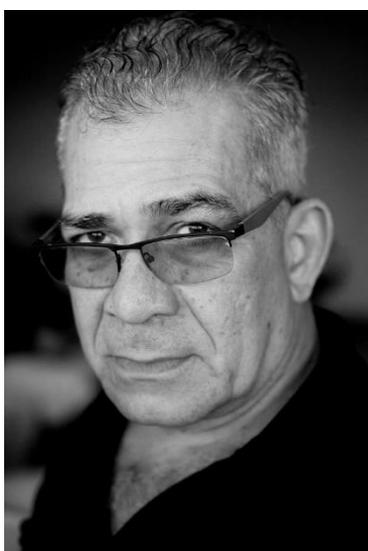


ARTUR GOMES DE MORAIS, GRANDE PESQUISADOR BRASILEIRO, FALA SOBRE OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL**Entrevistado:**

Artur Gomes de Moraes

Entrevistado por:Prof.^a Ma. Márcia Vânia Silvério Perfeito - SEEDFProf.^a Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes - UnB/FEProf.^a Ma. Vânia Márcia Silvério Perfeito - SEEDF**Biografia**

Artur Gomes de Moraes é doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona, com pós-doutorado na mesma Universidade e no INRP-Paris (2005); em 2011 fez um segundo pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e na Pós-Graduação em Educação. Pesquisador do CNPq desde 1997, tem se dedicado a temas ligados ao ensino e à aprendizagem da alfabetização, à psicolinguística da escrita, à formação de professores alfabetizadores e à didática da língua em geral. Suas obras “*Ortografia: ensinar e aprender*” (Ática, 1998) e “*Sistema de Escrita Alfabética*” (Melhoramentos, 2012) foram escolhidas pelo PNLD da Biblioteca do Professor. Seu último livro “*Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização*” (2019) encontra-se entre os mais vendidos pela Ed. Autêntica, nos dois últimos semestres. E-mail: agmoraes59@gmail.com.

Enquanto autoridade no campo da alfabetização no país, como descreveria essa área, e o que apontaria, como maiores desafios, para esse campo no Brasil, hoje?

Artur Gomes de Moraes: Inegavelmente, o campo da alfabetização cresceu muito no Brasil, desde 1980, tanto no que diz respeito ao âmbito da pesquisa como no que concerne aos debates e propostas didáticos e pedagógicos. Um grande avanço resultou da participação de investigadores com formações variadas (como história, sociologia, psicologia, linguística, antropologia) ao lado dos pedagogos, quando pesquisamos e discutimos a grande temática e seus detalhes. Ganhamos muito como esse olhar para as “múltiplas facetas da alfabetização” como nos ensinou Magda Soares, já em 1985, e isso nos fez despertar, cedo, para cuidar com zelo as relações entre o aprendizado do sistema de escrita alfabética (SEA) e o letramento. Do ponto de vista didático, avançamos muito na discussão e formulação de diferentes propostas para alfabetizar, buscamos formas de



respeitar os ritmos dos aprendizes, conjugando, em diversas redes públicas, o aprendizado do SEA com a vivência de práticas de leitura, compreensão e produção de textos escritos desde o final da Educação Infantil. E passamos a viver tais práticas com textos reais e não mais com os “textos cartilhados” das décadas de 70 e 80. Tínhamos, até 2016, um ótimo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujas avaliações foram se aperfeiçoando desde o final do milênio passado, de modo que, no último PNLD desenvolvido de forma rigorosa (2016), foram aprovadas coleções de alfabetização que conjugavam, muito bem, um ensino progressivo do SEA com boas práticas de leitura/compreensão/produção de textos. No campo da formação continuada, vivemos um aperfeiçoamento crescente, que culminou com o PNAIC que, se não era perfeito, foi, sem dúvida, a melhor política nacional e o melhor programa de formação de alfabetizadores em serviço que tivemos até hoje. Quando vocês me perguntam sobre os principais desafios, hoje, minha resposta é clara, curta, direta e explícita: precisamos voltar à democracia. Porque, depois do golpe de 2016, mas sobretudo de 2019 para cá, o que temos vivido é um retrocesso antes inimaginável. Gente que pouco ou nada sabe sobre alfabetização ou sobre escolas públicas assumiu, em 2019, o comando da área e, por decreto, lançou uma “Política Nacional de Alfabetização” que é um desastre: quer impor de Roraima ao Rio Grande do Sul o método fônico, confunde consciência fonológica com a habilidade de pronunciar fonemas isolados, desrespeita completamente professores e ignora a heterogeneidade dos aprendizes. E cria monstros como os “programas” “Conta pra Mim” e “Tempo de Aprender”, que seria mais correto chamarmos “tempo de desaprender”. Tudo é autoritarismo, desrespeitando inclusive a lei: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são jogadas no lixo. Assim, passando boi e boiada, tudo é imposto, porque essa política feita na base de decretos interessa aos grandes editores e empresários da educação, aqueles a quem prefiro chamar “mercadores da educação”. Nossa luta, como cidadãos e educadores, especialmente nesse ano de 2022, é nos inspirarmos em Paulo Freire, para retomar a democracia, em todos os âmbitos e, aí, obviamente, voltarmos a debater e a decidir, civilizadamente, o que queremos, tanto na área da Educação em geral como em nosso dileto campo da Alfabetização.

