

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA DE FÁTIMA MARCON BUOGO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO**

Lages

2020

CRISTINA DE FÁTIMA MARCON BUOGO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
EDUCOMUNICATIVAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Vanice dos Santos

Lages

2020

### Ficha Catalográfica

B943p

Buogo, Cristina de Fátima Marcon.

Políticas educacionais: perspectivas para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento/Cristina de Fátima Marcon Buogo – Lages, SC, 2020.  
123 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Vanice dos Santos

1. Alfabetização e Letramento. 2. Educomunicação. 3. Políticas Educacionais. 4. Práticas Pedagógicas. I. Santos, Vanice dos. II Título.

CDD 370.71

**Catálogo na Fonte: Biblioteca Central**

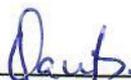
CRISTINA DE FÁTIMA MARCON BUOGO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: PERSPECTIVAS PARA PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 09 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:



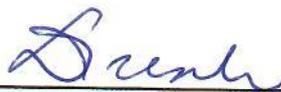
---

**Profa. Dra. Vanice dos Santos**  
Orientadora e Presidente da Banca- PPGE/UNIPLAC



---

**Profa. Dra. Ademilde Silveira Sartori**  
Examinadora Externa – PPGE/UDESC  
Participação Não Presencial - Res. nº 432/2020



---

**Prof. Dr. Jaime Farias Dresch**  
Examinador Interno – PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho a meus  
pais, Aldete Marcon e Joarez Marcon,  
a meu marido, Pablo Buogo, e  
a meu filho, Augusto Marcon Buogo, os  
amores da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Ao finalizarmos uma trajetória, sempre temos muito a agradecer, afinal ela é resultado de um caminho repleto de desafios, incentivos, contribuições e superações. Agradecer é uma forma de descrever, registrar, reconhecer e eternizar a gratidão às pessoas e instituições que nos incentivaram e encorajaram durante o percurso.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Lages, por ter oportunizado a licença remunerada durante o período de formação acadêmica, bem como pelo incentivo financeiro por meio da bolsa de estudos.

Aos professores do PPGE/UNIPLAC, por contribuírem para a minha formação enquanto profissional e como ser humano, por meio das discussões e reflexões realizadas durante as aulas presenciais e remotas.

À minha orientadora, professora doutora Vanice dos Santos, pelas contribuições, desafios, questionamentos e, acima de tudo, pelo respeito ao meu trabalho, que foi sendo construído tendo por base muito diálogo e o compartilhamento de saberes.

Agradeço à examinadora externa, professora doutora Ademilde Silveira Sartori, e também aos examinadores internos, professor doutor Jaime Farias Dresch e professora doutora Mareli Eliane Graupe pelas considerações relacionadas à minha pesquisa, contribuindo para o seu aprimoramento.

Aos colegas da turma de 2019, pelo companheirismo, parceria, conversas, desabafos e compartilhamento de saberes, durante estes dois anos de formação.

À Ana Paula Waltrick, a amiga que o mestrado me apresentou, pela parceria, trocas e conversas mesmo à distância, por conta da pandemia causada pela Covid-19, pudemos nos apoiar, dialogar, trocar experiências e, assim, amenizar as dificuldades que encontrávamos.

Aos meus pais, Aldete Marcon e Joarez Marcon, que mesmo enfrentando suas próprias batalhas, sempre me apoiaram e incentivaram na busca de novos conhecimentos, dando o suporte necessário para atingir meus objetivos.

Ao meu marido, Pablo Buogo, pela paciência e apoio durante este processo. Por sempre me incentivar a continuar progredindo profissionalmente e a não desistir dos meus objetivos. Agradeço também a meu filho, Augusto Marcon Buogo, meu companheiro de estudos vespertinos, por compreender as minhas ausências e momentos de reclusão. Minha gratidão a ambos por sonharem junto comigo este sonho.

A todos que de alguma forma contribuíram para esse momento tão significativo da minha vida, fornecendo apoio, carinho e cumplicidade, minha gratidão sincera.

## **DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE**

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 09 de dezembro de 2020.

---

Cristina de Fátima Marcon Buogo

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (FREIRE, 2018, p. 51).

## RESUMO

Esta pesquisa aborda as políticas educacionais que foram implementadas no século XXI no Brasil, com o intuito de compreender se as mesmas possibilitam práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. O processo de alfabetização e letramento constitui-se como uma etapa desafiadora tanto para os professores como para os estudantes, considerando que algumas crianças apresentam dificuldades durante a alfabetização. Isso se deve, em parte, ao enfoque que é dado a este processo quando a ênfase recai na aquisição da tecnologia da escrita, com pouco destaque para o letramento. Outro fator a ser considerado é a influência que as políticas educacionais desempenham no trabalho pedagógico do professor. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as perspectivas e implicações que as políticas educacionais, trazem para as práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento das crianças. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que se inicia com o estudo de referenciais teóricos que sustentam as áreas da Alfabetização e Letramento como Soares, M. (2018, 2017a, 2017b, 2017c) e Freire e Macedo (2015); da Educação, Martín-Barbero (2011), Citelli (2010), Orozco-Gomez (2011, 2014), Sartori (2006, 2012, 2014), Soares, I. (2011). Para este estudo, realizamos uma análise documental com o intuito de identificar, nestes documentos, elementos que possibilitem práticas pedagógicas educacionais. Para que as crianças possam exercer o protagonismo de sua aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, reconhecemos a contribuição da educação, especialmente quanto à criação e fortalecimento de ecossistemas comunicativos. Consideramos, neste estudo, que o professor atua como mediador, a fim de oportunizar uma construção de conhecimento que seja significativa aos educandos. Nessa perspectiva, a escola pode repensar seu papel, possibilitando uma relação dialógica entre todos os sujeitos para que, juntos, exerçam uma educação plena para a cidadania. Analisamos quatro políticas educacionais, sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Currículo do Território Catarinense. Concluímos que DCNs, BNCC e Currículo do Território Catarinense trazem em seu texto algumas possibilidades para que sejam pensadas práticas pedagógicas educacionais. Embora nem sempre essas possibilidades estejam explícitas nos documentos, os mesmos também não inviabilizam as práticas. Já a PNA na maneira como está estruturada, traz muitas implicações para uma prática pedagógica na perspectiva educacional, visto que determina quando, como e o que pode ser trabalhado na etapa da alfabetização, desconsiderando que professores e estudantes são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento. Educação. Políticas Educacionais. Práticas Pedagógicas Educacionais.

## ABSTRACT

This research addresses some educational policies that were implemented in the 21<sup>st</sup> century in Brazil, in order to understand whether they enable pedagogical educommunicative practices during the literacy and lettering process. The literacy and lettering process is formed by a step as challenging for the teacher as for the students, considering that some children show difficulties signs during the literacy. That is because, partly, the emphasis which is given to this process, when this emphasis focus on the acquisition of writing technology, with little focus on the lettering. Another factor to be considered is how the influence of educational policies acts on the pedagogical work of the teacher. For that matter the general objective of this research consists in analyze the perspectives and implications of educational politics in the literacy and lettering process. Addressing a qualitative approach research that begins with the referential theoretical studies that sustain the Literacy and Lettering area like Soares, M. (2018, 2017a, 2017b, 2017c) e Freire e Macedo (2015); of Educommunication Martín-Barbero (2011), Citelli (2010), Orozco-Gomez (2011, 2014), Sartori (2006, 2012, 2014), Soares, I. (2011). For this study we executed a documental analysis with the intention of identifying in these documents, elements that allow practices educommunicative. So that the children can be the protagonists of the learning in the literacy and lettering process, specially about the creation and strengthening of communicative ecosystems. We considered, in this study, that the teacher acts as a mediator, in order to give the opportunity to a knowledge construction that is meaningful for the learners. In this perspective, the school can rethink its role, enabling a dialogical relationship among their subjects so that, together, they perform a full education for citizenship. We analyzed four educational policies, being them National Curriculum Guidelines (DCNs), National Curricular Common Base (BNCC), National Literacy Policy (PNA) and the Curriculum from Santa Catarina Territory. We concluded that DCNs, BNCC and the Curriculum from Santa Catarina Territory, bring in their text some possibilities to think about pedagogical educommunicative practices. Although not always these possibilities are expressed by the documents, they are the ones that do not impede the practices. Yet the PNA in the way it is structured, brings many impediments for a pedagogical practice by the educommunicative perspective, since it determines when, how and what can be worked on in the literacy stage, disregarding that teachers and students are active subjects in the teaching-learning process.

**Keywords:** Literacy and Lettering. Educommunication. Educational Policies. Pedagogical Educommunicative Practices.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABdC – Associação Brasileira de Currículo
- ABPEducom – Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação
- AMUREL – Associação de Municípios da Região de Laguna
- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA/USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
- ECT/UDESC – Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NCE – Núcleo de Comunicação e Educação
- PMALFA – Programa Mais Alfabetização
- PNA – Política Nacional da Alfabetização
- PNAIC – Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPE – Prática Pedagógica Educomunicativa
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- SciELO – Scientific Electronic Library Online
- SEALF – Secretaria de Alfabetização
- SEB – Secretaria de Educação Básica
- SE – Secretaria Executiva
- SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	19
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	27
<b>3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO.....</b>	<b>31</b>
3.1 LETRAMENTO E A LEITURA DO MUNDO.....	35
3.2 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	38
3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO SÉCULO XXI: DOCUMENTOS NORMATIZADORES.....	41
<b>4 EDUCOMUNICAÇÃO.....</b>	<b>51</b>
4.1 EDUCOMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE CONHECIMENTO.....	55
4.2 EDUCOMUNICAÇÃO: CRIAÇÃO DE ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS.....	58
<b>5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>62</b>
5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS.....	67
5.2 A DIALOGICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	70
<b>6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS.....</b>	<b>74</b>
6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	75
6.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	81
6.2.1 BNCC e Práticas Pedagógicas Educomunicativas.....	86
6.3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.....	96
6.4 CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE.....	103
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos séculos, com a transformação dos seres humanos, por meio de suas invenções e relações, a educação passou por muitas mudanças e aprimoramentos para conseguir responder aos anseios da sociedade. Contudo, este é um desafio complexo e incessante. No contexto atual do século XXI, um desses aspectos refere-se à questão da alfabetização e letramento. Encontramos muitos problemas a serem resolvidos nessa área, pois é grande o número de crianças que não conseguem ter êxito nessa etapa, não desenvolvendo a compreensão dos conhecimentos básicos para serem consideradas alfabetizadas e letradas.

O processo de alfabetização é complexo e demanda muito esforço por parte das famílias, professores, secretarias municipais e estaduais de educação e também do Ministério da Educação, haja vista a quantidade de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores e também programas que visam melhorar a qualidade do ensino no país. Dessa forma, com o passar dos anos e a alternância de governos nas esferas nacional, estadual e municipal, cursos e programas de formação continuada para os professores foram lançados e implementados, numa tentativa de superar as defasagens constatadas.

Dentre os cursos e programas, podemos citar alguns que foram iniciativa do governo federal como o PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - produzido pelo MEC no ano de 2000 e colocado em prática no início de 2001, tendo seu final em 2002. Este Programa teve como objetivo superar os problemas identificados relacionados à formação dos professores alfabetizadores e à carência de material de qualidade para o planejamento das aulas. Nesse sentido, buscava-se socializar o conhecimento disponível sobre alfabetização e reiterar a importância da implementação de políticas educacionais que assegurassem o desenvolvimento profissional dos professores (MEC, 2001).

Tivemos, também, o programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação - com o objetivo de aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Esse programa foi oferecido em todo o país, no ano de 2010, com o objetivo de melhorar a qualidade das aprendizagens da leitura, da escrita e da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mais recentemente, tivemos o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - que iniciou em 2013 e continuou até 2017, tendo como objetivo alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e Matemática até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

No ano de 2018, o MEC deu início ao PMALFA - Programa Mais Alfabetização – no qual as turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental passaram a contar com o auxílio de uma assistente de alfabetização, cuja função era auxiliar os professores alfabetizadores dessas turmas, visando garantir o processo de alfabetização e letramento. Em 2019, este programa teve continuidade, embora com um significativo atraso em seu início, o que, de certa forma, prejudicou o trabalho efetivo com as crianças nas escolas, pois as assistentes de alfabetização chegaram às escolas somente no mês de outubro - praticamente no fim do ano letivo.

Em 2019, foi lançada a PNA - Política Nacional da Alfabetização – que trouxe algumas considerações e reflexões acerca de como deve ser a alfabetização das crianças que estão matriculadas nos primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Seu objetivo é de sanar os problemas encontrados nessa etapa.

Como podemos notar, muitos esforços têm sido empreendidos para que se possa diminuir ou sanar as dificuldades encontradas para alfabetizar e letrar as crianças. No entanto, ainda nos deparamos com adversidades encontradas nessa etapa, o que nos leva a refletir sobre a importância de repensar a maneira como a escola está organizada, pois tem no professor a figura central da aprendizagem, uma vez que a criança, por vezes, ainda é tratada como mera receptora de conteúdos.

Nesse sentido, consideramos ser pertinente buscar alternativas para que as crianças, nessa etapa da escolarização, possam ser protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Isso acarreta práticas pedagógicas que proporcionem a participação ativa dos estudantes em atividades, que eles possam sugerir e tomar decisões, tendo o professor como um mediador desse processo. Trata-se de práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão crítica e compreensão da importância de aprender a ler e a escrever como práticas sociais, as quais são necessárias para a vida em sociedade e não apenas como um requisito para ter aprovação ao fim do ano letivo.

Ademais, o ciclo de alfabetização tem papel primordial na vida dos sujeitos, pois é nesta fase que se amplia o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita. No entanto, ainda precisamos avançar nesse processo, respeitando o tempo de cada criança necessário para aprender a ler e a escrever.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas no processo de alfabetização e letramento das crianças se devem a inúmeros fatores. Podemos citar a maneira como a escola está organizada e o papel que os professores e estudantes desempenham no contexto escolar, no

qual o estudante, muitas vezes, é tido como um mero receptor e o professor como suposto detentor do conhecimento.

No entanto, para uma mudança nesse panorama, é interessante considerarmos que tanto as escolas, quanto os professores, nas redes em que atuam, frequentemente, precisam se adaptar às políticas educacionais que vão surgindo. Essas políticas, de certa forma, visam influenciar na organização e na prática pedagógica em sala de aula, pois as mesmas abordam questões disciplinares e institucionais que variam de acordo com o contexto e as concepções pedagógicas.

Vale ressaltar que, durante muito tempo, a escola foi considerada a única instituição responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Com o avanço tecnológico e das mídias digitais, podemos dizer que os sujeitos têm à sua disposição uma gama vastíssima de opções, em que podem buscar e desenvolver conhecimentos. Assim, o professor deixa de ser o único detentor do saber e pode possibilitar aos estudantes a oportunidade de construir saberes significativos, tendo no professor um mediador, que compartilha o conhecimento.

Nesse sentido, considerando as justificativas apresentadas, temos como problema de pesquisa: Quais os desafios e as possibilidades que as políticas educacionais trazem para pensarmos em práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento?

Para responder a essa questão, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar as perspectivas e implicações das políticas educacionais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento.

A partir disso, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: a) compreender como o processo de alfabetização e letramento vem se constituindo no Brasil a partir da década de 1950; b) compreender os conceitos de educação e como esse campo de atuação vem se consolidando no Brasil; c) refletir sobre a contribuição das práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento; e d) analisar como as políticas educacionais podem contribuir para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento.

Diante disso, temos como pressuposto que as dificuldades encontradas para alfabetizar as crianças têm relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pois, muitas vezes, essas práticas colocam o professor como o centro da aprendizagem.

Considerando a experiência profissional da pesquisadora enquanto professora alfabetizadora, sistematicamente, o professor determina o que fazer e como fazer, oportunizando às crianças poucos momentos em que podem participar ativamente do seu processo de aprendizagem. Podemos dizer que tal postura perdura pela suposição de que as crianças, na etapa da alfabetização, ainda não possuem maturidade e conhecimento suficientes para contribuir em sua aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas educomunicativas podem contribuir com o trabalho do professor, já que nessa concepção há a prevalência do diálogo entre os pares, professores, estudantes e comunidade escolar, visando à construção do conhecimento de maneira coletiva e participativa. A construção desses conhecimentos pode se dar com o auxílio das tecnologias e mídias digitais ou analógicas, contribuindo para o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Para investigar tais pressupostos, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa. Essa se inicia com o estudo de referenciais teóricos que sustentam as áreas da Alfabetização e Letramento como Soares, M. (2018, 2017a, 2017b, 2017c) e Freire e Macedo (2015); da Educomunicação Martín-Barbero (2011), Citelli (2010), Orozco-Gomez (2011, 2014), Sartori (2006, 2012, 2014) e Soares, I. (2011).

Ao iniciarmos a pesquisa, nossa intenção era realizar uma pesquisa-ação em uma turma de alfabetização. Com a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia causada pela Covid-19, sem previsão de retorno ao presencial, foi necessário repensarmos a pesquisa. Consideramos, também, o fato de não sabermos em que circunstâncias aconteceria esse retorno, caso houvesse, por conta dos protocolos de segurança. Da mesma forma, por considerarmos o fato de que as políticas educacionais têm vinculação com a vida de todos os envolvidos no processo educativo - gestores, professores, estudantes, pais e comunidade em geral - optamos por realizar uma análise documental.

Evidencia-se que os documentos estão carregados de significados, pois são elaborados de acordo com determinados contextos e intenções. Assim, é importante, enquanto sujeitos do processo educativo, conhecer e refletir sobre os mesmos para compreender as influências que esses documentos provocam no ambiente escolar. Os documentos que analisamos se referem às Diretrizes Curriculares Nacionais, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Procuramos evidenciar, nessa análise, as perspectivas e implicações para práticas pedagógicas educomunicativas no processo de alfabetização e letramento oriundas dos

documentos referidos, visto que, a partir de sua aprovação, esses passaram a normatizar o que e como trabalhar nessa etapa da educação básica. A normatização que os documentos trazem interfere nas práticas pedagógicas dos professores, bem como na organização escolar. Nesse sentido, analisar esses documentos se torna necessário, considerando os aspectos mencionados.

Cabe ressaltar ainda que a presente pesquisa é desenvolvida na Linha de Pesquisa 1: Políticas e Processos Formativos em Educação, visto que focaliza as práticas pedagógicas, os processos formativos com crianças pequenas, com atenção para com as políticas educacionais. Esses eixos estão em consonância com o tema da pesquisa e com a área e temática de atuação da professora orientadora.

Além disso, a dissertação está composta por sete seções, a fim de contemplar os objetivos elencados. A primeira seção se refere à introdução desse trabalho. Já na segunda seção abordamos o percurso metodológico da pesquisa, ao apresentar a revisão sistemática de literatura e a caracterização da pesquisa.

Na terceira seção, por sua vez, abordamos como a alfabetização e o letramento vêm sendo compreendidos ao longo dos anos no Brasil a partir da década de 1950, bem como os diferentes métodos utilizados para alfabetizar e letrar as crianças e as implicações para a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, analisamos três documentos norteadores, nas esferas nacional e estadual, esse último relacionado ao estado de Santa Catarina, aprovados recentemente, quanto ao entendimento de como se dá o processo de alfabetização e letramento atualmente.

Por outro lado, na quarta seção, abordamos os conceitos de educomunicação e como esse campo de atuação vem se constituindo no Brasil. Trata-se de uma área de conhecimento em que a educação e a comunicação se unem em busca de uma educação em que o diálogo prevaleça nos espaços escolares e todos, professores, estudantes e comunidade escolar, possam construir juntos saberes significativos. Nesse sentido, para encerrarmos a seção trazemos o conceito de ecossistemas comunicativos no contexto da educomunicação.

Na quinta seção, abordamos as práticas pedagógicas educomunicativas e suas contribuições no processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, apresentamos o conceito de práticas pedagógicas educomunicativas, que vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (ECT/UEDESC) – Educom Floripa, e fazemos uma reflexão sobre a dialogicidade no processo de alfabetização e letramento.

Já na sexta seção, trazemos a análise das políticas educacionais Diretrizes Curriculares Nacionais, BNCC, PNA e Currículo do Território Catarinense no que se refere aos desafios e

às possibilidades que oferecem para que seja possível inserir práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Por fim, na sétima seção apresentamos as considerações finais deste trabalho com as conclusões a que chegamos com a realização desse estudo.

## 2 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nessa seção nos dedicamos a explicitar o delineamento da pesquisa. Para tanto, divide-se em duas subseções. A primeira traz a revisão sistemática da literatura, enquanto a segunda aborda a caracterização da pesquisa, com o intuito de situar o leitor sobre os caminhos percorridos na continuidade do presente estudo.

### 2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Iniciamos pela busca de trabalhos científicos em portais de indexação de pesquisas com o intuito de verificar as produções acadêmicas envolvendo a temática em estudo. Na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizamos os descritores “práticas educacionais”, “educação” e “alfabetização e letramento” utilizamos como filtro o ano de defesa, de 2009 até 2019. Escolhemos esse período com o intuito de verificar as publicações mais recentes referentes ao tema da pesquisa. A partir da leitura dos títulos e dos respectivos resumos obtivemos um total de seis resultados para o primeiro descritor citado, sendo selecionado um trabalho. Com relação ao segundo descritor encontramos um total de 19 trabalhos e selecionamos três trabalhos e, relacionado ao terceiro descritor, encontramos 20 trabalhos, sendo selecionadas duas dissertações.

Divino Alves Bueno (2013) em sua dissertação intitulada “Rádio Escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica”, aborda a importância de compreendermos a relação existente entre a comunicação e a educação, tendo em vista o contexto atual no que se refere à cultura digital. Para isso, salienta que a participação ativa dos estudantes e professores na construção de conhecimentos torna o ato educativo pleno, principalmente se fizer uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres.

Por sua vez, Ana Cláudia Valério (2012), em sua dissertação intitulada “Educação, interfaces entre a televisão e educação”, estuda as aproximações entre a comunicação e a educação sob a perspectiva da educação, fazendo uma análise sobre as relações entre a televisão e a educação, visto que a televisão, de certa maneira, influencia os estudantes, tornando necessário que a escola saiba lidar com essa realidade. Desse modo, propõe utilizar a televisão de uma maneira educativa, promovendo, assim, uma educação para os meios, possibilitando aos estudantes refletir criticamente sobre a realidade em que estão inseridos.

Em sua dissertação “Obstáculos e potencialidades no uso das tecnologias de informação e comunicação como prática dialógica na educação”, Andreza de Lima Marimon da Cunha (2013) faz uma análise sobre a comunicação entre professores e estudantes com a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Para tanto, busca em sua pesquisa compreender como essas tecnologias atuam enquanto mediadoras da comunicação, como uma forma de facilitar o diálogo entre o professor e o estudante. Além disso, propõe que se tenha uma visão crítica das tecnologias da informação e comunicação, sendo utilizadas de maneira dialógica para a construção coletiva do conhecimento.

Já na dissertação “Educação, imagem e comunicação multimídia: comunicação e conhecimento tácito”, de Dirce Sales de Mesquita Canastro (2010), é analisada a importância que a educação e a comunicação, considerando as tecnologias de informação, trazem para mudanças na reflexão de como o conhecimento é construído pelos seres humanos. Salienta, ainda, que a comunicação favorece uma educação democrática, na qual os estudantes podem exercer seu direito de expressão.

Sequencialmente a isso, a dissertação com o título “Alfabetização e letramento: um estudo sobre práticas docentes no município de Queimados”, de Bianca Corrêa Lessa Manoel (2013), aborda as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil, elencando como fatores que causam esta dificuldade a falta de incentivo à leitura, a escolarização tardia, as práticas docentes inadequadas e os problemas de ordem social. Nesse sentido, para minimizar esses fatores elencados, propõe que o trabalho de alfabetização seja realizado na perspectiva do letramento, com a utilização de diversos gêneros textuais que possam atender às necessidades e aos desafios impostos pela sociedade.

Por outro lado, Mara Luciane da Silva Furghestti (2013), em sua dissertação “As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina – AMUREL”, busca conhecer as práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização e analisar porque elas não possibilitam a alfabetização com letramento para todas as crianças. Assim, evidencia que o trabalho de alfabetização realizado nessas escolas se preocupa com a codificação e decodificação do código alfabético e que o letramento não é trabalhado.

Ampliando a busca nesse portal de indexação, realizamos um levantamento das produções com o descritor “políticas educacionais”, com um recorte temporal de 2015 a 2020, visto que as políticas analisadas foram homologadas nesse período. Nessa busca, encontramos 1.049 trabalhos, realizamos a leitura dos títulos e excluímos os que não abordavam o Ensino Fundamental. Assim, selecionamos 12 trabalhos para a leitura dos resumos e, desses,

selecionamos quatro trabalhos para a leitura na sua integralidade. Fizemos também a busca por trabalhos com o descritor “BNCC”, com o recorte temporal de 2018 a 2020, considerando que a homologação da mesma ocorreu em dezembro de 2017 e obtivemos 176 resultados. Desses, selecionamos sete para a leitura dos resumos, excluindo os que não se referiam ao tema da pesquisa, sendo selecionados dois trabalhos para a leitura em sua totalidade. Ainda fizemos outra busca com o descritor “política nacional de alfabetização”, com um recorte temporal de 2019 a 2020, visto que esta política foi instituída no mês de abril de 2019. Entretanto, não foram encontrados trabalhos com essa temática. Fizemos também uma busca com o descritor “práticas pedagógicas educacionais”. Nesse processo, encontramos um trabalho que não se referia ao nosso objeto de pesquisa, pois tratava sobre a biologia da cognição e, por esse motivo, não foi selecionado.

Em sua dissertação intitulada “Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos”, Amanda Melchiotti Gonçalves (2020) analisa a produção dos principais intelectuais orgânicos da BNCC que sustentam teórica e ideologicamente as proposições adotadas pelo documento. De tal modo, constatou que os conceitos empregados no documento remetem a uma educação globalizante, reforçando, assim, o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital.

Já na tese “A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares”, Tiago Cortinaz (2019) investiga a construção da BNCC para o ensino fundamental. Dessa forma, analisa como atuaram os principais agentes e agências envolvidas na construção da BNCC e também o impacto que as fundações privadas, organismos internacionais e avaliações em larga escala tiveram na definição de conhecimentos escolares. Ao final, conclui que as duas primeiras versões da BNCC contaram com ampla participação popular. Já a versão homologada teve como protagonistas, em suas definições, as fundações privadas por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Por outro lado, Simone Côrte Real Barbieri (2019), em sua tese “Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC”, estuda os movimentos da formação docente na Base Nacional Comum Curricular. Com sua pesquisa, conclui que não foram explicitadas na BNCC as políticas de formação de professores e que é intencional essa exclusão sob as lentes da biopolítica. Além disso, afirma que essa exclusão diminui a relevância dos professores e sua ação política, fortalecendo, assim, os contextos de empresariamento da escola e desqualificando a educação.

Na dissertação “Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política”, Vanessa Silva da Silva (2018) faz uma análise do texto da BNCC. Nesse processo, busca elucidar quem foram os atores que participaram de cada uma das etapas da elaboração das três versões e do texto final do documento. Dessa forma, contextualiza os períodos políticos nacional e internacional que permearam a elaboração de cada uma das versões. Assim, conclui que a BNCC apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, visando a formação de sujeitos por meio de competências cognitivas e socioemocionais para a sua atuação no mercado.

Por sua vez, em sua dissertação “A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)”, Eliane de Fátima Triches (2018) analisa o processo de formulação da BNCC. Dessa maneira, constata que a BNCC integra as reformas educativas de viés neoliberal que têm sido pensadas globalmente a partir de 1990 e que têm como meta melhorar as economias nacionais a partir do fortalecimento de elos entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado.

A dissertação de Ticiania Zanolla (2019), intitulada “Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental – PNLD 2019”, faz uma análise sobre os processos alfabetizadores descritos no exemplar do professor da coleção utilizada na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Para tanto, considera as diretrizes pedagógicas e habilidades definidas na BNCC. O trabalho conclui que os livros didáticos analisados contribuem em diversos aspectos para a alfabetização, sendo necessárias adequações a serem feitas pelos docentes, os quais podem realizar escolhas adequadas às necessidades dos alfabetizandos.

Dando continuidade à revisão de literatura, foi realizado um levantamento dos artigos indexados na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO). A busca foi realizada a partir da inserção dos termos “práticas educacionais”, na primeira linha, AND “educação” AND “alfabetização e letramento”. Nesse processo, foi selecionado o campo “todos os índices”, que resultou num total de zero artigos. Dessa forma, foi feita a exclusão do segundo e terceiro descritores, passando a fazer a busca termo a termo. Assim, com o primeiro descritor utilizado “práticas educacionais”, foi encontrado apenas um trabalho, que não foi selecionado por não se relacionar à temática da pesquisa. Passamos, então, para o segundo descritor utilizado com o termo “educação” e obtivemos como resultado 24 trabalhos. Usamos como critério de inclusão os trabalhos relacionados ao tema da pesquisa, por meio da leitura dos títulos e aqueles que foram publicados a partir de 2009. Com este descritor foram selecionados dois trabalhos, os demais foram excluídos por não se

referirem ao tema da pesquisa. Continuamos a busca, utilizando como descritores os termos “alfabetização e letramento”, foram encontrados 87 trabalhos. Após a leitura dos títulos, foram selecionados 18 trabalhos para a leitura dos resumos e, dentre esses, selecionamos três trabalhos para a leitura em sua integralidade.

