

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – MESTRADO PROFISSIONAL

Sara Poltosi Alves

LUDICIDADE E TECNOLOGIAS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA
METODOLOGIA PARA O ENSINO HÍBRIDO

Santa Maria, RS, Brasil

2022

Sara Poltosi Alves

**LUDICIDADE E TECNOLOGIAS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA METODOLOGIA
PARA O ENSINO HÍBRIDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientador(a): Prof. Dr(a). Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS, Brasil

2022

ALVES, SARA POLTOSI
LUDICIDADE E TECNOLOGIAS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA
METODOLOGIA PARA O ENSINO HÍBRIDO / SARA POLTOSI ALVES.-
2022.
112 p.; 30 cm

Orientadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Alfabetização 2. Ludicidade 3. Ensino Híbrido 4.
Tecnologia I. de Oliveira Pavão, Sílvia Maria II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, SARA POLTOSI ALVES, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Sara Poltosi Alves

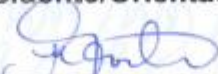
**LUDICIDADE E TECNOLOGIAS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA
METODOLOGIA PARA O ENSINO HÍBRIDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovado em 18 de agosto de 2022:



**Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dr(a). (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dr(a). (Sigla da UFSM)



Carmen Rosane Segatto e Souza, Dr(a). (Sigla da SEERS)

Santa Maria, RS

2022

AGRADECIMENTOS

Diante tantas escritas, acredito ser essa uma das mais importantes, pois traz consigo a gratidão, onde se fala com pleno coração. A gratidão pela superação é fator básico nesse momento de finalização da dissertação, pois nela está retratada toda a trajetória de apoio, estímulo e companheirismo que se teve até então.

Foram dois anos de muitas abdições, de contrapontos psicológicos, de muita luta e determinação, momentos os quais careciam de apoio de pessoas importantes e, primeira e principalmente, da presença de Deus em minha vida, fortalecendo minha estrutura e renovando minha fé.

Não foi fácil, nada fácil e, por isso, ter pessoas caras ao meu lado foi fundamental, pessoas às quais faço meu especial agradecimento:

A minha amiga e colega Marta, que deu o pontapé inicial para que eu iniciasse o Mestrado, tirando meus medos e apostando o meu sucesso;

Ao meu marido Rednei, por me incentivar do início ao fim, me encorajando em todos os momentos e compreendendo minhas inúmeras ausências;

Ao meu filho Marcos Paulo, pelo companheirismo e disponibilidade em ajudar nos “entraves” tecnológicos, na escuta de meus desabafos e nos “puxões de orelha” para restabelecimento do foco;

A minha mãe do coração Rosimar, por seus mimos e presença em todos os momentos difíceis, com sua amorosidade a me encorajar;

A minha colega e grande amiga Bárbara, que foi uma grande fortaleza para mim nessa trajetória;

A minha diretora e amiga Jocleia, pela compreensão e apoio em minhas ausências e dispensas, em alguns momentos, para a continuidade e finalização do mestrado;

A diretora da escola pesquisada, professora Sandra, pela disponibilização do espaço, como também a professora da turma pesquisada por sua disponibilidade em participar da pesquisa, juntamente com seus alunos;

Ao grupo do Whatsapp, denominado *Pupilas do Mestrado*, criado para nos darmos apoio, dividir ideias e angústias;

Aos amigos mais chegados, pelo incentivo e compreensão de minha ausência momentânea na vida social;

A banca composta pelas professoras Marilene e Carmem Rosane, minhas divas e motivos de inspiração desde os tempos da graduação, por suas pontuais orientações, considerações e motivações pela continuidade do Projeto.

A minha orientadora, maravilhosa, Silvia, por acreditar em mim e no meu projeto, sempre estimulando e orientando para o melhor, com muita paciência e otimismo. Em especial, a minha orientadora! Sem ela, nada teria sido possível.

E, por fim, mais uma vez, meu agradecimento a Deus, pela força e amparo a mim concedidos e por colocar pessoas tão especiais em minha vida para que essa trajetória tivesse sido mais leve.

Dedico essa dissertação, exclusivamente a minha amiga fiel Marta Regina, que foi a pessoa idealizadora dessa conquista à qual eu não me julgava capaz. Desde o princípio, da inscrição, até os momentos finais nunca me deixando desistir. É de todo o meu coração essa dedicação. Foi por ela, pela aposta dela em meu potencial, potencial este que nem eu sabia que existia dentro de mim.

*“Você nunca sabe a força que tem, até que
a sua única alternativa é ser forte”*

(Johnny Depp)

RESUMO

LUDICIDADE E TECNOLOGIAS NA ALFABETIZAÇÃO: UMA METODOLOGIA PARA O ENSINO HÍBRIDO

AUTOR/A: Sara Poltosi Alves

ORIENTADOR(A): Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Esse estudo, vinculado ao Curso de PG em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Mestrado Profissional, da Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2), aborda a temática da Alfabetização e Ludicidade no Contexto do ensino híbrido. Trouxe como objetivo geral compreender as contribuições das metodologias ativas, da ludicidade e do uso das tecnologias, na modalidade do ensino híbrido, para o sucesso da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E por objetivos específicos priorizou: Descrição de conceitos e métodos de alfabetização; reconhecimento de representações significativas e a importância das metodologias ativas no processo ensino e aprendizagem; análise das implicações das experiências vivenciadas com as metodologias ativas no processo de alfabetização nos anos iniciais, no contexto do ensino híbrido, propondo uma estratégia metodológica de alfabetização lúdica, mediada por metodologias ativas e tecnologias, que potencializem o sucesso da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Está fundamentado numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, que buscou inferências a partir do cruzamento dos dados de duas turmas de alfabetização, com vistas a uma percepção de diferentes abordagens metodológicas utilizadas pela professora alfabetizadora, sendo realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria, com os sujeitos do 2º ano do ensino fundamental, utilizando-se de instrumentos de entrevistas semiestruturadas e observação livre dos participantes. O referencial teórico está organizado com base em autores que vêm a fundamentar métodos de alfabetização; políticas públicas para a alfabetização; conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem; delimitação de procedimentos e considerações para uma prática alfabetizadora que pudesse vir a ser bem sucedida. O produto técnico/educacional se construiu a partir de uma proposta metodológica para a alfabetização no ensino híbrido, buscando pressupostos para a alfabetização através da ludicidade e tecnologia, partindo do princípio de que suas contribuições puderam ser utilizadas no contexto das metodologias ativas em alfabetização. O propósito do estudo buscou apresentar uma proposta inovadora para o contexto ensino-aprendizagem em alfabetização no ensino híbrido.

Palavras-chave: alfabetização – ludicidade – ensino híbrido – tecnologia.

ABSTRACT

PLAYFULNESS AND TECHNOLOGIES IN LITERACY: A METHODOLOGY FOR HYBRID TEACHING

AUTHOR: Sara Poltosi Alves

ADVISOR: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This research, linked to the PG Course in Public Policies and Educational Management, of the Professional Master's Program, of the Pedagogical Management and Educational Contexts Research Line (LP2), addresses the theme of Literacy and Playfulness in the Context of hybrid teaching. Its general objective was to understand the contributions of active methodologies, of playfulness and the use of technologies, in the hybrid teaching modality, for the success of literacy in the early years of elementary school. For specific objectives prioritized: Description of literacy concepts and methods; recognition of significant representations and the importance of active methodologies in the teaching and learning process; analysis of the implications of lived experiences with active methodologies in the literacy process in the early years, in the context of hybrid education, proposing a methodological strategy of playful literacy. It mediated by active methodologies and technologies that enhance the success of literacy in the early years of Elementary School. It based on a qualitative approach research, of the descriptive type, which sought inferences from the crossing of data from two literacy classes, with a view to a perception of different methodological approaches used by literacy teacher, it is being carried out in a school of the municipal education network of Santa Maria. With the subjects of the 2nd year of elementary school, using instruments of semi-structured interviews and free observation of the participants. The theoretical Reference is organized on the basis on the authors who come to support literacy methods; public policies for literacy; knowledge in virtual learning environments; delimitation of procedures and considerations for a literacy practice that could be successful. The technical/educational product was built from a methodological proposal for literacy in hybrid teaching, seeking assumptions for literacy through playfulness and technology, assuming that their contributions could be used in the context of active methodologies in literacy. The purpose of the study sought to present an innovative proposal for the teaching-learning context in literacy in hybrid teaching.