Existe uma contradição entre diferentes documentos oficiais vigentes no quesito tempo para consolidação da alfabetização: o Plano Nacional de Educação (PNE) recomenda alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que a alfabetização se conclua ao final do 2º ano e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) determina a priorização da alfabetização no 1º ano. No Distrito Federal, o “Currículo em Movimento” prevê que, aos seis anos de idade, ao final do 1º ano, o estudante, seja capaz de ler, escrever e produzir pequeno texto com encadeamento de ideias, sem as exigências das complexidades ortográficas, tendo até o 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) para consolidar essa alfabetização. Qual é a idade ideal para se alfabetizar?

Artur Gomes de Moraes: De fato, vivemos, desde 2018, um desencontro entre o que o PNE estabeleceu (um ciclo de alfabetização de três anos) e o que a BNCC, sem debate nem justificativas, impôs, reduzindo aquele ciclo apenas ao primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. Vejam, portanto, que o autoritarismo já se instalou na era Temer... Para esclarecer o tema, vou lembrar algo que Ferreiro nos ensinou, ainda em meados dos anos 1980: a criança não começa a se alfabetizar no primeiro dia de aula do primeiro ano. Pensar na duração de um ciclo de alfabetização pressupõe, portanto, respondermos duas questões:



- 1- o que faremos no final da Educação Infantil, para garantir às crianças pobres o direito de avançarem em sua compreensão do SEA e de viverem práticas significativas de leitura e de produção de textos escritos? e
- 2- o que estamos concebendo como uma criança “alfabetizada”?

