

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F.

Proponente e Coordenadora do Projeto: Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

Instituição proponente: Universidade Federal de São João del-rei

Professora Associada IV do Departamento de Ciências da Educação - DECED

Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Decolonialidade (GPEALE)

Área do conhecimento predominante: 7.08.00.00-6- Educação

Colaboradores

Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes - UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)

Dra. Elaine Luciana Sobral Dantas- UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-árido)

Dra. Helenise Sangoi Antunes- UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)

Dra. Regina Aparecida Marques de Souza -UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dra. Gilceane Caetano Porto -UFPEL (Universidade Federal de Pelotas)

Dra. Gabriela Medeiros Nogueira -FURG (Fundação Universidade do Rio Grande)

Dra. Joelma Reis Correia -UFMA (Universidade Federal do Maranhão)

Dra. Antonia Edna Britto -UFPI (Universidade Federal do Piauí)

Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues -UFR (Universidade Federal de Rondonópolis)

Dra. Elisabeth Orofino Lúcio -UFPA (Universidade Federal do Pará)

Dra. Adelma Barros-Mendes- UNIFAP (Universidade Federal do Amapá)

Dra. Selma Martines Peres -UFCAT (Universidade Federal de Catalão)

Dra. Leila Nascimento da Silva -UFAPE (Universidade Federal do Agreste de Pernambuco)

Dra. Liane Castro de Araújo -UFBA (Universidade Federal da Bahia)

Dra. Patrícia Camini -UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dra. Claudiana Maria Nogueira de Melo -UFC (Universidade Federal do Ceará)

Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos -UFAL (Universidade Federal de Alagoas)

Dra. Evangelina Faria -UFPB (Universidade Federal da Paraíba)

Dra. Roselusia Morais -UFS (Universidade Federal de Sergipe)

Dra. Áurea da Silva Pereira- UNEB (Universidade do Estado da Bahia)

Dra. Magda Dezotti - UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais-Campus Cataguases)

Dra. Sislândia Maria Ferreira Brito- URCA (Universidade Regional do Cariri)

Dra Débora Costa Maciel - UPE (Universidade do Estado de Pernambuco)

Dra. Geisa Magela Veloso - UNIMONTES (Universidade Estadual de Montes Claros)

Dra. Ana Caroline de Almeida - UNIPAC (Centro Universitário Presidente Antonio Carlos) e UNILAVRAS (Centro Universitário de Lavras).

Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira- UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo)

Dr. Clécio Bunzen Júnior-UFPE (Universidade Federal de Pernambuco)

RESUMO

Este projeto investiga a política nacional de alfabetização (PNA) e, ao mesmo tempo, o ensino remoto da alfabetização durante a Pandemia Covid-19. Tem por objetivo investigar discursos e práticas de alfabetização que são produzidas neste momento da pandemia e, a longo prazo, analisar os desdobramentos da atual política nacional de alfabetização, contribuindo, deste modo, para a redefinição das políticas de alfabetização. Os dados serão produzidos e analisados a partir de uma concepção ampla de alfabetização como um processo de apropriação da linguagem escrita por meio da inserção da criança no universo da cultura escrita, que fica a cargo de instituições escolares e não escolares. Tal perspectiva não restringe a alfabetização à aquisição de uma técnica neutra ou de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Alfabetização com suas múltiplas facetas (SOARES, 2004) ou dimensões, desde a política, bem marcada por Paulo Freire (1974), até a dimensão social e cultural aprofundada pelos novos estudos do letramento (STREET, 1984; BARTON & HAMILTON, 2000; HEATH, 1983). Optamos por uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa educacional que busca articular resultados de um *survey* juntos às docentes com dados produzidos a partir de rodas de conversas com professoras selecionadas nos diferentes Estados do Brasil. Os dados qualitativos compõem-se não apenas das respostas às duas perguntas abertas do questionário, mas também de conversas virtuais com um grupo de aproximadamente quatro docentes a serem conduzidas pelos colaboradores integrantes deste projeto, com um roteiro pré-estabelecido com base na identificação das tendências evidenciadas no *survey* e de outras questões atinentes à alfabetização remota e à PNA.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização; Pandemia Covid-19; Política Nacional de Alfabetização (PNA); Ensino Remoto

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças está entre as principais preocupações de pesquisadores, governos e organismos multilaterais em todo o mundo. É inegável que o sucesso na alfabetização das crianças tem impacto positivo na sua escolarização e na redução do analfabetismo entre jovens e adultos. Apesar dos avanços no processo de alfabetização, alcançados na área ao longo do século XX e nestas duas décadas do século XXI, ainda temos, no Brasil, em torno de 14 milhões de jovens e adultos analfabetos e somos 38% dos analfabetos de toda a América Latina, segundo dados da UNESCO^[1]. As regiões Norte e Nordeste concentram as maiores taxas de analfabetismo do país. O Nordeste, com 13,94,5% de jovens e adultos analfabetos, quase 4 vezes mais que as taxas do Sul e Sudeste, e o Norte 7,6% em comparação com as regiões Sul e Sudeste que têm as menores taxas de analfabetismo, 3,3% entre os que têm 15 anos. Esses dados corroboram a reconhecida relação entre alfabetização e pobreza, visto que essas regiões são as mais pobres do país, conforme dados do IBGE (2020), ao mesmo tempo em que nos indicam que a adoção do ensino remoto – estratégia imposta de enfrentamento ao distanciamento social trazido pela pandemia do COVID - 19 – pode se configurar mais como um outro fator de agravamento das desigualdades sociais do país do que um recurso para suprir o inevitável prejuízo à educação causado pela pandemia.