Key words: literacy – playfulness – hybrid teaching – technology.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1 – Métodos de Alfabetização: Sintético e Analítico	32
Figura 2 – Método da Soletração ou Alfabético	33
Figura 3 – Método Fônico	34
Figura 4 – Método das Onomatopeias	35
Figura 5 – Método Silábico.....	36
Figura 6 – Representação do ponto de partida dos métodos sintético e analítico ...	38
Figura 7 – Método da Sentencição.....	39
Figura 8 – Método da Sentencição e Palavrção	40
Figura 9 – Paralelo entre Método Sintético e Construtivista	41
Figura 10 – Método Multissensorial/Método das Boquinhás	42
Figura 11 – Linha do tempo de marcos históricos e normativos em alfabetização ...	47
Figura 12 – A alfabetização na Pandemia.....	49
Figura 13 – Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser.....	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo de consolidação de leitura e escrita	75
Gráfico 2 – Níveis de escrita no início do processo de investigação	80
Gráfico 3 – Percentual de evolução da alfabetização.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Hipóteses da Psicogênese da língua escrita	78
-------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNE	Plano Nacional de Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNA	Política Nacional de Alfabetização
ONG	Organização Não-Governamental
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
LIVRE	Laboratórios – Investigação – Voz e vez – Reflexão – Estímulo e Experiência

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
1 INTRODUÇÃO	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1 ALFABETIZAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO DE MÉTODOS E CONCEITOS	31
2.2 CAMINHADA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO	44
2.3 PROPOSIÇÕES LÚDICAS PARA A EDUCAÇÃO EM INTER-RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS.....	50
2.4 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO HÍBRIDO	54
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	58
3.1 TIPO DE ESTUDO	58
3.2 LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO	60
3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	62
3.4 MÉTODO DE ANÁLISE	65
3.5 QUESTÕES ÉTICAS.....	66
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
4.1 IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	69
4.2 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS POR MEIO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS.....	73
4.3 OBSERVAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PROFESSORA PARA AS AULAS REALIZADAS <i>ON-LINE</i>	76
4.4 OBSERVAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS AULAS REALIZADAS <i>ON- LINE</i>	77
5 PRODUTO EDUCACIONAL	84
6 CONCLUSÕES	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS	98
APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA	99
APÊNDICE C – ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA	100
APÊNDICE D – ENTREVISTA FINAL COM A PROFESSORA	102
APÊNDICE E –TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	104
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	105
APÊNDICE G – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	108

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	109
-------------------------------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Primeiramente, gostaria de me apresentar como uma professora apaixonada pela educação, principalmente pela alfabetização, etapa esta que considero mágica e encantadora a cada descoberta, a cada sílaba lida/escrita e compreendida, a cada palavra construída, a cada brilho nos olhos dos educandos quando do surgimento do “insight” que os leva a compreensão da escrita articulada com o som enquanto processo de consolidação da alfabetização.

O encanto pela profissão surgiu em 1996, ao ingressar como Normalista do Magistério, estendendo a formação e busca pelo aprimoramento na graduação em Pedagogia no ano de 2001. O amor pela profissão e atuação com os anos iniciais sempre foi presente, no entanto, o amor e encantamento pela alfabetização se deram após cursar pós graduação em Psicopedagogia, em que os estudos acerca das dificuldades de aprendizagem me mostraram um universo bastante amplo no que se refere ao processo de alfabetização. Posteriormente cursei a pós-graduação em Gestão Escolar e, atualmente, estou concluindo o curso de Mestrado Profissional no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria.

Atuo nas redes Estadual e Municipal de Educação como professora e supervisora pedagógica, sendo minhas práticas um dos motivos que repercutiram este Projeto de Pesquisa diante as preocupações e incertezas de aprendizado, principalmente pelos alfabetizandos, num cenário pós pandemia Covid-19, de contexto alarmante quanto às lacunas deixadas na aprendizagem durante o ensino não presencial.

Nesse sentido, passei a perceber uma urgente necessidade de “resgate” de aprendizagens às quais irão exigir de professores e professoras processos inovadores no ensino e aprendizagem a partir da reinvenção das suas práticas pedagógicas, de forma que um leque de possibilidades, estratégias, métodos e alternativas didáticas possam fazer parte do fazer pedagógico no intuito do sucesso efetivo da aprendizagem em alfabetização escolar.

1 INTRODUÇÃO

O tema de estudo desta pesquisa de mestrado profissional se refere a alfabetização, sendo delimitado quanto as metodologias de alfabetização e ludicidade no ensino híbrido como fontes de recursos indispensáveis e necessários à prática pedagógica. Nesse sentido, evidencia-se a importância do brincar, jogar, manipular e explorar para o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente, no processo de alfabetização, com vistas às peculiaridades impostas pelas atuais circunstâncias e necessidades advindas do ensino remoto em virtude da Pandemia da Covid-19, posteriormente sobrepostas pelo ensino híbrido. Uma modalidade de ensino que, talvez permaneça no cenário educacional, uma vez que, antes mesmo da Pandemia, propostas de ensino híbrido já estavam sendo trazidas como abordagens pedagógicas que envolvem atividades presenciais e à distância numa dinâmica que visa a promoção da autonomia do estudante, capaz de adequar seu tempo e suas reais necessidades de estudo, através de metodologias ativas.

No processo de alfabetização, percebe-se uma demasiada necessidade de ferramentas que possibilitem uma aprendizagem efetiva, uma consolidação eficaz da leitura e da escrita nas bases da alfabetização, haja vista que essa prática, num extenso momento da Pandemia, não ocorreu no formato presencial, tornando mais vulnerável o desenvolvimento da alfabetização e requerendo um olhar mais atento e práticas mais atraentes e possíveis enquanto realizadas à distância e com os recursos tecnológicos disponíveis – ou não – à cada criança.

Portanto, ao perceber a importância da ludicidade no processo de alfabetização, tem-se a ideia de criar, na escola, uma prática inovadora capaz de dinamizar o processo ensino e aprendizagem, tendo o professor o fundamental papel de se reinventar nesse momento que exige de todos os profissionais da educação um “pensar fora da caixa”, um refletir sobre meios, recursos e métodos onde, conforme Freire (1996, p. 42), "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática". Fundamentada nessa ideia, pode-se considerar que a mudança, a aceitação do novo, o encarar um novo método, novas possibilidades, são práticas que jamais devem ser deixadas de lado. É absolutamente necessário que a revolução sobre as práticas tradicionais

aconteça, que a compreensão e aceitação de que mudar é preciso se fazem necessárias a fim de alcançarmos os objetivos de aprendizagem que almejamos.

Nesse sentido, a possibilidade de transformação das práticas pedagógicas em alfabetização no ensino híbrido podem contribuir com a escola, através da implementação de uma metodologia lúdica voltada às reais necessidades educacionais, contemplando de forma positiva e com sucesso a alfabetização das crianças que têm acesso às tecnologias, como também àquelas que não o têm, auxiliando em suas dificuldades de aprendizagem no que se refere à alfabetização. Parte-se do pressuposto que o brincar, jogar, interagir, conectar são ações inerentes às crianças e prazerosas. Portanto, a ideia está fundamentada em agregar prazer na aprendizagem, motivação nas práticas metodológicas, aliando divertimento à construção do conhecimento como forma eficaz de consolidação da leitura e escrita, como também, da aprendizagem de conteúdos necessários elencados nas habilidades e competências a serem desenvolvidas.