No caso da primeira pergunta, creio que já está evidente que não queremos a antecipação de um mau ensino de alfabetização no final da Educação Infantil. Não se trata de “preparar para a alfabetização”, treinando coordenação motora, discriminação visual e outros equívocos afins. Temos já muitas experiências boas, demonstrando que, sim, é possível promover a curiosidade sobre as palavras e sobre as letras, é desejável brincar com as palavras e promover a consciência fonológica, de modo que a maioria dos aprendizes das redes públicas entrem no primeiro ano ao menos com uma hipótese silábica de escrita, ou, desejo eu, com uma hipótese alfabética ou silábico-alfabética, tal como ocorre com a grande maioria dos filhos da classe média. Não se trata de ensinar famílias silábicas nem de fazer um treino sistemático de relações grafema-fonema, mas, sim, de pensar sobre as palavras conhecidas, montar e desmontar os nomes próprios, brincar com as palavras de brinquedos ou dos projetos didáticos. E, claro, fazer leitura e produção de textos interessantes no cotidiano da sala de aula, desde o final da Educação Infantil. Ora, a BNCC não garante isso, a tal “Base” não assegura um bom trabalho com a modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil e se permitiu encurtar em um ano o ciclo de alfabetização, sem se dar ao trabalho de apresentar uma mísera justificativa para tal aberração. A segunda pergunta que antecipei também é muito importante: *O que entendemos por uma criança “alfabetizada”?* É preciso não confundir a chegada a uma hipótese alfabética com “estar alfabetizado”. E me parece que é também muito pouco útil deturpar Paulo Freire, para produzir certos clichês ou devaneios como o que diz que “a alfabetização dura a vida toda”. Isso, na minha percepção, só desajuda. Penso, assim como Magda Soares (2016, 2021), que uma criança só está de fato alfabetizada quando tem autonomia e um mínimo de automatismo no domínio das relações entre grafemas e sons, e o domínio das diferentes estruturas silábicas das palavras de nossa língua, ao ponto de poder ler e compreender, sozinha, pequenos textos do universo infantil, assim como escrever pequenos textos. Ora, acompanhando crianças de classe média, vemos que, mesmo elas, que têm condições bem mais favoráveis, ainda chegam ao final do segundo ano titubeando, quando têm que ler ou escrever uma palavra como “transporte”. Assim, digo que os empresários ou mercadores de métodos fônicos, que criticavam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, depois da PNA, prometem alfabetizar “plenamente” em um ou dois anos, estão vendendo gato por lebre, fazendo propaganda enganosa. E digo que a BNCC produziu um retrocesso, ao reduzir o ciclo de alfabetização a dois anos. Se olharmos os direitos de aprendizagem do PNAIC, vemos ali uma proposta com clara progressão para termos, ao final do terceiro ano, meninos e meninas com o tal mínimo de autonomia e automatismo que Soares toma como parâmetros para dizermos que, sim, estão alfabetizados. A falta de qualidade da PNA dispensa comentários. Quanto à realidade que vocês vivem no DF, não sei o que aí se consegue garantir, no final da Educação Infantil, nem como a grande maioria das crianças chega no começo do primeiro ano do ensino fundamental. Mas acho meio pretensioso afixar como meta que, ao final daquele primeiro ano, os principiantes, em geral, já sejam capazes “... de ler, escrever e produzir pequeno texto com encadeamento de ideias”. Perto de completar 63 anos, o que conheço a respeito da complexidade das redes públicas de ensino me aconselha a não fixar metas idealizadas, que não se aproximam do real vivido no chão das salas de aula.

Qual é a melhor forma de respeitar e acompanhar o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos(as) aprendizes, atendendo à heterogeneidade e à diversidade de cada um(a), de modo a garantir a progressão continuada das aprendizagens ao longo do ciclo de alfabetização?

Artur Gomes de Moraes: Essa pergunta é fundamental por dois motivos. Em primeiro lugar, porque ela é completamente ignorada pelos mercadores da educação, pelos atuais defensores da tal “Política Nacional de Alfabetização” e de pacotes padronizados como o “PAIC” do Ceará, no qual todas as crianças fazem as mesmíssimas tarefas, nos mesmíssimos horários, de segunda a sexta, de fevereiro a dezembro, independentemente de já estarem alfabetizadas ou ainda se encontrarem numa hipótese pré-silábica de escrita, isto é, sem entender ainda que as letras substituem “partes sonoras” das palavras que falamos. Portanto, precisamos não ser inocentes: esses pacotes padronizados nunca se preocupam em respeitar a natural heterogeneidade das salas de aula reais. Em segundo lugar, a pergunta é obrigatória porque, historicamente, temos uma dívida enorme, em nosso país, no cumprimento do ideal de respeito à diversidade de ritmos dos alunos. Embora a maioria das redes de ensino já tenha, há algum tempo, se reorganizado em sistemas de ciclos, é raríssimo encontrarmos, mesmo nas grandes capitais, qualquer programa ou política séria de proporcionar um ensino mais ajustado àqueles aprendizes que mais precisam receber um ensino diferenciado. Não se trata de confiná-los em “turmas especiais”, como propôs o “Se Liga”, depois de aqueles alunos terem sido abandonados e, conseqüentemente, levados ao fracasso ao final do segundo ou do terceiro ano. Nem se trata de usar remendos de faz-de-conta como o “Mais Educação”, que em muitas redes públicas funciona ou funcionava como um arremedo de “reforço”, sem planejamento, realizado por voluntários da comunidade, sem qualquer formação ou qualificação adequadas para a tarefa de alfabetizar. Em nossa experiência, vemos que cada rede de ensino precisa: 1- ter metas, ter um currículo negociado democraticamente e sempre revisado, sempre reajustado às reais possibilidades de ensino e aprendizagem ali vividas; 2- ter avaliações diagnósticas periódicas, desenvolvidas com os professores de toda a rede, cuja aplicação e análise de resultados é assumida com eles, para que possam planejar o que seus alunos realmente precisam; e 3- é preciso criar situações de atendimento específico, no contraturno, duas ou três vezes por semana, por exemplo, nas quais boas professoras alfabetizadoras assumem a tarefa de ir em diferentes escolas, formar pequenos grupos com aqueles alunos que mais precisam e, com eles, viver as situações de reflexão e ensino de que de fato necessitam. Ora, isso requer vontade política e um compromisso com a educação que vai além dos discursos farisaicos. O Centro de Estudos em Educação e Linguagem - Universidade Federal de Pernambuco (CEEL-UFPE) teve a oportunidade de ajudar a conceber e de pôr em prática uma proposta como essa, que se chamava “Programa Professor Alfabetizador”, cujos resultados foram muito animadores. A rede municipal de Recife fez, à época, uma seleção interna de boas alfabetizadoras e duplicou o contrato horário delas. Nós, do CEEL, desenvolvemos uma formação específica para aquele grupo de docentes, com encontros mensais de dois dias. Muitas crianças se beneficiaram bastante com esse tipo de política que, sem rodeios, vejo como algo obrigatório, se quisermos continuar dizendo que “a organização em ciclos de aprendizagem é superior, porque respeita a diversidade de ritmo dos aprendizes”. Sem essas ações concretas, o ideal de respeito, que está na base dos sistemas de ensino organizados em ciclos, vira uma falsa carta de boas intenções.