Com a instituição da Política Nacional de Alfabetização (doravante PNA), em agosto de 2019, pesquisadores vêm se articulando, por meio da Associação Brasileira de Alfabetização-ABALF, de seus grupos de pesquisa e de redes institucionais, com mobilizações por meio de manifestos e produções acadêmicas, e reafirmando a preocupação com as concepções e encaminhamentos da referida política. Observando os documentos da PNA – Decreto Nº 9.765, 11/04/2019, que a institui, e Caderno da PNA (BRASIL, 2019) – identificamos que os mesmos apresentam, em diversos aspectos, incongruências ou rupturas frente às discussões desenvolvidas nas últimas décadas em relação ao processo de alfabetização. Essas discussões articulam pesquisas desenvolvidas nas últimas quatro décadas em diferentes campos do conhecimento, como estudos da linguagem e da psicologia da aprendizagem e produziram um corpus de conhecimento sobre a natureza da alfabetização, dimensões constitutivas e aspectos envolvidos – linguísticos, psicológicos, pedagógicos, sociais e culturais– no aprendizado inicial da língua escrita. Esses conhecimentos contribuíram para uma compreensão mais alargada e coerente acerca da natureza

do processo de aprendizagem, do papel e das ações dos sujeitos aprendizes, das muitas faces do objeto de conhecimento e, por consequência, da necessária multiplicidade dos processos de ensino.

A despeito dessas construções, as concepções e proposições constantes nos documentos da PNA ancoram-se em uma única matriz teórica e restringem o processo de alfabetização a determinados aspectos em detrimento de outros igualmente relevantes, bem como reduzem a dimensão metodológica a uma única abordagem.

Além desses aspectos, a proposta abarca não só o Ensino Fundamental, etapa já reconhecida como tempo escolar cujo foco seria o processo de alfabetização, mas também a Educação Infantil, afirmada nos documentos da política como momento de preparo para a alfabetização. Nesse cenário constatamos que o último ano da Educação Infantil é considerado como “período preparatório” e o ciclo de alfabetização passa a abranger os dois anos do Ensino Fundamental. Em relação a esse aspecto, Lopes (2020, p. 88) faz a seguinte problematização:

A inserção das crianças da Educação Infantil como público-alvo da Política de Alfabetização – explicita[ndo] intenções de reconfiguração das finalidades da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Essa etapa tem, sim, função pedagógica, mas com especificidades devidas às próprias especificidades das crianças de zero a cinco anos. A inclusão da Educação Infantil – crianças e professores – em uma política de Alfabetização pode gerar antecipação de conteúdos e exigências próprios dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concorrendo para um empobrecimento das possibilidades de as crianças alcançarem.

Essa perspectiva desconsidera, portanto, o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), bem como as proposições da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para Educação Infantil, documentos que definem finalidades e propõem direitos e objetivos de aprendizagem para essa etapa, o que pode desembocar numa escolarização antecipada dos processos curriculares e, por consequência, numa descaracterização das funções da Educação Infantil e perda de sua qualidade.

Como um dos eixos de ação propostos pela PNA, o Ministério da Educação lançou, em fevereiro deste ano, por meio da Portaria Nº 280 de 19/02/2020, o Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020). De acordo com o site do MEC, o programa foi

Idealizado pela Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC, o Tempo de Aprender tem orçamento de mais de R\$ 220 milhões. O programa foi construído com base em um diagnóstico realizado pelo MEC, no qual foram detectadas as

áreas da alfabetização que necessitam de mais investimentos. São elas: formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; materiais e recursos para alunos e professores; acompanhamento da evolução dos alunos. [...] O programa será implementado por meio da adesão de estados, municípios e Distrito Federal.

Até o momento, somente a ação relativa à formação continuada de professores passou a ser implementada por meio do referido programa que vem sendo desenvolvido desde o início de 2020, na modalidade *online*. Em documentos constantes na página do Ministério da Educação, os destinatários do programa são definidos de diferentes modos: “[...] às crianças da pré-escola e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental das redes públicas estadual, municipal e distrital”; a [...] professores e gestores das redes públicas de ensino”; e, ainda, “à interessados da sociedade em geral”.

Com relação aos conteúdos que integram o Programa, segundo o site do MEC, “Com dedicação de aproximadamente 30 horas, o inscrito irá se aprofundar em diversos temas, conhecimento alfabético, fluência, vocabulário, compreensão e produção escrita.”. O Programa disponível contém oito módulos que abordam os seguintes temas: 1. Introdução; 2. Aprendendo a ouvir; 3. Conhecimento Alfabético; 4. Fluência; 5. Vocabulário; 6. Compreensão; 7. Produção de Escrita; 8. Avaliação.

Embora seja cedo para avaliar os rumos desta política junto às redes de ensino, visto que a formação está em curso e em fase inicial, a preocupação com o problema da alfabetização de crianças se intensifica pelo caráter restritivo observado na PNA e em seu Programa Tempo de Aprender relativos aos aspectos já mencionados e se agrava diante do cenário que se instala no país com a pandemia do COVID-19 que se desdobra em uma crise sanitária, econômica, política, social e educacional.