Ainda na base de dados SciELO, fizemos a busca com o termo “políticas educacionais”. Encontramos 71 trabalhos, dos quais, após a leitura dos títulos, selecionamos um. Realizamos uma busca com os descritores “BNCC” e não obtivemos nenhum resultado. Utilizamos, então, o descritor “política nacional de alfabetização” e encontramos um trabalho relacionado a esse termo. O recorte temporal utilizado refere-se ao período de 2018 a 2020, pois as políticas educacionais que buscamos foram aprovadas a partir do ano de 2017. Mais especificamente, em 20 dezembro de 2017, houve a aprovação da BNCC, sendo a versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 14 de dezembro de 2018 a versão final com a inclusão do Ensino Médio. Por sua vez, a Política Nacional de Alfabetização foi instituída no dia 11 de abril de 2019. Fizemos uma busca com o descritor “práticas pedagógicas educacionais” e não foram encontrados trabalhos com essa temática.

O artigo “A comunicação no Plano Nacional de Educação do Brasil: uma aproximação crítica”, de autoria de Camila Alvarenga, Rafael Aquino, Jose Marcio Barros e Nubia Braga Ribeiro (2014), faz uma reflexão, sobre como o Plano Nacional de Educação no Brasil (PNE), aborda a comunicação a partir dos conceitos de educomunicação e ecossistema comunicativo. Segundo os autores, a comunicação ainda é vista como uma dimensão secundária e por um viés instrumental, já que as instituições ainda se recusam a considerar o que é vivido pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Já no artigo “Caminos de la educomunicación: utopias, confrontaciones, reconocimientos”, de Ismar de Oliveira Soares (2009), analisa vários projetos realizados no Brasil que tentaram transformar a escolarização com práticas que se aproximam ao conceito de educomunicação. Considerando a consolidação desse conceito como um campo de diálogo e um direito de todos, pode ser utilizada como uma metodologia de ação tanto pelas organizações não governamentais como também em planos globais de políticas públicas.

Por sua vez, os autores Ieda Pertuzatti e Ivo Dickmann (2019), no artigo intitulado “Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, fazem uma análise sobre os documentos que normatizam o Ensino Fundamental, principalmente no que se refere ao ciclo de alfabetização. Os autores buscam entender a definição e os conceitos que os documentos normatizadores declaram sobre a alfabetização e o letramento. Foram analisadas as leis que regem o Ensino

Fundamental e também o documento preliminar da BNCC. Concluíram que não há consenso entre os documentos que normatizam a educação brasileira, no que se refere à alfabetização e letramento.

Sequencialmente a isso, Ana Carolina Perussi Brandão, Tema Ferraz Leal e Bárbara Elyzabeth Souza Nascimento (2013), no artigo “Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente”, fazem a análise de conversas sobre textos escritos em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. Para realizar a pesquisa, gravaram as intervenções das professoras com as crianças, com o intuito de investigar o papel da mediação docente para a compreensão de textos escritos. Segundo as autoras, a mediação dos professores é fundamental para as crianças em processo de alfabetização e letramento.

Por outro lado, em seu artigo “Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública”, Claudemir Belintane (2010) propõe que a cultura oral dos estudantes seja respeitada no trabalho de alfabetização e letramento. Sendo assim, as práticas pedagógicas podem se pautar na oralidade, alfabetização e leitura, inclusive em meios eletrônicos, além de organizar coletivamente o trabalho escolar nos anos iniciais do ensino fundamental.

No artigo “Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional”, Eduardo Donizete Giroto (2019) argumenta que a BNCC não reconhece as desigualdades educacionais brasileiras, visto que não problematiza as condições materiais das escolas públicas e também do exercício da docência. Além disso, aponta que para qualquer alteração curricular, estes fatores precisam ser considerados para que as desigualdades existentes possam ser diminuídas.

Outro artigo encontrado sob o título “Políticas Públicas de Alfabetização” de Leonor Scliar-Cabral (2019) relata como o município de Lagarto, no estado de Sergipe, utilizando o Sistema Scliar de Alfabetização, conseguiu, no ano de 2017, que, ao término do primeiro ano do ensino fundamental, as crianças estivessem lendo com fluência e compreensão. Para tal, faz a análise de duas políticas públicas que se referem à alfabetização - BNCC e Política Nacional de Alfabetização. Com a análise, a autora busca explicar como a falta de conhecimento sobre os avanços de algumas ciências como linguística, psicolinguística, neuropsicologia e neurociência afetam o processo de alfabetização, ainda permeado por muitos problemas.

Realizamos também uma busca sistemática na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Abrindo a página inicial, na barra superior, clicando na palavra biblioteca, aparece a opção itens da biblioteca, com um total de 3.786 resultados. Com

as opções de busca “práticas educacionais”, em qualquer tipo de documento e qualquer grupo de trabalho, não obtivemos nenhum resultado. Fizemos a busca com o descritor “educomunicação” e dois trabalhos foram encontrados, sendo selecionado um após leitura dos resumos. Continuamos a busca, desta vez com o descritor “alfabetização e letramento”, 20 trabalhos foram encontrados, dentre os quais 14 trabalhos completos e seis pôsteres. Após a leitura dos resumos, dois trabalhos foram selecionados, sendo um trabalho completo e um pôster. Assim, um pôster e dois trabalhos foram selecionados para a posterior leitura em sua integralidade.

Continuando a busca no banco de dados da ANPEd, utilizamos o descritor “políticas educacionais”. Encontramos, então, 27 trabalhos, dos quais nenhum foi selecionado por não tratar do tema da pesquisa. Utilizamos também os descritores “BNCC”, “política nacional de alfabetização” e “práticas pedagógicas educacionais” e não foram encontrados trabalhos com essa temática.

No trabalho completo intitulado: “Educomunicação para a educação das relações étnico-raciais” de autoria de Leunice Martins de Oliveira (2015), se faz uma reflexão sobre entraves na implantação da Lei 10.639/03, que se refere à inclusão obrigatória da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial das redes de ensino. Para tanto, a autora sugere a educomunicação para aproximar os campos da cultura, da comunicação e da educação com a utilização dos meios de comunicação com fins educativos, para que haja um fortalecimento entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Considerando que a educomunicação possibilita a todos no processo educativo o protagonismo na produção da cultura e se tornem mais críticos e menos vulneráveis às mensagens a que estão expostos analisando o seu conteúdo.

As autoras Ivânia Pereira Midon de Souza e Canciolina Janskovski Cardoso (2012), por sua vez, em seu trabalho completo intitulado “Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida”, analisam a prática de uma professora alfabetizadora considerada pelas pesquisadoras como bem sucedida no trabalho que desenvolve com as crianças em processo de alfabetização e letramento. Evidencia-se, portanto, que muitos fatores contribuem para a aprendizagem dos estudantes, com destaque para o comprometimento da professora com a aprendizagem dos estudantes, o bom aproveitamento do tempo em sala de aula e a busca constante pelo conhecimento.

Já o pôster “Alfabetização e letramento no contexto do ensino fundamental de nove anos”, Ana Paula do Amaral Tibúrcio (2013) apresenta uma pesquisa em andamento – na

ocasião - que investigava as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de seis anos, com a análise de como ocorrem os processos de alfabetização e letramento nessa etapa.

Também realizamos a busca sistemática na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), a fim de conhecer e valorizar as produções sobre educomunicação realizadas pelos mestrandos e professores deste programa do qual fazemos parte. Nessa busca, encontramos quatro trabalhos que abordam a educomunicação.

A dissertação de Carlos Eduardo Canani (2018), intitulada “Narrativas digitais de professores: perspectivas educ comunicativas para as práticas pedagógicas”, analisa as perspectivas educ comunicativas que emergem das narrativas dos professores do sistema municipal de educação de Lages – SC, no que se refere à utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ao longo do trabalho, o pesquisador constatou que os professores fazem uso das tecnologias na vida social e também nas escolas. No entanto, ainda não exploram as potencialidades que essas tecnologias podem oferecer para as práticas pedagógicas, por desconhecimento e escassez de formação específica nessa área.

Por sua vez, em seu trabalho intitulado “Elementos da educomunicação para um novo olhar para o ensino de língua inglesa no ensino médio”, Luciana Souza de Oliveira Costa (2018) busca compreender de que maneira a educomunicação pode contribuir para a aprendizagem da Língua Inglesa por parte dos estudantes, como também contribuir para que os professores repensem suas práticas pedagógicas, com o intuito de diminuir as dificuldades encontradas para desenvolver significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Assim, conclui que as práticas educ comunicativas podem promover mais significado à elaboração de sentidos significativos para os saberes compartilhados nas aulas de línguas.

Por outro lado, a dissertação “A literatura infantil no contexto da educomunicação e sua contribuição para a formação humana” de Luciana Nunes Garcia Ferreira (2019) busca compreender de que forma a literatura infantil, no contexto da educomunicação, pode contribuir para a formação humana, visto que as perspectivas educ comunicativas abordam a educação como uma prática dialógica. Desta forma, o educador e o educando constroem conhecimentos, muitas vezes utilizando dispositivos de comunicação e mídias que podem possibilitar a reflexão e a formação crítica do sujeito.

Já a dissertação de Diego Passos Lins (2020), intitulada “As contribuições das mídias digitais na mediação do pensamento matemático numa perspectiva educ comunicativa”, busca saber como potencializar o pensamento matemático em estudantes do sexto ano do ensino fundamental. Nesse sentido, procura contribuir com os professores de matemática que atuam nos anos finais do ensino fundamental para que, em colaboração com os estudantes, possam,

com criatividade, utilizar as mídias digitais, permeados pelo diálogo, criando e ampliando ecossistemas educacionais. Ao final, constata a necessidade de reinventar a prática pedagógica no ensino-aprendizagem de matemática, fazendo uso das mídias digitais, pois as mesmas contribuem para o desenvolvimento de capacidades relacionadas aos saberes matemáticos que são vivenciados cotidianamente.

Assim, após a leitura dos trabalhos relacionados, podemos dizer que a revisão sistemática de literatura contribuiu para delinear a pesquisa que pretendemos realizar, pois nos mostrou o que vem sendo estudado acerca do tema que propomos estudar, o que reforça a relevância do estudo.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual fazemos uma análise documental, com o intuito de elucidar as implicações e as perspectivas que os documentos – Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – trazem para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, Ludke e André (2014, p. 45) afirmam que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Passamos a explicitar os motivos pelos quais optamos em analisar esses documentos. Até a homologação da BNCC, os documentos que normatizavam a educação brasileira eram as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim, para compreendermos algumas colocações sobre a Base, é importante que conheçamos o entendimento da política educacional anterior. A opção pela BNCC se justifica pelo fato de que esta é a política educacional que, em meio a muitas controvérsias, está normatizando a educação básica brasileira no momento. Afinal, ela está sendo utilizada para a definição dos currículos estaduais e municipais. Dessa forma, torna-se necessário conhecermos este documento que interfere diretamente no trabalho realizado nas escolas.

Como nossa pesquisa é direcionada ao processo de alfabetização e letramento, nos dedicamos a analisar também a PNA. Instituída pelo atual governo, essa política de avaliação traz, no nosso entendimento, mudanças significativas na compreensão de como deve acontecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Por fim, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense também é objeto de análise por se

tratar de uma política educacional na esfera estadual, que está alinhada à BNCC e poderá ser utilizada para alicerçar a construção dos currículos municipais.

Sendo assim, ao analisarmos as políticas educacionais, temos a clareza de que não nos cabe avaliá-las, mas tentarmos compreendê-las, pois desse modo se afasta a ideia

De que pesquisar política educacional corresponda necessariamente a avaliá-las. Não as estudamos para aferir se “funcionam”, se são melhores ou piores que as antecessoras, se produzem melhores resultados nem se vão conduzir à etérea “qualidade” da Educação ou à eficácia da escola. Não pretendemos explicar a política em si, tomando-a, em sua lógica interna, autojustificadora porque não é possível compreendê-la isolada da materialidade, da correlação de forças que a produziu. Apartada de suas múltiplas determinações, não podemos encontrar seu sentido, o que, preliminarmente, coloca-nos o alerta de não cairmos na tentação de abstrair o discurso, o texto, o documento, das condições materiais de sua produção (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 84-85).

Inicialmente, nossa intenção era realizar uma pesquisa-ação em uma turma de alfabetização. No entanto, com a pandemia causada pela Covid-19, realizamos algumas mudanças na pesquisa, alterando a pesquisa-ação para uma observação participante. Como as aulas presenciais foram suspensas sem previsão de retorno, optamos, então, pela análise documental. Como a pandemia impossibilitou a ida a campo para a realização de atividades com as crianças e professores, os documentos se tornam uma boa opção pois, “são uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45-46).

Outro ponto a ser considerado ao optarmos pela análise documental se deve ao fato de que, além da viabilidade nesse momento delicado, é importante conhecermos as políticas educacionais, já que elas influenciam as práticas pedagógicas e a organização das escolas. As autoras também discorrem que os documentos são uma fonte rica e estável e salientam que “persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 45).

Nesse sentido, a análise documental possibilita que possamos identificar, nos documentos citados, elementos que possam possibilitar práticas pedagógicas educacionais. Tendo em vista que, de certa forma, esses documentos interferem na prática pedagógica do professor, na organização escolar e também têm vinculação com as vidas dos sujeitos envolvidos no processo educativo, é interessante analisá-los sob essa perspectiva. Para realizar uma análise criteriosa, é importante que o pesquisador evite “manter o foco apenas nos conteúdos dos documentos sem levar em conta o contexto, e utilização e a função dos documentos” (FLICK, 2009, p. 236).

Para tanto, após a seleção dos documentos a serem analisados, partimos para a análise dos dados. A metodologia utilizada é a análise de conteúdo, visto que Flick (2009, p. 231) nos orienta que os documentos devem ser vistos como meios de comunicação e nos diz que “para a análise desses textos, apliquem-se os mesmos métodos empregados, por exemplo, para a análise de entrevistas”. A partir disso, a análise de conteúdo é embasada em Bardin (2016), que conceitua o termo como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Assim, ao analisar os documentos, a pesquisadora tomou o cuidado de considerar os aspectos relacionados ao contexto, à sua utilização e à sua função. De acordo com Flick (2009, p. 232) “os documentos não são somente uma simples representação dos fatos e da realidade”. Eles são produzidos por alguém ou alguma instituição para que possa atender a determinados objetivos. É importante salientar que ao analisar dados qualitativos “não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p. 49).

Dessa forma a análise de conteúdo nos possibilita o rigor metodológico para o tratamento dos dados. A análise dos dados contempla as etapas indicadas por Bardin (2016), sendo elas a pré-análise, a análise do material (codificação e categorização da informação), o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Desse modo, na fase da pré-análise, realizamos a coleta dos documentos que se relacionavam à temática da pesquisa. Todos os documentos foram lidos e analisados, para que, a partir deles, pudéssemos proceder com a formulação das categorias de análise.

A primeira categoria que inferimos foi *a cultura digital no contexto contemporâneo*. Buscamos compreender como as políticas educacionais analisadas abordam essa questão, considerando o fato de estarmos em contato direto com as tecnologias e mídias digitais. Já a segunda categoria apresentada é *ampliação das possibilidades comunicativas no espaço educativo*. Essa categoria tem a intenção de compreender como os documentos analisados oportunizam espaço para o diálogo, a participação, a exposição de ideias e opiniões e o compartilhamento de conhecimentos e saberes significativos para os sujeitos do processo educativo.

Por sua vez, a categoria *uso intencional dos recursos tecnológicos e midiáticos*, apresenta como essas políticas abordam a utilização destes dispositivos nas escolas. Se como

um mero instrumento para facilitar o trabalho pedagógico, ou como uma forma de possibilitar o diálogo, a reflexão crítica, o protagonismo e a autoria. É importante ressaltar que a análise das categorias não foi realizada isoladamente, mas de forma integrada, na seção seis dessa dissertação. Salientamos que tais categorias estão implícitas nos cinco princípios da Prática Pedagógica Educomunicativa, elaborados por Souza (2013). Na seção cinco desse trabalho, abordamos o conceito de práticas pedagógicas educomunicativas e explicitamos cada um dos princípios utilizados na análise de dados.

Na próxima seção, abordamos como o processo de alfabetização e letramento tem sido entendido no Brasil a partir de 1950. Abordamos também os diferentes métodos para alfabetizar as crianças e o conceito de letramento. Para encerrar a seção, analisamos qual o entendimento que a BNCC, a PNA e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense trazem sobre o processo de alfabetização e letramento.

### **3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO**

Para compreender alguns fatores sobre o processo de alfabetização e letramento das crianças na atualidade, se faz necessário revisitarmos a maneira como esses conceitos foram surgindo e sendo trabalhados no Brasil, especialmente a partir de 1950. De acordo com Magda Soares (2018), a partir de 1950 ocorreu o movimento de democratização da educação e, dessa forma, as crianças das camadas populares passaram a frequentar a escola, antes frequentada apenas pelas crianças das classes sociais privilegiadas.

Com esse acesso à educação sistematizada pelas crianças das camadas populares, muitas mudanças ocorrem na escola, pois acaba reunindo crianças com níveis culturais e socioeconômicos diferentes, ocasionando, assim, mudanças qualitativas e quantitativas na aprendizagem da leitura e da escrita. A partir desse momento, segundo Magda Soares (2018), iniciam-se as pesquisas e estudos com o objetivo de compreender e melhorar os níveis de aprendizagem das crianças na alfabetização, ora visando índices de reprovação, repetência e evasão, ora pesquisas para ajudar os professores a alfabetizar melhor os estudantes. Nesse sentido, para que as crianças pudessem aprender a ler e a escrever, alguns métodos de alfabetização são introduzidos na educação brasileira:

Esteve presente, em nosso país, ao longo da história dos métodos de alfabetização, pelo menos desde as décadas finais do século XIX, momento em que começa a consolidar-se um sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita (SOARES, M., 2018, p. 16).

Não havia uma definição de como garantir às crianças a aprendizagem da leitura e da escrita, pois ocorria muita alternância de métodos utilizados. Cada método novo que surgia fazia com que o antigo fosse descartado, negado e criticado, segundo Magda Soares (2018). Fato que não auxiliava no avanço da aprendizagem da leitura e da escrita, pois não havia continuidade no processo.

A busca por métodos de alfabetização, muitas vezes, decorre da preocupação dos educadores em proporcionar aos estudantes a aprendizagem da leitura e da escrita. Daí a necessidade de encontrar o melhor método, fato que acarreta uma grande polêmica nessa questão, conforme nos aponta Ferreiro e Teberosky (1999). Isso se deve ao fato de que a opinião das redes de ensino e educadores divergiam em relação ao método utilizado.

Até então, como nos aponta Magda Soares (2018), aprender a ler e a escrever estava relacionado à aprendizagem das letras, que se combinavam entre si para formar sílabas e,

consequentemente, palavras e frases. A aprendizagem da leitura e da escrita se dava através do método da soletração. Esse método, segundo Magda Soares (2018, p. 17, grifos da autora), visava “uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras *fossem* os sons da língua, na verdade, *representam* os sons da língua”. O trabalho desenvolvido dessa maneira impossibilitava a compreensão do uso da leitura e da escrita além do contexto escolar. Pode-se dizer que os textos eram descontextualizados e sem sentido para a criança, por estarem desconexos de sua realidade.

No fim do século XIX e início do século XX, de acordo Magda Soares (2018), houve a transição do método da soletração, para os métodos fônicos e silábicos, chamados de métodos sintéticos, “segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas e sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto” (SOARES, M., 2018, p. 19). Ou seja, a criança primeiro tinha que aprender as letras, depois as sílabas e, a partir daí, ir juntando os “pedacinhos” para formar palavras. Quando já dominasse um número considerável de palavras é que poderia passar para as frases e textos.

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.21).

Mais tarde, ainda em relação aos métodos sintéticos, como nos chamam a atenção Ferreiro e Teberosky (1999), ocorreu o desenvolvimento do método fonético, com a proposta de que se partisse do oral, iniciando pelo estudo do fonema, que é a unidade mínima de som da fala e deve ser associado à sua representação gráfica. “É preciso que o sujeito seja capaz de isolar e de reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 21). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita era inicialmente entendida como uma técnica para decifrar o texto, conforme as autoras apontam.

Nesse mesmo período, surgem também os métodos analíticos, os quais passam “a considerar a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas” (SOARES, M., 2018, p. 18). Assim, destaca-se o método da palavração, o qual consistia em aprender a ler a palavra em vez de sílabas ou letras.

As autoras Ferreiro e Teberosky (1999) reiteram que para o método analítico “a leitura é um ato global”. De acordo com essa perspectiva, a criança primeiro reconhece as palavras

ou frases inteiras, completas, de maneira global. Então, após esse reconhecimento, passa a fazer a análise das partes menores. Segundo as autoras, para os defensores do método analítico “a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Ao longo de quase todo o século XX, houve a predominância ora dos métodos sintéticos, ora dos métodos analíticos. Embora pareçam contraditórios, tais métodos têm como objetivo a aprendizagem do sistema ortográfico da escrita, uma vez que textos e palavras são escolhidos e produzidos de maneira artificial, fora da realidade e vivência das crianças, com o único objetivo de ensinar a leitura e a escrita, conforme nos diz Magda Soares (2018, p. 19, grifos da autora):

Assim, nas duas orientações, o domínio do sistema de escrita é considerado *condição e pré-requisito* para que a criança desenvolva habilidades de uso da leitura e da escrita, lendo e produzindo textos *reais*, isto é: primeiro, é preciso aprender a ler e a escrever verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois vencida essa etapa tornar esses verbos transitivos, atribuir-lhes complementos: ler textos, livros, escrever histórias, cartas... Também o pressuposto, nas duas orientações, é o mesmo – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos com o único fim de levá-la a apropriar-se da tecnologia da escrita.

Os métodos sintéticos e analíticos foram utilizados, por muito tempo, para a alfabetização das crianças. “Ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio do método e de material escrito – cartilhas ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender o método”. Assim foi concebida a alfabetização até ocorrer uma mudança significativa, em meados de 1980, “com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área da alfabetização sob a discutível denominação de *construtivismo*” (SOARES, M., 2018, p. 20, grifos da autora).

A autora pondera que a concepção psicogenética muda a compreensão sobre o processo da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, além de trazer algumas críticas relacionadas aos métodos de alfabetização até então utilizados. De acordo com Magda Soares (2018, p. 120), “a concepção psicogenética alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita”. Nessa concepção, a criança é considerada um sujeito ativo, que pode construir conhecimentos sobre a escrita, se puder interagir de alguma forma com este objeto de conhecimento. Fato esse que, de certa maneira, dispensa “os chamados *pré-requisitos* para a aprendizagem da escrita”, já que, de acordo com a concepção psicogenética, “a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação da criança com o objeto língua escrita” (SOARES, M., 2018, p.20). Assim, as dificuldades

apresentadas pelas crianças no processo de aprendizagem da leitura e da escrita “passam a ser vistas como erros construtivos, resultado de constantes reestruturações, no processo de construção do conhecimento da língua escrita” (SOARES, M., 2018, p. 120).

Nesse sentido, a autora menciona que o método se torna irrelevante, já que o foco educativo muda do professor, que escolhia o método para alfabetizar, para a criança e como ela aprende. Magda Soares (2018, p. 21-22) reitera que “o construtivismo não propõe um novo método, mas uma nova fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita”. Essa nova fundamentação teórica e conceitual trazida pelo construtivismo apresenta os métodos sintéticos e analíticos como métodos tradicionais, o que faz com que eles sejam rejeitados pelos professores e alguns estudiosos da área, já que diferem da concepção psicogenética.

De acordo com a teoria psicogenética, o sujeito tenta aprender e compreender o mundo que o cerca por meio da resolução das questões que o próprio mundo coloca. “É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Assim, a criança torna-se o centro do processo de aprendizagem e não mais o método utilizado para ensinar a ler e a escrever.

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* aprendizagem. A obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31, grifo das autoras).

Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31, grifo das autoras) nos afirmam que “a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular; mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento”. Esse é o motivo pelo qual a teoria psicogenética contribuiu para a compreensão da aprendizagem da leitura e da escrita, embasando muitas práticas pedagógicas nas turmas de alfabetização.

Até o início do século XXI, o construtivismo, ou teoria psicogenética contribuiu para muitas práticas pedagógicas na alfabetização, conforme nos relata Magda Soares (2018). No entanto, ainda nos deparamos com problemas sérios na aprendizagem da leitura e da escrita, que vão além das turmas de alfabetização, se estendendo por todo o Ensino Fundamental:

[...] o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra

na série inicial da escolarização, mas espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (SOARES, M. 2018, p. 24).

De tal modo, conforme Magda Soares (2018) nos diz, nesse início do século XXI, são retomadas as discussões sobre métodos de alfabetização e questionamentos sobre a necessidade de se ter ou não um método de alfabetização. Na subseção a seguir, nos dedicamos a compreender o conceito de letramento.

### 3.1 LETRAMENTO E LEITURA DO MUNDO

Além das alternâncias de métodos utilizados para alfabetizar as crianças e suas diferentes maneiras de compreender a melhor forma de ensinar a ler e a escrever, surge, na década de 1980, o conceito de letramento. Magda Soares (2018) nos diz que este conceito surgiu devido ao desenvolvimento, que vinha acontecendo no Brasil em diferentes áreas. Esse desenvolvimento exigia maiores habilidades de leitura e escrita, o que acarretou em novas práticas do ensino da língua escrita na escola.

A autora nos chama a atenção para o fato de que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, M., 2017c, p. 20). Tornou-se necessário aos sujeitos compreender o que estão lendo e fazer uso social dos gêneros textuais, com o conhecimento de como e onde utilizar determinado tipo de texto.

Surge então o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, M., 2018, p. 27, grifos da autora).

Nesse sentido, a alfabetização não fica restrita à codificação e decodificação de sinais gráficos ou à mecânica da escrita e da leitura. O letramento é compreendido como “comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (SOARES, M., 2018, p. 63). Portanto, ele é responsável por dar sentido ao que é produzido na escola e por promover a compreensão dos diferentes gêneros textuais, com os quais as crianças convivem fora do ambiente escolar.

Ademais, o conceito de letramento colabora para a ampliação do conceito de alfabetização, sendo eles, muitas vezes, confundidos e unidos, como nos afirma Magda Soares

(2018). No entanto, “a distinção torna-se conveniente, embora também seja imperativamente conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes” (SOARES, M., 2018, p. 64). A distinção se faz importante porque cada um desses processos envolve diferentes aprendizagens. Contudo, se trabalhada de maneira indissociável quanto aos processos de alfabetização e letramento, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassará a mecanicidade do ato de ler e escrever e passará ao uso social. Como melhor nos explica Magda Soares (2018):

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que *alfabetização* – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de *letramento* – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (SOARES, M., 2018, p.64, grifos da autora).

Como podemos notar, a alfabetização e o letramento exigem aprendizagens diferentes. Podemos encontrar pessoas que não sabem ler e escrever, que não são consideradas alfabetizadas, mas que são letrados por viverem em um meio no qual a leitura e a escrita estão presentes, e fazerem uso de situações de leitura e de escrita. São letrados por estarem constantemente envolvidos em práticas sociais de leitura e escrita, conforme nos diz Magda Soares (2017c).

Isso também acontece com as crianças. Elas podem estar em um contexto de letramento quando tem contato com livros, embalagens e outros materiais em que encontrem textos escritos, quando brincam de ler e escrever, ouvem a leitura de histórias, fingem ler e percebem o uso e função destes materiais. “[...] essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do *letramento*, já é de certa forma, *letrada*” (SOARES, M., 2017c, p. 24, grifos da autora). A autora reitera, ainda, a importância de que se tenha clareza das concepções de alfabetização e letramento, levando em consideração suas diferenças e relações:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, M., 2018, p. 64).

Assim, para que a criança aprenda a ler e a escrever, se faz necessário que a alfabetização e o letramento ocorram concomitantemente, atribuindo significado a essa aprendizagem. É importante que ela possa compreender que saber ler e escrever, não é apenas mais uma tarefa que deve cumprir para avançar de ano letivo, mas, sim, algo que pode

contribuir no seu cotidiano para a melhoria da sua vida e compreensão do mundo. É importante que as crianças compreendam que saber ler e escrever será importante para realizar tarefas corriqueiras do dia a dia, como ir ao supermercado, ou até mesmo fazer uso do ônibus urbano para sua locomoção na cidade. Para que essa compreensão do uso social da leitura e da escrita aconteça, é interessante que, na escola, as crianças tenham contato com diversos tipos de textos, desde os mais comuns e simples, como os encartes de supermercado, até os mais elaborados, como os textos literários.

Para tanto, um ambiente alfabetizador pode contribuir e muito no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, Vieira (2019), nos chama a atenção para a importância de que as crianças possam ter a oportunidade de refletir sobre o uso da leitura e da escrita em diversas situações do cotidiano e nas interações com seus pares. Dessa forma, é interessante que as atividades propostas “tragam uma diversidade textual capaz de abarcar as inúmeras possibilidades para se ofertar uma alfabetização letrada, partindo então de atividades relevantes à história e à linguagem de cada criança” (VIEIRA, 2019, p. 71). Assim, a criança entenderá a importância que saber ler e escrever terá quando precisar assinar um contrato de trabalho ou um contrato de compra e venda.