Como avalia a convivência com a diversidade de textos e exposição a situações didáticas voltadas à apropriação da leitura e da escrita na transição da Educação Infantil para o ensino fundamental?

Artur Gomes de Moraes: Penso, assim como Magda Soares, que as crianças têm o direito de conviver com textos escritos desde a creche. Tomando banho, ainda bem pequenas, podem manusear aqueles “livros” produzidos com material impermeável com que podem brincar na banheira. E, desde os três anos, precisam viver o direito de participar de rodas de leitura, nas quais a professora lê para a turma textos diversos, próprios do universo infantil. Claro que, aos quatro e cinco anos, isso se torna ainda mais envolvente e precisa constituir uma atividade diária. Quais textos ler? Sem dúvida os da esfera literária, os bons e consagrados autores que escrevem para crianças. Mas também todos os outros textos que possam interessar aos pequenos, como livros de receitas, enciclopédias e jornais infantis, revistas destinadas a crianças, musicinhas e quaisquer textos que tenham a ver com as temáticas ou projetos que a turma está explorando, naquela etapa do ano letivo. Dispomos, desde os anos 1980, de várias pesquisas que demonstram algo fundamental: uma criança aprende muito sobre os textos escritos (a linguagem própria de cada gênero, suas finalidades, esferas de circulação) bem antes de poder ler sozinha e com autonomia. E nossos alunos podem avançar muito na compreensão dos textos escritos que o adulto (professora ou quem a substitua) lê em voz alta. Assim, ao dominar o sistema de escrita alfabética e poder ler sozinha e com autonomia, a criança já compreenderá com muito mais facilidade os discursos escritos com que vem se familiarizando, há anos. Se deixamos que também brinque de recontar histórias (com base nas ilustrações e do que recorda daquele livro que foi lido para a turma), também a ajudamos a incorporar a linguagem própria dos gêneros escritos. Quanto à produção de textos escritos, também precisa ocorrer já no final da Educação Infantil. Mas, que sejam sobretudo textos criados coletivamente, registrados no quadro pela mestra e que tenham uma razão de ser. Podem ser, por exemplo, o relato de uma visita que fizeram a um museu ou a outro equipamento cultural e que vai ser lido para a turma da sala ao lado. Ou um convite ou lembrete para as famílias virem a um evento na escola ou colaborarem numa campanha. Mas, tenho uma clareza: se as atividades de leitura de textos precisam ser diárias, a produção escrita de textos naturalmente ocorre com uma frequência menor e precisa ter finalidades e interlocutores reais.

Considerando a importância da formação para o desenvolvimento profissional docente, o que deve ser essencial e discutido acerca dessa área de atuação nos cursos de formação inicial e continuada? Como pesquisador e conhecedor dos trabalhos realizados nas escolas das redes públicas de ensino, o que é necessário garantir para uma boa formação de professoras(es) alfabetizadoras(es)?