O estudo se **justifica**, considerando que as metodologias utilizadas pelas professoras e professores no processo ensino e aprendizagem das crianças em alfabetização, vêm se transformando, vêm se readequando às novas exigências necessárias para o momento, quiçá, para o futuro educacional. O desenvolvimento de uma prática que contemple uma metodologia lúdica e eficaz, capaz de tornar possível e significativa a alfabetização das crianças no ensino híbrido, pode colaborar com a aprendizagem. Destaca-se, portanto, no processo de alfabetização a importância de proporcionar, no ensino híbrido, um espaço onde a criança possa agregar prazer e divertimento à construção da aprendizagem. De acordo com Ferreira e Albuquerque (2013, p. 118-9) “É importante o professor saber que ele pode associar formas diferentes de fazer e tentar, por diferentes caminhos para que seus(suas) alunos(as) aprendam”.

Numa perspectiva urgente e necessária, vislumbra-se a construção da alfabetização, como processo bem sucedido que deve ser, como uma atribuição que requer um olhar atencioso por parte de professores e professoras na perspectiva de um desenvolvimento eficaz através de técnicas, recursos e métodos que, efetivamente, possam mostrar resultados positivos nessa construção, cabendo um resgate de reflexões acerca de metodologias utilizadas e caminhos possíveis para

sanar as lacunas que a ausência do ensino presencial deixou na consolidação da alfabetização, sendo esta, a base do conhecimento escolar.

Uma das 20 metas previstas no Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024. Mas, o impacto do Novo Coronavírus, somado às dificuldades históricas no ensino, torna ainda mais distante a realização desse objetivo, evidenciando a urgente necessidade de busca por métodos apropriados que possam diminuir a distância entre professores e alunos numa perspectiva de maior interação e conexão entre eles. O resultado de métodos imperfeitos é um aprendizado pobre e danoso ao desenvolvimento escolar, o que pode causar uma série de problemas no desenvolvimento do intelecto e no curso do progresso acadêmico (SILVA GV, et al., 2019).

Diante disso, o **problema** de pesquisa consiste em: Como as metodologias ativas, na modalidade do ensino híbrido, contribuem para o sucesso no processo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Para tal questão, a **hipótese**, ou as possíveis respostas ao problema, residem sobre as questões da ludicidade infantil e das tecnologias. Ou seja, no ensino híbrido, a diversidade de recursos utilizados, lúdicos e tecnológicos e a explanação e abordagem direcionados à metodologia desenvolvida, evidenciam possibilidades entusiastas de aprendizagem no sentido de uma dinâmica atraente e aprazível.

Com base no problema de pesquisa, definiu-se o seguinte objetivo geral: compreender como as metodologias ativas, na modalidade do ensino híbrido, contribuem para o sucesso no processo da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos ficaram assim delineados: i) reconhecer os principais conceitos, métodos e políticas públicas relacionadas a alfabetização; ii) verificar representações significativas e a importância das metodologias ativas no processo ensino e aprendizagem em inter-relações com as tecnologias digitais; iii) analisar implicações das experiências vivenciadas com as metodologias ativas no processo de alfabetização nos anos iniciais, no contexto do ensino híbrido; iv) Construir uma metodologia de alfabetização lúdica, mediada por metodologias ativas, que potencialize o sucesso da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os estudos realizados são apresentados em seis capítulos, primeiramente citando problemas e hipóteses; na sequência os objetivos gerais e específicos; a fundamentação teórica que perpassa o percurso histórico de métodos e conceitos da alfabetização, a caminhada das políticas públicas para a alfabetização, as proposições lúdicas para a educação, as metodologias ativas no ensino híbrido, com seus métodos e conceitos e, por fim, a construção do produto da pesquisa e sua aplicabilidade na prática. A apresentação continua através da explanação do método da pesquisa, contemplando o tipo de estudo, local, período e população, técnica de coleta de dados, método de análise e questões éticas. Na sequência, aborda-se os resultados e discussões da pesquisa e se finaliza com a conclusão do estudo e investigação realizados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estrutura-se a partir dos principais eixos que circundam a alfabetização, quais sejam: métodos e políticas de alfabetização, ludicidade e metodologias ativas no ensino híbrido e produto educacional. Basicamente discorre da trajetória percorrida pela alfabetização, estudos e avanços dos métodos ou, até mesmo, suas mesclas e aspectos mais contemporâneos de cunho diversificado da oferta de ensino em alfabetização, como também, do uso das tecnologias inseridas num contexto de dinamismo atrelado à práticas trazidas pelas Metodologias Ativas.

2.1 ALFABETIZAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO DE MÉTODOS E CONCEITOS

Pretende-se analisar o percurso percorrido pelos métodos de alfabetização, através de um breve histórico, com vistas a analisar e até mesmo mensurar as possíveis falhas no processo, buscando adequar e adaptar uma metodologia e/ou intervenção pedagógica possíveis e eficazes para o desenvolvimento da alfabetização no ensino híbrido. Uma retomada dos métodos, suas aplicabilidades, conceitos e desenvolvimento se faz necessária desde os primeiros utilizados ainda na Antiguidade e Idade Média até o período considerado a reinvenção da alfabetização que, segundo Mendonça, “surgiu em decorrência do fracasso da utilização de práticas equivocadas e inadequadas, derivadas de tentativas de aplicação da teoria construtivista à alfabetização” (MENDONÇA, 2007, p. 24).

Os métodos de alfabetização, discorreram de uma divisão de origens sintética e analítica, subdividindo-se em: Soletração ou Alfabético, Fônico e Silábico os conceituados sob estudo de origem Sintética, e, em paralelo a esse mesmo viés metodológico, o Método das Cartilhas também, em período posterior se fez presente trazendo consigo práticas de Soletração e Silabação como ferramentas para a alfabetização; Na sequência, os métodos de Palavração Sentenciação e Global Textual ou de Contos os conceituados na ótica de origem Analítica, sendo, esses últimos, vistos como “evolução dos métodos” a fim de novas formas de solucionar o fracasso em alfabetização. Nessa mesma corrente, também surge o Método Paulo Freire e a Teoria de concepção Construtivista de Emília Ferreiro apoiados em ideias de uma alfabetização contextualizada e imersas em práticas sociais de leitura.

Primeiramente, os métodos vistos enquanto evolução, perpassaram nas linhas de Métodos Sintéticos de Alfabetização, evoluindo para uma corrente de maior análise ao surgirem os Métodos Analíticos de Alfabetização, vistos como métodos tradicionais que protagonizaram, por muitos anos, a alfabetização, mas que, certamente, tiveram grande relevância para o processo educacional em alfabetização, de acordo com os contextos em que eram difundidos. Nesse sentido, o surgimento de novos métodos e mecanismos visava o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em alfabetização, no entanto, sem a pretensão de condenar os métodos ou mecanismos anteriores.