Assim, considerando os aspectos problemáticos da referida política de alfabetização, torna-se igualmente relevante conhecermos como docentes das redes de ensino têm recebido e significado a PNA, inclusive porque os programas que dela se originam apresentam modos de abordagem da língua e procedimentos de ensino que, em tese, podem ser alardeados como soluções favoráveis ao ensino remoto, atropelando a discussão sobre a concepção de alfabetização na base dessa política. Desse modo, a PNA está, também, no escopo de preocupações da pesquisa.

Nesse sentido, este grupo, que reúne pesquisadores das cinco regiões do Brasil tem como preocupação basilar o reconhecimento das contribuições de diferentes estudos realizados nas últimas décadas, no campo da alfabetização em geral. E, em razão das concepções unilaterais

trazidas pela PNA, preocupa-se, também, com os rumos que a alfabetização tomou no governo federal, que vai de encontro ao que os pesquisadores e educadores vêm construindo até então no país. Ressaltamos que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo em termos socioeconômicos. Argumentamos que qualquer política pública precisa tomar como ponto de partida uma análise profunda da desigualdade social, cultural e econômica.

A Fundação Getúlio Vargas (FGV) apontou, em estudo publicado em 2019, que a desigualdade está crescendo no Brasil, que inclusive supera o pico observado em 1989. Segundo os dados que avaliaram mudanças nos índices de desigualdade dos últimos sete anos e suas relações com bem-estar, crescimento e pobreza, a renda da metade mais pobre da população teve queda de aproximadamente 18%, enquanto que o 1% mais rico teve um aumento no poder de compra em mais de 10%.

No que compete à alfabetização, ainda que se observe atualmente uma progressiva queda na taxa de analfabetismo, persistem desigualdades territoriais. Segundo dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD, 2018) enquanto nos estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina o percentual de analfabetos está abaixo de 3%; em alguns estados do Nordeste este percentual ainda é bastante alto, por exemplo: Alagoas (17,2%), Maranhão (16,3%) e Piauí (16,6%).

Nessa direção, a proposição central deste projeto de pesquisa decorre da articulação feita por um grupo de docentes-pesquisadoras de várias universidades que investigam a formação de professoras alfabetizadoras, as práticas de leitura e escrita na escola e as políticas públicas de alfabetização. O grupo Alfabetização em Rede se constituiu a partir da necessidade de se estudar a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA) pelas docentes que atuam nas redes públicas de ensino a fim de tomar um posicionamento em relação a essa política. A posição desse grupo é de que a PNA rompe com o que se vinha construindo e realizando no campo da alfabetização e da formação de professoras alfabetizadoras, tanto no que se refere às práticas de alfabetização quanto às concepções de ensino e de aprendizagem da língua escrita, bem como sobre as noções de sujeitos que participam e se envolvem com as práticas de ler e escrever na escola.

Outra política do governo, diretamente ligada à área da alfabetização, é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) recém-lançado com alterações profundas na forma de se conceber o livro e a leitura, em relação às edições de governos anteriores. Trata-se de proposta de

padronização de livros didáticos para todo o território nacional, prevista na Minuta do referido edital, reduz o ensinar e o escrever a um treinamento de habilidades descontextualizadas e repetitivas, impondo o ensino antecipado de informações sobre as complexas relações entre grafemas e fonemas, desconsiderando as especificidades de cada criança e a escrita como uma linguagem entre, outras tantas, que fazem parte da cultura. A Minuta apresentada indica o papel do professor reduzido à subordinação do material didático e ao guia do professor, tendo em vista que o exercício de pensamento, de reflexão, de análise, de problematização, e de planejamento a partir do contexto no qual está inserido apresenta-se relegado à aplicação do que está indicado no material didático que determina os temas, os dias e os horários que cada etapa deve ser aplicada.

Concomitante à formação do grupo Alfabetização em Rede, passamos a viver a pandemia causada pela COVID-19. Imersas neste cenário, veio a preocupação emergencial de conhecer como estão se dando as práticas alfabetizadoras em tempos de pandemia, tendo em vista que a sua realização vem ocorrendo por meio do ensino remoto. Assim, há de se reconhecer que a situação de calamidade pública que enfrentamos em função da pandemia¹ causada pela COVID-19 exigiu medidas sanitárias e políticas públicas educacionais imperativas, tendo em vista a concomitância com o início do ano letivo escolar e a duração por um período considerável. É importante salientar que qualquer situação que venha a alterar os rumos da educação escolar exige políticas específicas.

Mesmo antes da atual situação, existiam políticas curriculares da Educação Básica ao Ensino Superior, em andamento. Entretanto, como medida de prevenção ao contágio e propagação do coronavírus, houve a necessidade de rápida adequação no formato de ensino por parte dos sistemas públicos e privados por meio da substituição do ensino presencial pelo ensino remoto. Longe de uma simples adequação no formato de ensino, essa alteração certamente provoca mudanças curriculares e tem sido um grande desafio para os que atuam na linha de frente da educação, especialmente em virtude da grande desigualdade social existente em nosso país.