Para Freire e Macedo (2015, p. 120), é importante

[...] começar a entender a alfabetização como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora.

Desse modo, como nos dizem Freire e Macedo (2015), a alfabetização não pode ser vista apenas como a aprendizagem da língua padrão, como a aquisição da técnica do ler e escrever. A alfabetização precisa ser vista “como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 44).

Com o letramento, a importância do uso social dos textos é reconhecida, as crianças têm contato com o material escrito na escola e fora dela. Dessa forma, a criança passa a compreender para que serve e como utilizar os diferentes gêneros textuais fora da escola. Os textos passam a ter uma função que não se resume apenas a ensinar a ler e a escrever, como até então vinha acontecendo na educação brasileira. Os textos passam a ter significado e importância, o que torna a aprendizagem da leitura e da escrita um processo com menos dificuldade, já que o uso social dos mesmos estará sendo levado em consideração.

Sendo assim, é importante estarmos atentos a diferentes enfoques que podem ser dados no processo de alfabetização e letramento, conforme destaca Magda Soares (2018). A autora os classifica em três, quais sejam: o enfoque linguístico, o enfoque interativo e o enfoque sociocultural da língua escrita. O enfoque linguístico da língua escrita tem como “objeto de conhecimento a apropriação do sistema de escrita alfabético-ortográfico e das convenções da escrita” (SOARES, M. 2018, p. 29). O enfoque interativo da língua escrita define que o “objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos” (SOARES, M., 2018, p. 29). Por fim, o enfoque sociocultural da língua escrita, é aquele em que “o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvam a escrita” (SOARES, M., 2018, p.29).

Cada um desses enfoques exige conhecimentos específicos que mobilizam determinadas competências a serem desenvolvidas. Daí a importância de se ter clareza sobre qual enfoque está direcionando o trabalho de alfabetização e letramento e tomar certo cuidado para não priorizar apenas um enfoque, pois todos são indispensáveis para uma alfabetização e letramento plenos. Continuando nossa reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento, a seguir abordamos alguns métodos de alfabetização e como eles podem influenciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

### 3.2 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Fazemos, nesta subseção, uma análise sobre como os métodos de alfabetização podem ou não contribuir para a alfabetização e letramento. De acordo com Magda Soares (2018), a alternância dos métodos de alfabetização foram, e ainda são, fatores que, muitas vezes, mais prejudicaram do que contribuíram para a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso se deve ao fato de que, ao abordar diferentes enfoques da aprendizagem da língua escrita, muitas vezes, acabava-se priorizando algum método, o que acarretava deficiência em outros enfoques também necessários para uma efetiva aprendizagem da leitura e da escrita, que contemplasse a aprendizagem do sistema alfabético ortográfico e os usos sociais da escrita em diferentes situações. Outro fator colocado pela autora se refere ao fato de que sempre que um novo método surgia, o antigo era desconsiderado e negado, não levando em consideração as contribuições que poderia trazer para o processo de alfabetização e letramento.

Assim, os métodos utilizados para alfabetizar e letrar as crianças foram e ainda são motivos de preocupação por parte de estudiosos e pesquisadores da área. Magda Soares (2018, p. 30-31) nos diz que “a alfabetização só foi assumida como tema legítimo e necessário

de estudos e investigação científica, no Brasil, a partir dos anos 1960”. Conforme a autora afirma, dois fatores motivaram as pesquisas em alfabetização. Um deles foi o movimento de democratização da educação e o outro se refere ao fato de que “outras áreas, além da Pedagogia, passaram a tomar a alfabetização como objeto de pesquisa” (SOARES, M., 2018, p. 31).

A democratização da educação provoca mudanças quantitativas e qualitativas na aprendizagem e no ensino da leitura e da escrita. Isso se deve à grande ampliação do acesso de alunos à escola, principalmente do acesso de crianças oriundas das camadas populares, que se diferenciam das crianças das camadas privilegiadas, tanto na questão cultural como socioeconômica. Esse aumento exponencial de crianças nas escolas, sem que houvesse uma preparação para recebê-las, implicou baixos índices de alfabetização.

[...] é a partir desse momento, década de 1960, que os índices de fracasso escolar na fase de alfabetização crescem significativamente, o que exerce pressão sobre estudiosos e pesquisadores, em busca de esclarecimento do problema e propostas de solução. Nesse primeiro momento, os estudos se voltaram principalmente para pesquisas quantitativas sobre índices de reprovação, repetência, evasão, e para pesquisas sobre **como** alfabetizar, desenvolvidas sobretudo por especialistas da área da Pedagogia [...] (SOARES, M., 2018, p. 30-31, grifo da autora).

Sendo assim, há também um aumento em pesquisas e estudos que deem aporte a essa nova demanda do processo de alfabetização. Até então, compreendia-se que a alfabetização era um objeto de estudo exclusivo da pedagogia. A partir de 1970, outras áreas passam a se interessar pelo tema também. De acordo com Magda Soares (2018, p. 31), as áreas que merecem destaque e passaram a pesquisar sobre a alfabetização são “as ciências linguísticas – a Fonética e Fonologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática”. As ciências linguísticas buscavam investigar “as características da língua escrita como objeto linguístico e as implicações dessas características para a aprendizagem deste objeto” (SOARES, M., 2018, p. 31).

Outras áreas que passaram a se interessar pela alfabetização são a Psicologia Cognitiva e a Psicologia do Desenvolvimento, cujas pesquisas “voltam-se para a investigação do **processo** por meio do qual a criança aprende a língua escrita”. Os estudos socioculturais também demonstram interesse pela alfabetização e direcionam suas pesquisas para “a investigação do **contexto** de práticas e usos sociais e culturais de leitura e de escrita e sua influência nas práticas escolares de alfabetização” (SOARES, M., 2018, p. 31, grifos da autora).

Como podemos perceber, olhares diferentes passam a estudar as questões sobre alfabetização e letramento. A partir deles, pesquisas e estudos acabam introduzindo diferentes

métodos de alfabetização que, muitas vezes, acabam privilegiando “determinada função, determinada faceta, determinados pressupostos teóricos, ignorando ou marginalizando os demais” (SOARES, M., 2018, p. 32).

Essa divisão por partes para a pesquisa, de acordo com cada área do conhecimento citado acima, é necessária para compreender as especificidades de cada uma. Porém, é importante entender que

[...] em sua dimensão pedagógica, isto é, em sua prática em contextos de ensino, a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, M., 2018, p. 35, grifos da autora).

Dessa forma, a dificuldade encontrada pelas crianças na aprendizagem da leitura e escrita pode estar na questão de alfabetizar letrando, uma vez que, segundo Magda Soares (2018) os professores ainda não têm clareza de como incorporar em suas práticas pedagógicas uma forma de trabalho que consiga desenvolver esses dois aspectos de maneira simultânea, pois “cada uma delas demanda de ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias específicos em que cada uma delas se fundamenta” (SOARES, M., 2018, p. 35). Assim, conforme Magda Soares (2018), será difícil encontrar um único método que dê conta de desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita como um todo. É necessária a utilização de diferentes métodos que serão úteis de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada criança, considerando o seu desenvolvimento.

Segundo Magda Soares (2018, p. 53) “métodos têm a importante função de propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que fundamente a prática, ao mesmo tempo que pode ser corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamentos e correção de rumos”. Portanto, é importante que os professores alfabetizadores tenham conhecimento e clareza dos diversos aspectos que envolvem a alfabetização e o letramento para, assim, conseguir identificar qual o método pode atender as necessidades de aprendizagem de cada criança. De tal forma, o professor alfabetizador poderá

[...] definir, com segurança e autonomia, procedimentos e ações docentes que estimulem, acompanhem e eventualmente corrijam a aprendizagem inicial da língua escrita pelas crianças *reais* que lhe cabe orientar, em um contexto social, cultural e escolar específico (SOARES, M., 2018, p. 352, grifo da autora).

Diante disso, levanta-se a possibilidade de proporcionar às crianças uma aprendizagem da leitura e da escrita com significado. Isso deve ocorrer a partir de um professor

alfabetizador que tenha conhecimento e consciência do que está trabalhando, não apenas seguindo métodos predeterminados, sem reflexão crítica. Essa postura, pode contribuir para que consiga alfabetizar letrando as crianças que estão sob a sua responsabilidade, nessa etapa tão importante que é a alfabetização. Nesse sentido, na próxima subseção analisamos três documentos normatizadores, com o intuito de compreender a concepção de alfabetização e letramento que cada um aborda.

### 3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO SÉCULO XXI: DOCUMENTOS NORMATIZADORES

Até o momento fizemos uma reflexão do contexto histórico em que a alfabetização e o letramento foram sendo constituídos no cenário brasileiro, a partir de 1950. Para ampliarmos a compreensão de como o processo de alfabetização e letramento está sendo entendido neste século no Brasil, com atenção especial ao estado de Santa Catarina, se faz necessário conhecermos os documentos que, na atualidade, embasam a educação brasileira. Assim, analisamos três documentos que foram homologados neste século. Dois deles, na esfera nacional, que são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional da Alfabetização (PNA), além de um documento na esfera estadual, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. A intenção é verificar especificamente o que cada um deles traz a respeito da alfabetização e do letramento. Optamos por analisá-los devido ao fato de que tais documentos interferem diretamente na organização do trabalho pedagógico.

Começaremos nossa análise com a BNCC, por se tratar de um documento que tem como objetivo embasar a construção dos currículos das diferentes redes de ensino em todo o Brasil. Esse documento foi homologado no dia 20 de dezembro de 2017, contendo a versão com as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, posteriormente, no dia 14 de dezembro de 2018, teve homologada a versão final com a inclusão do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 07).

Entendemos que a BNCC define o que deve ser trabalhado com os estudantes, visto que o próprio documento afirma ter um caráter de normatização. No que se refere à

alfabetização e ao letramento, a BNCC deixa claro que devem acontecer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Portanto, o professor deve focar sua ação pedagógica nesse sentido, “a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59).

Nesse aspecto, notamos a redução de um ano para que a criança seja alfabetizada. Até a homologação da BNCC, de acordo com os pressupostos do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –, entendia-se que a criança tinha até os oito anos de idade para se alfabetizar, ou seja, até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Com a BNCC, a alfabetização deve ocorrer no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Ao longo da BNCC é reiterado que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental “o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 63).

Além disso, há na BNCC o reconhecimento de que a criança, ao chegar aos primeiros anos do Ensino Fundamental, já traz alguns conhecimentos e práticas de letramento que adquiriu na Educação Infantil e no convívio familiar. No entanto, o documento reafirma que,

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas) [...] (BRASIL, 2018, p. 89-90).

Embora a BNCC se refira ao letramento, podemos perceber que o objetivo que se tem com a alfabetização é a mera codificação e decodificação dos sinais gráficos, isto é, a instrumentalização da leitura e da escrita. Isso fica claro quando se menciona no documento a restrição de contato com gêneros textuais, justificando essa restrição pela necessidade de ter um foco maior na grafia, que deve ir ficando mais complexa conforme a criança for avançando nos anos iniciais.

Assim, de acordo com a BNCC os textos “nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma, etc.” (BRASIL, 2018, p. 93). Dessa forma, percebemos certo retrocesso em relação à concepção de alfabetização e letramento registrada na BNCC. O entendimento que se tinha até então, de acordo com os pressupostos

do PNAIC e também das Diretrizes Curriculares Nacionais, era de possibilitar o contato das crianças com a maior variedade de gêneros textuais possível.

Nessa perspectiva, é importante ressaltarmos que:

[...] a criança vivencia, desde muito cedo, experiências com a língua escrita. A escrita é um objeto cultural [...], com funções sociais que a criança identifica já muito pequena, reconhecendo em seu ambiente familiar objetos – papel, caderno, lápis, caneta, livros, folhetos, embalagens... – usados *em* e *para* determinadas práticas: vê pessoas lendo jornais, rótulos, livros, escrevendo bilhetes, listas de compras, recados...; e percebe que a escrita, objeto cultural presente nessas práticas, materializa-se em um sistema de símbolos, de pequenos traços, sobre o qual vai construindo hipóteses e conceitos, à medida que vai compreendendo que sob eles estão escondidas as palavras (SOARES, M., 2018, p. 342, grifos da autora).

Essa visão da autora nos remete à BNCC e nos leva a considerar que o documento dá pouca ênfase ao letramento, focando no trabalho com a alfabetização de maneira instrumental, isto é, a aprendizagem da leitura escrita que dê conta de responder ao que a sociedade necessita. Não considerando que, conforme nos aponta Gontijo (2015, p. 188), “produzir textos, desde a mais tenra idade, é uma forma essencial de vivência da cidadania e da livre expressão”. Além da produção de textos, acrescentamos a leitura de diversos gêneros textuais e a compreensão do uso social desses textos.

Podemos, portanto, dizer que a BNCC prioriza na alfabetização a “faceta linguística”, termo utilizado pela autora Magda Soares (2018), cujo “objeto da aprendizagem inicial da língua é o sistema alfabético-ortográfico, e as competências visadas são a codificação e decodificação da escrita” (SOARES, M., 2018, p. 29), desconsiderando, ou considerando muito pouco, a questão do letramento.

Fica claro que, de acordo com a BNCC, estar alfabetizado significa ser capaz de “codificar e decodificar” os sons da língua em material gráfico. E dessa perspectiva, o conceito de alfabetização presente na BNCC reduz os objetivos ressaltados no PNE 2014-2024 de empreender forças para a alfabetização plena, enquanto fonte de ampliação do repertório de informações e reflexões do sujeito, que ao incorporá-los em seu viver tornar-se-ia mais consciente de seus direitos e deveres, possibilitando desse modo que ele exerça sua cidadania com atuação ativa no movimento de transformação das condições sociais e de sua própria (JACOMINI; SANTOS; BARROS, 2019, p. 119).

Percebemos, então, que a BNCC traz uma mudança, como já mencionado, em relação ao entendimento sobre a alfabetização no que se refere à concepção e ao tempo necessário para a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa mudança, muitas vezes, desconsidera o contexto em que as crianças e as escolas estão inseridas. Afinal, as escolas brasileiras não são homogêneas, cada uma tem as suas peculiaridades e está inserida em determinado contexto.

Assim, não é possível determinar um tempo para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, no nosso entendimento, cada criança tem o seu modo de aprender e precisamos respeitar isso.

Ainda na esfera nacional, nos dedicamos à análise da Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, visando a melhoria do processo de alfabetização no Brasil. De acordo com o documento, a PNA foi elaborada devido à importância da alfabetização para a sociedade brasileira, que exige dos governantes “maior cuidado e empenho em prover uma formação básica de qualidade a todos os cidadãos”. Da mesma maneira, sua aprovação deve-se, ainda, à necessidade de mudar a “concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2019, p. 10).

Assim, a PNA é elaborada com base “na ciência cognitiva da leitura”, que “define a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” (BRASIL, 2019, p. 18). Sua concepção de alfabetização tem enfoque no método fônico, pelo qual “o alfabetizando deve ser guiado gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas” (BRASIL, 2019, p. 18). De acordo com a PNA:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a **decodificar**, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a **codificar**, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras começa a ler e a escrever (BRASIL, 2019, p. 18-19, grifos do autor).

Podemos perceber que se trata de um trabalho de alfabetização voltado apenas para a aprendizagem da mecânica da leitura e da escrita, centrado num único método, nesse caso, o fônico, que tem como objetivo que a criança “se torne capaz de ler palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p. 19). Ainda de acordo com a PNA, ler e escrever com autonomia, “é conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária de um mediador” (BRASIL, 2019, p. 19).

Já em relação à compreensão de textos, o documento coloca que “é o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral”. Além disso, o documento considera que “outros fatores também influenciam na compreensão, como o vocabulário, o conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências” (BRASIL, 2019, p. 19).

A Política Nacional de Alfabetização embasa a concepção de alfabetização na chamada ciência cognitiva da leitura, a qual está ligada àquela “que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a

neurociência cognitiva” (BRASIL, 2019, p. 20). Para a ciência cognitiva da leitura, conforme afirma o documento, “a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo **explícito e sistemático**”, pois a aprendizagem da leitura e da escrita não se dão de maneira espontânea (BRASIL, 2019, p. 20, grifos do autor).

No documento, também há a referência ao termo literacia, cujo “conceito vem-se difundindo desde os anos de 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2019, p. 21). Assim, de acordo com a PNA “literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (BRASIL, 2019, p. 21). É importante compreendermos o termo literacia, que vem da palavra da língua inglesa *literacy*.

Magda Soares, em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, nos ajuda nessa compreensão:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). [...] Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (SOARES, M., 2017c, p. 17-18, grifos da autora).

A autora ainda aponta que foi desse entendimento que surgiu o termo letramento, pois é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, M., 2017c, p. 18). Dessa forma, podemos dizer que o termo literacia, utilizado na PNA, é um sinônimo do termo letramento. Conforme nos aponta Bunzen (2019), a utilização do termo literacia não passa de uma maneira de tentar inovar, como se fosse alguma novidade para se referir aos usos da escrita.

A partir disso, cabe ressaltar que no documento são citados dois tipos de literacia, que seriam importantes para a alfabetização: literacia emergente e literacia familiar. A literacia emergente “constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 22). Em outras palavras, se refere a todo o contato da criança com a leitura e a escrita antes mesmo de

aprender a ler e a escrever. Já a literacia familiar, se refere “às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal” (BRASIL, 2019, p. 23). Reitera-se, assim, a importância da família e das aprendizagens que a criança adquire antes mesmo de iniciar o Ensino Fundamental para que tenha êxito no processo de alfabetização.

Ademais, a Política Nacional de Alfabetização deixa claro que “embora na educação infantil a criança deva adquirir certas habilidades, e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 32). Nessa etapa, de acordo com a PNA, para que a alfabetização aconteça, é necessário levar em consideração seis componentes, “nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências” (BRASIL, 2019, p. 32). São eles: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Percebemos que, os componentes se referem à utilização do método fônico para a alfabetização das crianças em todo o país, desconsiderando outras maneiras ou métodos para alfabetizar, sugerindo uma padronização do que pode ser ensinado.

Cumprir destacar que na BNCC há a priorização da alfabetização no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Já de acordo com a PNA, a alfabetização deve acontecer já no primeiro ano do Ensino Fundamental:

A priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2019, p. 42).

Em relação ao tempo determinado para que a criança se alfabetize, é importante considerarmos que “a aprendizagem não pode ser vista de maneira linear, com prazo definido para se adquirir o conhecimento, mas sim, pela mediação para o desenvolvimento das condições propícias à aprendizagem” (SCHNEIDER; GROSCH; DRESCH, 2020, p. 439). Assim, definir o tempo e o método de alfabetização não contribui para que as crianças mais pobres ou de nível socioeconômico mais elevado aprendam a ler e a escrever. Muitos outros métodos, além do fônico, podem ser utilizados em sala de aula “garantindo a eficácia da alfabetização e ainda contemplando o letramento a partir de atividades selecionadas com o intuito de fazer a ligação do conhecimento com a realidade social” (SCHNEIDER; GROSCH; DRESCH, 2020, p. 444).

Compreendemos, então, que a preocupação da PNA está apenas em ensinar às crianças a mecânica da leitura e da escrita, sem dar muito espaço para a compreensão da importância de aprender a ler e a escrever para uma mudança da qualidade de vida enquanto cidadãos. Isso fica evidenciado ao notarmos que em parte alguma da PNA, aparece o termo letramento. Na realidade, conforme nos aponta Bunzen (2019, p. 46-47) “existe um total apagamento do conceito e seus desdobramentos”. Fato que é evidenciado, também, pelo estudioso e pesquisador da área, Artur Gomes de Moraes (2019, p. 67), quando nos diz que, ao impor o método fônico, os proponentes da PNA pretendem “varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita”. O autor ainda nos alerta que

[...] o texto da PNA também não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como uma medida de democratização do acesso ao mundo da escrita. O caderno da PNA nunca leva em conta o fato de que a introdução precoce de práticas letradas na escola, num país em que o acesso ao mundo da escrita é tão desigualmente assegurado, é uma opção política por democratização, por redução de desigualdades, que só faz bem para os meninos e meninas que frequentam nossas redes públicas (MORAIS, 2019, p. 70).

Além de desconsiderar o letramento, como citado anteriormente, outro aspecto que causa preocupação entre os estudiosos e especialistas da área é o fato de que a PNA desconsidera “outros campos da ciência na definição de políticas públicas de alfabetização”. Ela desvaloriza “importantes estudos do campo da educação e da alfabetização no Brasil e suas ‘evidências’ [...] publicadas em revistas, livros, entre outros meios de difusão do conhecimento científico” (ROCHA; OLIVEIRA; SANTOS, 2019, p. 118).

A partir dos estudos realizados, ficou evidente que a PNA é vista com muitas ressalvas por estudiosos e pesquisadores da área da alfabetização, por supervalorizar a consciência fonêmica, desconsiderar o letramento e todas as pesquisas e estudos realizados na área até então. A respeito desses pontos levantados, Bunzen (2019, p.50) nos diz que “as escolhas feitas, infelizmente, demonstram a desconsideração por vários grupos de pesquisas brasileiros e estrangeiros, periódicos científicos, centros de pesquisa e associações que atuam durante décadas no Brasil com produções de qualidade”.

Feita esta análise da PNA, é importante também dedicarmos um pouco de atenção ao documento elaborado na esfera estadual, intitulado “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense”. Esse documento foi elaborado com a participação de cerca de quatrocentos professores e gestores escolares. O documento está

alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foi homologado no dia 12 de agosto de 2019.

No que se refere à alfabetização, o documento deixa claro que as práticas pedagógicas devem ser numa perspectiva que consiga abranger a alfabetização e o letramento, considerando as peculiaridades dos sujeitos. Assim, o documento afirma que é necessário

[...] ter o entendimento da criança como um sujeito de direitos, potente, é compreender, também, a trajetória das crianças antes de chegar à escola com todas as suas especificidades; é reconhecer a importância da Educação Infantil como um dos meios de potencializar a formação humana, haja vista ter um contexto familiar já vivido também [...] (SANTA CATARINA, 2019, p. 157).

Ao considerar as experiências vividas pelas crianças, tanto em seu ambiente familiar como na Educação Infantil, segundo este currículo, cabe ao Ensino Fundamental possibilitar a ampliação dessas experiências, proporcionando novas aprendizagens. O documento enfatiza que “ao ingressar no Ensino Fundamental, as crianças de seis anos necessitam se expressar por meio de múltiplas linguagens, e que as brincadeiras, a imaginação e a fantasia constituem seus modos de ser e viver no mundo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 158). Nesse sentido, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas de uma forma que possibilite às crianças se expressarem livremente e que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de maneira lúdica. Dessa forma, o ingresso no ensino fundamental pode se tornar mais significativo e mais agradável.

Ainda nessa perspectiva, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, salienta que,

Ao entrar na escola, a criança, ao deparar-se com os diversos símbolos, com a combinação entre eles para compor diferentes sentidos e significados, vai sentir-se motivada à apropriação da leitura e da escrita. Nesse sentido, deve fazer parte do planejamento pedagógico a compreensão da necessidade de aprendizagem do código escrito com o objetivo maior não só da alfabetização por si só, mas da alfabetização para o exercício pleno da cidadania, iniciado ainda nos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental [...], o que estamos denominando de alfabetização com e para o letramento (SANTA CATARINA, 2019, p. 158).

Notamos que o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense reconhece a importância do letramento para que a aprendizagem da leitura e da escrita possa acontecer de maneira significativa. Assim, para que a criança tenha o domínio da cultura escrita, o documento salienta que “o trabalho a ser desenvolvido deve pautar-se nas diferentes experiências interativas/trocas entre crianças e professores e crianças com o meio e nos diferentes gêneros discursivos”, preferencialmente em situações reais de

uso, sendo, dessa maneira, “a base tanto para a alfabetização quanto para o letramento” (SANTA CATARINA, 2019, p. 159).

Como o documento está alicerçado na BNCC, a intenção também é alfabetizar as crianças nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental

Isso significa que essas crianças devem dominar o código da escrita (fonemas e grafemas) e a sua função na constituição da palavra, utilizada para interagir com os mais diversos interlocutores na sociedade. Esse processo, devido à complexidade que envolve o seu aprendizado, poderá dar-se a partir de diferentes abordagens metodológicas, especialmente no que tange à compreensão do modo como as crianças aprendem a ler e a escrever (SANTA CATARINA, 2019, p. 160).

O documento delimita o tempo da alfabetização. No entanto, não estabelece um único método para alfabetizar. Há a compreensão da complexidade que envolve esse período tanto para as crianças, quanto para os professores. Nesse sentido, considera que “esse processo de aprendizagem dá-se a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos; assim, professores criam sua metodologia de ensino e as crianças [...] participam dessa criação por meio de suas falas e ações, pois são sujeitos ativos na aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2019, p. 160). Nessa perspectiva, os professores podem pensar em práticas pedagógicas que possam atender as peculiaridades de cada criança, respeitando os conhecimentos que possui e respeitando o tempo que cada uma necessita para aprender a ler e escrever.

Por fim, é importante reiterar que o processo de alfabetização e letramento, em uma perspectiva mais ampla, ocorre ao longo do percurso formativo e precisa ser compromisso de todas as áreas e de todos os componentes curriculares; dessa maneira, todos devem trabalhar considerando o texto como articulador da prática pedagógica, os diferentes gêneros discursivos como estratégia de ensino, como meio para elaborar suas sínteses. Nessa lógica, entende-se que quanto mais os sujeitos ampliam suas aprendizagens, elaboram e reelaboram conhecimentos, desenvolvem o pensamento complexo, mais alfabetizados e letrados eles se tornam (SANTA CATARINA, 2019, p. 163).

Com essa análise, percebemos que o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense não só cita, como também embasa as práticas pedagógicas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, na perspectiva da alfabetização e do letramento. Esse embasamento está alicerçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, documento em que é mencionada a importância de que, para que a criança aprenda a ler e escrever, deve-se considerar os conhecimentos que ela tem em relação ao uso social da escrita.

Segundo as DCNs,

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a

ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e da escrita são intensos ou escassos, assim como o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos (BRASIL, 2013, p. 121).

Nesse sentido, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense prioriza o trabalho com textos utilizados em situações reais e presentes nas práticas sociais de leitura e de escrita. Visa, assim, “garantir a todos (as) os (as) estudantes catarinenses o direito de aprender a ler e a escrever, de alfabetizar-se, no âmbito da alfabetização e do letramento, de modo indissociável e progressivamente, pleno” (SANTA CATARINA, 2019, p. 164).

Cada um desses documentos analisados possui pontos positivos e negativos e foram elaborados em determinados contextos, visando atender a diferentes objetivos. Desse modo, é importante estarmos atentos ao fato de que as políticas educacionais “estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (BRASIL, 2013, p. 24). Assim, é interessante que os professores, conheçam e estudem cada um desses documentos e possam analisá-los criticamente, com vistas a formar um sujeito crítico, reflexivo e conhecedor de seus direitos e deveres.

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de alfabetização e letramento pode ser permeado pelo diálogo, protagonismo, autonomia, criatividade, reflexão crítica e construção coletiva de conhecimentos e saberes significativos. Assim, na seção a seguir abordamos o conceito de educomunicação e ecossistemas comunicativos. Buscamos, também, compreender como esse campo de conhecimento vem se consolidando no Brasil.

## 4 EDUCOMUNICAÇÃO

Esta seção apresenta o conceito de educomunicação e como esse campo de conhecimento vem se consolidando no Brasil. Abordamos também a criação de ecossistemas comunicativos e sua importância nos espaços educativos, pois entendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita pode ser mais significativa se professores e estudantes conseguirem estabelecer uma comunicação dialógica, permitindo a expressão, a participação e a colaboração nesse processo.

Acerca disso, tem-se que há aproximadamente duas décadas esse conceito vem designando um novo campo de atuação que abrange a educação e a comunicação. Tal campo contribui para a melhoria das relações entre professores e estudantes, assim como com a comunidade escolar, uma vez que prevalece o diálogo e a convivência com o outro, oportunizando a liberdade de expressão de todos os sujeitos.

É importante salientar que embora tenhamos citado que os estudos remontam há aproximadamente duas décadas, alguns estudiosos, dentre eles Paulo Freire (2018), já tratavam em suas obras da importância de uma comunicação horizontal entre professores e estudantes, possibilitando, assim, que ambos em diálogo construam conhecimentos significativos, respeitando o saber que cada um possui.

Para que aconteça a ampliação de saberes e conhecimentos, Freire (2018, p. 28) ressalta que o sujeito não pode ser transformado “em objeto, que recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe”. O sujeito precisa desenvolver uma curiosidade sobre o mundo, refletindo criticamente sobre o ato de conhecer, transformando a realidade, inventando e reinventando, pois “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2018, p. 29). Posto isso, insistimos que o conhecimento não acontece de alguém que sabe mais para alguém que sabe menos, mas sim nas relações dos sujeitos uns com os outros e com o mundo.

Nesse sentido, evidenciamos a importância da comunicação e do diálogo, pois, segundo Freire (2018, p. 51), “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Assim, a partir do diálogo com o outro, o sujeito passa a desenvolver uma postura crítica e compreende que, com essa interação, ele modifica e é modificado.