Figura 1: Métodos de Alfabetização: Sintético e Analítico

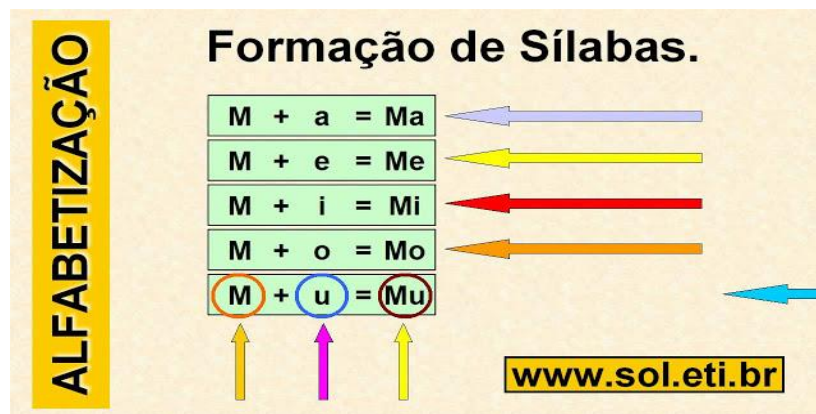


Fonte: Métodos de Alfabetização: quais são e como funcionam? (CHRISTIANNE VISVANATHAN)

Descrição: Figura contendo um mapa conceitual descrevendo os métodos de alfabetização sintético e analítico. Em um retângulo de cor vermelha, no topo do mapa, traz escrito "Métodos de alfabetização", logo abaixo, ligados por linhas e de formato hierárquico, há no lado esquerdo um retângulo na cor roxa trazendo escrito o "método sintético" e no lado direito, na cor azul, traz escrito o "método analítico". Destes dois principais retângulos, com uma ligação acima posicionado na esquerda, um retângulo na cor azul traz o conceito de método sintético, da mesma forma, posicionado à direita, um retângulo na cor laranja traz o conceito de método analítico. Abaixo, enraizado por estes dois principais retângulos, há três subconceitos ligados a cada um deles, visto que o conteúdo será abordado ao longo do texto do trabalho.

Na Antiguidade, o método predominante de alfabetização era a Soletração, também denominado ABC, onde se iniciava a aprendizagem pelas letras do alfabeto e as crianças tinham que decorar os nomes das letras e, somente depois dessa etapa a forma gráfica das letras lhes era apresentada. O passo seguinte era associar o valor sonoro à representação gráfica e, após essa associação, semelhante processo era realizado com as famílias silábicas, dando sequência ao estudo das sílabas trílteras e assim por diante.

Figura 2: Método da Soletração ou Alfabético



Fonte: <http://bonseducadores.blogspot.com>

Descrição: Figura contendo uma ilustração sobre o método da Soletração ou Alfabético. Em um retângulo sem borda de cor amarelo claro, posicionado à esquerda e no sentido vertical há um retângulo amarelo vivo onde traz escrito a palavra “alfabetização”. Na parte superior da imagem, traz escrito em preto “Formação de Sílabas, onde logo abaixo, em uma fileira de pequenos retângulos na cor azul claro, traz escrito, respectivamente: “M+A=MA, M+E=ME, M+I=MI, M+O=MO e M+U=UM”. Ao lado de cada um destes retângulos, no lado direito, há uma seta nas cores azul, amarelo, vermelho e laranja. No último retângulo, as letras M e U e a sílabas UM estão circulaadas e indicadas por setas amarelo e rosa. No canto inferior direito há um retângulo amarelo contendo o endereço eletrônico: “www.sol.eti.br”.

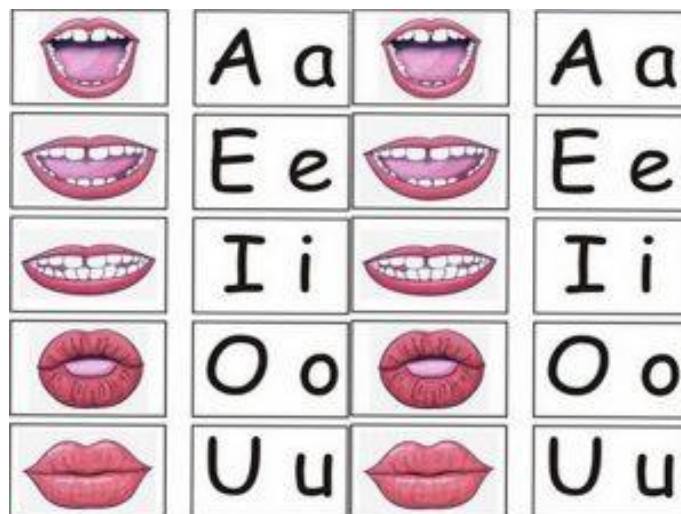
Na Idade Média, igual sistemática de progressão era utilizada para ensinar a ler e a escrever. No entanto, apresentavam-se quatro letras por dia, sendo A, B, C, D as primeiras, dando origem à palavra abecedário.

Em função das dificuldades oriundas do Método da Soletração, a partir do século XVI, pensadores começaram a manifestar contrariedade a esse método, percebendo o ensino do som das letras como necessário à articulação e facilitação da soletração, surgindo, em 1719 o denominado Método Fônico, onde se ensinava a relação entre sons e letras para que se fizesse relação entre a palavra falada e a escrita. Segundo Braslavsky (1988, apud, FRADE, 2005), no método fônico começa-

se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre consoantes e vogais relações cada vez mais complexas. Cada letra é aprendida como um som que, junto a outro som, pode formar sílabas e palavras. Entretanto, a pronúncia exagerada do som das consoantes de forma isolada, uma vez que “a menor unidade pronunciável perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade, o português é silábico” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2007, p. 22).

Essa sistematização levou o Método Fônico ao fracasso. No entanto, apesar de rejeitado já no século XVIII, hoje, ainda alguns de seus defensores tentam ressuscitá-lo sob a alegação de que se trata de uma metodologia capaz de resolver os problemas do fracasso escolar em alfabetização no Brasil, bem como é visto, sob a ótica da psicopedagogia, como um método pertinente ao desenvolvimento da alfabetização em crianças portadoras de dislexia. Também, o método é bastante sustentado por profissionais da área da Fonoaudiologia enquanto atuantes em trabalhos Multiprofissionais focados à pacientes com dificuldades de alfabetização, por motivos diversos.

Figura 3: Método Fônico



Fonte: <https://blog.psiqueeasy.com.br>

Descrição: Figura contendo a ilustração do método fônico, em formato de tabela, com fundo branco. Na primeira coluna há desenhos de uma boca humana realizando o movimento das vogais, na vertical, na seguinte ordem: A, E, I, O, U. Ao lado, na segunda coluna, há retângulo contendo estas letras em formato maiúsculo e minúsculo. A tabela está duplicada.

Num viés que “costura” os aspectos positivos do Método Fônico, reprimindo sua abstração enquanto compreensão dos fonemas e aprendizagem não espontânea, Puliezi (2012) aborda o Método das Onomatopeias como um método que desenvolve a consciência fonêmica de forma lúdica, conectando o pensamento da criança a algo concreto, que mexe com sua imaginação. Trata-se de um método onde todas as letras e fonemas são ensinados através das onomatopeias sob as vias fono-visio-articulatória.

Figura 4: Método das Onomatopeias



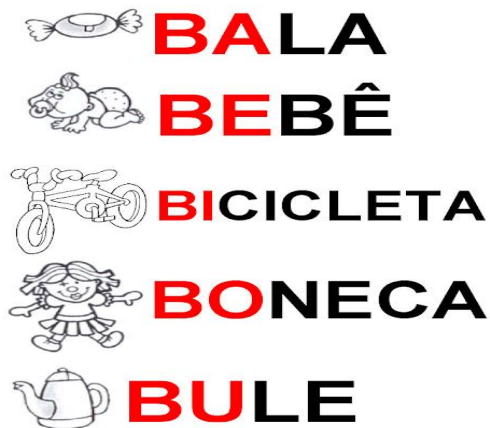
Fonte: Mariana Correia Zuanetti. (PULIEZI, 2012).

Descrição: Figura que ilustra o Método das Onomatopeias, com um alfabeto ilustrado. O alfabeto está separado entre vogais e consoantes, em pequenos retângulos, em ordem alfabética. Na esquerda da imagem há a palavra VOGAIS, logo abaixo, os retângulos, de fundo branco, um ao lado do outro, apresentam na parte superior uma faixa verde com as letras A, E, I, O e U. Abaixo de cada letra, dentro do retângulo, há uma imagem representando uma onomatopeia para o som da letra (por exemplo, um menino espirrando para representar o som AAAAA, um menino comemorando para representar o som

EEEE e assim por diante). Abaixo, também na esquerda da imagem, a palavra CONSOANTES e na sequência retângulos com fundo branco. Na parte superior de cada retângulo há as letras consoantes do alfabeto e na parte inferior uma imagem para representar o som de cada letra (por exemplo, uma bomba representando o som do B, uma casca de ovo representando o som do C e assim por diante).