O advento da pandemia traz toda uma perspectiva de ensino mais direta e imediatista, ou seja, um formato favorável a modelos tecnicistas, como o da PNA, que pode encontrar solo fértil neste momento ímpar que estamos vivendo em que os professores precisam se reorganizar, se

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OMS/PAHO, 2020). Entendemos que uma pandemia se caracteriza por afetar um grande número de pessoas espalhadas pelo mundo.

reinventar e lidar com situações de resolução rápida. Nesse sentido, há uma preocupação por parte deste grupo de pesquisadoras de que a proposta do governo federal ganhe força com a situação do ensino remoto, o que poderia trazer consequências sérias na alfabetização das crianças. Percebemos isto no número expressivo de licitações realizadas pelas secretarias municipais para aquisição de plataformas digitais e a realização da formação continuada em serviço para dar conta dos desafios de ensino impostos por estas plataformas aos professores. Causa-nos estranheza que os entes federados não ajam de forma conjunta na consolidação de parcerias com as Instituições de Ensino Superior Públicas e os Institutos Federais para que se possa utilizar do rádio e da TV aberta para atingir inúmeros estudantes que não conseguem ter acesso ao ensino remoto. Parcerias como estas foram amplamente utilizadas em países que foram tomados por catástrofes no mundo inteiro. Experiência do ensino pelo rádio e TV aberta, como forma complementar de acesso ao ensino não presencial, estamos presenciando no Brasil, por exemplo no Estado de Goiás².

O acesso às tecnologias, dentre outros fatores, revela a grande desigualdade socioeconômica do país. São mais de 42 milhões de brasileiros que nunca acessaram a internet. Temos ainda 70 milhões com acesso precário [2]. As Regiões Norte e Nordeste permanecem as menos conectadas. No recorte regional, o índice é de 40% no Nordeste, contra 64% no Sudeste. A maioria das pessoas acessam pelo celular e não pelo computador. Esses dados indicam as limitações de qualquer proposta de ensino remoto pela internet para crianças das escolas públicas. Porém, este recurso tem sido o mais utilizado pelas redes de ensino de acordo com relatos na mídias.

Por outro lado, outra questão que se coloca é quanto ao uso de plataformas e ferramentas advindas de grandes corporações estrangeiras e de materiais adquiridos pelas prefeituras de instituições do setor privado, apresentados como reformadores do ensino, cuja assunção e naturalização implica em sérias questões relativas à própria concepção de educação pública. Não podemos perder de vista que a situação da pandemia se torna uma oportunidade para os “mercadores da educação” apresentarem suas soluções para a situação emergencial, aproveitando

² Ver notícia no link <https://site.educacao.go.gov.br/educacao/rede-estadual-de-ensino-transmite-aulas-pela-tv-a-partir-de-segunda-feira-4-5/> acessado em 05/08/2020

³ Segundo matéria publicada no G1 (06/07/2020), por exemplo, 25 estados e o DF implantaram formas de ensino remoto: AC; AL; AM; AP; CE; ES; GO; MA; MG; MS; MT; PA; PB; PE; PI; PR; RJ; RN; RO; RR; RS; SC; SE; SP; e TO. No estado da Bahia, as aulas não estavam ocorrendo de forma on-line, mas seguiam a um roteiro de estudo. No PI, dos alunos da rede estadual, apenas **9% assistem às aulas pela internet. E ainda, em 5 estados, o ensino on-line não chega de 20%** dos estudantes, sendo que em **7 estados, o ensino on-line não atinge a até 15%**.

o momento para a perspectiva dos interesses empresariais - mercantis e de visão de mundo - se instalarem permanentemente no ensino público - dinâmica já em andamento com a crescente visada neoliberal na educação.

Assim, a pesquisa a ser desenvolvida pelo grupo Alfabetização em Rede abrange questões caras (e emergentes) ao campo da alfabetização. Assume princípios referentes à uma concepção de linguagem como forma de interação social - que reorganiza todo o ensino; de escrita como prática social - que envolve um sistema de notação da língua, mas não se reduz a ele, pois o sistema é uma ferramenta sociocultural que amplia a participação social na cultura escrita; e de concepções de alfabetização que, com diferentes ênfases teórico-metodológicas, não perdem de vista os dois princípios referidos. O que nos une enquanto pesquisadores no campo da alfabetização, a despeito e independente dos referenciais teóricos que adotamos e de ênfases diferentes em determinados aspectos, em uma ou em outra concepção, é a perspectiva da língua escrita e da alfabetização como uma prática social, e não apenas um sistema de notação da língua que desconsidera a dimensão sociocultural da escrita, pois entendemos a linguagem como forma de interação social. Também nos une o consenso de que as práticas de alfabetização são construídas por meio das interações entre sujeitos, professora e crianças. Nesse processo, o trabalho da professora é central, aspecto que a PNA nega completamente, restringindo a noção de ensino à instrução guiada.

Além disso, nesta política, a criança é deslocada de seu lugar de sujeito de linguagem para o de executor de tarefas. Perde-se a dimensão das crianças como sujeitos que produzem linguagem. E, nessa perspectiva, é preciso perguntar se o ensino remoto tem dado conta de mobilizar práticas no âmbito desses princípios e concepções de linguagem, sujeitos e ensino. Ainda, no contexto da PNA e da pandemia, entendemos que é preciso observar se as práticas de ensino remoto estão sendo pensadas a partir dessa perspectiva de alfabetização que entende professores e crianças como sujeitos atuantes no processo de aprendizagem, de linguagem como forma de interação social e de escrita como prática social em que interatuam as dimensões cognitiva, linguística, cultural e social. Essa posição é distinta da noção de ensino como instrução guiada, pois nesta o professor é quase um mero aplicador de técnicas para a aprendizagens técnicas.

Nesse sentido, o projeto se constitui como uma forma de problematizar a política do governo e, ao mesmo tempo, de pensar o ensino remoto do ponto de vista das práticas de alfabetização que estão acontecendo, verificando se ocorrem dentro da perspectiva da linguagem

como forma de interação social, ou se se aninham dentro de uma perspectiva estruturalista, tecnicista, fônica, ou de uma outra natureza.