Desse modo o papel do professor, não se resume a passar comunicados aos estudantes para que os mesmos sejam, de certa maneira, arquivados para posterior repetição, mas priorizar práticas pedagógicas em que o diálogo e a comunicação estejam presentes. Freire

(2018, p. 89) reitera que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Nessa busca pela significação dos significados, é relevante estarmos atentos às diversas transformações da sociedade e suas inovações neste século. Estamos cada vez mais imersos na cultura digital e as informações circulam de maneira extremamente veloz, sendo necessário que a educação, as escolas e professores estejam, de alguma forma, preparados para lidar com todas essas mudanças. Além disso, é necessário compreender melhor o estudante do século XXI, pois, conforme Freire e Guimarães (2013, p. 27), os estudantes levam para a escola “os reflexos de uma vivência num mundo onde os meios de comunicação” estão presentes e desempenham um papel significativo em suas vidas.

Sob o mesmo viés, de acordo com Martín-Barbero (2011, p.121), “inovações no Campo da Comunicação colocam desafios para a Educação que não devem ser menosprezados, quando se pretende a construção da cidadania”. Dessa forma, a escola e os professores não podem continuar com as mesmas práticas pedagógicas como se as inovações que surgem a cada dia não interferissem nesse espaço. Para tanto, Freire e Guimarães (2013, p. 48) apontam que:

É evidente que a escola, enquanto instituição social e histórica, não pode cumprir sempre da mesma forma um certo papel que ela vem cumprindo, através do tempo e do espaço. Por outro lado, eu não diria que a escola tem de brigar com as novas presenças que se veem em torno dela. Presenças que vêm surgindo em função do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e que, no campo da comunicação, as superam de longe [...]. Aliás, se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica [...] podes observar como a escola é estática, perto deles.

Nesse sentido, a escola aos poucos poderá incorporar novas modalidades de ensino-aprendizagem, levando em consideração o que os estudantes vivenciam fora do espaço escolar. Dessa maneira, o ambiente escolar pode tornar-se mais significativo para todos os envolvidos. Por isso consideramos que “a interface entre os dois campos de conhecimento, fundindo a Educação e a Comunicação em Educomunicação, passou a ser uma demanda tangente ao contexto social do século XXI” (COSTA, 2018, p. 17).

Diante disso, é importante conhecermos o conceito de educomunicação, visto que é um campo de conhecimento que pode contribuir consideravelmente com a educação. Precursor dos estudos referentes à educomunicação em nosso país, Ismar de Oliveira Soares, corrobora com a colocação acima quando nos diz que a educomunicação

[...] designa um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação, apresenta-se hoje, como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude (SOARES, I., 2011, p. 15).

Segundo Ismar Soares (2011), a ampliação das oportunidades de expressão das crianças e dos jovens auxiliará para que se tornem responsáveis “na construção de um mundo mais intensamente comunicado, contribuindo para que os meios de informação estejam a serviço da edificação de uma sociedade mais humana, pacífica e solidária” (SOARES, I., 2011, p. 15). Isso deve-se ao fato de que terão a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica sobre os meios aos quais têm acesso.

No entanto, “a educação tem atribuído à comunicação um papel quase sempre reduzido ao âmbito instrumental” (KAPLÚN, 2014, p. 75), isto é, utilizando as mídias, apenas para facilitar o trabalho pedagógico, sem uma compreensão crítica do uso das mesmas. Muitas vezes, a utilização é meramente para a transmissão de comunicados e não para a comunicação, o diálogo, a troca de experiências e de conhecimentos, que envolvam a participação dos estudantes, que acabam, por vezes, sendo apenas os sujeitos passivos nesse processo. Por isso, ressaltamos que

[...] a função da comunicação em um processo educativo transcende o uso da mídia; está longe de ser incorporada somente na introdução em forma unidirecional de “materiais educativos” impressos, de programas de rádio e televisão ou de vídeos e radiocassete. Com isso, não se pretende negar a utilidade desses recursos, mas sim reconhecer que, assim concebidos e utilizados, pouco contribuem para resolver o problema central aqui considerado, ou seja, o de promover e estimular autênticos processos formativos (KAPLÚN, 2014, p. 75).

Uma educação que tenha como objetivo formar cidadãos, que possuam uma consciência crítica, sejam criativos e possuam autonomia, terá que oportunizar o diálogo entre seus pares, considerando a opinião de cada um, para que se estabeleça “uma comunicação [...] que em lugar de entronizar locutores potencie interlocutores” (KAPLÚN, 2014, p. 77). Assim, quando se fala em educomunicação, não necessariamente deve-se associar o termo com o uso das tecnologias e das mídias na educação. “No entanto, a escola se apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem a respeito da adoção desse conceito” (SOARES, I., 2011, p. 18). O autor propõe que a relação da educomunicação com a escola seja pensada em três âmbitos distintos: no âmbito da gestão escolar, no âmbito disciplinar e no âmbito transdisciplinar.

No que se refere ao âmbito da gestão escolar, destaca-se a importância de “rever as práticas comunicativas que caracterizam e norteiam as relações entre a direção, os professores

e os alunos no ambiente educativo” (SOARES, I., 2011, p. 19). Realizando uma gestão democrática, na qual todos os sujeitos inseridos no processo educativo possam expor suas ideias e opiniões e em conjunto tomar decisões que beneficiem os envolvidos, conscientes das razões das decisões tomadas. Já em relação ao âmbito disciplinar, sugere que a comunicação “se transforme em conteúdo disciplinar, isto é, em objeto específico do currículo” (SOARES, I., 2011, p. 19). Por fim, no âmbito transdisciplinar, há a intenção de que “os educandos se apoderem das linguagens midiáticas, ao fazer uso coletivo e solidário dos recursos da comunicação” (SOARES, I., 2011, p. 19). Esse uso consciente das mídias pode contribuir para aprofundar conhecimentos, desenvolver a criatividade e, de alguma forma, transformar a condição de vida do educando e dos que estão a sua volta.

Mesmo ciente de que a educomunicação não se refere somente ao trabalho com as mídias e tecnologias, Orozco-Gómez (2011) nos chama a atenção para o fato de que não cabe mais nos perguntarmos se as tecnologias e as mídias são desejáveis ou não “no campo educativo e comunicativo, mas sobre os modos específicos de incorporação da tecnologia nestas e em outras esferas da vida” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 160). O autor salienta que não se trata de aceitar a incorporação das tecnologias sem reflexão, mas que seria interessante procurar maneiras de aproveitamento do potencial dessas tecnologias, observando as peculiaridades de cada contexto. É necessário ter como objetivo “contribuir para um futuro mais humanizado que o presente e, esperamos, um pouco mais democrático” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, p. 161).

No sentido de fomentar a utilização das tecnologias e mídias digitais de maneira reflexiva, Kaplún (2014, p. 77), nos diz que, “um ótimo recurso para gerar essa atitude crítica sobre a mídia consiste em fazer que os próprios educandos pratiquem e descubram por eles mesmos as operações manipuladoras habilitadas pelos meios de difusão”. Para que isso aconteça, os educandos precisam ter a possibilidade de expressar-se e expor suas opiniões, o que é facilitado se houver um ambiente em que seja oportunizada a interlocução entre os sujeitos, ou seja, um ambiente educucomunicativo em que prevaleça

[...] uma comunicação essencialmente dialógica e participativa, no espaço do ecossistema comunicativo escolar, mediada pela gestão compartilhada (professor/aluno/comunidade escolar) dos recursos e processos da informação, contribui essencialmente para a prática educativa, cuja especificidade é o aumento imediato do grau de motivação por parte dos estudantes, e para o adequado relacionamento no convívio professor/aluno, maximizando as possibilidades de aprendizagem, de tomada de consciência e de mobilização para a ação (SOARES, I., 2011, p. 17).

Nessa perspectiva, os estudantes desenvolvem a autonomia, a criticidade, a interação, a criatividade e a autoconfiança, pois percebem que fazem parte do processo educativo. Essa percepção faz com que, na coletividade, estudantes e professores construam saberes significativos. Dessa forma, Costa (2018, p. 26) nos aponta que os ecossistemas comunicativos “são responsáveis pela ambiência dialógica que propicia o desenvolvimento de práticas que estimulem o protagonismo, a autonomia e a construção coletiva de conhecimentos compartilhados”. Assim, pode-se dizer que a educomunicação favorece o exercício da cidadania pelos sujeitos. Para ampliar a compreensão do conceito de educomunicação, é importante conhecermos como este campo vem se consolidando em nosso país nos últimos anos, como faremos na seção a seguir.

#### 4.1 EDUCOMUNICAÇÃO: UM CAMPO DE CONHECIMENTO

Para entendermos um pouco mais acerca do campo da educomunicação, é importante que tenhamos conhecimento de como ele vem sendo estruturado. Sabemos que o mesmo não se restringe apenas ao Brasil, pois abrange toda a América Latina. No entanto, nesse momento, abordaremos apenas como o campo vem se concretizando no nosso país.

No Brasil, uma das principais referências da área é Ismar de Oliveira Soares, que “vem sistematizando a questão da inter-relação Comunicação e Educação como um campo epistemológico emergente” (SCHAUN, 2002, p. 87). Ismar Soares é professor titular sênior da Universidade de São Paulo – USP. Implantou a Licenciatura em Educomunicação durante o tempo em que chefiou o Departamento de Comunicações e Artes da ECA/USP. Fundou o Núcleo de Comunicação e Educação – NCE/USP – e é presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação – ABPEducom. O Núcleo de Comunicação e Educação – NCE - foi fundado no ano de 1996. Todavia, foi a partir de 1999, com a realização de uma pesquisa em 12 países da América Latina, que os estudos referentes a interface educação e comunicação – educomunicação – passaram a ser discutidas em textos e publicações, conforme nos aponta Ismar Soares (2011). Com a divulgação dessa pesquisa por meio da publicação do artigo intitulado: “Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”, na Revista Contatos, a inter-relação entre a educação e a comunicação começava a se firmar como um “campo de prática ou ‘intervenção social’ com grande potencial transformador” (SOARES, I., 2011, p. 35).

A pesquisa realizada pelo NCE configura-se num marco para a consolidação deste campo de conhecimento:

Com os dados da pesquisa, o NCE conseguiu definir o campo da educomunicação como sendo o espaço que membros da sociedade se encontram para implementar ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos, impregnados da intencionalidade educativa e voltado para a implementação dos direitos humanos, especialmente o direito à comunicação (NCE, 2020).

A pesquisa também possibilitou a identificação das áreas de intervenção, por meio das quais podemos adentrar ao mundo das práticas educacionais e impulsionar a reflexão sobre as relações entre a educação e os sujeitos. Assim, Ismar Soares (2011, p. 47-48) indica seis áreas de intervenção. A primeira refere-se à “área da educação para a comunicação”, que busca compreender a comunicação em diferentes níveis e também a influência dos meios de comunicação na sociedade. A segunda refere-se à “área da expressão comunicativa através das artes”, na qual há a possibilidade de expressão de diferentes formas e linguagens. Valorizando assim a criatividade, a emancipação, o trabalho coletivo. Já a terceira é a “área da mediação tecnológica na educação”, cuja preocupação é refletir sobre a influência e presença das tecnologias da informação nos espaços escolares e busca a utilização dessas tecnologias para além do aspecto instrumental, como uma forma de produção e criação para o uso social. A quarta refere-se à “área da pedagogia da comunicação”, com o prevalectimento do diálogo entre professores e estudantes em busca da construção de conhecimentos coletivos, trabalhando em cooperação. Por sua vez, a quinta é a “área da gestão da comunicação”, no que se refere ao planejamento e à execução do que se pretende trabalhar nas demais áreas de intervenção. Por fim, a sexta refere-se a “área da reflexão epistemológica” e procura sistematizar os estudos e experiências sobre a educomunicação, analisando se os mesmos apresentam coerência entre a teoria e a prática.

Elencadas as áreas de intervenção, é importante estarmos cientes de que

Cada uma dessas áreas tem sido tradicionalmente assumida como espaços vinculados ao domínio, quer da Educação, quer da Comunicação. O que advogamos é cada uma delas e seu conjunto sejam pensados e promovidos a partir da perspectiva da Educomunicação. Entendemos, por outro lado, que as [...] áreas não são excludentes nem são as únicas. Representam, apenas, um esforço de síntese, uma vez que parecem aglutinar as várias ações possíveis no espaço da inter-relação em estudo (SCHAUN, 2002, p. 94).

Notamos que a pesquisa realizada pelo NCE impulsionou os estudos referentes à educomunicação no Brasil e, desse modo, passou-se a uma sistematização e consolidação do campo. Outro fator que contribuiu bastante para a divulgação do conceito foi a publicação do artigo “Gestão da comunicação e educação: caminhos da educomunicação”, na revista *Comunicação & Educação*, no ano de 2002. A partir daí os estudos e pesquisas nessa área começaram a se expandir.

Sequencialmente a isso, em 2012, no mês de dezembro, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação – ABPEducom – tendo como atual presidente Ismar de Oliveira Soares. O objetivo da associação é “construir uma rede de práxis educacional, colocando-se a serviço dos profissionais e pesquisadores do novo campo, para que dialoguem entre si, em igualdade de condições, em benefício do campo, em todo Brasil” (ABPEDUCOM, 2020). Pretende-se, assim, além de consolidar o campo que também seja possível legitimá-lo socialmente e convertê-lo “em referencial para políticas públicas” (ABPEDUCOM, 2020), sendo um grande desafio a ser atingido. Vinculados à ABPEducom, temos cinco núcleos regionais, dentre os quais citamos o Núcleo Regional de Santa Catarina, criado em 30 de agosto de 2017. Dentre os fundadores desse núcleo, destacamos Ademilde Silveira Sartori, líder do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (Educom Floripa) – UDESC e também sócia fundadora da ABPEDUCOM e Vanice dos Santos, líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica – UNIPLAC.

No que se refere às questões das políticas públicas Ismar Soares (2011, p. 38) assinala que “a primeira década do século XXI viu florescer importantes experiências educacionais no espaço do Ensino Fundamental e Médio, mediante ações patrocinadas pelo poder público, para contribuir com soluções para determinados problemas”. Dentre os projetos, o autor destaca o Educom.rádio – Educação pelas Ondas do Rádio – desenvolvido pelo Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), em parceria com a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo. O autor salienta que “no cotidiano da escola, o *Educom* mobilizou e continua mobilizando grupos de alunos que se voltam para a produção midiática de forma colaborativa, ampliando as formas de expressão e movimentando os recreios” (SOARES, I., 2011, p. 38, grifo do autor). Cada escola desenvolve o projeto de acordo com as suas especificidades e necessidades, contribuindo, assim, para melhorar o relacionamento entre professores e estudantes.

Outro projeto que merece destaque, segundo Ismar Soares (2011), é a capacitação de aproximadamente 2.500 pessoas, promovida pelo Ministério da Educação e realizada nos estados de Mato Grosso, Goiás e Mato Grosso do Sul nos anos de 2005 e 2006. Essa capacitação foi realizada à distância, por meio de uma plataforma virtual. Ismar Soares (2011, p. 40) destaca que no Mato Grosso “o poder público acabou por aprovar um dispositivo legal destinado a garantir o conceito de educação mediante o uso da linguagem radiofônica”.

Como podemos ver, a educomunicação vem, ao longo dos anos, se consolidando como um campo de conhecimento que muito tem a contribuir para uma educação dialógica, tão necessária nos espaços educativos. Com as experiências da realização desses projetos citados, Ismar Soares (2011) conclui que para a comunicação se fazer presente nos espaços da educação formal, os gestores públicos precisam tomar algumas decisões, como: o reconhecimento do princípio que considera a expressão comunicativa de diferentes formas como um direito de todos; a oferta de formação continuada para os professores e estudantes, para que nessas formações já possam ir vivenciando um relacionamento dialógico; infraestrutura e suporte técnico para a realização dos projetos; e, finalmente, apoiar as produções midiáticas realizadas de maneira colaborativa entre professores e estudantes nas escolas.

Além do mais, para que o campo se torne cada vez mais sólido é importante compreender que:

A educomunicação – enquanto teia de relações (ecossistema) inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas – não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente. [...] O obstáculo maior é, na verdade, a resistência às mudanças nos processos de relacionamento no interior de boa parte dos ambientes educativos, reforçada, por outro lado, pelo modelo disponível da comunicação vigente, que prioriza, de igual forma, a mesma perspectiva hegemonicamente verticalista na relação entre emissor e receptor. A construção desse novo “ecossistema” requer, portanto, uma racionalidade estruturante: exige clareza conceitual, planejamento, acompanhamento e avaliação. (SOARES, I., 2011, p. 37).

Nesse sentido, para articular e fomentar práticas educacionais, em que a relação dos sujeitos passe de uma comunicação vertical para horizontal, possibilitando que todos tenham o direito de se expressar e construir saberes significativos coletivamente, seria importante que os espaços educativos oportunizassem a criação de ecossistemas comunicativos. Assim, na subseção que segue, nos dedicamos a compreender este conceito.

#### 4.2 EDUCOMUNICAÇÃO: CRIAÇÃO DE ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS

Os ecossistemas comunicativos passam a ser levados em consideração a partir dos estudos de Martín-Barbero (2011). De acordo com o autor, “a primeira manifestação e materialização do ecossistema comunicativo é a relação com as novas tecnologias” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 125). Isso se deve ao fato de estarmos imersos em uma cultura digital, na qual o avanço da tecnologia tem mudado consideravelmente as relações, não só entre as pessoas, como também em relação aos serviços prestados. Outro fator que de

acordo com Martín-Barbero (2011) configura o ecossistema comunicativo é a relação com o saber. “O saber é disperso e fragmentado e pode circular fora dos lugares sagrados nos quais antes estava circunscrito e longe das figuras sociais que antes o administravam” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

Assim, a escola deixa de ser o centro do saber, o que de certa forma a desestabiliza. O autor chama a atenção para o fato de que de nada adianta as escolas aderirem às novas tecnologias, se não mudarem a forma como se comunicam com os estudantes. A comunicação que predomina nas escolas é o que o autor denomina de comunicação vertical, isto é, o professor como uma figura autoritária na relação com o estudante, sendo necessário mudar esse modelo de comunicação para, então, inserir as tecnologias na escola, proporcionando uma mudança significativa nas aprendizagens e relações entre os sujeitos. Afinal,

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional (MARTÍN-BARBERO, 2011, p. 126).

Isso se deve ao fato de que os estudantes, pelo contato que mantém com as tecnologias, muitas vezes acabam tendo um conhecimento mais atualizado em determinados assuntos que os próprios professores. Como nos aponta Martín-Barbero (2011), isso tem causado certo mal-estar entre estudantes e professores. Em vez de compartilharem o conhecimento com os estudantes, acabam sendo autoritários e, muitas vezes, inibindo a criação de ecossistemas comunicativos.

Podemos dizer, então, que Martín-Barbero (2011) utiliza o conceito de ecossistema comunicativo “para designar a nova atmosfera gerada pela presença das tecnologias às quais cada um de nós e a própria educação estaríamos compulsoriamente conectados” (SOARES, I., 2011, p. 44). A presença das novas tecnologias provoca novas sensibilidades, novas formas de perceber e de sentir nos estudantes, fato que pode gerar alguns conflitos com os professores e também com os pais e adultos em geral. Martín-Barbero (2011, p. 125) aponta que essa é a primeira “manifestação e materialização do ecossistema comunicativo [...] a relação com as novas tecnologias”.

Outro ponto que, segundo o autor faz parte do ecossistema comunicativo se refere à comunicação, uma vez que os saberes não estão mais limitados apenas à escola. Com a democratização dos meios de comunicação, há uma diversidade de saberes em outros espaços, o que coloca muitos desafios à escola, dentre os quais o de se tornar mais democrática. Assim,

possibilitará que os estudantes sejam críticos, questionadores, autônomos, criativos e reflitam sobre o mundo em que vivem.

O precursor da educomunicação no Brasil, Ismar de Oliveira Soares (2011, p. 44), atribui ao conceito de ecossistemas comunicativos um novo sentido, “estabelecendo-o como algo a ser construído, no horizonte do devir: um sistema complexo, dinâmico e aberto, conformado como um espaço de convivência e de ação comunicativa integrada”. O autor justifica a adoção dessa concepção ao definir a educomunicação como “um conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer *ecossistemas comunicativos*” (SOARES, I., 2011, p. 44, grifos do autor).

Para Ismar Soares (2011), o termo ecossistema comunicativo denomina relações entre os sujeitos, em que devem ser priorizados o diálogo, a reflexão, a criticidade, o protagonismo e compartilhamento de conhecimentos. Porém, em alguns setores da sociedade, nem sempre é dada abertura para haver uma interlocução entre os sujeitos. Muitas vezes os sujeitos “se deparam com modelos de ecossistemas, convivendo a partir de regras que se estabelecem conformando determinada cultura comunicativa” (SOARES, I., 2011, p. 45), o que também não deixa de ser um ecossistema comunicativo, como reitera o autor. Entretanto, na perspectiva educacional, a criação de ecossistemas comunicativos tem como princípio uma relação dialógica entre os sujeitos. Nesse sentido:

A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência (SOARES, I., 2011, p. 45).

Assim, compreende-se que a relação dialógica não necessariamente precisa estar acompanhada da tecnologia, mas sim “pela opção por um tipo de convívio humano” (SOARES, I., 2011, p. 45). De nada adianta estar cercado pelas novas tecnologias se, o tipo de relacionamento entre os sujeitos não proporciona o diálogo, a troca de saberes, a expressão de ideias e a construção coletiva de conhecimento. Para que o processo educativo seja exitoso, as ações comunicativas estabelecidas nesse processo são determinantes.

A relação dialógica, portanto, tem a responsabilidade de ser a mola propulsora de ecossistemas comunicativos que culminam práticas que desenvolvem a reflexão e o senso crítico, a cidadania, a autonomia, a autoria, o espontaneísmo, o compartilhamento de saberes significativos, os conhecimentos construídos na coletividade, alicerçada pelo respeito mútuo, cooperação, interação, gestão participativa, emancipação e participação social, pelas quais o estudante percebe-se como o centro do próprio processo de aprendizagem (COSTA, 2018, p. 27-28).

Dessa forma, a educomunicação trabalha numa perspectiva da educação para a vida, na qual as crianças possam exercer a democracia, expor suas opiniões e ideias, possam ser criativas e, acima de tudo, compreendam significativamente o que está sendo trabalhado na escola. “A educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola e a sociedade ao seu redor” (SOARES, I., 2011, p. 46). Essa maneira de ver a educação acarreta desafios para a escola, que precisa rever suas práticas pedagógicas, tendo em vista as contribuições desse novo campo de conhecimento. Assim sendo:

Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia -, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás (SARTORI, 2010, p. 46).

Para que a escola seja um espaço criador de ecossistemas comunicativos, terá que proporcionar o diálogo entre todas as pessoas que fazem parte dela, pais, estudantes, professores, funcionários, para que todos possam perceber a sua importância nesse espaço, no qual todas as pessoas possam ouvir e ser ouvidas, possam compartilhar seus saberes e, coletivamente, construir conhecimentos. Dessa forma, estarão desenvolvendo o senso crítico, a reflexão, a autonomia. “Proporcionar e potencializar ecossistemas comunicativos é criar condições para que os educandos digam a sua própria palavra, pronunciando o mundo de modo significativo, participativo e transformador, como cidadãos” (SARTORI, 2010, p. 47). Ademais, tem-se no professor um mediador deste processo, que potencializa e facilita o respeito à opinião de cada estudante, em busca de uma escola mais humanizada.

Nesse sentido, torna-se necessário repensar a organização escolar e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Na próxima seção abordamos o conceito de práticas pedagógicas educacionais e fazemos uma reflexão acerca da importância do diálogo para o processo educativo.

## 5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Abordar o tema alfabetização e letramento, em pleno século XXI, é um tanto desafiador, pois trata-se de um tema já trabalhado inúmeras vezes por diferentes autores e pesquisadores, sob os mais variados prismas. No entanto, ainda encontramos no Brasil dificuldades em alfabetizar e letrar as crianças. Isso acontece pois nos deparamos com um grande número de crianças que apresentam problemas nessa etapa da escolarização e, muitas vezes, chegam ao final do Ensino Fundamental com grande déficit na leitura e escrita.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), o Brasil tem uma taxa de 6,8% de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, aproximadamente 11,3 milhões de analfabetos (IBGE, 2019). Dessa forma, consideramos relevante trabalhar com a questão da alfabetização e letramento, analisando como esse processo vem acontecendo no Brasil a partir de 1950 e como é possível contribuir para o aperfeiçoamento da aprendizagem da leitura e da escrita das nossas crianças, principalmente as das camadas populares.

Alguns dos problemas evidenciados para alfabetizar e letrar as crianças têm relação com a compreensão do que o próprio termo alfabetização significa. Em seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos”, Magda Soares (2018) nos leva a refletir sobre as diferentes formas e métodos já utilizados ao longo dos anos para o ensino da leitura e escrita. “Na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigmas e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita” (SOARES, M., 2018, p. 23).

Nesse sentido, para diminuir ou sanar esses problemas na alfabetização e letramento, continuamos em busca de práticas pedagógicas que tenham significado para as crianças e professores. Assim, precisamos de:

[...] uma concepção de alfabetização que transforma o objetivo com que se alfabetiza: alfabetização não apenas para aprender as técnicas do ler e do escrever, mas alfabetização como tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, como promoção da ingenuidade em criticidade (SOARES, M., 2017a, p.181).

Vivemos em um contexto em que, constantemente, temos contato com situações de leitura e escrita nas famílias e na sociedade. Esse contato acontece de diferentes formas, desde embalagens de produtos consumidos pela família, como também o contato com livros entre outros meios, dependendo do nível socioeconômico no qual se inserem. Assim, ao chegar à

escola a criança já possui alguns conhecimentos que precisam ser respeitados e considerados. Desse modo, o professor tem papel fundamental, possibilitando às crianças a compreensão de que aprender a ler e escrever é necessário para que possam diminuir as desigualdades sociais vivenciadas por elas, como afirma Magda Soares quando diz que:

Nesse sentido, a escola é muito mais importante para as camadas populares que para as classes privilegiadas. Para estas, ela tem, sobretudo a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios (2017b, p. 114).

Assim, a escola tem papel fundamental ao possibilitar oportunidades para que as crianças possam refletir criticamente sobre diferentes aspectos de sua vida. Sob o mesmo viés, Freire (2015, p. 120) nos coloca que é necessário:

[...] entender alfabetização como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam, e mediada, também, pelo discurso oral que diz respeito a essa prática transformadora.

Nesse sentido, seria interessante repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Para isso, é necessário realizar um trabalho coletivo, que envolva, além dos professores, a gestão escolar, estudantes e famílias, pois os professores

[...] não terão êxito atuando sozinhos; têm de trabalhar em colaboração a fim de serem bem-sucedidos na integração dos elementos culturais produzidos pelos alunos subalternos em seu processo educativo. Finalmente, esses educadores têm que inventar e criar métodos com os quais utilizem ao máximo o espaço limitado de mudança possível que têm a seu dispor. Precisam utilizar o universo cultural de seus alunos como ponto de partida, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer-se como possuidores de uma identidade cultural específica e importante (FREIRE, 2015, p. 148-149).

Dessa forma, valorizar e respeitar o conhecimento que o estudante já possui, pode contribuir e muito para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Possibilitar o compartilhamento de conhecimentos entre estudantes e professores oportuniza maior interação entre os sujeitos e ambos se reconhecem como parte atuante e importante no processo educativo. Além disso, passam a compreender que, na escola, todos os saberes e conhecimentos são importantes e que não existe um conhecimento melhor do que o outro, mas sim conhecimentos diferentes e que unidos aos saberes que cada um possui, passam a construir novos saberes de maneira participativa e com significado para ambos.

Nesse sentido, Candau (2011, p. 242), nos diz que “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas”. A autora expõe que ao levar em consideração a dimensão

cultural dos sujeitos, os mesmos se sentem valorizados, o que favorece o combate a todas as formas de preconceito e inferiorização e favorece “a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural” (CANDAUI, 2011, p. 253).

Nessa perspectiva de respeitar o universo cultural dos estudantes, se faz necessário que a escola reveja alguns posicionamentos, deixando de ser “uma escola alienante, pautada a sua organização espacial na disciplina e na ordem, o Currículo na disciplinaridade, no conteúdo, seriado e tendo a avaliação como instrumento de controle e respeito” (SOARES, I., 2016, p. 51). Dessa forma, no contexto contemporâneo, a escola precisa compreender que existem diferentes maneiras de aprender e se comunicar. Dentre elas, se destaca a linguagem midiática, levando em consideração que crianças convivem desde muito novas com essas linguagens e referências nas suas famílias e quando chegam à escola já possuem muito conhecimento e “entendimento de si, do mundo, de si no mundo”, como afirma Sartori (2006, p. 296).

Na escola, do ponto de vista educacional, se faz necessário priorizar o diálogo, a comunicação e também a construção coletiva do conhecimento. Isso pode acontecer em todas as turmas, independentemente da faixa etária das crianças. Privilegiar a comunicação entre os estudantes, professores e comunidade escolar poderá trazer muitos benefícios para uma efetiva alfabetização e letramento das nossas crianças. A educação e a comunicação estão, de certa forma, interligadas, se distinguem e se afirmam socialmente de acordo com suas especificidades, pois “os campos da comunicação e da educação, simultaneamente e cada um a seu modo, educam e comunicam” (SOARES, I., 2011, p. 18). Nesse sentido, a educação analisa criticamente o que é veiculado pela mídia e a comunicação, por sua vez, interfere quando conduz à formação de hábitos e valores, com a produção de conteúdo direcionado ao público infanto-juvenil.