Resgatando a história e percurso dos métodos de alfabetização, na tentativa de suprir e superar as dificuldades resultantes do Método Fônico, surgiu, então, o Método Silábico, onde a estratégia era unir consoante e vogal a fim de formar a sílaba, posteriormente unir as sílabas para formar palavras, numa dinâmica onde se ensina as vogais, na sequência uma consoante e em seguida as famílias silábicas por elas compostas. Nesse método, a sílaba é ensinada pronta, sem desfragmentação entre vogais e consoantes e vislumbrando a escrita de palavras formadas por essas sílabas.

Figura 5: Método Silábico



Fonte: <https://lh6.ggpht.com>

Descrição: Figura que ilustra o método silábico. Sem borda e com fundo branco, a figura apresenta em formato de lista as palavras “bala, bebê, bicicleta, boneca e bule”, nesta ordem. No lado esquerdo, ao lado de cada palavra há um desenho em preto e branco para ilustrar a palavra. Cada palavra está escrita com sua primeira sílaba em vermelho e o restante em preto.

Ainda no viés dos métodos Sintéticos de alfabetização, se apresenta o Método das Cartilhas com suas primeiras versões fundadas no silabário, sendo as cartilhas brasileiras originadas de Portugal e as primeiras impressões feitas em Lisboa, em 1539. Já, em 1876, foi editada a *Cartilha Maternal*, do poeta João de Deus, cujo autor se posicionava contra os métodos sintéticos de Soletração e Silabação, difundindo no Brasil durante a República, o Método Analítico da Palavração. Em 1930, o crescimento

do número de publicações de cartilhas era considerável, causando, nas décadas de 1960 e 1980, a preocupação de que o cunho “grande negócio” prevalecia sobre o cunho pedagógico. Dessa forma, o estudo sobre as falhas das cartilhas se tornou pertinente, uma vez que muitos acreditavam que elas se tratavam de um método eficiente de alfabetização, mas, o modo de trabalho com cartilhas era algo “engessado”, de estruturação massiva, partindo de uma palavra-chave – na maioria das vezes descontextualizada – seguindo de uma ilustração de desenho alusivo à palavra e, a partir daí, a sistematização da primeira sílaba e sua respectiva família silábica, sequenciando com exercícios mecanicistas de memorização.

Outra vertente importante que cabe citar, quanto às falhas do Método das Cartilhas, trata-se da variação linguística, léxica e fonética que são ignoradas, de forma que desconsidera vocábulos e expressões utilizados nos diferentes contextos, de diferentes regiões, para diferentes alunos, tornando, assim, o trabalho descontextualizado à realidade de cada um. Um bom exemplo são as diferentes designações linguísticas da raiz de mandioca/aipim/macaxeira.

Após décadas de alfabetização através das cartilhas, estudos sobre a evolução dos conhecimentos e métodos de alfabetização culminaram com a retomada das reflexões sobre o assunto já que, evidenciada a insuficiência das cartilhas para atender às demandas de alfabetização, insuficientes enquanto inadequadas por suas abordagens de mera codificação e decodificação de sinais gráficos, como também, sem embasamento e contribuições linguísticas, via-se a necessidade de um trabalho que propusesse espaços para produções espontâneas de alunos e alunas, espaços esses que eram ignorados nas atividades das cartilhas, às quais visavam reprodução ao invés de produção, cópias ao invés de escritas espontâneas de expressão de pensamento.

Nessa perspectiva, reflexões acerca dos materiais disponibilizados e utilizados em alfabetização se tornaram fundamentais e flexíveis, concluindo que nenhum material era estanque, completo, pronto e acabado, mas sim passíveis de serem modificados, ajustados e adaptados pelos professores e professoras em função de suas necessidades de sala de aula e da realidade de seus alunos e alunas.

Com ênfase nessas reflexões, a inserção dos métodos Analíticos de alfabetização começa a ganhar força com o intuito de contextualizar o trabalho, aproximando-o da realidade do aluno e tornar o aprendizado o menos abstrato possível, de forma que era difundido a partir dos contextos em que os alunos e alunas estavam inseridos para que o processo e desenvolvimento da alfabetização ganhasse significado. Partia-se da lógica de que a criança aprende a falar emitindo palavras inteiras e não pedaços dela como na desfragmentação das palavras em sílabas, como também, o ponto de partida se dava a partir de palavras com significado e correspondência aos aprendizes, devendo o trabalho dos professores e professoras direcionar e enfatizar a exploração global das palavras para, somente depois, analisar as palavras em sílabas.

Figura 6: Representação do ponto de partida dos métodos Sintético e Analítico



Fonte: <http://acasihafeliz.com.br/curiosidades/jornal>

Descrição: Figura ilustrando a representação do ponto de partida dos métodos Sintético e Analítico. A figura tem fundo branco, sem bordas, onde há um triângulo de cor vermelha invertido com a base para cima, à esquerda, exemplificando a letra como ponto de partida dos métodos Sintéticos/Fonéticos até a construção do texto. No lado direito, outro triângulo de mesma cor e no sentido contrário, com a base para baixo, exemplificando o desdobramento do texto como ponto de partida dos métodos Analíticos/Não Fonéticos até sua fragmentação em letra.

Nessa perspectiva surgem os Métodos da Palavração, partindo da unidade palavra – a partir da palavra se decompõem as sílabas - e Método da Sentencição, partindo da unidade frase – a partir da frase, decompõem-se as palavras e,

posteriormente, as sílabas. Esses dois métodos têm estruturas que desencadeiam o processo do campo macro para o micro, da mesma forma que o Método Global Textual, ou seja, de uma unidade maior (texto, frase e palavra) para uma menor (sílabas e letras), do todo para o fragmento em contravérsia aos métodos sintéticos que fazem o percurso inverso, do campo do micro para o macro, da unidade menor (letras e sílabas) para a maior (palavras, frases e textos).

Figura 7: Método da Sentenciação

1ª Lição

**Eu vejo uma menina.
Esta menina chama-se Maria.
Maria tem uma boneca.
A boneca está no colo de Maria.
Maria está beijando a boneca.**

Exemplo 2 – Página de *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelo de lições*. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Publica, 1915, p. 7

Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (Unesp-Marília)

Descrição: Figura representando o método da sentençação. A figura tem fundo branco e sem borda, apresentando um pequeno texto, sob o título de “1ª Lição”. Abaixo há as seguintes frases, uma em sequência da outra: “Eu vejo uma menina; Esta menina chama-se Maria; Maria tem uma boneca; A boneca está no colo de Maria; Maria está beijando a boneca. Logo abaixo, em fonte menor, está escrito: “Exemplo 2 – Página de Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico- modelo de lições. São Paulo: Directoria Geral da Instrução Pública, 1915, p. 7.” Logo abaixo, a fonte, que faz parte da imagem: “Fonte: Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (UNESP-Marília)”.