2. OBJETIVO GERAL

Investigar discursos e práticas de alfabetização que são produzidas neste momento da pandemia e, a longo prazo, analisar os desdobramentos da atual política nacional de alfabetização, contribuindo, deste modo, para a redefinição das políticas de alfabetização.

3. QUESTÕES DA PESQUISA

O Brasil tem em torno de 48 milhões de estudantes nas 180,6 mil escolas de educação básica. As etapas de ensino mais ofertadas são a educação infantil, com 114.851 escolas, e os anos iniciais do ensino fundamental, com 109.644 escolas. Esse contingente de escolas atende a 8.972.778 crianças na Educação Infantil e 15.018.498 nos anos iniciais do Ensino Fundamental (INEP, 2020). É bom lembrar que em torno de 85 % dos professores da educação básica da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino fundamental são mulheres que, além de exercerem as atividades de docência (que neste momento vem exigindo toda uma reestruturação na dinâmica das aulas), precisam conciliar mais ainda, o espaço privado da casa com as demandas do trabalho. Isso causa uma sobrecarga imensa nos múltiplos papéis que muitas professoras assumem de forma concomitante com esse momento de isolamento social. Diante desse enorme contingente de sujeitos em processo de educação formal elaboramos perguntas que buscam abarcar de forma articulada os dois focos do projeto:

3.1. Em relação à política de alfabetização na dimensão do ensino remoto:

O que as redes têm proposto para manter algum vínculo entre professores e crianças? Como as secretarias de educação têm prescrito as orientações em tempos de pandemia? Como as gestoras das escolas têm recebido essas orientações? Há participação das docentes na discussão das orientações? Como elas sentem/vivem essa realidade? De que forma as gestoras repassam as orientações para as professoras do seu grupo de trabalho? Como as professoras estão recebendo as orientações? O que elas pensam sobre o que são orientadas a fazer? Como estão fazendo para atender as exigências? Que referências os professores estão utilizando para alfabetizar no ensino remoto, revelando quais perspectivas de alfabetização? Quais recursos didáticos são utilizados

para o ensino remoto? Como a mediação pedagógica está sendo realizada pelo professor nesse ensino remoto? Quais mídias e plataformas digitais são utilizadas? Quais os desafios enfrentados pelos docentes no uso dessas tecnologias? Qual tem sido o papel da família nesse processo? Como está sendo a sua organização como mulher/mãe/professora em tempos de pandemia? E as crianças, quais são as percepções sobre esse processo experienciado? Como elas narram essas experiências escolares de ensino remoto em tempos de pandemia? O que e como as crianças têm aprendido nesse contexto de pandemia?

3.2. Em relação à Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Como a PNA pretende enfrentar os problemas da alfabetização de crianças? Quais referenciais teórico-metodológicos sustentam a PNA? Quem participou desta elaboração? Em que medida a produção científica do país foi considerada? As professoras conhecem os documentos da política? Estão participando do curso de formação Tempo de Aprender, disponível na plataforma do MEC? Que avaliação fazem deste curso? Concordam com os pré-requisitos para a alfabetização apresentados nos documentos da política? Como avaliam esta política em comparação com os programas de formação continuada de governos anteriores como o Pnaic, o Proletramento, o Profa, etc.

4. ABORDAGEM TEÓRICA E CONTORNOS METODOLÓGICOS

É pretensão deste projeto problematizar a PNA e o ensino remoto no diálogo com princípios e concepções que vêm sendo construídos no campo mais amplo dos estudos sobre alfabetização, sobretudo os que reconhecem a linguagem como forma de interação social. A posição do grupo Alfabetização em Rede é de que a diversidade é o que nos une, característica presente também na Associação Brasileira de Alfabetização- ABALF da qual muitos de nós fazem parte. Entendemos que a diversidade de posições teóricas, mas que se coadunam com uma compreensão da linguagem e alfabetização como uma prática social, é o que nos fortalece para analisar e compreender nosso problema de pesquisa.

Ancorando-nos na concepção de linguagem como forma de interação social, proposta por Bakhtin e seu círculo (1997; 2014), partimos do pressuposto de que a língua não se reduz a um sistema de normas abstratas, mas é um processo que se realiza na interação verbal, marcado por relações de poder e ideologia, assumindo importante papel na constituição dos sujeitos. Para o

autor, a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, desde os encontros fortuitos da vida cotidiana, até as relações de caráter político, como é, por exemplo, a educação e o processo de alfabetização. Esse processo é dialógico, não se reduz à interação face a face pois “toda enunciação mesmo na forma imobilizada da escrita é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (Bakhtin,1995, p. 98). Em outros termos:

Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é cotejo de um texto com outros textos. O comentário. Dialogicidade deste cotejo [...]. Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos de futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimentei). [...] O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata de um contato dialógico entre os textos (entre os enunciados), e não do contato mecânico opositivo [...] por trás desse contato há o contato de pessoas e não de coisas (Bakhtin,1953/1992): 404-5).

Considerando que são pessoas que constroem significados e não coisas, traz-se aqui as ideias de Paulo Freire, responsável por introduzir o princípio da compreensão crítica da realidade na qual estamos inseridos como condição para o processo de alfabetização e de educação. Para este pensador, a alfabetização deve se basear na leitura crítica do mundo com vistas a uma educação para a transformação social. Mais especificamente, Freire assume a perspectiva da descolonização do pensamento, tão bem explorada por Frantz Fanon (2018 [1945]) em seu *Condenados da Terra*, uma das obras-base de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974). A descolonização é uma estratégia de questionamento da desigualdade social que produz exclusão e é fundamental para a construção de uma sociedade com justiça, com mais igualdade, respeito, solidariedade e empatia para com o outro.