Artur Gomes de Moraes: Em primeiro lugar, é preciso denunciar um discurso muito constante, de que os professores brasileiros são malformados, que não sabem alfabetizar etc. Esse tipo de acusação interessa sobretudo aos “mercadores da educação”, que estão interessados em vender seus “sistemas de ensino”, “apostilados”, “métodos fônicos supostamente milagreiros” etc. Querem vender a imagem de que os/as docentes são incompetentes e, portanto, deveriam se submeter a seguir, obedientemente, o que o pacote padronizado que vendem às redes de ensino propõe, desrespeitando a diversidade de saberes dos alunos e dos professores. É claro que precisamos garantir que, na formação inicial, todas as futuras professoras e os futuros professores vivam uma excelente iniciação a temas como alfabetização, letramento, em diferentes componentes curriculares, tanto



teóricos como práticos. No Centro de Educação da UFPE, onde atuo, além de duas disciplinas de 60 horas ligadas a “Fundamentos da Didática da Língua Portuguesa”, temos outras como “Alfabetização e Letramento” e “Letramento na Biblioteca e em espaços não-escolares”. Além disso, em quatro dos componentes curriculares denominados “Pesquisa e Prática Pedagógica”, os mesmos temas são enfocados. É suficiente? Não! Nem poderia ser! Em nenhuma graduação, de qualquer carreira, se sai pronto para dar conta de tarefas complexas. Por isso, penso que é preciso não só apostar em cursos de especialização (pós-graduação) especificamente voltados para aprofundar o ensino no âmbito da alfabetização e do letramento, mas, sobretudo, garantir, em serviço, a formação ou desenvolvimento profissional permanente do alfabetizador. Formação continuada é direito e necessidade, se quisermos pensar em educação de qualidade. Mas, se formos ver a realidade, em mais de 90% das redes de ensino, o que se chama de “formação continuada” são eventos episódicos, nos quais os participantes não têm condições mínimas de debater, seriamente, o dia a dia na sala de aula de alfabetização. Em Lagoa Santa, nossa Mestra Magda Soares conseguiu, junto a sua equipe, construir uma séria proposta de formação continuada, que, acertadamente, preferem chamar de “Desenvolvimento Profissional” e que, a meu ver, cumpre todos os princípios que podemos idealizar para podermos chamar de formação realmente continuada. Mas isso requer continuidade, investimento (recursos e compromisso com o coletivo de educadores) e a opção por políticas educacionais democraticamente formuladas.

Neste contexto pandêmico da covid-19, como avalia o ensino remoto da alfabetização? O que deveria ser feito pelas escolas ou redes de ensino na retomada do ensino presencial?

Artur Gomes de Moraes: O ensino remoto, vivido durante a pandemia, desnudou, de maneira muito crua, as enormes desigualdades que acatamos como naturais neste país. Para meus quatro netos, que são crianças de classe média e frequentam escolas privadas, ter aulas remotas, ficar toda a manhã diante de um computador, foi algo menos motivante, muitas vezes entediante e lhes fez perder as oportunidades de interagir e aprender e conviver diretamente com os colegas e professores. Mas meus netos não viveram maiores “perdas de aprendizagem”, não deixaram de desenvolver a maioria das habilidades ou de adquirir os conteúdos esperados para os anos do Fundamental em que se encontravam. Na hora da aula, cada um tinha, na mesa ou bancada em que iria estudar, um notebook ou um tablet, ao lado dos cadernos e livros didáticos. Todas as pesquisas que tivemos oportunidade de conhecer sobre o ensino remoto nas redes públicas de ensino, nesses últimos dois anos, são unânimes em desnudar duas tragédias. Por um lado, o fato de as crianças e os adolescentes não terem acesso à internet ou dependerem de celulares (muitas vezes o único celular da casa) para acessar as aulas ou orientações remotas enviadas pela escola. Por outro lado, a solidão da maioria dos professores que, em muitas redes de ensino, receberam pouco ou nenhum auxílio para se ajustar à nova realidade, de dar conta da cobrança de ensinar remotamente para alunos que dificilmente podiam ser contactados. Nada garante que depois dessa pandemia não venhamos a enfrentar outras, num futuro próximo. Uma primeira lição é que, na luta pela retomada da democracia, a que me referi no começo dessa entrevista, precisamos assegurar conectividade e equipamentos (notebooks, tablets) para os estudantes pobres, que são a maioria. O trágico é saber que, ainda em 2020, o Congresso Nacional aprovou uma dotação de quase 20 bilhões para reduzir essas enormes dificuldades dos alunos pobres (de poder pagar pacotes de internet e ter computadores em casa) e o presidente da república, com sua desumanidade habitual, simplesmente vetou o que o Congresso tinha aprovado. A segunda lição a aprender é que o ensino presencial, em princípio, continua