Para que ocorra esta ampliação dos diálogos sociais e educativos, algumas mudanças na organização das escolas e na postura do professor se tornam necessárias. O professor deixa de ter o papel central na aprendizagem e passa a construir junto com o estudante o conhecimento, proporcionando uma educação baseada na colaboração e construção coletiva, fato que possibilita a criação de ecossistemas comunicativos, cuja definição encontramos em Ismar Soares (2011, p. 44) como sendo “um ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e suas tecnologias”.

Além disso, a educomunicação não precisa estar necessariamente ligada ao trabalho com as tecnologias na escola. No entanto, com a popularização da internet e o desenvolvimento das tecnologias e mídias digitais, o convívio por parte das crianças e adultos com esses dispositivos comunicacionais têm aumentado gradativamente. Como nos dizem Freire e Guimarães (2013), temos que ser gente do nosso tempo. Nesse sentido, a escola não pode mais negar a existência desses dispositivos. Tanto não pode negar que no contexto atual em que estamos inseridos, vivenciando uma pandemia mundial, a utilização das tecnologias e mídias digitais foi a forma encontrada para a continuidade das atividades escolares, transformando as salas de aulas em ambientes abertos e as casas dos estudantes em salas de aula. Contudo, a utilização desses dispositivos na escola precisa ultrapassar o aspecto meramente instrumental e passar a incorporar a criação de ecossistemas comunicativos, compreendendo criticamente a sociedade em que estamos inseridos e promovendo o diálogo entre os sujeitos.

A educomunicação, como uma maneira própria de relacionamento, faz sua opção pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência.

A partir desta perspectiva, entende-se que a relação dialógica não é dada pela tecnologia adotada, mais ou menos amigável, mas essencialmente pela opção por um tipo de convívio humano. Trata-se de uma decisão ético-político-pedagógica, que necessita, naturalmente, ser circundada pela definição de tecnologias de auxílio (SOARES, I., 2011, p. 45).

Dessa forma, a educomunicação preocupa-se com o processo participativo, aberto e colaborativo. Assim, o papel da escola torna-se também o de formar “o cidadão que não só sabe ler livros, mas também noticiários de televisão e hipertextos informáticos” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 57) para, então, construir uma consciência crítica sobre as informações a que tem acesso. “O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo de trabalho como no âmbito familiar, político e econômico” (MARTÍN-BARBERO, 2000 p. 58). Dessa forma, no processo de alfabetização e letramento, seria interessante incluir toda essa diversidade de escritas e linguagens que cercam os estudantes, ampliando a sua compreensão acerca do mundo, para conseguir transformá-lo.

Os professores podem proporcionar aos estudantes uma aprendizagem crítica acerca dessas linguagens, em que possam analisar e compreender os diferentes tipos de linguagens a que estão expostos, sabendo utilizá-las de maneira adequada e analisando-as criticamente.

Um dos problemas que emergem quando se vincula comunicação/educação é o da maneira como os professores estão sendo preparados, ou se já se prepararam, para o exercício do magistério, tendo em vista as demandas sociais resultantes da crescente presença das linguagens complexas, videotecnológicas e dos modos diferenciados de organizar e disponibilizar o conhecimento e a informação (CITELLI, 2010, p. 83).

Trabalhar de maneira diferenciada, considerando todas as transformações sociais dos últimos anos, será um desafio para a escola e para os professores. De tal forma, precisam aprender a lidar com as novas tecnologias e se conscientizar de que sua função pode sofrer algumas alterações. De acordo com Citelli (2010, p. 83), “os professores deixarão de ser doadores de informações entrando no território de facilitadores do aprendizado, e passando a conviver de maneira cada vez mais ampla e generalizada com as tecnologias da informação e da comunicação”. Para tanto, deve-se aproveitar todo esse avanço tecnológico para oportunizar a expressão de ideias e opiniões dos estudantes, ultrapassando a mera utilização instrumental desses meios. Igualmente, é preciso aproveitar o avanço tecnológico para junto com os estudantes e comunidade escolar, criar ecossistemas comunicativos, melhorando as relações entre os sujeitos e possibilitar a construção de conhecimentos e saberes coletivos.

Dessa forma, é importante oferecer uma escola que “tem de ensinar as pessoas a ler o mundo de maneira cidadã” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 60). Para tanto, seria imprescindível a escola tornar-se um ambiente democrático, onde todas as expressões são valorizadas e que priorize uma relação dialógica com todos os professores, estudantes e comunidade escolar.

Articular o contexto de vida das crianças contemporâneas e as práticas pedagógicas representa um desafio aos profissionais da educação. No entanto, é um desafio que precisa ser assumido, pois, nos dias de hoje, há de se compreender que os profissionais que atuam em instituições formais de educação não podem mais fechar seus olhos diante das referências midiáticas (SOARES, I., 2016, p. 297).

Assim, a escola e os profissionais que nela atuam estarão proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla sobre o mundo que os cerca, pois estarão considerando e respeitando o entorno cultural do qual o estudante faz parte. Para tanto, repensar algumas práticas pedagógicas seria interessante. Nesse sentido, Candau (2011) reitera a importância do papel da escola no empoderamento, reconhecimento e valorização dos sujeitos, fato que se dá a partir “de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes”, o acesso e utilização de diferentes linguagens, “estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar” (CANDAU, 2011, p. 253).

Dessa forma, ao repensar a organização dos espaços escolares e do papel do professor, possibilitando às crianças exercerem efetivamente o protagonismo em suas aprendizagens, espera-se que se possa realmente alfabetizar e letrar as crianças de uma maneira que ultrapasse o compromisso de apenas avançar de ano letivo. Nessa perspectiva, consideramos que práticas pedagógicas educacionais podem contribuir com o processo. Assim, na subseção a seguir, nos dedicamos a compreender e a conceituar as práticas pedagógicas educacionais.

## 5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCACIONAIS

Com as mudanças ocorridas na sociedade, devido ao avanço tecnológico em que as pessoas utilizam cada vez mais as mídias digitais, se torna necessário que a escola e os professores reflitam sobre a necessidade de rever suas funções, “o que implica em novas formas de comunicação, novas atitudes e condutas, tanto como docente quanto como investigador” (SARTORI et al., 2014, p. 70). Assim, numa perspectiva educacional, com o “reconhecimento da urgente necessidade de se repensar os processos educativos e comunicativos que envolvem a educação escolar é que desenvolveu-se o conceito de Práticas Pedagógicas Educacionais” (SARTORI et al., 2014, p.70). Nesse sentido, o conhecimento já não está mais centralizado apenas na escola, mas se encontra em diferentes espaços, fato que pode favorecer o compartilhamento de conhecimentos e saberes. Dessa forma, as práticas pedagógicas educacionais são:

[...] práticas que transcendem a mera utilização de artefatos tecnológicos na elaboração de trabalhos práticos que constituam-se em dispositivos sócio-técnico-culturais para a construção do conhecimento, para o estabelecimento de ecossistemas comunicativos entre os envolvidos no processo educativo e para a compreensão da sociedade em que vivemos e a inserção nela de modo crítico e criativo (SARTORI et al., 2014, p. 71).

O grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (ECT/CNPq/UDESC), conhecido pelo nome Educom Floripa, vem desenvolvendo o conceito de Práticas Pedagógicas Educacionais. Os estudos sobre o conceito iniciaram a partir da dissertação intitulada “Desenhos animados e educação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil”, de Kamila Regina de Souza (2013). No trabalho, a autora aponta cinco princípios que contribuem para denominar as Práticas Pedagógicas Educacionais, quais sejam:

- 1 – Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
- 2 – Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
- 3 – Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
- 4 – Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
- 5 – Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (SOUZA, 2013, p. 198).

Nesse sentido, compreendemos que o primeiro princípio se refere aos avanços tecnológicos da atualidade. Se vivemos num contexto em que a mídia e a tecnologia permeiam nosso cotidiano, a escola e os professores precisam levar isso em consideração ao planejar as práticas pedagógicas. O segundo princípio reforça a importância do diálogo, sendo que deve se fazer presente entre todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. Já o terceiro princípio nos leva a refletir sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas que podem ser planejadas para que seja oportunizado o diálogo, em que todos possam expressar ideias e opiniões em busca de saberes significativos e compartilhamento de conhecimentos. O quarto princípio, por sua vez, salienta o uso pedagógico dos recursos tecnológicos, sendo utilizados além da sua instrumentalidade, como algo que colabora para a ampliação do diálogo, do senso crítico e da reflexão. O quinto princípio, por fim, busca favorecer o protagonismo e a autoria dos sujeitos, no que se refere à utilização das tecnologias e mídias que fazem parte de seu contexto, com a implementação de práticas pedagógicas que abordem diferentes linguagens, sempre oportunizando a reflexão, o diálogo e a criticidade.

Portanto, faz-se necessário que os profissionais da área da educação se aproximem das questões que se referem às mídias, importantes referências da infância contemporânea, com vistas a ampliar a compreensão sobre as relações estabelecidas entre as crianças e essas novas referências culturais. É partindo desta aproximação às vivências cotidianas das crianças que será possível propor experiências verdadeiramente significativas que ampliem os conhecimentos e desenvolvam as potencialidades infantis. Enfim, será por meio desta aproximação que os professores terão maiores condições de planejar práticas pedagógicas educacionais, que mais que fazer mero uso das mídias em suas propostas, buscarão fazê-lo de modo a proporcionar o estabelecimento de ecossistemas comunicativos com as crianças e, igualmente, uma relação crítica e criativa com as referências midiáticas a que estes sujeitos tem acesso (SARTORI et al., 2014, p. 74-75).

Com isso, não se pretende fortalecer a utilização das mídias na escola por si só, “mas sim de ressignificar e potencializar seu uso de maneira a melhorar os índices comunicativos e envolver todos os agentes que fazem parte desse ecossistema” (SARTORI et al., 2014, p. 80). A presença das mídias e novas tecnologias nos espaços educativos não garante o diálogo, a colaboração entre os pares, o protagonismo. Pretende-se com o uso das mídias que elas possam proporcionar aos estudantes a ampliação do diálogo criativo e transformador.

Ao analisar a educação ao longo dos anos, notamos que as práticas pedagógicas continuam sem muitas alterações. Os estudantes continuam sendo tratados, muitas vezes, como meros receptores de conteúdo, de conhecimento repassado pelo professor, como se eles não tivessem nenhum conhecimento. As práticas pedagógicas educacionais, buscam mudar esse panorama a partir do reconhecimento e validação dos estudantes por meio do diálogo.

Uma das formas de fomentar as práticas educacionais é com a pedagogia de projetos, que, segundo Ismar Soares (2011, p. 49), “permite que mesmo em ambientes fechados e rígidos possam ser beneficiados pela brisa educacional”. Para tanto, o professor passa de detentor soberano do conhecimento, para uma postura de mediador que constrói o conhecimento em colaboração com os estudantes. Dessa forma, nas práticas pedagógicas educacionais, o professor “presta atenção aos alunos, dialoga, propõe projetos conjuntos, acompanha (sem atropelar) o desenvolvimento de cada aluno e valoriza o processo de aprendizagem” (ITOCAZO, 2019, p. 32). O processo torna-se mais importante que o produto final, no qual todas as formas de expressão são valorizadas e respeitadas.

As práticas pedagógicas educacionais, segundo Reginaldo (2019, p. 233), têm dois princípios gerais: “considera a cultura (pós) digital nas práticas socioculturais cotidianas e tem como pressuposto o estabelecimento do Ecosistema Comunicativo”. O princípio que considera a cultura (pós) digital nas práticas socioculturais cotidianas, relaciona-se ao contexto em que as crianças estão inseridas no que se refere à presença das mídias e à influência dessas na sua constituição, tanto individualmente quanto coletivamente. “Isso implica que as práticas pedagógicas sejam planejadas intencionalmente com, a partir e apesar de tal contexto de modo a ampliar o repertório dos sujeitos” (REGINALDO, 2019, p. 233). Daí a importância dos professores estarem atentos aos estudantes, ouvindo-os, dialogando e construindo coletivamente conhecimentos e saberes significativos.

Outro princípio que Reginaldo (2019) cita se refere ao estabelecimento de ecossistemas comunicativos, que para serem criados ou ampliados, necessitam de práticas pedagógicas que legitimem o diálogo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas podem ser “pensadas e planejadas de modo a promover e fomentar o encontro consigo e com o outro a partir do processo dialógico que envolve mediação cultural, expressão, participação e colaboração entre os diversos sujeitos envolvidos no quefazer educativo” (REGINALDO, 2019, p. 233).

Dessa forma, as práticas educacionais não podem ficar sob a responsabilidade apenas do professor. Todos os sujeitos que fazem parte do espaço educativo podem contribuir

para que as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola sejam na perspectiva educacional. Para isso, é importante considerarmos alguns pontos fundamentais para essa implementação, dentre os quais, Vasques (2019) nos aponta: participação democrática de todas as pessoas envolvidas no espaço educativo, professores, equipe gestora, estudantes, pais, em relações equilibradas e harmônicas; legitimar a criatividade; fomentar a reflexão e busca por uma consciência crítica; perceber a realidade a qual está inserido e de que forma pode transformar essa realidade; construir conhecimentos. Assim, o espaço educativo se torna colaborativo, dialógico e capaz de encorajar o protagonismo.

Podemos dizer que as práticas pedagógicas educacionais se fundamentam no diálogo. Nesse sentido, considerando a sua importância, na subseção que segue, abordaremos a dialogicidade no processo de alfabetização e letramento, a fim de compreender como as relações dialógicas podem contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita.

## 5.2 DIALOGICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Pretendemos aqui refletir sobre a importância da dialogicidade no processo de alfabetização e letramento. Podemos dizer que essa etapa da educação básica é uma das mais lindas e importantes. É a partir dela que a criança passa a ampliar seus conhecimentos em relação à leitura e à escrita, mudando, de alguma forma, a sua relação com a realidade em que está inserida, pois passa a ver o mundo de formas diferentes. No entanto, considerando as características da infância “não é comum o reconhecimento da criança pequena como criadora de conteúdo, contando suas aprendizagens, saberes e com direito a comunicação própria de uma prática cidadã” (SANTOS, S., 2019, p. 209-210). Nesse sentido, compreender a importância do diálogo no processo de alfabetização e letramento pode contribuir para que a aprendizagem da leitura e da escrita tenha significado para as crianças, indo além da codificação e decodificação de símbolos.

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire, (2019, p. 108) enfatiza a importância do diálogo, afirmando que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra”. Dessa forma, o diálogo é necessário para nos constituirmos enquanto seres humanos. O autor nos chama a atenção para o fato de que dizer a palavra é um direito de todos os seres humanos e não privilégio de poucos. Assim, compreendemos que as crianças pequenas, em processo de alfabetização, têm direito de dizer a sua palavra, de expor suas ideias, de se expressar e de contribuir no seu processo de aprendizagem.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2019, p. 109).

Diante do exposto, o relacionamento entre professores e estudantes, permeados pelo diálogo se torna horizontal, no qual os saberes são construídos coletivamente prevalecendo a troca, o respeito mútuo e a gestão compartilhada de conhecimentos. Para que a dialogicidade se faça presente nos espaços educativos, Freire (2019) aponta alguns fatores a serem considerados, como a humildade, o amor pelo mundo e pelas pessoas. O amor se refere a comprometer-se com o processo de alfabetização e letramento, oportunizando a todos os estudantes aprender a ler e a escrever, valorizando cada avanço nesse processo. Outro fator a ser considerado é a humildade, isto é, que um conhecimento não sobreponha o outro, que todos se considerem em processo de aprendizagem e tenham a consciência de possuir saberes diferentes e que em conjunto, por meio do diálogo, passam a saber mais. Humildade para saber que não existe um conhecimento melhor do que outro, mas conhecimentos diferentes. O último fator elencado pelo autor é a fé nas pessoas, por meio do seu poder de criar e recriar, fazer e refazer, de transformar. “Ao fundar-se no amor, humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo (sic) no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2019, p. 113, grifo do autor). Por meio da confiança estabelecida entre professores, estudantes e famílias, o processo de alfabetização e letramento pode transcorrer com mais tranquilidade, favorecendo a aprendizagem da leitura e da escrita para as crianças.

Uma educação dialógica, segundo Freire (2019), já se inicia na elaboração do conteúdo programático, que não deve ser decidida apenas pelo professor, fora do contexto vivenciado pelos estudantes. Nesse sentido, o conteúdo a ser trabalhado com os estudantes deve partir das necessidades que eles apresentam, pois “a educação autêntica, [...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019, p. 116). Dessa forma, no processo de alfabetização e letramento é importante considerar o conhecimento que as crianças possuem e, a partir disso, avançar gradativamente nas suas aprendizagens, respeitando o tempo de cada uma, assim como o contexto em que estão inseridas.

De acordo com Freire (2019), o educador dialógico constrói junto com os educandos o conteúdo que deve ser trabalhado, partindo das suas vivências para, então, problematizar esses conteúdos e não apenas repassá-los, como se as crianças não tivessem conhecimento algum.

Assim “o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (FREIRE, 2019, p. 143). Desse modo, professores e estudantes passam a ser sujeitos de sua aprendizagem, manifestando as suas ideias e os seus pensamentos.

Nesse sentido, Vanice dos Santos (2013, p. 122) nos diz que:

As interações dialógicas problematizadoras [...] são aquelas que provocam o aluno para que ele faça uma análise daquilo que está sendo tematizado, propiciam a construção de novos significados. O diálogo problematizador é aquele que exige o reconhecimento dos interlocutores entre si, pois nele a reelaboração de significados é oriunda do movimento de questionamento e construção colaborativa de significados.

Assim, para que o processo de alfabetização e letramento seja dialógico, é interessante conhecermos as quatro características da teoria da ação dialógica proposta por Freire (2019), colaboração, união, organização e síntese cultural. A colaboração, consiste na união dos sujeitos para a transformação do mundo, por meio do diálogo. É importante nas turmas de alfabetização, a abertura para o diálogo, não só entre os professores e os estudantes, mas também o diálogo com as famílias. O processo de alfabetização e letramento dialógico poderá incluir as famílias dos estudantes nessa etapa, não responsabilizando ou cobrando atitudes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, mas trabalhando em conjunto para a construção coletiva de conhecimentos e para solucionar os problemas que surgirem nesse processo.

Outra característica da dialogicidade diz respeito à união, por meio da qual os sujeitos se unem para a transformação do mundo. No caso da alfabetização e letramento, os sujeitos do espaço educativo: professores, estudantes, equipe gestora e famílias, se unem para que todas as crianças, independentemente da sua classe social, raça ou credo, tenham o seu direito de aprender a ler e a escrever respeitado. A organização é mais uma das características da teoria dialógica de Freire (2019). Segundo o autor, a organização favorece a aprendizagem da pronúncia do mundo, em que os sujeitos podem se organizar, compreendendo o significado da autoridade e da liberdade, para, assim, transformar a realidade em que vivem. A última característica se refere à síntese cultural, na qual “não há invasores, não há modelos impostos, os atores, fazendo da realidade objeto da sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico como sujeitos” (FREIRE, 2019, p. 249). Assim, juntos, podem construir conhecimentos e saberes significativos.

Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa [...]; estimular a capacidade crítica dos alfabetizando enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência

sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não *diz a sua palavra* (FREIRE, 2011, p. 58, grifos do autor).

Para que os estudantes não sejam meros receptores dos conhecimentos trazidos pelo professor, o diálogo possibilita uma relação mais aberta e democrática, fomentando, assim, a construção coletiva de conhecimentos e saberes significativos. É importante ressaltar que assumir uma postura dialógica, “não representa uma ausência de regras ou falta de diretrizes por parte do professor” (ITOCAZO, 2019, p. 31). As regras existem, no entanto não são impostas, são construídas coletivamente, a fim de que sejam claras e que possam ser seguidas por todos.

Diálogo em sala de aula significa reconhecer os alunos. Entendê-los como pessoas presentes na sociedade e construtores do ambiente no qual decorrerá a aula. Como indivíduos com interesses e repertórios únicos, não submetidos a uma padronização que seria bastante confortável a uma linha de produção, porém é absolutamente impensável para uma instituição que lida com seres humanos, como a escola (ITOCAZO, 2019, p. 31).

Nesse sentido, a dialogicidade no processo de alfabetização e letramento possibilita a valorização e o reconhecimento dos sujeitos e a construção coletiva de conhecimentos e saberes significativos, contribuindo para a aprendizagem da leitura e da escrita, que ultrapassa a mera codificação e decodificação de símbolos. Por meio da dialogicidade, a criança aprende a ler o mundo.

Compreendemos que alguns fatores externos à escola podem possibilitar ou inviabilizar práticas pedagógicas na perspectiva educacional. Dessa forma, na seção a seguir analisamos quatro políticas educacionais, sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Política Nacional de Alfabetização e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Buscamos nesses documentos perspectivas para práticas pedagógicas educacionais.

## 6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS

Nesta seção abordamos as políticas educacionais que foram normatizadas no século XXI no Brasil, aqui nos debruçamos a compreender se as mesmas trazem perspectivas ou implicações para práticas pedagógicas educacionais. As políticas analisadas são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. A nossa intenção é buscar nestes documentos, elementos em seu texto que oportunizem aos professores e gestores realizar seu trabalho docente embasados na perspectiva educacional, por meio do planejamento de práticas pedagógicas em que seja possível a ampliação de ecossistemas comunicativos.

Nesse sentido, Sartori e Souza (2012) explicitam seu entendimento sobre as práticas pedagógicas educacionais quando nos dizem que estas práticas,

[...] estão preocupadas com a ampliação dos ecossistemas comunicativos, isto é, mais do que se preocuparem com a utilização dos recursos tecnológicos no “que fazer” pedagógico estas se preocupam com a ampliação dos índices comunicativos estabelecidos entre os sujeitos que participam do processo educativo: comunidade escolar, crianças, família, sociedade (SARTORI; SOUZA, 2012, p. 13).

Como os documentos acima elencados têm a intenção de normatizar a educação brasileira, torna-se pertinente buscar conhecê-los e verificar se possibilitam as práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Algumas políticas educacionais são vinculadas a vinda de verbas para as escolas e secretarias de educação, fato que faz com que, muitas vezes, optem por aderir à determinada política, com o intuito de receber algum auxílio financeiro. No entanto, como professores, torna-se importante termos uma visão crítica sobre as mesmas, compreendendo que as políticas “de educação em geral constituem campos de tensão e, em sua formulação, há embate de projetos, concepções e objetivos distintos” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 87).

Assim, estar ciente do que engloba determinada política educacional contribui para a intencionalidade da prática pedagógica que optamos por desenvolver no trabalho docente. Passamos de meros reprodutores de modelos prontos a professores reflexivos e críticos, pois passamos a questionar se estão de acordo com a necessidade de aprendizagem da turma com que trabalhamos, se atendem às peculiaridades do contexto do qual fazemos parte. Nesse sentido, Evangelista e Shiroma (2019, p. 101), nos dizem que,

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de textos políticos é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”.

Ao analisar os documentos, é importante termos uma visão ampla sobre todo o contexto histórico, interesses e sujeitos a que determinada política educacional se destina. Afinal, as políticas educacionais estão carregadas de intencionalidades e significados e influenciam a prática pedagógica, os currículos e a organização escolar. A seguir, passamos a elencar os elementos que identificamos no texto dos documentos que são nosso objeto de análise, que de certa forma possibilitam práticas pedagógicas educomunicativas no processo de alfabetização e letramento.

## 6.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, foram homologadas por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, com a intenção de contribuir na organização dos currículos dos sistemas de ensino. Essas DCNs articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

No ano de 2013, o Ministério da Educação lançou uma publicação em que estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. De acordo com o documento “são estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). Essa publicação foi distribuída para todas as escolas das redes públicas de ensino do país, tendo como justificativa apresentada pelo MEC

A necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida (BRASIL, 2013, p. 4).

Como se trata de um documento extenso, que aborda todas as etapas da educação básica e suas diferentes modalidades, estaremos nos dedicando exclusivamente ao capítulo que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, visto que aborda a parte específica sobre o processo de alfabetização e letramento, um dos

objetos de nossa pesquisa. Esta publicação à qual nos reportamos, além de trazer na íntegra a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, traz em seu texto todo o embasamento teórico que fundamenta a elaboração das diretrizes.

Após algumas leituras criteriosas das DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos, podemos dizer que em alguns aspectos esse documento possibilita a realização de uma prática pedagógica na perspectiva educ comunicativa. No artigo 20 da Resolução nº 7, por exemplo, ao referir-se à gestão democrática e participativa, no § 2º é dito que:

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária (BRASIL, 2010, p. 6).

Como podemos perceber, as diretrizes orientam para que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo participem nas decisões tomadas acerca de garantir aos estudantes um processo de ensino-aprendizagem que contribua para a sua vida em sociedade e de alguma forma possa transformar a realidade em que vive. Nesse sentido, encontramos aqui um dos três âmbitos em que a educ comunicação se relaciona à escola. Esse âmbito se refere à gestão escolar, que, de acordo com Ismar Soares (2011, p. 19), seria um convite à escola para “rever as práticas comunicativas que caracterizam e norteiam as relações entre a direção, os professores e os alunos no ambiente educativo”. Acrescentamos também a participação das famílias dos estudantes e dos demais funcionários da escola, que, embora não possuam, muitas vezes, formação pedagógica, contribuem para a formação humana dos estudantes nas relações que estabelecem com os mesmos.

Dessa forma, a gestão compartilhada e participativa na qual todos podem opinar e contribuir, se aproxima do segundo princípio da prática pedagógica educ comunicativa (PPE) apresentado por Souza (2017, p. 206), que se refere ao “estabelecimento de um ecossistema (edu) comunicativo aberto e democrático nos espaços educativos”. Esse princípio possibilita uma relação dialógica entre todos que fazem parte do processo educativo.

Por sua vez, o artigo 21 da Resolução nº 7, aborda questões referentes ao projeto político-pedagógico do Ensino fundamental e também sobre o regimento escolar. Sobre esse aspecto, o embasamento teórico do documento nos diz que:

No projeto político-pedagógico e no regimento interno escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social. Como sujeito de direitos, ele deve tomar parte ativa na discussão e implementação das

normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis. Dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e também a respeito da escola com que sonham (BRASIL, 2013, p. 118).

Como vemos, as diretrizes preveem participação ativa dos estudantes em diversas esferas da organização escolar, inclusive nas decisões sobre o que pode ser trabalhado no que se refere aos conteúdos. Além disso, o documento incentiva a participação dos estudantes em organizações estudantis, oportunizando, assim, o protagonismo. Outro fator que nos chama a atenção é o fato de que até mesmo as crianças menores são incentivadas a expressarem suas ideias e opiniões, de uma maneira condizente com a sua idade. Esses elementos abordados no texto que fundamenta as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos nos remetem ao terceiro princípio da PPE, qual seja “promove espaços de encontro e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes do quefazer educativo” (SOUZA, 2017, p. 206). Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são planejadas de forma que oportunizem o diálogo entre estudantes e professores, de modo que, coletivamente, possam construir conhecimentos e significados.

É importante destacarmos também a afirmação de Ismar Soares (2011, p. 46) ao enunciar que “a educomunicação se preocupará, essencialmente, com o aluno, com sua relação consigo mesmo, enquanto pessoa, tanto quanto com sua relação com os colegas, os docentes, a escola, e a sociedade ao seu redor”. Evidencia-se, dessa forma, a possibilidade de pensar e planejar práticas pedagógicas educomunicativas nos espaços educativos.

Em vários trechos do documento é reiterada a importância do diálogo nas relações entre os sujeitos que fazem parte do espaço educativo. Não se refere apenas aos professores e estudantes, mas à comunidade escolar em geral - famílias, funcionários, estudantes, professores, equipe gestora e comunidade. É reafirmada, ainda, a importância de que os professores “buscarão formas de trabalho pedagógico e de diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo” (BRASIL, 2013, p. 110). Notamos a preocupação em respeitar cada sujeito e suas peculiaridades, valorizando cada ser. A esse respeito, encontramos em Freire (2018, p. 89) a afirmação da importância do diálogo no processo educativo, quando nos diz que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Sob o mesmo viés, as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos, abordam a questão do avanço das tecnologias e mídias no contexto contemporâneo. O artigo 28 da Resolução Nº 7 enuncia que:

A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;

II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola (BRASIL, 2010, p. 8)

Percebemos que a preocupação com o avanço das tecnologias e das mídias digitais e a maneira como as mesmas influenciam os estudantes, existe já há algum tempo. Cada vez mais fazemos uso de dispositivos móveis e permanecemos conectados uma boa parte do nosso dia. Assim, a escola apresenta-se como um lugar em que esses dispositivos podem encontrar espaço para o uso intencional, possibilitando ressignificar as práticas pedagógicas. A partir disso, “novos desafios se colocam pois, para a escola, que também cumpre papel importante de inclusão digital dos alunos” (BRASIL, 2013, p. 111).