Para o educador pernambucano, a alfabetização não é "o resultado de um processo de repetição da palavra do outro, o colonizador, mas uma possibilidade de ter voz própria, de humanizar-se, de ser autor da própria história" (MACEDO, 2020, p.05). Ou nos termos de Bakhtin (1953/1992) ter autoridade, no sentido de ser dono de seu dizer, ter voz ativa.

Para Freire a herança colonial marca o nosso tempo, concretiza-se na relação opressor-oprimido. É contra essa herança cultural que se deve lutar. Na alfabetização, a cultura dos sujeitos aliada à possibilidade de construir sua própria palavra são as bases de um processo de leitura da

realidade, do mundo, antes mesmo de se apropriar da palavra escrita. Pois “a língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento. [...] Uma pedagogia crítica propõe essa compreensão cultural dinâmica e contraditória [...] como um objeto permanente de curiosidade por parte dos educandos” (FREIRE, 1990, p.35).

Freire questiona a alfabetização que se distancia dos problemas da vida dos estudantes e indaga: “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (1996, p.12). Consideramos fundamental estabelecer este diálogo entre a alfabetização e a sabedoria que brota da vida, da existência humana das crianças, no sentido de que o ensino remoto possa contribuir mais para minimizar os efeitos da pandemia.

Assim como Paulo Freire, os Novos Estudos do Letramento, que surgem a partir da pesquisa seminal de Brian Street (1984), apontam para uma concepção de escrita como prática social marcada por relações de poder. O conceito de letramento ideológico proposto por Street contribui para qualificarmos a alfabetização como uma prática social irredutível à aquisição de uma técnica neutra ou sistema notacional. A escrita, parte da cultura mais ampla, constitui os sujeitos de uma sociedade grafocêntrica, que lidam com seus mais variados usos na sociedade. A escola, instituição responsável pela alfabetização das crianças na maioria dos países, não é a única a promover a inserção dos sujeitos na cultura escrita, processos de letramento que ocorrem para além da escolarização.

Desse modo, os dados desta pesquisa serão produzidos e analisados a partir de uma concepção ampla de alfabetização como um processo de apropriação da linguagem escrita por meio da inserção da criança no universo da cultura escrita, que fica a cargo de instituições escolares e não escolares. Tal perspectiva não restringe a alfabetização à aquisição de uma técnica neutra ou de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Alfabetização com suas múltiplas facetas (SOARES, 2004) ou dimensões, desde a política, bem marcada por Paulo Freire (1974), até a dimensão social e cultural aprofundada pelos novos estudos do letramento (STREET, 1984; BARTON & HAMILTON, 2000; HEATH, 1983).

Com o propósito de contribuir para traçar caminhos possíveis e viáveis para a alfabetização em tempos de ensino remoto, consideramos relevante, ainda, a retomada da concepção de currículo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) como “as experiências que se desdobram em torno do conhecimento em meio a relações

sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.18). A partir dessa concepção, o processo de ensino e aprendizagem pode ser entendido de forma mais abrangente e seu planejamento mais rico em possibilidades para além das listagens de conteúdos, objetivos ou competências e habilidades.

Como prevê a LDB 9394/96, cabe a cada sistema de ensino elaborar os seus referenciais curriculares, o que passa a ocorrer a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). No contexto da educação e, especificamente com relação a alfabetização, existem políticas de Estado que há décadas orientam as questões educacionais e permanecem para além das mudanças governamentais. Como bem destaca Oliveira

políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (2011, p. 329).

Nesse sentido, podemos destacar como políticas o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, em função da posse do governo atual, a partir do ano de 2019, algumas políticas educacionais são delineadas e se configuram como políticas de governo. Para Oliveira (2011, p.329), “políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas”. Nesse contexto, consideramos que se encontra em curso a política pública denominada de Política Nacional de Alfabetização (PNA) que, pelo modo como foi formulada e implementada, pode se configurar como uma política de governo e traz consigo muitos pontos polêmicos que se contrapõem às demais políticas que a antecedem, desconsiderando as discussões que o campo da alfabetização no Brasil vem pautando nas últimas décadas. Cabe aos sistemas públicos analisarem a sua pertinência para adotá-la ou não em suas redes de ensino já que, como política de governo, não é uma política obrigatória.

A partir de Ball (2009), entendemos que a elaboração, a promulgação e a execução de uma política perpassam distintas instâncias com diversas interpretações, as quais resultam em diferentes práticas. Com base nessa diversidade, o autor se posiciona: “Eu não acredito que políticas sejam

implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo” (BALL, 2009, p. 305). Considerando o ponto de vista do autor, existe uma série de interferências tanto em se tratando de interpretação como de adequação à realidade local e a Política Nacional de Alfabetização não escapa dessas interferências.

Em se tratando de política educacional, Ball (2006) ressalta que geralmente não há um direcionamento por parte do governo, ou seja: “ As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p. 26). Além disso, o autor ressalta que o processo de colocar as políticas em prática é deveras complexo considerando sobretudo que é necessário converter/transformar essas duas modalidades: a palavra escrita e a ação, isto é algo que perpassa por diversas interpretações, entendimentos e realidade de cada contexto. “E o que isso envolve é um processo de atuação, e efetivação da política na prática e através da prática” (2009, p. 305).