sendo extremamente superior aos arranjos de ensino remoto que andamos vendo postos em prática, tanto nas escolas públicas como nas privadas. Numa perspectiva republicana de educação, aprendemos a ser democratas no coletivo. Viramos gente, convivendo com os diferentes, aprendendo a respeitar a vez, os pontos de vista e as opiniões dos outros, aceitando e valorizando a ajuda dos que estão ao nosso lado, sejam nossos colegas ou professores. Uma terceira lição de que temos que tomar consciência é que, para os empresários ou mercadores da educação, a substituição do ensino presencial por formas exclusivamente remotas ou parcamente híbridas é um negócio muito lucrativo. Isso ficou evidente no ensino superior. Basta ver os outdoors, espalhados por toda parte, inculcando propaganda de graduações feitas “exclusivamente sob o formato EAD”. Muitos grupos privados demitiram dezenas, às vezes mais que uma centena de professores que atuavam em suas faculdades e, em um caso que virou notícia, em São Paulo, os textos dos alunos passaram a ser corrigidos por... robôs. No campo da alfabetização, logo no começo da pandemia, os mercadores que vendem métodos fônicos e outros pacotes padronizados aproveitaram, logo, para vender a propaganda de que quem tinha optado por aqueles materiais “estruturados” estaria em melhores condições de oferecer um bom ensino. Sabemos que esse “bom ensino” que vendem é aquele em que professores são reduzidos a repetidores de coisas prontas e os alunos são repetidores de tarefas unificadas e pouco inteligentes. Portanto, precisamos lutar por assumir mais e mais o ensino presencial. Mas, para vivermos esse direito, é preciso ter garantias de vida, direito a vacina (para todas as crianças, todos os jovens e todos os adultos), algo que, novamente, o desgoverno atual adiou, tentou impedir, sabotou etc. Agora, que estamos podendo, com um pouco menos de riscos, reviver o prazer de estar com nossos alunos nas salas de aula, precisamos ser realistas. O que isso significa? Partir da real situação em que se encontram, em lugar de ficarmos lamentando o que não puderam aprender. Implica fazermos diagnósticos periódicos com uma frequência ainda maior, vermos o que avançaram e o que ainda precisam aprender em cada eixo didático da área de língua e nos outros componentes curriculares. Em lugar de culpar os aprendizes por não terem podido avançar - como avançaram os filhos da classe média e das elites - cabe a nós, nas escolas públicas, arregaçar mais uma vez as mangas e assumir a realidade: ajustar o ensino às premências que estamos constatando e que podem mesmo nos assustar. Algumas colegas, ex-alunas, estão revelando, preocupadas, por exemplo, que muitas crianças, já frequentando o segundo ano do Fundamental, ainda não chegaram a uma hipótese alfabética de escrita. É duríssimo. Mas é o ponto de partida para lutarmos por recuperar o tempo perdido e por garantir o que o poder público não foi capaz de assegurar à maioria dos aprendizes pobres. Eles têm plenas condições de avançar e chegar onde seus colegas, de mesmo ano escolar, se encontravam dois anos atrás. É para nós, docentes, muito trabalho. Mas é nossa obrigação.

Márcia Vânia Silvério Perfeito é graduada em Pedagogia; especialista em Supervisão, Administração Escolar e Didática; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), na área de Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (GEPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: mvsperfeito@gmail.com

Solange Alves de Oliveira-Mendes é graduada em Pedagogia; mestra e doutora em educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da área de



língua materna, alfabetização e literatura na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE). Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com

Vânia Márcia Silvério Perfeito é graduada em Pedagogia; especialista em Supervisão, Administração e Didática; mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) na área de Alfabetização e Letramento. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas (GEPESP); do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino (GEPALPE) e da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: vmsperfeito@gmail.com