Nesse sentido, nos aproximamos do primeiro princípio da prática pedagógica educacional apresentado por Souza (2017, p. 206), o qual “considera as particularidades do contexto contemporâneo e a realidade concreta dos sujeitos que o vivencia”. Como vivemos em uma realidade em que as mídias se fazem presentes, não podemos desconsiderá-las como se não existissem. Ao contrário, seria interessante buscar alternativas para, de alguma forma, incorporá-las à prática pedagógica. No entanto, para que a utilização desses recursos possa contribuir para as práticas pedagógicas educacionais, deve-se ultrapassar o mero uso instrumental e “proporcionar o estabelecimento de ecossistemas comunicativos com as crianças e, igualmente, uma relação crítica e criativa com as referências a que estes sujeitos têm acesso” (SARTORI et al., 2014, p.75). As DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos levantam essa questão quando afirmam que,

É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos (BRASIL, 2013, p. 111)

No que se refere a esse aspecto, notamos que ao considerar a intencionalidade da utilização das mídias, há uma aproximação com o quarto princípio da PPE que “preocupa-se com o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos na educação”

(SOUZA, 2017, p. 206). Ao utilizar as tecnologias e mídias digitais na perspectiva educacional para a ampliação do diálogo, da autoria, do protagonismo, da reflexão crítica e da criatividade, os sujeitos do processo educativo passam a ter uma aprendizagem mais significativa. Entretanto, com o uso do termo “consumidores”, notamos que o documento não considera os estudantes capazes de produzir conteúdos que favoreçam a aprendizagem. Para pensarmos em práticas pedagógicas educacionais, o espaço pedagógico pode proporcionar aos professores e estudantes “que não apenas dominem o manejo de novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação” (SOARES, I., 2011, p. 48).

Para que isso possa ocorrer, o artigo 28, no seu inciso II, menciona que seria oferecido aos professores e demais funcionários da escola uma formação adequada. Todavia, nos questionamos acerca do que seria essa formação adequada: saber manusear os equipamentos ou uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, em que professores e estudantes possam produzir conteúdos e exercitar a autoria? A autora Vanice dos Santos (2013), aborda essa questão em sua obra “Ágora Digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem”, quando traz o histórico do uso do computador nas escolas.

Segundo a autora, depois de ser direcionado a alguns setores burocráticos, como secretaria e biblioteca da escola, com o intuito de uma aproximação com o trabalho pedagógico das salas de aula, os computadores foram direcionados aos laboratórios de informática. Os laboratórios eram considerados locais sagrados e professores e estudantes só poderiam usufruir desse espaço de acordo com algumas regras, as quais envolviam agendamento prévio e a supervisão de um professor que deveria ter passado por uma capacitação. A autora salienta, ainda, que as capacitações eram realizadas por instrutores de cursos de informática, aos quais “não era requerida nenhuma formação pedagógica, didática, metodológica, de tal modo que considerações sobre processos de ensino e aprendizagem não eram contemplados” (SANTOS, V., 2013, p. 62). Talvez, por esse motivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos tragam, em seu texto, o termo “consumidores” e abordem a questão da formação adequada para os professores. A razão disso deve estar no fato de considerar, no contexto em que o documento foi elaborado, os professores e estudantes como inaptos a lidar com as novas tecnologias, pois considera a utilização delas um meio, um instrumento para facilitar a prática pedagógica, sendo necessário treinamento para utilizá-las.

Por outro lado, o inciso I da Resolução nº 7 aborda a questão de infraestrutura quando menciona que os estudantes teriam assegurado o contato com recursos midiáticos, sendo esses recursos disponibilizados em número suficiente a todos. A esse respeito, notamos algumas iniciativas governamentais. Uma delas é o “Projeto Um Computador por Aluno” (Prouca), que teve início no ano de 2005, como nos aponta Vanice dos Santos (2013). De acordo com a autora, esse projeto “prevê que cada aluno em uma sala de aula possua seu próprio computador, de modo a usufruir das possibilidades de tal tecnologia” (SANTOS, V., 2013, p. 65). Para receber os equipamentos, as escolas deveriam preencher alguns requisitos e, por isso, apenas algumas foram contempladas. A autora relata em seu livro o caso de uma escola que recebeu os equipamentos, mas que os manteve encaixotados até que os professores passassem por um treinamento para, então, poder manuseá-los. Dessa forma, foi perdida uma grande oportunidade de professores e estudantes construírem conhecimentos e saberes coletivamente, além de exercitarem a criatividade, a autoria e o diálogo, visto que a chegada desses equipamentos na escola fomentou a curiosidade, o interesse e grande expectativa em conhecer e manusear essa tecnologia.

No entanto, nos encontramos no ano de 2020, dez anos após as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos terem sido homologadas e tanto a questão da formação quanto a questão da disponibilização dos recursos midiáticos aos estudantes não foram cumpridas na sua totalidade. Essas preocupações não são recentes, segundo Vanice dos Santos (2013, p. 71), desde a década de 1990, pesquisadores buscam “uma possível teoria que desse suporte à entrada do sujeito no universo digital”. Contudo, a autora reitera que, mesmo com a evolução dos computadores e *smartphones* nos últimos anos, esses dispositivos ainda não alcançaram “os seus resultados e impactos previstos dentro do ambiente acadêmico e educacional” (SANTOS, V., 2013, p. 71). Isso se tornou perceptível por conta da pandemia causada pela Covid-19, período no qual as desigualdades de acesso à internet se tornaram evidentes. Tanto professores quanto estudantes enfrentaram muitos problemas para lidar com esse novo tipo de educação, muitas vezes por não possuir o equipamento adequado e também a conexão com a internet, dentre outros aspectos.

Nesse sentido o documento deixa claro que:

Novos desafios se colocam também para a função docente diante do aumento das informações nas sociedades contemporâneas e da mudança da sua natureza. Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobreleva assim, o de mero transmissor de conteúdos (BRASIL, 2013, p. 111).

Com a pandemia da Covid-19 foi possível perceber justamente essa postura por parte de professores e estudantes, ambos em colaboração para tentar diminuir as dificuldades encontradas nesse período. Quando tudo isso passar, esperamos que essa colaboração perdure.

O fato de considerar o estudante como produtor de conteúdo e conhecimento que pode contribuir em sua própria aprendizagem e também dos demais colegas e professores, nos remete ao quinto princípio da prática pedagógica educacional estabelecido por Souza (2017, p. 206), isto é, “favorece uma relação mais ativa, crítica e criativa dos sujeitos diante das tecnologias e referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida”. Dessa forma, pode contribuir para que exista um ambiente propício para a aprendizagem, cuja base seja “o trabalho compartilhado e o compromisso dos professores e demais profissionais com a aprendizagem dos alunos [...] o cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias” (BRASIL, 2013, p. 119-120).

Notamos que as DCNs para o Ensino Fundamental de nove anos possibilitam que, nos espaços escolares, seja possível pensar e planejar práticas pedagógicas na perspectiva educacional, pois há referência no documento sobre a importância do diálogo entre todos os sujeitos envolvidos no processo educativo como famílias, professores, estudantes, gestores, funcionários e comunidade em geral. O documento também aborda o compartilhamento de conhecimentos e significados entre professores e estudantes. Além disso, faz referência ao contexto social, no qual estamos imersos em uma cultura digital e a importância de ultrapassar o uso instrumental das tecnologias e mídias digitais. Inclusive, suscita que os meios podem contribuir para o favorecimento da comunicação e do diálogo entre os professores e estudantes. Assim, consideramos que esse documento oferece muitas perspectivas para uma prática pedagógica educacional, tanto para o processo de alfabetização e letramento, quanto para o Ensino Fundamental como um todo. Na subseção que segue passamos à análise da Base Nacional Comum Curricular.

## 6.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Nesta subseção, buscamos na BNCC elementos que possibilitem práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Para tanto, antes de nos debruçarmos sob essa questão especificamente, seria interessante compreendermos como foi o processo de elaboração desse documento. Aclamada por alguns e criticada por outros, a BNCC teve sua terceira versão para a Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovada pelo Conselho Nacional de Educação no dia 15 de dezembro de 2017 e homologada no dia 20 de

dezembro do mesmo ano. Já a BNCC do Ensino Médio teve sua homologação no dia 14 de dezembro de 2018.

A BNCC é um documento normativo, cuja função é “servir como diretriz para a construção dos currículos das redes públicas e particulares de ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 8). Até chegar à terceira versão homologada, a BNCC passou por um longo processo de elaboração, tendo seu início durante o governo de Dilma Rousseff e sendo homologada no governo de Michel Temer (2017-2018).

A previsão para a construção de uma Base Nacional Comum Curricular consta na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), conforme nos apontam Cury, Reis e Zanardi (2018). Segundo os autores “a ideia de base contida na LDB e que pode se extrair da CF é pela definição de referências curriculares comprometida com a pluralidade, diversidade e não discriminação” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 60). No entanto, os autores ressaltam que a concepção que permeia a BNCC, de certa forma, desconsidera a pluralidade, a diversidade e não discriminação e busca uma proposta curricular única para todo o país. Podemos dizer que essa homogeneização tem “por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou inviabilizando vozes, saberes, crenças e sensibilidades” (CANDAU, 2011, p. 242). Contudo, o espaço escolar é rico em diversidade e desconsiderar isso é desvalorizar os diferentes saberes e conhecimentos que permeiam a escola. Nesse sentido, Candau (2011, p. 253) afirma que,

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

A forma como a BNCC foi construída e alterada ao longo dos anos e dos governos é criticada por muitos pesquisadores e estudiosos de políticas educacionais. De acordo com Cássio (2019), existem três afirmações que buscam legitimar a BNCC, com o intuito de convencer os professores e as escolas que ela pode contribuir para mudar a educação brasileira. A primeira das afirmações amplamente divulgada nos diz que:

A Base é fruto de ampla participação social, tendo sido coletadas, no processo de sua construção, mais de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão e outras milhares de contribuições nas etapas subsequentes (seminários estaduais e audiências públicas) (CÁSSIO, 2019, p. 26).

Porém, o referido autor questiona esses dados quando afirma que algumas das pessoas que estavam dando a sua contribuição não concluíram o preenchimento de consulta até o final, atribuindo isso ao fato de terem se cansado ou por não estarem comprometidas com a consulta pública. Para a segunda versão da BNCC, foram realizados seminários estaduais, organizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). As contribuições levantadas nos seminários estaduais teriam sido utilizadas para a elaboração da terceira versão da Base. Porém, de acordo com Cássio (2019, p. 29) “é provável que os seminários estaduais tenham sido o esforço mais significativo, mas também o mais vão, de construção participativa do texto da BNCC”. Isso se deve ao fato de que mesmo sem ter surgido nesses seminários a questão da pedagogia das competências foi reincorporada ao documento.

Para a terceira versão, o Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou audiências públicas em todas as regiões do país, com a participação de centenas de pessoas e instituições. Embora tenha ocorrido esse movimento “as dezenas de horas de audiências não impactaram significativamente o texto final da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental aprovado pelo CNE” (CÁSSIO, 2019, p. 26). Para o autor, as audiências públicas foram realizadas como uma forma de legitimar a participação social, sem, no entanto, levar em consideração os apontamentos dos especialistas e estudiosos. Nesse sentido, Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 15) nos chamam a atenção para o fato de que, nas discussões para elaboração da BNCC, não houve a participação dos jovens e das crianças e consideram que ocorreu “a dissimulação de um processo de elaboração da BNCC falsamente democrático quando, na realidade, foi parcial, não acolhendo as críticas e os debates que ocorreram em paralelo a sua elaboração”. Muitos pesquisadores, estudiosos e associações como a ANPED, paralelamente à elaboração da Base, discutiam e refletiam sobre os impactos dessa política na educação brasileira.

A segunda afirmação amplamente divulgada, de acordo com Cássio (2019, p. 26) é de que “a Base é um mecanismo promotor de igualdade educacional, e consagra o direito de aprender no Brasil”. A utilização do termo, direitos de aprendizagem já vinha acontecendo desde o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e “foram mantidos como subsídio conceitual da BNCC e cristalizados em suas várias versões como eufemismo para se referir a listas de conteúdos” (CÁSSIO, 2019, p. 32). De acordo com o autor, a utilização desse termo afeta diretamente o trabalho dos professores como uma forma de controlar o trabalho docente e, de certa forma, a aprendizagem que poderá ser mensurada por meio de avaliações. Nesse sentido, é importante considerarmos que

Reduzir o direito à educação a um direito de aprendizagem (padronizada e mensurável) implica retroceder em longos e conflituosos esforços para a materialização e a visibilização do direito à educação no Brasil. Por fim, defender a Base como realizadora de direitos ou de igualdade educacional é o mesmo que defender que a Constituição Federal realiza o direito à educação pelo simples fato de inscrevê-lo no texto constitucional. Se assim fosse, não seria necessário lutar por escolas com coleta de esgoto e água filtrada nos dias de hoje (CÁSSIO, 2019, p. 34).

Dessa forma, a BNCC desconsidera a realidade vivenciada na maioria das escolas e aborda essa questão como se todas as escolas fizessem parte de um mesmo contexto. Assim, Girotto (2019, p. 3) salienta que a Base “não busca enfrentar as desigualdades educacionais brasileiras, uma vez que não discutem as condições materiais das redes de ensino no país”. O documento é elaborado sem considerar as diferenças econômicas e culturais de cada região do país, como se todas as escolas tivessem as mesmas condições materiais e de infraestrutura.

Ademais, questiona também o conhecimento dos professores em relação ao trabalho pedagógico que desenvolvem, quando determina o que deve ser trabalhado em cada turma ou período letivo. Assim, “temos uma BNCC que discrimina os descritores de competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento escolarizado detalhadamente” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 63). Os autores nos dizem que a Base poderia contribuir para qualificar a educação brasileira e superar as desigualdades encontradas no sistema educacional. No entanto, “ela se envolve em uma visão de escolarização que, para termos uma educação de qualidade seria necessário proporcionar conteúdos idênticos para possibilitar uma igualdade de oportunidades entre os educandos” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 61). Desconsiderando, assim, toda a diversidade cultural existente no Brasil e também as peculiaridades individuais de cada sujeito.

Os defensores da Base, nesse caso os grupos empresariais como a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a organização Todos pela Educação utilizam como argumento, de acordo com Girotto (2019, p. 4),

[...] que a definição de direitos de aprendizagem, atrelados a competências e habilidades específicas a serem desenvolvidos nas escolas em todo o país, garantirá avanços na qualidade educacional. No entanto, pouco se trata no documento da base, do conceito de qualidade, bem como as variáveis que mais impactam no processo de ensino-aprendizagem. Em nossa perspectiva, esse silenciamento revela baixa disposição dos defensores da BNCC em construir debate amplo e democrático sobre as medidas necessárias para avançarmos na efetivação do direito à educação para todos e todas no país.

Compreendemos que a elaboração da Base e sua implementação não conseguirão garantir a educação de qualidade esperada. É importante reconhecer o quanto é complexa a educação. Existem muitos fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem além dos conteúdos, competências e habilidades. De acordo com Girotto (2019, p. 15), os debates

sobre a BNCC precisam considerar as “condições objetivas em que os docentes e discentes constroem conhecimento”, respeitando, assim, as peculiaridades de cada contexto para, então, diminuir as desigualdades existentes e promover a igualdade de oportunidades.

A terceira afirmação sobre a BNCC que Cássio (2019, p. 26) aponta diz que “a Base ajuda a superar a fragmentação das políticas educacionais, contribuindo para fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo como balizadora da qualidade da educação”. Sobre essa questão, o autor nos diz que a BNCC, no governo Dilma, seria um dos pilares do Sistema Nacional de Educação, pois reconhecia a relevância da educação para a promoção de direitos aos sujeitos do processo educativo. Já no governo Temer, o documento se tornou o centro do projeto educacional, no entanto, como uma forma de controlar o trabalho pedagógico, por meio dos materiais didáticos e avaliações em larga escala, favorecendo os grupos que defendem a Base, como nos aponta Cássio (2019). O autor também salienta que a BNCC “é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas” (CÁSSIO, 2019, p. 34). Talvez, por esse motivo, tenha havido tanta urgência em aprovar essa política educacional. Nesse sentido, Girotto (2019, p. 19) reitera que:

[...] o problema da qualidade da educação é complexo e sua resolução exige, também, medidas complexas. Por isso, defendemos que a BNCC não se configura como política educacional prioritária no atual contexto da educação pública brasileira para o enfrentamento do problema da qualidade educacional. O destaque que tal ação tem recebido, nos últimos anos, resulta do interesse de grupos, principalmente vinculados ao mundo empresarial, que têm buscado ampliar suas margens de lucro a partir da mercantilização da educação. Por isso, somos intransigentes: educação não é mercadoria. Trata-se antes de tudo, de direito alienável de todos e todas que precisa ser garantido para que possamos avançar na consolidação de um projeto de nação mais justo.

Embora muito criticada tanto por associações científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), quanto por profissionais, movimentos sociais e de trabalhadores, a BNCC foi homologada e chegou até as redes de ensino e professores. Muitas vezes sem um estudo mais apurado sobre essa política, ela foi sendo empregada para a elaboração de material didático, propostas curriculares estaduais e municipais e até mesmo para a organização do trabalho pedagógico dos professores, que deveriam estar em consonância com a Base. Assim, aos poucos, a BNCC foi sendo incorporada às escolas, como algo que está posto e sobre o qual supostamente não se pode discutir, apenas acatar. Ressaltamos que havia prazo para que as instituições e redes de ensino se alinhassem à BNCC, tendo os anos de 2018 e 2019 para se adequarem e em 2020 implementar a Base.

Dessa forma, foi sendo incorporada sem muita reflexão, debate ou questionamento. Contudo, encontramos estudiosos que consideram fundamental que os professores e demais sujeitos que fazem parte do ambiente escolar ampliem suas compreensões sobre a BNCC, ao reiterar que:

Desvelar a BNCC se constitui em obrigação dos educadores para compreensão dos projetos que se colocam em disputa na sociedade e no interior da escola. O currículo nacional, apesar de não ser natimorto, é moribundo, pois se insere na escolarização a partir da visão excludente e desigual e não tem a vocação transformadora que somente o diálogo problematizador na relação entre os sujeitos poderia proporcionar (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 130).

Com essa visão, os professores podem, de alguma forma, tentar resistir ao controle imposto pela Base, buscando alternativas para a articulação dessa política com a realidade vivenciada nas escolas, considerando os conhecimentos, experiências e vivências que todos possuem e oportunizando o diálogo entre todos os sujeitos. Nesse sentido, os espaços de formação continuada e as reuniões pedagógicas podem favorecer para que os professores possam discutir, debater e refletir sobre o que o documento orienta e o que pode contribuir com suas práticas pedagógicas. Para isso, consideramos importante o trabalho estar pautado em uma gestão democrática permeada pelo trabalho coletivo.

Diante dos aspectos elencados, destaca-se que procuramos, aqui, compreender o processo de elaboração da BNCC, a política que chegou até as escolas e, de certa forma, foi delineando os conteúdos e as práticas pedagógicas. A partir daqui, passaremos, portanto, a buscar nesse documento elementos em seu texto que tragam perspectivas ou implicações para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento.

### 6.2.1 BNCC e Práticas Pedagógicas Educomunicativas

Realizada a contextualização do processo de elaboração da Base, nos dedicamos a analisar seu texto. Dessa forma, analisamos a parte introdutória do documento, onde estão explicitados as competências gerais, os marcos legais, os fundamentos pedagógicos, o pacto interfederativo e a implantação da BNCC. Analisamos também a área de linguagens no ensino fundamental, com especial atenção à parte que se refere especificamente aos anos iniciais, visto que nos interessa a etapa da alfabetização.

A BNCC, na sua parte introdutória, traz as competências gerais para a educação básica. Estabelece dez competências, dentre as quais notamos que algumas delas podem, de

alguma forma, contribuir para práticas as educacionais. A competência quatro, por exemplo, traz a seguinte redação:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência reconhece que existem diferentes linguagens com as quais convivemos cotidianamente. Aproxima-se do quinto princípio da prática pedagógica educacional, pois “favorece uma relação mais ativa, crítica e criativa dos sujeitos diante das tecnologias e referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida” (SOUZA, 2017, p. 206). Assim, todas as formas de expressão são valorizadas, possibilitando que as crianças possam exercer a cidadania.

Outra competência que merece destaque é a quinta, que se refere especificamente às tecnologias digitais. Essa menção é considerada por estudiosos e pesquisadores como um grande avanço, no que se refere ao reconhecimento da contribuição que as tecnologias e mídias digitais podem trazer para a educação. Essa competência estabelece que os estudantes podem mobilizar o seguinte conhecimento:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Portanto, essa competência, como nos aponta Souza (2017, p. 206), “preocupa-se com o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos na educação”, visto que não busca inserir as tecnologias e as mídias de qualquer maneira, mas sim de uma forma que oportunize a reflexão crítica. Outro fator que é importante ressaltarmos é o fato dessa competência considerar os estudantes como produtores de conhecimentos também e não apenas meros consumidores de conteúdo. Assim, essa competência pode possibilitar que “não apenas dominem o manejo dos novos aparelhos, mas que criem projetos para o uso social das invenções que caracterizam a Era da Informação” (SOARES, I., 2011, p. 48). No entanto, nos cabe aqui aprofundar um pouco mais essa questão considerando algumas questões levantadas pelas pesquisadoras e estudiosas Sartori, Santos e Giacomazzo (2020), quando analisaram essa competência na mesa-redonda intitulada “Cultura Digital: análise sobre a 5ª competência da BNCC”. Essa mesa foi realizada na XI Semana de Ciência e Tecnologia, pela

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), no período de 26 a 30 de outubro de 2020.

Nesse evento as pesquisadoras supracitadas nos alertam para o fato de que, assim como a quinta competência está posta na Base, reduz a tecnologia a um artefato, objeto e instrumento. Além disso, também chamam a atenção para o fato de que o uso da tecnologia “enquanto instrumento entra em crise, mas não é colocado em debate” (SARTORI; SANTOS; GIACOMAZZO, 2020, *online*). É necessário, portanto, dedicar um olhar mais apurado para essa questão, de maneira que seja ultrapassada a visão instrumental e as tecnologias passem a ser vistas e reconhecidas como algo que pode fomentar uma educação criativa e democrática. Para tal, uma gestão democrática contribui para que os professores não se sintam sozinhos nesse processo e, juntos e em diálogo, possam encontrar alternativas para atribuir sentido ao trabalho realizado no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda na parte introdutória da BNCC, encontramos outras três competências que podem possibilitar práticas pedagógicas educacionais nos ambientes escolares. Essas competências são, respectivamente, a sete, a nove e a dez, as quais apresentamos a seguir:

Competência 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Essas competências oportunizam que o ambiente escolar possa ser acolhedor, buscando que todos os sujeitos envolvidos, professores, estudantes, funcionários e comunidade em geral possam expressar suas ideias, pensamentos e sentimentos por meio do diálogo. Assim, valoriza-se as diferentes culturas e os diferentes modos de vida de cada pessoa. Nesse sentido, essas competências se aproximam do terceiro princípio da prática pedagógica educacional, ou seja, “promove espaços de encontro e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes do quefazer educativo” (SOUZA, 2017, p. 206). Desse modo, tem-se viabilizado o compartilhamento de conhecimentos e saberes significativos e também o acolhimento ao outro, o respeito e a compreensão.

Ainda em relação às competências citadas, Ismar de Oliveira Soares (2018), em seu artigo “Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil”, nos chama a atenção para o fato de que nessas competências,

[...] são contemplados elementos que se relacionam à expressão cultural, ao uso das diferentes linguagens, à criação e à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, sempre com a expressa recomendação de que isso se faça de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Finalmente, é indicado o emprego de práticas de gestão educacional, para lembrar que as recomendações não se limitam ao universo da mídia-educação, mas se estendem ao domínio dos processos de gestão da prática comunicativa proposta pela educação (SOARES, I., 2018, p. 12).

No entanto, o autor salienta que não basta apenas estar registrado no documento o reconhecimento da contribuição das tecnologias e mídias digitais para a educação. É importante que os sujeitos do processo educativo se mantenham atentos sobre a partir de qual enfoque essa questão pretende ser abordada na elaboração dos currículos. Pode-se ter como enfoque uma forma de apenas depositar conteúdos e conhecimentos nos estudantes, nos remetendo a uma educação bancária ou como uma forma de favorecer a criação de ecossistemas comunicativos, oportunizando o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos e saberes. Para isso, precisamos conhecer os documentos, procurando refletir criticamente sobre eles.

Continuando nossa análise, passamos a nos dedicar ao texto da Base que se refere especificamente ao ensino fundamental. Nessa parte, identificamos pontos relevantes no que se refere à valorização do contexto social no qual estamos inseridos ao mencionar que,

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso das tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. (BRASIL, 2018, p. 58).

Compreendemos que essa valorização das experiências e conhecimentos que as crianças possuem ao chegar ao ensino fundamental, assim como a menção de incentivar um pensamento crítico e criativo, oportunizando espaços de diálogo entre todos, favorece a prática pedagógica numa perspectiva educacional. Esse ponto de vista se relaciona ao segundo princípio da PPE o qual “tem como pressuposto o estabelecimento de um ecossistema (edu) comunicativo aberto e democrático nos espaços educativos” (SOUZA, 2017, p. 206). A partir disso, é possível proporcionar aos sujeitos do processo educativo uma comunicação dialógica, permeada pelo respeito às diferentes ideias e opiniões, considerando o

fato de que os meios de comunicação e suas tecnologias possuem potencialidades que podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante que o texto da Base traz é considerar o contexto no qual estamos inseridos. Vivemos um momento em que a presença e a utilização das mídias e tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano. Esse fato se acentuou com a pandemia causada pela Covid-19, quando diversos setores tiveram que repensar seu modo de se organizar para continuar realizando suas atividades. Especificamente em relação à educação não foi diferente. Muitas redes de ensino tiveram que se adaptar para dar continuidade ao trabalho pedagógico com os estudantes de maneira remota, o que, de certa maneira, possibilitou que as mídias e tecnologias digitais passassem a ser amplamente reconhecidas e valorizadas como um modo de construir conhecimentos, de favorecer o diálogo e protagonismo de todos os envolvidos nesse processo. No entanto, nem todo o trabalho pedagógico foi realizado nessa perspectiva. Infelizmente, encontramos práticas nas quais as tecnologias e mídias digitais foram utilizadas apenas como um instrumento para repasse de conteúdos e atividades. Nesse sentido, o texto da Base aponta que

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2018, p. 61).

Esse entendimento acerca das tecnologias e mídias digitais e seus usos na atualidade, tem aproximação com o primeiro princípio da prática pedagógica educacional quando “considera as particularidades do contexto contemporâneo e a realidade concreta dos sujeitos que o vivenciam” (SOUZA, 2017, p. 206). Dessa forma, as práticas pedagógicas podem ser planejadas com a intencionalidade de contribuir com as novas demandas dos estudantes.

O documento reconhece que considerar os aspectos citados acima, é um desafio para a escola. Assim, pondera que,

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de

comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61).

Neste mesmo viés, a incorporação das tecnologias e mídias digitais de maneira acrítica, apenas para a instrumentalização das práticas pedagógicas, não poderia ocorrer. Essa incorporação precisa acontecer “com o objetivo de contribuir para um futuro mais humanizado que o presente e, esperamos, um pouco mais democrático também”, conforme nos aponta Orozco-Gómez (2011, p. 161), que demonstrava a preocupação com o uso das tecnologias e mídias digitais já há algum tempo. Esse pensamento, embora anterior à BNCC, expressa a importância da intencionalidade pedagógica ao incorporar as tecnologias e mídias digitais no espaço educativo.

Conscientes disso e buscando aproveitar as potencialidades dessas tecnologias e mídias digitais, podemos pensar em “práticas pedagógicas que, de fato, contribuam para sua inserção crítica, criativa e produtiva no mundo” (SARTORI et al., 2014, p. 69). Para tanto, a escola deixa de ser o centro do saber e passa a reconhecer e valorizar os conhecimentos que podem ser construídos em outros ambientes também, inclusive com o uso das novas tecnologias. Segundo Orozco-Gomez (2011, p. 172), a escola é responsável por assegurar que a aprendizagem “seja relevante para o sujeito ou os sujeitos que aprendem, relevante para o seu desenvolvimento como ser humano e social, que participa de comunidades e de países específicos”.

Até o momento, analisamos os textos que tratam do ensino fundamental de maneira geral, sem abordar nenhum componente curricular em especial ou sem nos reportar aos anos iniciais ou finais. Diante disso, partimos, agora, para uma análise mais específica, por meio da qual nos reportamos à área de linguagens. Essa área aborda os componentes curriculares de língua portuguesa, arte, educação física e, apenas para os anos finais, há a inclusão do componente de língua inglesa. Para a área de linguagens, são estabelecidas seis competências específicas, dentre as quais destacamos cinco que podem contribuir para que se possa pensar em práticas pedagógicas educacionais. Nesse sentido, as competências um, dois, três e quatro nos chamam a atenção, pois se referem a:

Competência 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.

Competência 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Competência 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual–motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Competência 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018, p. 65).

O documento reconhece que existem diferentes maneiras de nos comunicar, diferentes linguagens. Esse posicionamento possibilita uma aproximação com os princípios dois e três estabelecidos por Souza (2017, p. 206), os quais se referem ao “estabelecimento de um ecossistema (edu) comunicativo aberto e democrático nos espaços educativos” [princípio dois] e “promove espaços de encontro e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes do quefazer educativo” [princípio três]. Compreendemos que esses princípios se complementam, visto que abordam a importância do diálogo entre os sujeitos do processo educativo. Dessa forma, as práticas pedagógicas podem ser pensadas de maneira que ampliem os ecossistemas comunicativos nesses ambientes, tendo em vista que “as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência” (SOARES, I., 2011, p. 45).