4.1. Instrumentos de produção de dados

Optamos por uma abordagem quanti-qualitativa de pesquisa educacional que busca articular resultados de um *survey* juntos às docentes com dados produzidos a partir de rodas de conversas com professoras selecionadas nos diferentes Estados do Brasil. A pesquisa quantitativa constitui-se de um questionário do *Google forms* a ser aplicado a docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental até o 5 ano, composto por um conjunto de 35 perguntas, distribuídas em cinco seções: perfil profissional, formação continuada, políticas de alfabetização/documentos oficiais e ensino remoto⁴.

A amostragem é do tipo não probabilística, por conveniência (FREITAS, et al., 2000), o que significa enviar o questionário ao maior número de professores possível, a partir do critério da facilidade de acesso a esse professor, que pode se dar por meio de redes de contato e instituições como a UNDIME, (União dos Dirigentes Municipais de Educação) sindicatos e os gestores das escolas. Com esse tipo de amostragem não se tem a pretensão de generalizar os resultados, porém, consideramos ser possível observar tendências no conjunto dos dados que podem contribuir para uma compreensão dos processos de ensino remoto na alfabetização e da recepção da PNA junto

⁴ Ver anexo.

aos docentes. Tais dados podem ser decisivos para uma percepção mais global dos sujeitos da pesquisa e dos desafios por eles enfrentados com a alfabetização em período de isolamento social e trabalho remoto na pandemia e a compreensão que vêm produzindo sobre a PNA.

Os dados serão tabulados considerando-se o perfil do conjunto geral das respostas bem como a segmentação por Estado e Região. Cada grupo de pesquisa poderá fazer a tabulação, visando identificar e compreender as tendências do seu Estado, estabelecer cruzamentos entre as categorias selecionadas para análise. Além dos dados estatísticos, o questionário apresenta duas perguntas abertas sobre as expectativas dos docentes com o retorno presencial às aulas, que podem suscitar uma categorização e uma análise qualitativa das respostas segmentada por Estado.

Os dados qualitativos compõem-se não apenas das respostas às duas perguntas abertas do questionário, mas também de conversas virtuais com um grupo de aproximadamente quatro docentes a serem conduzidas pelos colaboradores integrantes deste projeto, com um roteiro pré-estabelecido com base na identificação das tendências evidenciadas no *survey* e de outras questões atinentes à alfabetização remota e à PNA. As conversas constituem-se num espaço rico de elaboração do discurso sobre a PNA e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes e contribuem para um aprofundamento do conhecimento sobre como a alfabetização tem se dado no contexto da pandemia, os desafios enfrentados, as estratégias construídas, os condicionamentos impostos pelas redes de ensino.

Estas conversas podem ser produzidas com base na metodologia de Grupo Focal tal como definida por Bernadete Gatti (2005), para quem o grupo focal é “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas” (p. 12), podendo ser empregado “em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto” (p. 11). Powell e Single (1996, apud Gatti, 2005) descrevem o grupo focal como um conjunto de pessoas selecionadas por pesquisadores para comentar e debater um tema ou um conjunto de questões a partir de sua experiência pessoal.

Gatti adverte que na condução do grupo focal é importante o respeito ao princípio da não diretividade, o cuidado para que a interlocução ocorra sem ingerências indevidas tais como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares pelo moderador, porém não se trata de uma postura espontaneísta. As intervenções devem facilitar as trocas como também não perder de vista os objetivos da pesquisa. Não se deve, como moderador, se posicionar fechando

a questão, fazendo sínteses ou propondo ideias, inquirir diretamente como se faz numa entrevista. Deve-se buscar uma postura dialógica tal como pensado por Freire e Bakhtin.

Outro instrumento utilizado é a análise crítica de documentos oficiais produzidos pelas respectivas secretarias de educação para nortear o ensino remoto bem como os documentos da PNA disponíveis no site do MEC. A partir das concepções de alfabetização, política pública, currículo e sujeito, os documentos serão lidos e relidos exaustivamente com o objetivo de se construir uma interpretação das suas bases conceituais e de suas formulações para a alfabetização. Conforme adverte Bakhtin, todo texto espera uma resposta do leitor, espera uma atitude responsiva, portanto dialógica. Desse modo, a leitura dos documentos implicará na produção de contrapalavras dos pesquisadores tanto ao que está posto pela PNA quanto às diretrizes oficiais para o ensino remoto na alfabetização.

Esse conjunto variado de dados tem como pressuposto a ideia de que é necessário se produzir uma triangulação para uma compreensão mais holística do fenômeno investigado a partir de diferentes dados: os documentos oficiais, as tendências a serem identificadas nos questionários e a voz das docentes envolvidas com o processo de alfabetização.

Conforme nos alerta Rockwell ao discutir a pesquisa em educação,

Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros ordenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. (1985, p.15).

Nesse sentido, por meio das conversas, além de saber como está se dando a mediação pedagógica durante o ensino remoto, perguntaremos em que medida as docentes estão se orientando por diretrizes oficiais de suas redes de ensino durante o ensino remoto e quais sentidos estão construindo sobre essas políticas. Desse prisma, outra forma de analisar e interpretar esses dados poderá ser a Análise de Conteúdo de acordo com Minayo (2014, p. 308), uma vez que a

análise de conteúdo parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material. Para isso, geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e a articular a superfície dos enunciados dos textos com

os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

Destaque-se que cada grupo de pesquisa realizará sua própria tabulação dos dados do questionário por Estado como também será responsável por selecionar as professoras que participarão das rodas de conversas. Os dados em processo de análise serão discutidos coletivamente e de forma sistemática para que os contrastes entre estados e regiões sejam produzidos, compreendidos e interpretados, colaborando, assim, para uma visão aprofundada do ensino remoto na alfabetização e da recepção da PNA pelas docentes.