Faz referência a um método o qual os princípios de letramento estão em evidência, considerando todo o universo letrado que a criança traz consigo para que, a partir de então, o desdobramento desse conhecimento prévio seja utilizado na construção de novas palavras, na consolidação da leitura e da escrita. Tem-se um ponto de partida, onde os caminhos a serem percorridos dependem da “bagagem” de cada um até que se possa encontrar a linha de chegada

Figura 8: Métodos da Sentenciação e Palavração

Vejo uma bonita vaca.
 A vaca é a Violeta.
 Violeta é do vovô.
 Vovô bebe leite da vaca.

vaca	veio	ôvo
cava	vejo	novo
cavalo	vadio	povo
cavava	vida	vovô
ouve	viva	vovó
couve	vivo	vila
uva	voa	vivi
viúva	voava	viola

va ve vi vo vu

va ve vu vo vu

V v Vv

Exemplo 5 – Página da cartilha *Caminho suave*, de Branca A. de Lima, 8ª ed., São Paulo: [ed. da autora], 1954, p. 23
 Fonte: Centro de Referência para a Pesquisa Histórica em Educação (Unesp-Marília)

Descrição: Figura que representa os Métodos da sentenciação e Palavração, em fundo branco e sem bordas, contendo texto. No topo, há escrito o seguinte texto, em frases uma abaixo da outra: “Vejo uma bonita vaca. A vaca é a violeta. Violeta é do vovô. Vovô bebe leite da vaca.” Logo abaixo da sentença, há três listagens, representando a palavração (por exemplo: vaca, vejo, ovo). Abaixo, as sílabas “va, ve, vi, vo, vu”; “va, ve vu, vo, vu” e também a letra V em maiúscula e minúscula. Logo abaixo, em fonte menor, está escrito: “Exemplo 5 – página da cartilha Caminho Suave, de Branca A. de Lima, 8. ed., São Paulo: 1954, p. 23. E abaixo disto a fonte, que faz parte da imagem: “Fonte: Centro de Referência para a pesquisa histórica em educação (UNESP- Marília).

Na década de 1980, houve uma grande difusão e influência das ideias de Emília Ferreiro nas práticas de alfabetização, embasadas numa concepção construtivista de alfabetização contextualizada. Não se trata de um método, pois “o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem. A obtenção do conhecimento é o resultado da própria atividade do sujeito” (FERREIRO, 1985, p.29).

Trata-se de uma teoria em que o trabalho em alfabetização é imerso às práticas sociais de leitura em que a criança começa a elaborar hipóteses sobre a escrita e o que ela representa. Segundo Ferreiro, é nesse processo, por meio da ação reflexiva da criança, que a consciência fonológica se desenvolve naturalmente a partir do momento que ela é levada a pensar sobre a escrita. De acordo com SEBRA (2011) a transposição dessa teoria construtivista de Emília Ferreiro para a sala de aula tem se mostrado problemática e pouco eficaz a partir da verificação de dados das avaliações nacionais e internacionais que constata o fracasso na aprendizagem da leitura.

Figura 9: Paralelo entre Método Sintético e Construtivista

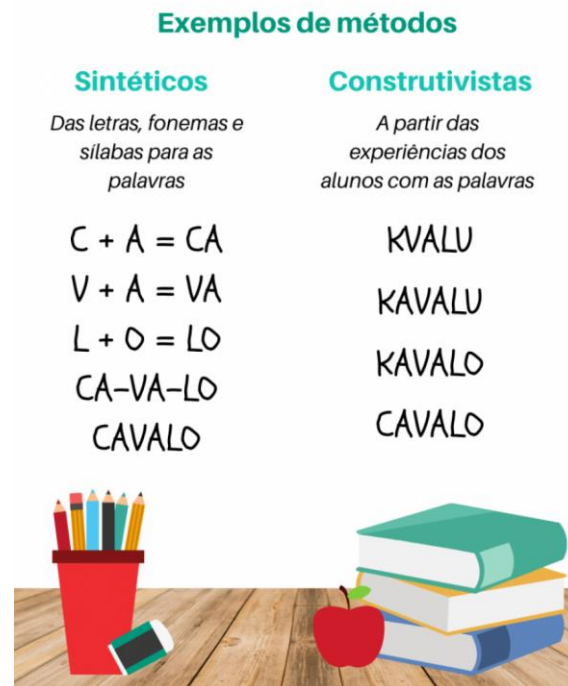


Foto: Catalina Leite/Especial para O POVO

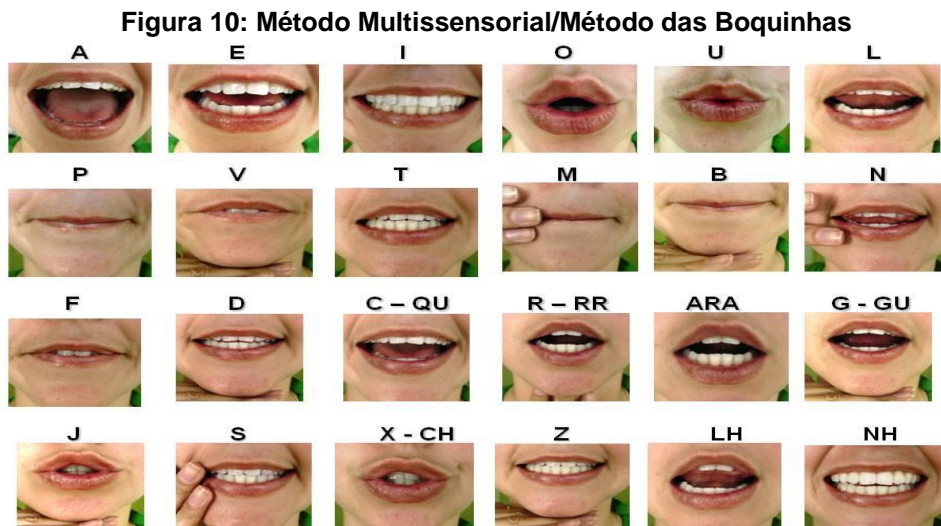
Descrição: Figura de fundo branco, exemplificando o Paralelo entre Método Sintético e Construtivista. No topo da imagem, O título “Exemplos de Métodos” em verde escuro. Logo abaixo, em duas colunas os títulos “Sintéticos” e “Construtivistas”, em verde mais claro. No método sintético, abaixo do título há a descrição “das letras, fonemas e sílabas para as palavras, logo abaixo a sequência: C+A=CA, V+A=VA, L+O=LO / CAVALO; e no método Construtivistas o texto: “partir da experiência com a palavra”, logo abaixo a sequência: KVALU, KAVALU, KAVALO, CAVALO. Na parte inferior da imagem há um desenho representando uma mesa em madeira clara, onde no lado esquerdo há um copo vermelho contendo lápis de cor e uma borracha ao lado, no lado direito uma pilha de livros e uma maçã.

Muitos contrapontos existem entre as escolhas metodológicas, baseados em defesas de vários princípios e vertentes. Condenado por uns, defendido por outros, os métodos devem ser analisados sob a ótica da realidade em que se trabalha, das necessidades encontradas no momento e das possíveis adaptações que se pode fazer. À luz desse contraponto, o tão criticado Método Fônico é recomendado por diversas Associações de Dislexia no mundo todo, como um trabalho a ser desenvolvido com foco em habilidades de rimas, segmentação fonêmica e discriminação de sons para o ensino das relações entre letras e sons com crianças disléxicas. Autores têm visto resultados bastante positivos no método fônico, de acordo com Zorzi e Capellini (2009), a consciência fonológica é um dos quesitos indispensáveis à alfabetização, devendo os alunos e alunas terem o conhecimento

“[...] de que as palavras constituem-se de pequenas unidades sonoras, denominadas fonemas. Reforçando nossa colocação, a noção de fonema é um dos pilares do sistema alfabético de escrita. São os fonemas que se transformam em letras” (ZORZI; CAPELLINI, 2009, p.152).

Outro método também utilizado em crianças com dislexia ou com dificuldades de leitura e escrita é o Método Multissensorial, o qual busca combinar diferentes modalidades sensoriais, conectando “aspectos visuais (a forma ortográfica da letra ou da palavra), aspectos auditivos (a forma fonológica), aspectos táteis e cinestésicos da grafia (os movimentos necessários para escrever letras e palavras) e aspectos cinestésicos da articulação (os movimentos e posições necessários para pronunciar sons e palavras)” (SEBRA, 2011, p. 6).