Outra competência específica para a área de linguagens que destacamos é a competência seis, a qual se refere a:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Novamente, o texto traz a importância do uso das tecnologias digitais de maneira reflexiva e crítica, como uma forma de ampliar a comunicação e o diálogo entre os sujeitos do processo educativo. Além disso, também reconhece que tanto estudantes quanto professores são produtores de conhecimentos, favorecendo, assim, o protagonismo de ambos. Compreendemos que o documento possibilita aos estudantes participar, conhecer e valorizar diferentes práticas de linguagem, incluindo as digitais. Dessa maneira, passa a conhecer novas linguagens e pode ampliar suas formas de expressão, compartilhando e construindo conhecimentos coletivamente.

O documento disserta que “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70). Assim, menciona uma grande variedade de práticas de linguagem consideradas contemporâneas, as

quais, muitas vezes, os estudantes já têm contato nas redes sociais e ambientes da *web*. De tal modo, a escola poderia contribuir com a ampliação da expressão dos estudantes e professores, por meio da consideração dos conhecimentos que ambos já possuem relacionados às diferentes formas de se comunicar e se expressar.

Passamos a nos dedicar, nesse momento, ao componente curricular língua portuguesa. Como nos interessa compreender se a Base pode contribuir para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento, é muito importante olhar para esse componente, especificamente. Assim, o componente de língua portuguesa está dividido em quatro eixos que correspondem às práticas de linguagens. Temos, então, os eixos da leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Em relação ao eixo da leitura, o documento esclarece que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72).

Dessa forma, reconhece os diferentes gêneros textuais com os quais tanto os estudantes quanto os professores têm contato no seu cotidiano e que circulam em diferentes mídias. No contexto contemporâneo em que vivemos, temos acesso a diferentes maneiras de nos comunicar. Para isso, não necessariamente precisamos ter acesso a textos impressos. É importante que, no processo de alfabetização e letramento, as crianças compreendam que as imagens, vídeos, músicas expressam ideias e podem contribuir para a aprendizagem da leitura. Ainda nesse sentido, relacionando-se ao eixo da leitura, o documento traz a importância de

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (BRASIL, 2018, p. 72).

Notamos que o documento reconhece as transformações que ocorreram com o advento da internet no que se refere ao surgimento de novas tipologias textuais. Assim, também menciona a necessidade de

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (BRASIL, 2018, p. 73).

O documento evidencia as diferentes formas de expressão e comunicação que a contemporaneidade apresenta. Nesse sentido, a Base aborda a necessidade de que a educação e seus profissionais busquem uma aproximação com as tecnologias e mídias digitais, já que elas “são importantes referências da infância contemporânea, com vistas a ampliar a compreensão sobre as relações estabelecidas entre as crianças e essas novas referências culturais” (SARTORI et al., 2014, p. 75). Afinal, as mídias estão aí e seria interessante passarmos a aproveitar suas potencialidades, com a intenção de ampliar os conhecimentos dos estudantes e oportunizar o seu protagonismo. Esse entendimento referente ao eixo da leitura, tem aproximação com o princípio um da prática pedagógica educacional, ao considerar o contexto contemporâneo, marcado pela presença das mídias, e também com o princípio quatro, que se preocupa com o uso intencional das tecnologias e mídias digitais na educação.

Sequencialmente a isso, o eixo da produção de textos também aborda questões que levam em consideração o contato com diferentes linguagens, inclusive as digitais. Um dos pontos que destacamos se refere à reflexão sobre como os diferentes gêneros textuais são produzidos e como circulam nas diferentes mídias e também a utilização de diferentes estratégias para a sua produção, por meio da utilização de “*softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis” (BRASIL, 2018, p. 78).

Nesse ponto, notamos a intenção de aproveitar as potencialidades das tecnologias e mídias digitais, para que os sujeitos do processo educativo possam “melhorar a comunicação escola-aluno-mundo, usando as novas mídias como mediadoras e facilitadoras desse processo” (SARTORI et al., 2014, p. 81). No entanto, é importante que cada instituição e cada rede de ensino reflitam constantemente sobre o contexto no qual estão inseridas e as condições que possuem para realizar o trabalho pedagógico nessa perspectiva, adaptando-o de acordo com as suas particularidades.

O eixo da oralidade também considera as novas maneiras de comunicação que as tecnologias e mídias digitais nos proporcionam. Assim, o texto da Base nos diz que esse eixo trata das

[...] práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras (BRASIL, 2018, p. 78-79).

Observamos que esse eixo pode contribuir muito para práticas pedagógicas educacionais ao considerar toda essa variedade de comunicação com a qual convivemos. No entanto, para que possa realmente haver esta contribuição, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas “de modo a proporcionar o estabelecimento de ecossistemas comunicativos com as crianças e, igualmente, uma relação crítica com as referências midiáticas a que estes sujeitos têm acesso” (SARTORI et al., 2014, p. 75). É importante que isso ocorra compreendendo como, onde e por que utilizar determinado recurso, para entender e se fazer entender. Além disso, deve-se promover um ambiente acolhedor, que aceite as diferentes ideias e opiniões e onde o diálogo embase todas as relações entre as pessoas.

Cumprido destacar que o texto da Base estabelece competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental. São dez competências, dentre as quais destacamos:

Competência 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Competência 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Competência 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Como vemos, ao longo do texto a Base apresenta muitas possibilidades para que os professores possam pensar em práticas pedagógicas educacionais. No entanto, como já nos referimos anteriormente, efetivar isso dependerá da maneira como os currículos serão pensados: para uma educação com foco na transmissão de conteúdos ou que oportunize a construção dialógica e coletiva de conhecimentos. Nesse sentido, Soares, I., (2018, p. 22) salienta que

[...] devemos estar atentos para o fato de que nenhuma dessas competências poderá ser adquirida pela simples dissertação a seu respeito por parte dos professores, no modelo de ensino bancário. Por sua natureza, a aquisição dessas habilidades exige vivências e práticas que serão adquiridas mediante procedimentos capazes de envolver e motivar os estudantes de forma construtivista, coletiva e solidária, em projetos de intervenção em seus respectivos ecossistemas comunicativos.

Dessa forma, a BNCC pode contribuir para que os sujeitos do processo educativo sejam protagonistas e construam coletivamente conhecimentos e saberes significativos. Além do mais, que façam uso das potencialidades das tecnologias e mídias digitais de maneira reflexiva e crítica e também, de alguma maneira, ampliem os ecossistemas comunicativos nesses espaços. Para tanto, os professores precisam estar atentos à forma como os currículos direcionarão o trabalho pedagógico e também avaliar criticamente as políticas educacionais, buscando uma prática educativa permeada pelo diálogo e acolhimento ao outro.

Temos ciência de que a BNCC, como já apontamos anteriormente, é uma política educacional aclamada por alguns e criticada por outros, pois aborda muitos pontos que precisam ser discutidos e debatidos para que a educação brasileira tenha a qualidade almejada. No entanto, ao analisar esse documento, nossa intenção foi buscar as possibilidades para que os professores possam pensar em práticas pedagógicas na perspectiva educomunicativa. Dito isso, entendemos que essa política traz muitas possibilidades para tal, porém as reflexões críticas sobre a BNCC devem ser constantes.

Ao realizarmos a análise elencamos as competências que consideramos mais direcionadas ao processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, salientamos que isso não quer dizer que as demais competências não possibilitem práticas pedagógicas educomunicativas para a educação básica como um todo. Entretanto, reafirmamos que, pensando em práticas pedagógicas numa perspectiva educomunicativa, capaz de contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita, as competências que destacamos estão diretamente ligadas ao processo de alfabetização e letramento. Dando prosseguimento à análise das políticas educacionais, na próxima subseção, abordamos a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

### 6.3 POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Trata-se de uma política educacional elaborada por um grupo de trabalho composto por diversos órgãos internos do Ministério da Educação, dentre os quais citamos a Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A esse grupo de trabalho

foram acrescentados representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pesquisadores da área da alfabetização.

Essa política foi elaborada com o intuito de melhorar a alfabetização das crianças brasileiras. Para tanto, foram utilizados os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), entre outras, e dados estatísticos como o índice de reprovação e a distorção idade-série para justificar a necessidade dessa política. Destacamos que PNA “foi instituída por *decreto* presidencial, sem ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e com alfabetizadores” (MORTATTI, 2019, p. 27, grifo da autora). Como vemos, trata-se de uma política imposta, pois sequer pensou-se em ouvir os pesquisadores renomados na área da alfabetização, estudiosos e professores alfabetizadores. Nesse sentido, Moraes (2019, p. 73-74) afirma que

A Política de alfabetização que o MEC quer impor não visa a dialogar com nada nem com ninguém. Sua meta é padronizar, fazer com que de Roraima ao Rio Grande do Sul, todos os professores sigam, alienada e obedientemente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar.

Para tal, atrela a essa política o direito a verbas para quem de alguma forma se submeta a essa imposição, conforme nos aponta Moraes (2019). O autor ainda salienta que “a Política Nacional de Alfabetização [...] revela duas faces que estamos vivendo, quando o tema é política pública em Educação no Brasil: a face do *autoritarismo* e a da *mercantilização*” (MORAIS, 2019, p. 66, grifos do autor). Dessa forma, empresários e alguns especialistas que tinham interesse que no Brasil se aderisse a um único método de alfabetização, no caso o fônico

[...] se aliaram a um governo nada democrático, para contrariar esse direito constitucional que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, tanto na Educação Básica como na Superior. Esse direito constitucional parece não interessar aos especialistas, empresários e políticos que formularam a PNA (MORAIS, 2019, p. 66).

Diante desse cenário, nossa análise busca, nas políticas educacionais elencadas, elementos que possam contribuir para que nos espaços educativos seja possível desenvolver práticas pedagógicas educacionais. No entanto a PNA, já na maneira como foi elaborada e chegou às redes de ensino, demonstra não ter sido pensada de uma forma que possibilite o trabalho pedagógico em uma perspectiva educacional. Desse modo, consideramos a Política Nacional de Alfabetização como uma política educacional que em vez de

perspectivas, traz algumas impossibilidades para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento.

Para essa análise, retomaremos cada um dos cinco princípios da prática pedagógica educacional apresentados por Souza (2013), a fim de apontar os pontos do documento que impossibilitam o trabalho pedagógico nessa perspectiva. Começamos com o princípio um que “considera as particularidades do contexto contemporâneo e a realidade concreta dos sujeitos que o vivenciam” (SOUZA, 2013, p. 198). Trata-se nesse caso, de considerar o contexto permeado pelas tecnologias e mídias digitais, no qual estamos inseridos e fazemos uso cotidianamente. No entanto, em momento algum esse documento se refere a esse contexto. Isso deve-se ao fato de que não considera que desde cedo as crianças já têm contato com as tecnologias e mídias digitais e que esse contato influencia na sua vida. Conforme nos aponta Sartori et al. (2014, p. 74) “a escola não pode estar alheia à interação com as linguagens da sociedade informatizada e tecnológica na qual está imersa”. Contudo, a PNA desconsidera totalmente a cultura digital na qual estamos inseridos.

O segundo princípio apresentado por Souza (2013, p. 198), “tem como pressuposto o estabelecimento de um ecossistema (edu) comunicativo aberto e democrático nos espaços educativos”, no qual se estabeleça uma comunicação dialógica entre todos que fazem parte desse processo. Notamos que ao longo de todo o documento a palavra “diálogo” aparece apenas uma vez e o sentido dado ao termo seria o de mera comunicação de resultados, não como uma forma de promover reflexões críticas e construção de conhecimentos coletivamente. Citamos, a seguir, o trecho ao qual nos referimos:

A palavra alfabetização é muitas vezes usada de modo impreciso, resultando em confusão pedagógica e didática, dificuldade de **diálogo** entre as pessoas envolvidas na educação, além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando na verdade mal sabem ler palavras (BRASIL, 2019, p. 18, grifos nossos).

Notamos que em vez de propor uma comunicação dialógica entre os envolvidos no processo educativo, a utilização da palavra “diálogo”, nesse trecho, provoca certa responsabilização dos professores pelos problemas enfrentados na etapa de alfabetização e letramento, como se de alguma forma não tivessem conhecimento sobre o trabalho que desempenham. Em contraponto a isso, na obra *Extensão ou Comunicação*, Paulo Freire (2018, p. 51) nos diz:

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganizar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da

forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

Nesse sentido, a PNA impossibilita, de certa forma, a criação de ecossistemas comunicativos, já que os sujeitos não têm a oportunidade de se expressarem, de ouvirem e de serem ouvidos ou de solucionarem coletivamente as situações que vão ocorrendo no decorrer do processo. Sendo assim, podemos dizer que a PNA não proporciona “uma educação baseada na colaboração e na construção coletiva” SARTORI et al., 2014, p. 68). Cada sujeito desempenha uma função específica com o objetivo de que a criança aprenda a ler e a escrever. Cada um fazendo a parte que lhe cabe, porém sem trabalhar em colaboração.

No mesmo sentido, o terceiro princípio da prática pedagógica educacional que “promove espaços de encontro e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes do que fazer educativo” (SOUZA, 2013, p. 198), também não é contemplado. Esse princípio busca que o ambiente escolar seja acolhedor, que as práticas pedagógicas sejam planejadas com a intenção de promover espaços de diálogo, participação e colaboração entre estudantes e professores. No entanto, o documento traz um entendimento sobre o papel do professor que não corresponde a essa concepção. Segundo a PNA a “figura **central** do ensino, o professor merece ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade” (BRASIL, 2019, p. 43, grifo nosso). Entendemos que sendo o professor considerado a figura central do ensino, não há a possibilidade de haver no espaço escolar a prática pedagógica na perspectiva educacional, pois cabe somente a ele determinar o que, para quem e como deve ser ensinado, não havendo espaço para o compartilhamento e a construção de conhecimento. Em relação ao papel do professor, Morais (2019, p. 74) alerta que:

Ela, a PNA, não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto, desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores.

Esse posicionamento trazido pela PNA nos reporta à obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual Paulo Freire aborda a educação bancária. Segundo o autor, nessa concepção de educação,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2019, p. 80).

No nosso entendimento, é dessa maneira que a PNA compreende o processo de alfabetização. O professor que detém o conhecimento ensina as crianças que ainda não sabem ler e escrever para que desenvolvam as habilidades para tal e assim tenham sucesso na vida escolar. A PNA compara este processo com uma planta. “A planta cresce no 1º ano do ensino fundamental, e as flores desabrocham a partir do 2º ano” (BRASIL, 2019, p. 22). A nosso ver, se trata de um enorme retrocesso nas concepções de alfabetização, desconsiderando todas as pesquisas e estudos realizados na área. De acordo com a PNA, “o alfabetizando deve ser **guiado** gradualmente durante a aprendizagem dessas relações grafofonêmicas. Não se trata de uma aprendizagem que ocorre de modo espontâneo, com a mera exposição a material escrito” (BRASIL, 2019, p. 18, grifos nossos). Ratificam-se, assim, as colocações que fizemos acima.

Observa-se ainda que as afirmações do documento “tratam a todas de maneira homogeneizante, desconsiderando a diversidade de níveis de conhecimento que os aprendizes, necessariamente, apresentam e vão continuar apresentando” (MORAIS, 2019, p. 74). Isso se contrapõe ao fato de que em todos os níveis de ensino nos deparamos com turmas heterogêneas. Na etapa da alfabetização não é diferente, encontraremos crianças que aprendem a ler e escrever com mais facilidade e outras que necessitam de um tempo um pouco maior para aprender. Dessa forma, o conhecimento de cada criança precisa ser levado em consideração para que se possa, coletivamente com os colegas e professores, aprimorar a aprendizagem.

O quarto princípio da prática pedagógica educomunicativa, por sua vez, “preocupa-se com o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos na educação” (SOUZA, 2013, p. 198). É possível destacar que o uso intencional e planejado para promover a reflexão, diálogo, a criatividade e ultrapassar a mera instrumentalização, não encontra espaço nessa política educacional. Como assinalamos no início dessa análise, sequer é considerado, nesse documento, o contexto atual em que estamos inseridos. É como se as crianças que estão na etapa da alfabetização e os professores vivessem em um mundo em que as tecnologias e mídias digitais ainda não existissem, pois a cultura digital não é abordada na PNA.

O quinto e último princípio também aborda a questão das tecnologias e mídias digitais, utilizadas de maneira em que sejam exploradas as diferentes linguagens e, nesse sentido, “oportunistem a vivência da cidadania por meio da reflexão crítica, do diálogo e da autoria” (SOUZA, 2017, p. 206). Como o documento não menciona a cultura digital, nos limitamos sobre o posicionamento do mesmo no que se refere à autoria. Para a PNA, ser alfabetizado

[...]significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. Mas a aquisição dessa técnica não é um fim em si. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Sem isso, o processo de alfabetização não frutifica, pois ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos, é apenas o começo de um caminho que deve ser consolidado por meio de atividades que estimulem a leitura e a escrita de textos cada vez mais complexos, a fim de que a pessoa se torne capaz de usar essas habilidades com independência e proficiência para **aprender, transmitir e até produzir conhecimentos** (BRASIL, 2019, p. 19, grifos nossos).

Entendemos que essa política tem seu enfoque na transmissão de conhecimentos e que a produção até pode ocorrer, no entanto como um evento esporádico, algo que pode ficar em segundo plano e que dependerá do nível de conhecimento de cada sujeito do processo educativo. Esse posicionamento afeta não apenas os estudantes, como também os professores, pois ambos deixam de exercitar sua autonomia e autoria e passam a ser meros reprodutores. Os professores tendo em vista os encaminhamentos que receberão, embasados nesse documento e os estudantes, por sua vez, dos encaminhamentos feitos pelos professores.

Nessa perspectiva, “nossas escolas não estão sendo um espaço no qual a leitura seja um meio de criatividade e de prazer, mas sim o espaço no qual leitura e escrita se associam a tarefa obrigatória e chata. Castradora, inclusive” (MARTÍN-BARBERO, 2011, p.128). Nesse sentido, Morais (2019, p. 74) também nos chama a atenção para o fato de que, com a implementação dessa política, “todos os aprendizes seriam privados ou teriam raras oportunidades de participar da leitura de textos reais e prazerosos, porque o letramento com base em gêneros textuais reais, sem vocabulário controlado, estaria banido das salas de aula”. Assim, os textos com os quais as crianças teriam contato seriam os textos elaborados para a aprendizagem da mecânica da leitura e da escrita, não tendo nenhum significado fora do contexto escolar.

Outro ponto que destacamos desse documento, se refere à sua compreensão sobre a produção escrita, limitada a reforçar a consciência fonêmica. De acordo com a PNA, a produção escrita

[...] diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para as crianças mais novas, **escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica**. Para crianças mais velhas, **a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais** (BRASIL, 2019, p. 34, grifos nossos).

A produção escrita para a PNA tem a função de reforçar a codificação e decodificação para as crianças mais novas e para as mais velhas o conhecimento das tipologias e gêneros textuais. Negligencia-se, desse modo, que a escrita também é uma forma de comunicação. Na etapa da alfabetização é comum, por exemplo, as crianças escreverem bilhetes para os

professores expressando seu carinho por eles, além de trocarem bilhetes entre si. Ao desconsiderar a função de comunicação que a produção escrita tem a PNA, mais uma vez, reforça o quanto desvaloriza a autoria dos estudantes e dos professores no processo educativo. De acordo com Martín-Barbero (2011, p. 131-132), seria interessante pensarmos em uma “escola que transforme seu modelo (e sua práxis) de comunicação, isto é, que torne admissível a passagem de um modelo centrado na sequência linear[...] a outro descentralizado e plural”. Isso acontece reconhecendo e valorizando as diferentes formas de comunicação que incluem a linguagem escrita, verbal, não verbal, artística, midiática entre outras.

Ao findar a análise dessa política, não vislumbramos perspectivas para práticas pedagógicas educomunicativas no documento. Ao contrário, seu entendimento sobre a alfabetização desconsidera o letramento, a cultura digital, não abre espaço para o diálogo, transforma professores e estudantes como meros reprodutores com o objetivo de apenas melhorar os índices das avaliações externas, e que o estudante tenha sucesso na vida escolar. Desconsidera, assim, que embora pequenas, as crianças na etapa da alfabetização já possuem muitos conhecimentos, vivências e experiências. Ademais, não leva em consideração que a alfabetização vai além da codificação e decodificação de letras e símbolos. Diante disso, evidencia-se que “precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos”. (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 9). Afinal, quando a prática pedagógica está relacionada a situações reais vivenciadas pelas crianças, a aprendizagem se torna significativa e carregada de sentidos.

Do mesmo modo, uma prática pedagógica educomunicativa busca melhorar os índices comunicativos no ambiente escolar, conforme nos aponta Sartori et al. (2014). No entanto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) impossibilita a comunicação em si, quem dirá sua ampliação. Além de desconsiderar o contexto contemporâneo no qual estamos imersos em uma cultura digital. Cientes das implicações que essa política traz para o processo de alfabetização e letramento e para práticas pedagógicas numa perspectiva educomunicativa, é imprescindível “que os docentes continuem a ser criaturas pensantes, que decidem o melhor para seus alunos, sem bater continência para uma proposta autoritária e com propósitos nada elogiáveis... como a que o MEC apresentou, sem qualquer diálogo, através de um decreto [...]” (MORAIS, 2019, p. 74). Dessa forma, é importante conhecer, refletir e debater coletivamente sobre as políticas educacionais que chegam às redes de ensino para podermos

decidir o que pode contribuir ou não para a aprendizagem das crianças, considerando as particularidades de cada uma.

Até o momento analisamos políticas educacionais elaboradas a nível nacional. A seguir, nos dedicamos a analisar o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, uma política educacional estadual, elaborado com embasamento na BNCC.

#### 6.4 CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE

Analisamos, aqui, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Por se tratar de um documento com um nome relativamente extenso, ao longo dessa subseção o mencionaremos como Currículo do Território Catarinense. Trata-se de um documento alicerçado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo processo de elaboração foi iniciado em 2015, com a realização de algumas ações nos anos subsequentes, tendo em 2019 sua retomada por meio do processo de implementação da BNCC em Santa Catarina. Essa etapa teve a participação de aproximadamente 500 profissionais da educação como professores, gestores, entre outros, conforme está explicitado no documento.

Esse documento entrou em vigor por meio da Resolução CEE/SC nº 070, de 17 de junho de 2019. De acordo com o artigo terceiro dessa Resolução, o Currículo do Território Catarinense serve de referência para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a educação básica, das redes de ensino do estado, adequando-se, assim, à BNCC. Já em seu artigo quarto, a Resolução esclarece que as instituições e redes de ensino podem optar ou não por aderir ao Currículo do Território Catarinense. Contudo, salienta que as instituições ou redes de ensino que optarem por não aderir ao documento, precisam produzir seu próprio referencial curricular, de acordo com o que está colocado na BNCC (SANTA CATARINA, 2019). Compreendemos, assim, que a não obrigatoriedade em aderir ao Currículo do Território Catarinense não exime as instituições ou redes de ensino de adequar seus currículos de acordo com a BNCC, pois terão que fazê-lo de uma forma ou de outra.

O documento abrange as etapas da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais da educação básica. Como nosso objetivo é compreender se esse documento, em seu texto, traz perspectivas para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento, nossa análise se detém à introdução, ao capítulo que se refere especificamente à alfabetização e letramento e também à área de linguagens.

Na introdução desse documento, elencamos dois pontos que consideramos ser primordiais para práticas pedagógicas educacionais. O primeiro traz a concepção de educação que embasa o documento. Assim,

[...] o “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” assume e alicerça-se no princípio da educação integral, por entender que, por meio dela, promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos. Bem como o protagonismo de seu percurso formativo. [...] o currículo base parte do princípio de que a democracia, o estímulo ao desenvolvimento do sujeito, a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral, a inserção dos sujeitos no mundo, constituem fins e objetivos que dão sentido à educação (SANTA CATARINA, 2019, p. 19).

Em nosso entendimento, a concepção de educação que o documento aborda possibilita pensar em práticas pedagógicas que promovam aos sujeitos do processo educativo se expressar e ampliar a comunicação entre todos, pois considera o estudante como protagonista na sua formação, sendo essa permeada pelos conhecimentos e cultura construídos historicamente. Nesse sentido, pensamos em práticas pedagógicas “baseadas no diálogo e na participação, que não exigem somente tecnologias, como também uma mudança de atitudes e concepções” (APARICI, 2014, p. 32). Para que isso possa acontecer, o ambiente escolar e as práticas pedagógicas poderão ser pensadas e organizadas de maneira que oportunizem o compartilhamento de conhecimentos e saberes.

No entanto, o Parecer CEE/SC nº 117, aprovado em 17 de junho de 2019, traz em seu texto a afirmação de que “a elaboração dos currículos ou propostas pedagógicas das instituições ou redes de ensino que aderirem ao Currículo Base do Território Catarinense devem ser realizadas com efetiva participação de seus docentes” (SANTA CATARINA, 2019, p. 23). Notamos, aqui, certa contradição, pois não menciona os estudantes e as famílias para colaborarem com a elaboração dos currículos. Se visa o protagonismo dos estudantes, pensamos que eles devem poder contribuir para essa elaboração.

O segundo ponto que nos chama a atenção na introdução do documento se relaciona ao contexto atual no qual estamos inseridos em relação às tecnologias e mídias digitais. Sobre isso o documento nos diz que

Para ensinar e aprender na sociedade atual, não há como não compreender que as tecnologias nos permitiram novas relações com o conhecimento e afetaram nossos modos de interagir e nos relacionar. Nesse sentido, as escolas do Território Catarinense ainda precisam avançar na definição de um currículo que aponte para o trabalho com Tecnologias para a aprendizagem para todos os estudantes na Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Todos nós, professores e gestores, precisamos lidar com o volume de informações cada vez mais rápido e disponível,

para atuar de forma responsável e consciente nesse contexto de culturas digitais (SANTA CATARINA, 2019, p. 25).

Notamos que o documento reconhece a necessidade de aproveitar as potencialidades das tecnologias e mídias digitais, assim como também reconhece o quanto ainda precisa avançar nessa questão. Há a preocupação com um trabalho pensado com responsabilidade e consciência, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Entendemos, assim, que a utilização das tecnologias e mídias digitais pode ultrapassar o uso instrumental, visto que elas podem contribuir para o diálogo, a reflexão, a curiosidade e a criatividade. Dessa maneira, consideramos que ao trazer esse entendimento sobre o contexto contemporâneo, sobre a influência das novas formas de ensino-aprendizagem que as tecnologias e mídias digitais apresentam, se aproximam de três princípios da prática pedagógica educacional, sendo esses os princípios um, quatro e cinco. No que se refere ao princípio um “considera as particularidades do contexto contemporâneo e a realidade concreta dos sujeitos que o vivenciam” (SOUZA, 2017, p. 206). Reconhece que existem outros lugares, diferentes da escola em que podemos buscar conhecimentos. Sobre isso, Aparici (2014, p. 40) reitera que “as formas atuais da cultura popular estão ligadas ao ciberespaço, à imersão, à participação, com o uso dos mais variados dispositivos”, nos quais temos acesso a uma grande variedade de informações e conhecimentos.

Já o princípio quatro “preocupa-se com o uso pedagógico intencional de recursos tecnológicos e midiáticos na educação” (SOUZA, 2017, p. 206), sendo o trabalho pedagógico planejado com intencionalidade, com responsabilidade e consciência, como o próprio documento expõe. Nesse sentido, espera-se que a educação possa “contribuir para fomentar a criatividade e aquelas habilidades necessárias para a exploração, o diálogo, a argumentação, a produção convergente e coletiva, ética e solidária” (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p. 289). Com relação ao princípio cinco da prática pedagógica educacional, compreendemos que o Currículo do Território Catarinense oportuniza a exploração de diferentes linguagens, inclusive a midiática, visto que esse princípio “favorece uma relação mais ativa, crítica e criativa dos sujeitos diante das tecnologias e referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida” (SOUZA, 2017, p. 206). Nesse sentido, é possível compreender que, além de serem consumidores destas tecnologias e referências midiáticas, podem também produzir conteúdo e exercer a autoria.

Por outro lado, o Currículo do Território Catarinense não se aprofunda muito no que se refere à cultura digital, deixando para a interpretação do leitor como deve proceder em relação ao contexto contemporâneo e o fato de estarmos imersos nesta cultura. Assim, não

prescreve como as tecnologias e mídias digitais devem ser utilizadas e também não aponta como não utilizá-las. O documento apenas menciona que as escolas, por meio dos seus Projetos Político-Pedagógicos, acrescentem “dois tópicos importantes: tecnologias para a aprendizagem e os temas contemporâneos transversais” (SANTA CATARINA, 2019, p. 25). Podemos analisar essa omissão de duas formas, a primeira como uma maneira do Estado não se responsabilizar para fornecer as condições materiais necessárias para o trabalho com tecnologias e mídias digitais, ou como uma forma de oportunizar autonomia para as escolas realizarem seu trabalho, respeitando as suas peculiaridades e contexto em que estão inseridas.