5.REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.

BALL, Stephen. In: MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria. Entrevista com Stephen Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade** (online), Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 14/07/2010.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Revista Eletrônica, v.6, n.2, p.10-32, jul/dez 2006. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>, acesso em 14/07/2010.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy Practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2020.

FANON, FRANTZ. Los condenados de la tierra. México: Foundo de cultura económica, 2018 [1945].

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GATTI, BERNADETE. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

HEATH, S. **Ways with words**. New York: Cambridge university press, 1983.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. In: **Revista Brasileira de Alfabetização. Associação Brasileira de Alfabetização**. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAIf., 2019 - Edição Especial, p. 86-90

MACEDO, MARIA DO SOCORRO ALENCAR NUNES. Contribuições Teórico- Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MOREIRA, A. F.B. CANDAU, V.M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf> Acesso em: 7 de junho de 2020.

ROCKWELL, Elsie. Etnografia y teoria de la investigación educativa. In: ROCKWELL. **Etnografia y Teoria**. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1985.

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**, CUP: Cambridge University Press, 1984.

6.ETAPAS DE EXECUÇÃO DO PROJETO COM RESPECTIVO CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

Atividades/ ações	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago
Divulgação do formulário ao público alvo	x	x										
Tabulação dos dados quantitativos		x	x									
Análise dos dados quantitativos			x	x	x							
Relatório parcial da pesquisa I												
Coleta de dados documentais	x	x	x	x								
Grupo focal com as alfabetizadoras			x	x	x	x	x					
Análise dos dados qualitativos								x	x	x	x	
Relatório da pesquisa									x	x	x	
Divulgação dos dados											x	x

7. RESULTADOS ESPERADOS

Um primeiro elemento importante acerca dessa investigação, e que contribuirá diretamente nas pesquisas sobre a alfabetização, refere-se à própria constituição da rede de pesquisadores/as. O presente projeto conseguiu, a partir dessa investigação, reunir pesquisadores/as e envolver 29 instituições de todas as regiões do país, o que fortalece trocas de informação, conhecimentos e experiências relativas à alfabetização. Vale dizer que a criação da Alfabetização em Rede oportunizará não só este estudo com resultados diretos como os descritos abaixo. Permitirá a criação de frentes futuras que envolvam o combate ao analfabetismo e a consolidação de políticas e práticas de alfabetização no país.

Nesse sentido, a investigação potencializará como benefícios e resultados:

- Encontros com pesquisadores de diferentes instituições do Brasil e do Exterior (participação e realização de eventos);

- Produção de artigos para divulgação do conhecimento produzido em periódicos nacionais e internacionais;
 - Produção de capítulos de livros e livros;
 - Orientação de projetos de TCC, IC, dissertações e teses;
 - Oferta de palestras e/ou oficinas para secretarias municipais e estaduais de ensino e comunidade geral, de modo a divulgar e disseminar o conhecimento produzido;
- Realização de palestras, minicursos, oficinas, etc a alfabetizadores das redes públicas de ensino;
- Realização de eventos de trocas de experiências relativas aos dados da investigação de modo a fortalecer o vínculo entre as instituições parceiras;

8. RELEVÂNCIA E IMPACTO DO PROJETO PARA O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO, TECNOLÓGICO OU DE INOVAÇÃO

- i) Promoção de um diálogo contínuo entre os alfabetizadores e pesquisadores e acadêmicos da graduação e da pós-graduação das IES envolvidas no projeto com o objetivo de compartilhar experiências que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem nas IES envolvidas.
- ii) Criação de uma base de dados de alcance nacional sobre a alfabetização de crianças

9. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta pesquisa seguirá os procedimentos e normas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012. Consideramos que a mesma oferece baixo risco aos envolvidos, uma vez que todas as identidades dos sujeitos participantes tanto da pesquisa quantitativa quanto da qualitativa serão preservadas, assim como todos os nomes que possam ser citados. Todo tipo de incerteza ou incômodo causado pela pesquisa aos sujeitos será abordado pelos(as) pesquisadores(as) a fim de informar, tranquilizar, esclarecer mal-entendidos e sanar dúvidas, preocupações e ansiedades. O participante terá o direito de se retirar da pesquisa a qualquer tempo. Depois de concluído o tratamento e análise dos dados, comprometemo-nos a apresentar os resultados aos sujeitos envolvidos.

Os dados serão publicados nas mais variadas formas: desde as revistas científicas até a publicação de livros; a apresentação em eventos, a divulgação por meio de palestras, dentre outras. Todos os dados coletados serão confidenciais, visando assegurar o sigilo das pessoas envolvidas. Caso haja a necessidade de uso individual de dados, serão usados pseudônimos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEPSJ.

10. ORÇAMENTO

Este projeto será desenvolvido com recursos próprios que se referem ao pagamento de uso de internet a cabo de alta velocidade, para a realização da etapa referente ao Grupo Focal bem como à aplicação do formulário do Google forms.

Previsão de gasto em torno de 1.200,00.