Uma das precursoras do Método Multissensorial foi Maria Montessori, à qual defendia a participação ativa da criança na aprendizagem, de forma que, durante o processo, recursos como: traçar a letra enquanto o professor vai dizendo o som correspondente e pronunciar em voz alta o som das letras enquanto escreve mantém a associação visual, auditiva e cinestésica. Esse método é bastante difundido como, mais informalmente, “Método das Boquinhas”, utilizando estratégias fônica, visual e articulatória da boca em seus movimentos e emissão do som para a pronúncia de cada letra.



Descrição: Figura contendo fotos que ilustram o Método Multissensorial/Método das boquinhas. A figura tem fundo branco e sem borda, onde são dispostas fotos de uma boca humana pronunciando letras aleatórias do alfabeto representando a articulação da boca, posição dos dentes e língua na emissão do som de cada letra.

Qualquer trabalho do alfabetizador segue uma direção, por isso se acredita que pender na defesa de um método ou um “não-método” pode causar prejuízos para o processo de sala de aula e para o desenvolvimento do trabalho de professores e professoras alfabetizadores. Não seria a pretensão direcionar à adesão a uma determinada vertente de alfabetização, mas levar a reflexão de como cada perspectiva avança em relação a outra, de qual a adaptação necessária ao contexto do ensino híbrido, de como se deve encarar e se adaptar à novos desafios. Muitas vezes a palavra método remete ao apontamento de apenas um caminho para alfabetizar ou a uma fórmula inflexível. No entanto, trata-se de

um conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização, nem sempre filiado a uma vertente teórica explícita ou única; um conjunto de saberes práticos ou de princípios organizadores do processo de alfabetização, (re)criados pelo professor em seu trabalho pedagógico (SOARES apud FRADE, 2005, p.15).

Faz-se necessária uma constante reflexão das práticas com vistas ao cenário atual e a realidade em que se encontram alunos e alunas para que, a partir daí, a clareza da delimitação de procedimentos para uma prática eficaz seja possível, considerando que métodos, teorias e concepções pedagógicas não podem ser “engessados” e que toda prática é possível de articulação entre estes.

Assim, entendemos que o professor precisa ter formação linguística adequada para saber reconhecer falhas e limitações de qualquer método que lhe seja apresentado, de maneira a saber adaptá-lo, transformando os conhecimentos que já possui em metodologia e estratégias que auxiliem o aluno a superar suas dificuldades, durante o processo de aquisição da leitura e da escrita significativas (MENDONÇA, 2007, p.35).

Dessa forma, assim como toda prática pedagógica deve ser reflexiva, a prática em alfabetização não se faz diferente, devendo o professor ou professora alfabetizadores estarem inseridos num processo de constante reflexão de sua prática e métodos possíveis para o bem sucedido alcance da alfabetização por parte de seu

alunado, revendo estratégias que estejam alinhadas ao contexto em que está inserido, bem como com os recursos e meios os quais utilizará para o melhor desenvolvimento de seu método, não temendo em arriscar, retomar e modificar sempre que necessário até a melhor adaptação e alcance da compreensão e entendimento dos alfabetizandos.

2.2 CAMINHADA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO

Para a compreensão dos caminhos percorridos pela alfabetização, trazendo seus métodos (FERREIRO; FREIRE; PULIEZI) e políticas públicas de embasamento, é necessário revisitar o percurso histórico destes que, ao longo do tempo, foram sendo consolidados e analisar o contexto de aspectos positivos e negativos dessa trajetória. Compreender a história da alfabetização também requer uma compreensão dessas políticas públicas e suas implicações no processo de alfabetização como um conjunto de medidas e procedimentos que orientam e norteiam a aplicação dos recursos públicos em educação. Cabe, aqui, ressaltar que não são neutras e exprimem concepções e princípios dos governantes, carregando ideologias na execução de tais políticas.

Nesse sentido, num retrospecto histórico de ideologias, do Período da Colonização ao Período Imperial, a educação em si era destinada para a elite, ou seja, grande maioria não tinha acesso e escolas públicas não existiam, bem como não existiam políticas públicas para a educação sob o pretexto de falta de recursos econômicos. Somente algumas décadas anteriores à “Proclamação da República Brasileira, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo” (MORTATTI, 2010, p. 330). No entanto, não foi primordial ainda na Primeira República o ensino primário, sendo que reformas no ensino secundário e superior, que foram levadas em consideração. As práticas escolares voltadas ao ensino primário, em especial à alfabetização e letramento, só começaram a ser consideradas a partir da primeira década da república, onde reformas tornaram o ensino metódico, sistemático e intencional. A partir de 1930, com o movimento dos Escolanovistas (INEP, 1944) é que a

Constituição trouxe Diretrizes Educacionais, onde o Plano Nacional de Educação tornou o ensino primário obrigatório.

Num salto à linha do tempo das políticas públicas para a alfabetização, percebe-se que o processo de alfabetização e letramento, tardiamente, começou a ser discutido em sua extensão e difundido em estudos acadêmicos como práticas indissociáveis que requerem, quiçá, uma reinvenção da alfabetização. Em termos de políticas públicas mais específicas, em 1970 foi criado o Programa Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o intuito de erradicar o analfabetismo funcional de jovens e adultos, sendo expandido, ao final da década de 70, às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (MENEZES, 2001). No entanto, as metas iniciais previstas ficaram longe de serem atingidas, sendo o Programa extinto e substituído, em 1985 pelo Projeto Educar, sob o Decreto nº 91.980/85, onde o objetivo era fomentar a execução de programas de alfabetização com ênfase na alfabetização de jovens e adultos, extinto em 1990 e substituído, no mesmo ano, pelo Decreto 99.519/90 que institui o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), ainda voltado à Educação de jovens e adultos (EJA). Em 2022, o Programa Brasil Alfabetizado, também com ênfase à EJA dá sequência à resoluções para a alfabetização do referido público, sob o Decreto nº 10.959/22 (BRASIL, 1985, 1990, 2022).

Revisitando a história das políticas públicas e os programas advindos delas para a alfabetização, pode-se perceber que a necessária preocupação no contexto da alfabetização para crianças foi, tardiamente motivo de preocupação e interesse dos órgãos competentes, tornando desfavoráveis os resultados do empenho com o processo ensino-aprendizagem em leitura e escrita. Sendo as leis abrangentes e inespecíficas às práticas em alfabetização, fica evidente a longa caminhada percorrida, sendo - com a Resolução nº 4/2013, alterada pela nº 12/2013 - criado o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um programa específico para a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, no chamado ciclo de alfabetização, através de formação aos professores alfabetizadores e seguindo previsão do Plano Nacional de Educação (PNE), decênio 2014/2024, em sua Meta 5, onde “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” era um dos objetivos almejados a partir de uma série de estratégias que vão, principalmente, do apoio à formação continuada até a

estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, ratificando a necessidade em “fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade” (BRASIL, 2014).

Ainda na caminhada pela valorização das práticas em alfabetização, é unificado, em março de 2016, ao Programa Institucional de Bolsa em Iniciação à Docência (PIBID), que visa a atuação de acadêmicos em licenciaturas nas escolas e ao Programa Mais Educação, com vistas à promoção do ensino integral com planejamento pedagógico focado na alfabetização e letramento (BRASIL, 2013, 2016).