Ainda nessa perspectiva, o Parecer CEE/SC nº 117, aprovado em 17 de junho de 2019, aponta em seu texto que:

Os currículos que tenham como referência o Currículo Base do Território Catarinense devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e **temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, os quais afetam a vida humana em escala local, regional e global**. Nesse sentido há que se observar a obrigatoriedade de temas tais como: o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; **os direitos das crianças e adolescentes**; a educação em direitos humanos; **a educação digital**; e ainda o tratamento adequado da temática da **diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira** (SANTA CATARINA, 2019, p. 24, grifos nossos).

Notamos que no parecer e na resolução que regulamentam o Currículo do Território Catarinense não há uma prescrição de como trabalhar com as tecnologias e mídias digitais. Afinal, apenas mencionam a importância de considerar esse aspecto, oportunizando que cada instituição e rede de ensino trabalhe conforme sua realidade local. Assim, dependerá da concepção de cada uma dessas instituições e redes de ensino o encaminhamento que será dado à abordagem da cultura digital e a utilização das tecnologias e mídias digitais.

Ademais, o Currículo do Território Catarinense traz em seu texto, um capítulo específico sobre a etapa da alfabetização e letramento. Destacamos alguns aspectos que possibilitam práticas pedagógicas educacionais. Esse documento considera importante que as crianças possam se comunicar e se expressar por meio de diferentes linguagens. Seu texto assim disserta: “é por meio das diferentes linguagens que as crianças se comunicam e expressam seu pensamento; quanto mais forem oportunizadas vivências em que elas possam viver intensamente essas experiências, mais se desenvolvem integralmente” (SANTA CATARINA, 2019, p. 158). Notamos que o Currículo do Território Catarinense reconhece e valoriza a utilização de diferentes linguagens para que as crianças possam participar e se expressar, fomentando o diálogo no espaço educativo. Consideramos que esse

posicionamento oportuniza “espaços de encontro e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes no quefazer educativo” (SOUZA, 2017, p. 206).

Entendemos, assim, que na etapa da alfabetização e letramento não há a necessidade de padronizar o conhecimento, pois há a compreensão de que cada criança tem a sua maneira de se comunicar e se expressar e isso precisa ser reconhecido. Nessa acepção, o documento aborda que “para o domínio da cultura escrita, o trabalho a ser desenvolvido deve pautar-se nas diferentes experiências interativas/trocas entre crianças e professores e crianças com o meio e nos diferentes gêneros discursivos” (SANTA CATARINA, 2019, p. 159). Compreendemos que esse documento propicia o compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os sujeitos do processo educativo, o que, no nosso entendimento, pode favorecer práticas pedagógicas educomunicativas.

Ainda sobre o processo de alfabetização e letramento, o Currículo do Território Catarinense reconhece e valoriza o protagonismo dos professores e dos estudantes no que se refere ao ensino-aprendizagem e também aborda a importância da comunicação oral e escrita nessa etapa. Dessa forma, o documento assim aponta:

Esse processo de aprendizagem dá-se a partir do protagonismo dos sujeitos envolvidos; assim, professores criam sua metodologia de ensino e as crianças – como interlocutoras – participam desta criação da aula, por meio de suas falas e ações, pois são sujeitos ativos na aprendizagem (SANTA CATARINA, 2019, p. 160).

Já sobre a maneira como as crianças escrevem ao iniciar a aprendizagem da escrita, que inicialmente se aproxima do modo como se fala, o documento reitera que

Respeitar esse processo é um avanço no aprendizado da escrita, pois favorece a manifestação oral e espontânea da criança, dando liberdade para expor suas ideias, tanto na oralidade quanto por meio da escrita, sem ser cerceada pela “correção” uma vez que se entende essa fase como processo de compreensão do sistema de escrita, de valorização do discurso oral e escrito (e não menosprezo em detrimento da forma “correta” de escrita). É preciso não só respeitar, mas também intervir (SANTA CATARINA, 2019, p. 163).

Essas duas menções no texto do Currículo do Território Catarinense trazem elementos que consideramos importantes para a prática pedagógica educomunicativa visto que, possibilitam “o estabelecimento de um ecossistema (edu) comunicativo aberto e democrático nos espaços educativos” (SOUZA, 2017, p. 206). Há, portanto, a prevalência de uma comunicação dialógica, pois considera a criança como um sujeito ativo na aprendizagem e que pode exercer o seu protagonismo para tal. O documento também aborda a importância do respeito à forma como as crianças se expressam por meio da oralidade e da escrita e que o professor, além de respeitar esse processo, pode intervir mediando o que a criança já sabe com

o que precisa aprender para avançar em sua aprendizagem. Nesse sentido, o documento oportuniza o compartilhamento de conhecimentos e saberes significativos entre professores e estudantes.

Passamos, então, para a análise no capítulo que aborda a área de linguagens no Currículo do Território Catarinense. Como se trata de um documento alicerçado na BNCC, o mesmo traz as competências específicas de linguagem para o ensino fundamental e as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, tal como está na Base. Diante disso, nos reportamos para os fundamentos teórico-metodológicos que o documento traz. Elencamos, assim, alguns elementos que consideramos possibilitar práticas pedagógicas educacionais no trabalho pedagógico referente ao componente de língua portuguesa, já que nos interessa a etapa da alfabetização e letramento.

Dessa forma, considera que “o componente Língua Portuguesa [...] apresenta-se com a função de privilegiar os gêneros textuais, bem como contemplar os novos letramentos digitais” (SANTA CATARINA, 2019, p. 212). Como já mencionado anteriormente, o Currículo do Território Catarinense reconhece e valoriza o contexto contemporâneo no qual estamos inseridos, com a presença das tecnologias e mídias digitais. Assim, além de trabalhar com os diversos gêneros textuais, também considera as novas formas de comunicação com a utilização dos novos meios.

Por sua vez, em relação à leitura, o documento diz que “visa-se à formação de um leitor proficiente, capaz de construir seu próprio itinerário de leitura” (SANTA CATARINA, 2019, p. 213). Entendemos, assim, que a leitura não fica limitada aos textos sugeridos ou trazidos pelos professores, mas que os estudantes podem buscar textos que os atraiam, que sejam interessantes. Compreendemos também que a busca por leituras não se limita apenas a textos impressos, mas que estejam disponíveis em diferentes dispositivos. De tal modo, os estudantes podem exercer o seu protagonismo, atribuindo sentido à leitura.

Nesse mesmo aspecto, o Currículo do Território Catarinense enuncia que a reflexão sobre a linguagem “é a construção de um conhecimento sobre a própria língua, buscando explicitar como ela é constituída e como funciona nas diferentes situações de interação comunicativa” (SANTA CATARINA, 2019, p. 213). O documento considera, portanto, a aprendizagem sobre a língua materna como um modo de comunicação entre as pessoas e, dessa forma, “promove espaços e expressão, ampliando as possibilidades comunicativas entre os sujeitos participantes do quefazer educativo” (SOUZA, 2017, p. 206). Assim, as práticas pedagógicas podem ser pensadas de uma maneira que oportunize o diálogo, a criatividade, a expressão de ideias e opiniões e a colaboração entre professores e estudantes.

No que se refere aos professores, o Currículo do Território Catarinense traz a concepção do mesmo como um mediador no processo de ensino-aprendizagem, cuja função é contribuir para que os estudantes compreendam “o eu, o outro e o nós nas diferentes esferas (humanas, sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais e religiosas) reconhecendo as diferenças e as diversidades como potencialidade no processo de ensino e aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2019, p. 213). Tem-se, assim, perspectivas para o compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Frente a tudo isso, compreendemos que o Currículo do Território Catarinense apresenta possibilidades para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Talvez o documento não traga explicitamente algumas questões, no entanto, também não se posiciona contra, o que pode possibilitar que os professores, possam ser autônomos no planejamento das suas práticas pedagógicas, atribuindo sentido ao que estão desenvolvendo.

Cumpramos destacar que ao realizarmos a análise desses documentos não buscamos compará-los entre si, elencando quais são melhores e quais são piores. Nossa intenção foi conhecê-los mais profundamente e tentar ultrapassar o que está escrito neles, pretendendo compreender suas intencionalidades, ideias e valores, que, muitas vezes, aparecem de maneira implícita, sendo necessário um olhar mais criterioso para desvelá-los.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção e elaboração dessa pesquisa se constituiu em um desafio constante, especialmente pelo fato de que a pandemia causada pela Covid-19 provocou mudanças significativas na continuidade das aulas do mestrado e também das pesquisas. Tivemos que repensar as práticas, as pesquisas e nos adequar a um trabalho remoto, no qual passamos a uma interação ainda maior com as tecnologias e mídias digitais. Nossas casas passaram a ser nossa sala de aula e, conseqüentemente, foi necessário conciliar as atividades da pesquisa com as atividades relacionadas à família.

Além disso, envolvimento com a temática exigiu um grande esforço para buscar o distanciamento necessário, para se despir de preconceitos e pressupostos, para que, assim, fosse possível seguir os caminhos e o rigor de um trabalho científico, para poder olhar o objeto pesquisado e refletir a partir da literatura, dos estudos acadêmicos e do aporte documental selecionado.

Isso posto, cumpre destacar que a nossa pesquisa se dedicou à etapa da alfabetização e letramento. Sabemos que a temática relacionada à aprendizagem da leitura e da escrita tem motivado, já há algum tempo, inúmeras pesquisas e estudos. No entanto, a etapa da alfabetização e do letramento ainda encontra muitas dificuldades para que todas as crianças possam aprender a ler e a escrever. Muitos fatores contribuem para que essas dificuldades não sejam resolvidas, como a alternância de governos e, como consequência disso, a alternância de políticas educacionais.

Nesse sentido, a questão problematizadora dessa pesquisa foi buscar quais os desafios e as possibilidades que as políticas educacionais apontam para pensarmos em práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Conhecer e tentar compreender as políticas educacionais pode possibilitar aos professores pensar em práticas pedagógicas numa perspectiva educacional.

Para respondermos a essa questão, nosso objetivo geral consistiu em analisar as perspectivas e implicações das políticas educacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Para tanto, desenvolvemos quatro objetivos específicos, com o intuito de elucidar a questão da pesquisa.

Um dos objetivos específicos buscou compreender como o processo de alfabetização e letramento vem se constituindo no Brasil a partir da década de 1950. Esse resgate na história do entendimento de como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita na educação brasileira, nos possibilitou a reflexão e o entendimento de alguns motivos pelos quais ainda enfrentamos dificuldades nesta etapa. Por muito tempo, a aprendizagem da leitura e da escrita esteve vinculada à aprendizagem das letras para, depois disso, agrupá-las em sílabas, dessas para a formação de palavras, e, só então, para a elaboração de frases. Essa prática pedagógica não possibilitava a compreensão da leitura e da escrita fora do contexto escolar. Isso se modifica com o surgimento do conceito de letramento na década de 1980 e, desta forma, o que é produzido na escola passa a ter sentido para as crianças, pois se começa a compreender os diferentes gêneros textuais com os quais convivem fora do ambiente escolar. A aprendizagem da leitura e da escrita passa a ter mais significado para as crianças quando se relaciona à vida, para além do contexto escolar, quando compreendem que saber ler e escrever contribui para a melhoria da sua vida e lhe confere autonomia para fazer compras no supermercado, pegar um ônibus, localizar a rua onde mora algum colega, entre outras situações. Desde cedo as crianças precisam compreender que saber ler e escrever pode contribuir para transformar suas vidas.

Ao analisarmos algumas políticas educacionais e seu entendimento referente à alfabetização e letramento, notamos que não há um consenso nesses documentos sobre o tempo necessário para que as crianças se alfabetizem e também nem todas consideram o letramento como algo importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Vemos, assim, que mesmo com tantas pesquisas na área, ainda continuamos reproduzindo alguns equívocos cometidos ao longo da história. Exemplo disso é desconsiderar o que pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita pelo fato de surgir um novo método ou uma nova política educacional que muda, às vezes drasticamente, o rumo do trabalho pedagógico dos professores.

Assim, perde-se a continuidade do trabalho que vinha sendo desenvolvido e, professores e estudantes acabam ficando desorientados no processo de alfabetização e letramento. Talvez isso aconteça pelo fato de que é mais cômodo acatar do que questionar e refletir coletivamente sobre as mudanças impostas pelas políticas, ou também por não ser dada a oportunidade dos professores exprimirem sua opinião. Afinal, nem sempre as reuniões pedagógicas ou formações continuadas são espaços de diálogo, muitas vezes, acabam se tornando um espaço de meros comunicados.

Desenvolvemos, também, um objetivo específico com o intuito de compreender os conceitos de educomunicação e como esse campo de atuação vem se consolidando no Brasil.

Pudemos, a partir daí, conhecer e compreender esse novo campo de atuação que abrange a educação e a comunicação. Consideramos que a educomunicação contribui para a melhoria das relações entre professores, estudantes e comunidade escolar, favorecendo um ambiente em que prevaleça o diálogo e a convivência com o outro e oportunizando a liberdade de expressão de todos os sujeitos.

Ao trabalharmos com o conceito de educomunicação foi possível refletir sobre as transformações ocorridas na sociedade relacionadas à cultura digital. Estamos imersos na cultura digital, com as informações circulando de maneira extremamente veloz e se torna indispensável aproveitarmos o potencial dessas tecnologias e mídias digitais na escola, considerando as peculiaridades de cada contexto. No entanto, torna-se necessário ultrapassarmos o uso instrumental das mesmas e passarmos a pensar em práticas que possibilitem a produção e criação de conteúdos para o uso social. Para tal, a criação de ecossistemas comunicativos pode contribuir para que as relações entre os sujeitos seja dialógica e todos possam exercer a reflexão, a criticidade, o protagonismo e o compartilhamento de conhecimentos, utilizando ou não as tecnologias e mídias digitais.

Nesse sentido, desenvolvemos o objetivo específico que buscou refletir sobre a contribuição das práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Abordar o conceito de práticas pedagógicas educacionais nos possibilitou refletir sobre as práticas pedagógicas que desenvolvemos nas turmas de alfabetização com as quais trabalhamos. Compreendemos que, para pensarmos em práticas pedagógicas educacionais, nosso trabalho precisa estar fundamentado em uma relação dialógica com os estudantes e demais sujeitos do processo educativo.

Além do diálogo, há também a necessidade de considerarmos o contexto contemporâneo no qual estamos inseridos. Estamos imersos na cultura digital, convivendo com diversos dispositivos comunicativos no nosso cotidiano. Assim, a escola não pode negar a existência das tecnologias e mídias digitais, mas sim buscar alternativas para aproveitar as potencialidades desses dispositivos. Isso pode ser possível por meio da utilização desses dispositivos de uma maneira que possibilite a criação de ecossistemas comunicativos, compreendendo criticamente a sociedade em que estamos inseridos e promovendo o diálogo entre os sujeitos. Ademais, entendemos que as práticas pedagógicas educacionais contribuem para uma educação mais democrática e humanizada, pois valoriza todas as expressões e prioriza uma relação dialógica com todos, professores, estudantes e comunidade escolar.

De mesmo modo, para que se pense em práticas pedagógicas educacionais, é necessário conhecermos como os documentos legais tratam algumas questões como o diálogo, a cultura digital e as relações entre os sujeitos. Desenvolvemos, assim, o objetivo específico que buscou analisar como as políticas educacionais podem contribuir para práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização e letramento. Essa análise possibilitou um conhecimento mais aprofundado das políticas educacionais que foram homologadas e/ou instituídas neste século no Brasil, especificamente relacionadas à alfabetização e letramento.

Nesse aspecto, constatamos o quanto essas políticas impactam não apenas nas práticas pedagógicas e organização das escolas, como também na vida dos estudantes e suas famílias. Notamos, ainda, que as políticas precisam sempre ser avaliadas com criticidade, para aferirmos se as mesmas favorecem uma prática educativa que esteja de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

Sob esse viés, precisamos avançar muito, pois ainda não é uma prática exercida nem pelos profissionais da educação e muito menos pelos demais sujeitos do processo educativo. É comum considerarmos as políticas educacionais chatas, tediosas, complexas e muitas vezes sem sentido. Não há disposição dos profissionais em estudar as normatizações que interferem no seu trabalho, justificando essa postura pelo fato de que as sugestões e apontamentos realizados, muitas vezes, não são considerados. Ao nos dedicarmos a essa pesquisa, compreendemos o quanto é importante conhecermos e entendermos todos os aspectos que envolvem a elaboração das políticas educacionais, o quanto influenciam o trabalho pedagógico e, principalmente, que enquanto sujeitos ativos do processo educativo, não somos obrigados a acatá-las, mas podemos e devemos questioná-las e analisá-las.

Nesse sentido, procurando conhecer, questionar e analisar as políticas educacionais no que se refere a possibilitar práticas pedagógicas educacionais no processo de alfabetização, podemos dizer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos apresentam essa possibilidade, pois trazem fortemente a presença do diálogo entre todos os sujeitos do processo educativo, por meio de uma gestão democrática.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular também possibilita práticas pedagógicas educacionais ao abordar a cultura digital e as diferentes maneiras de comunicação a qual estamos inseridos, considerando o avanço das tecnologias e mídias digitais. Além do mais, salienta a importância de um trabalho crítico e reflexivo com as mesmas. Já o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território

Catarinense, sendo alicerçado na Base, também apresenta possibilidades para práticas pedagógicas na perspectiva educacional, ao mencionar a importância do protagonismo, da autoria dos estudantes e professores.

Por outro lado, a Política Nacional de Alfabetização impossibilita práticas pedagógicas educacionais, visto que, das políticas educacionais, é a única em que não houve participação popular na sua elaboração, sendo produzida em gabinete e instituída por meio de decreto. Além disso, prescreve como, quando e o que deve ser trabalhado no processo de alfabetização, desconsiderando o contexto em que vivemos e que a educação é composta por sujeitos ativos, críticos e reflexivos.

Em virtude de tudo isso, ao finalizarmos essa pesquisa, reafirmamos a complexidade da educação e, mais especificamente, do processo de alfabetização e letramento. Reconhecemos também a contribuição da educação para que as crianças possam exercer o protagonismo de sua aprendizagem no processo de alfabetização e letramento, especialmente no que se refere à criação e ao fortalecimento de ecossistemas comunicativos. Isso deve ocorrer por meio de práticas pedagógicas que considerem o contexto contemporâneo em que vivemos, privilegiem uma relação dialógica entre todos os sujeitos do processo educativo, possibilitando um espaço em que haja participação e colaboração de todos. Além disso, é preciso que se preocupe com o uso intencional das tecnologias e mídias digitais e o professor atue como mediador, a fim de oportunizar uma construção de conhecimento que seja significativa aos educandos. Nessa perspectiva, a escola pode repensar seu papel, possibilitando uma relação dialógica entre todos os sujeitos para que, juntos, exerçam uma educação plena para a cidadania.

Com essa pesquisa esperamos de alguma forma contribuir para que outros pesquisadores se interessem em continuar buscando, nas políticas educacionais, elementos que possibilitem práticas pedagógicas educacionais nas demais etapas da Educação Básica. Abordamos apenas a etapa da alfabetização e letramento e, por isso, entendemos que práticas pedagógicas que criem e ampliem os ecossistemas comunicativos são primordiais em toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Dito isso, cabe salientar que a busca por continuar refletindo criticamente sobre as políticas educacionais torna-se necessária considerando a vinculação delas com as vidas das pessoas que fazem parte do processo educativo. Dessa forma, seria importante, no futuro, nos dedicarmos a analisar a proposta curricular para a rede de ensino do município de Lages, a qual está em fase de elaboração para cumprir um dos requisitos colocados para implementação da BNCC, no que se refere ao alinhamento e à adequação dos currículos. Essa

proposta curricular para o município de Lages, impactará diretamente na nossa prática pedagógica, sendo necessário analisá-la criticamente, considerando os mesmos aspectos propostos nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABPEducom. **O que é educomunicação?** Disponível em: <http://www.abpeducom.org.br>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- ALVARENGA, Camila; AQUINO, Rafael; BARROS, Jose Marcio; RIBEIRO, Nubia Braga. A comunicação no Plano Nacional de Educação do Brasil: uma aproximação crítica. **Cuadernos.info**, n. 35, p. 69-81, Santiago, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- APARICI, Roberto. Introdução: a educomunicação para além do 2.0. *In*: APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 29-42.
- BARBIERI, Simone Côrte Real. **Intencionalidades biopolíticas do silenciamento da formação docente na BNCC**. 2019. 154 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 11 nov. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 jul. 2020.

BUENO, Divino Alves. **Rádio Escola Roda Pião: comunicação, mídia e cidadania na prática pedagógica.** 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de literacia na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 10, p. 44-51, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CANANI, Carlos Eduardo. **Narrativas digitais de professores: perspectivas educacionais para as práticas pedagógicas.** 2018, 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

CANASTRO, Dirce Sales de Mesquita. **Educação, imagem e comunicação multimídia: comunicação e conhecimento tácito.** 2010. 78 f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/v11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In:* CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC.** São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 68-85, 2010.

CORTINAZ, Tiago. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares.** 2019. 113 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

COSTA, Luciana Souza de Oliveira. **Elementos da Educomunicação para um novo olhar para o ensino de língua inglesa no ensino médio.** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

CUNHA, Andreza Lima Marimon da. **Obstáculos e potencialidades no uso das tecnologias de informação e comunicação como prática dialógica na educação.** 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In:* CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FERREIRA, Luciana Nunes Garcia. **A literatura infantil no contexto da educomunicação e sua contribuição para a formação humana.** 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FURGHESTTI, Mara Luciane da silva. **As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina:** AMUREL. 2013. 247 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

GIROTTO, Eduardo Donizete. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos.** 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Comentários Críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** Disponível em: [educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html](http://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html). Acesso em: 13 jun. 2020.

ITOCAZO, Carolina Pedrosa Cardoso. Ensino Superior Educomunicativo. *In:* FERREIRA, Bruno de Oliveira; HASLINGER, Evelin; XAVIER, Jurema Brasil (Orgs.). **Práticas Educomunicativas.** 1. ed. São Paulo: ABPEducom, 2019. Disponível em: [www.abpeducom.org.br](http://www.abpeducom.org.br). Acesso em: 04 abr. 2020.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SANTOS, Natália Francisca Cardia dos; BARROS, Paula Mangolin de. Alfabetização, PNE e BNCC. *In:* CÁSSIO, Fernando; CATELLI Jr., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. 1. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

KAPLÚN, Mario. Uma pedagogia da comunicação. *In:* APARICI, Roberto (Org.). **Educomunicação:** para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 59-78.

LINS, Diego Passos. **As contribuições das mídias digitais na mediação do pensamento matemático numa perspectiva educacional.** 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli, E. D. A., **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

MANOEL, Bianca Corrêa Lessa. **Alfabetização e letramento:** um estudo sobre práticas docentes no município de Queimados. 2013. 153 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais da Comunicação à Educomunicação. *In:* CATELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (Orgs.). **Educomunicação:** construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 121-134.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Desafios Culturais da Comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n.18, p.51-61, maio/ago. 2000.

MEC. Programa mais Alfabetização – Manual. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86471-manual-operacional-2-pmalfa-20-04-2018&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 out. 2019.

MEC. Base Nacional Comum Curricular: A Educação é a Base. Disponível em: <https://basenacionalcomumcurricular.mec.gov/abase/#introdução>. Acesso em: 15 out. 2018.

MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores Guia do Formador Janeiro 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf). Acesso em: 08 out. 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

NCE/USP. Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

OLIVEIRA, Leunice Martins de. Educomunicação para a educação das relações étnico-raciais. *In: Reunião Nacional da ANPEd*, 37, Florianópolis. **Anais da 37 Reunião Nacional da ANPEd**. Florianópolis, out. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. *In: APARICI, Roberto (Org.). Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014, p. 279-291.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *In: CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho (orgs.). Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011, p. 159-174.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

REGINALDO, Thiago. **Pedagogia na Educomunicação: alfabetização e linguagem na prática pedagógica educ comunicativa nos anos iniciais escolares**. 2019. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamunweb/vinculos/00007842.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Villela de; SANTOS, Sônia Maria dos. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “Do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 10, p. 117-121, jul/dez. 2019. Disponível em: <http://abalf.org.br/>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SANTA CATARINA, Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 492 p.

SANTA CATARINA. Governos do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 070, de 17 de junho de 2019**. Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 17 jun. 2019. Disponível em: [cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12](http://cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12). Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Governos do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Parecer CEE/SC nº 117, aprovado em 17 de junho de 2019**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 17 jun. 2019. Disponível em: [cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12](http://cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/ensino-fundamental/educacao-basica-ensino-fundamental-resolucoes/resolucoes-12). Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTOS, Silvia Silva dos. Fazendo junto: o trabalho cooperativo na produção de conteúdos com viés educacional. *In*: FERREIRA, Bruno de Oliveira; HASLINGER, Evelin; XAVIER, Jurema Brasil (org.). **Práticas Educomunicativas**. 1. ed. São Paulo: ABPEducom, 2019. Disponível em: [www.abpeducom.org.br](http://www.abpeducom.org.br). Acesso em: 04 abr. 2020.

SANTOS, Vanice dos. **Ágora Digital**: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SARTORI, Ademilde Silveira; SANTOS, Vanice dos; GIACOMAZZO, Graziela Fátima. **Mesa-redonda – Cultura Digital**: análise sobre a 5ª competência da BNCC proferida na XI Semana de Ciência e Tecnologia, out. 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bsqnQqzGobROvHzUJtIM7BiXqH6bPieK/view?ts=5fb993fa>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SARTORI, Ademilde Silveira, SOUZA; Kamila Regina de; KAMERS, Nelito José; SCHÖNINGER, Raquel Regina Zmorzenski Valduga. Desenho Animado, Blogs e Youtube: Elementos para pensar práticas pedagógicas educacionais. *In*: SARTORI, Ademilde Silveira (org.). **Educomunicação e a criação de ecossistemas comunicativos**: diálogos sem fronteiras. Florianópolis: DIOESC, 2014. p. 67-86.

SARTORI, Ademilde Silveira; SOUZA, Kamila Regina de. Fotografia de crianças e seus personagens midiáticos: contribuições para pensarmos as práticas educacionais no contexto educacional contemporâneo. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, INTERCOM, 7 a 9/9/2012, Fortaleza, 2012. Disponível em: [www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2478-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2012/resumos/R7-2478-1.pdf). Acesso em: 05 set. 2020.

SARTORI, Ademilde Silveira. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 7, n. 19, p.33-48, jul. 2010.

SARTORI, Ademilde Silveira. Inter-relações entre comunicação e educação: a educação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. **UNIREVISTA** – vol. 1, n. 3, p.1-8: julho 2006.

SCHAUN, Angela. **Educomunicação**: reflexões e princípios. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Reflexões sobre o impacto da política pública do Pnaic na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages – SC. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 435-456, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46863916>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Políticas Públicas de Alfabetização. **Ilha do Desterro**, v. 72, n. 3, p. 271-290, Florianópolis, set./dez. 2019. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/ides/v72n3/2175-8026-ides-72-03-271.pdf>. Acesso em: 03 out. 2020.

SILVA, Vanessa Silva da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**. v. 23, n.1, p. 7-24, jan./jun. 2018. Disponível em: [revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832](http://revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832). Acesso em: 12 out. 2020.

SOARES, Ismar; VIANA, Claudemir; XAVIER, Jurema Brasil. (Org.). **Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções**. ABPEducom, São Paulo, 2016.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Caminos de la educucomunicación: utopias, confrontaciones, reconocimientos. **Nómadas**. n. 30, p. 194-207, Bogotá, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017c.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de; CARDOSO, Canciolina Janskovski. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. *In: Reunião Nacional da ANPED*, 35, Porto de Galinhas. **Anais da 35 Reunião Nacional da ANPED**. Porto de Galinhas, out. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

SOUZA, Kamila Regina de. **Os desenhos animados e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil: uma aventura dialógica no estágio curricular**. 2017. 224 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: [sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046a.pdf](http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046a.pdf). Acesso em: 09 jul. 2020.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e Educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da Educação Infantil**. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: [tede.udesc.br/bitstream/tede/2458/1/112523.pdf](http://tede.udesc.br/bitstream/tede/2458/1/112523.pdf). Acesso em: 09 jul. 2020.

TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral. Alfabetização e letramento no contexto do ensino de nove anos. *In: Reunião Nacional da ANPED*, 36, Goiânia. **Anais da 37 Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia, set./out. 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://btdt.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

VALÉRIO, Ana Claudia. **Educomunicação: interfaces entre televisão e educação**. 2012. 142 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012. Disponível em: <http://btdt.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

VASQUES, Regina Márcia Tavares. Cara de Pavio: abrindo veredas para a educomunicação. *In*: FERREIRA, Bruno de Oliveira; HASLINGER, Evelin; XAVIER, Jurema Brasil (Org.). **Práticas Educomunicativas**. 1. ed. São Paulo: ABPEducom, 2019. Disponível em: [www.abpeducom.org.br](http://www.abpeducom.org.br). Acesso em: 04 abr. 2020.

VIEIRA, Denise Cristiane do Nascimento. **Ambiente alfabetizador na pré-escola numa perspectiva de leitura de mundo: professoras em diálogo**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2019.

ZANOLLA, Ticiania. **Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental – PNLD 2019**. 2019. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <http://btdt.ibct.br/vufind/>. Acesso em: 13 jul. 2020.