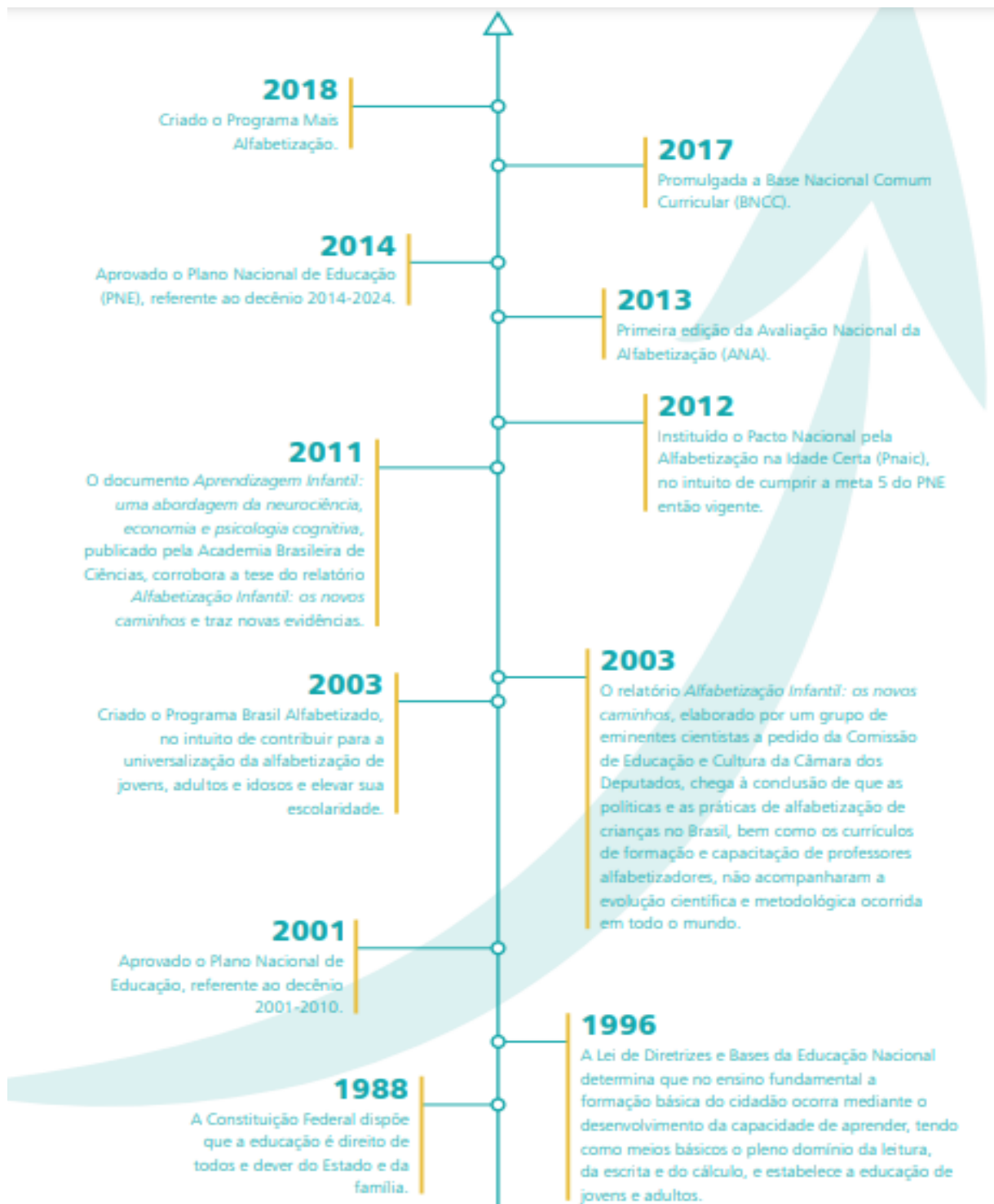
Em 2017, é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com normativas para os currículos das escolas públicas e privadas, propondo conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Espera-se, a partir de então, que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, processo que será complementado no 3º ano, denominado “ortografização” – processo complementar de fixação das regras da língua escrita (BRASIL, 2017).

Seguindo as orientações da BNCC, em 2018, é criado pela Portaria nº 142 o Programa Mais Alfabetização para fortalecer as unidades escolares no processo de alfabetização, visando garantir que

“nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se 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, Portaria nº142).

A caminhada das políticas públicas para a alfabetização, com suas leis, resoluções, decretos e programas tem percorrido marcos de evolução, demonstrando preocupação com o assunto em questão. No entanto, percebe-se uma “fraqueza” nas práticas de sala de aula, nas práticas alfabetizadoras, tão logo o número de crianças não alfabetizadas ao término do chamado “Ciclo de Alfabetização” continua sendo motivo de preocupação por parte das escolas e professores alfabetizadores.

Figura 11: Linha do tempo de marcos históricos e normativos em alfabetização



Fonte: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf

Descrição: Figura em formato de linha do tempo vertical, com fundo branco sem borda e texto em fonte verde, registrando a evolução das Políticas Públicas educacionais, por meio de seus decretos, documentos, programas e leis, representando, de baixo para cima o período de 1988 (Constituição Federal) a 2018 (Criação do Programa Mais Alfabetização).

Nessa caminhada pela busca de melhoria da qualidade em alfabetização, com o Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, então, foi instituída Política Nacional de Alfabetização (PNA) com a intenção de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil, a partir de levantamento de estudos referente a experiências exitosas em alfabetização, em nível nacional, como internacional, às quais evidenciaram melhorias nos indicadores de alfabetização, com “práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita” (BRASIL, 2019, art. 2º). A PNA traz definições que subsidiam maior seriedade as políticas públicas para a alfabetização, como também, em seus artigos 8º e 9º, trata da implementação de programas e ações dos quais indicadores e monitoramento possam aferir resultados como bases para essas políticas públicas.

Salienta-se que há avanços em prol das melhorias e qualidade para a alfabetização, mostrando preocupação e interesse a partir da percepção e

reconhecimento de que os estudantes aprendem em ritmos e tempos singulares e de que necessitam de acompanhamento diferenciado para superarem os desafios do processo de alfabetização, garantindo a equidade na aprendizagem, bem como entende que a alfabetização constitui a base para a aquisição de outros conhecimentos escolares e para a busca de conhecimento autônomo (BRASIL, 2018, Portaria nº 142).

Atualmente, ainda na busca pela melhoria na qualidade da alfabetização, e com a percepção de traçar o planejamento estratégico para os direcionamentos para as políticas públicas de alfabetização no país (BRASIL, 2020), o MEC, com a Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020, institui o Programa Tempo de Aprender com ações estruturadas em quatro eixos, sendo: Formação continuada dos profissionais da alfabetização; apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; valorização dos profissionais da alfabetização.

É válido ressaltar que, no momento, os impactos na aprendizagem, principalmente em alfabetização, têm sido alarmantes em virtude da Pandemia Covid-19, necessitando cada vez mais um olhar atento sobre as políticas públicas para a alfabetização, de modo a minimizar esses impactos e lacunas de aprendizagem. Segundo dados da ONG Todos pela Educação (SANTOS, 2022), o número de crianças que não aprenderam a ler e a escrever aumentou 65% na Pandemia, o que faz com que pais e profissionais da educação estejam extremamente preocupados e

ansiosos pela recuperação das aprendizagens diante o insucesso da alfabetização nos últimos dois anos pandêmicos, retratando a urgente necessidade de investimento e comprometimento com o processo de leitura e escrita, devendo as questões relativas à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação no Brasil serem permanentemente discutidas e avaliadas.

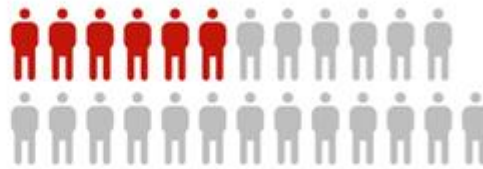
Figura 12: A alfabetização na Pandemia

A alfabetização na pandemia

Aumentou o número de crianças de 6 e 7 anos sem ler e escrever

De cada 25 crianças brasileiras...

6 não sabiam ler e escrever em 2019



8 não sabiam ler e escrever em 2020



10 não sabiam ler e escrever em 2021



Fonte: IBGE/Pnad Todos Pela Educação- Foto G1 02/2022.

Descrição: Figura representando a alfabetização na pandemia, em formato de gráfico com fundo branco com registros em ícones representativos de pessoas. No topo em negrito, o título “A alfabetização na pandemia”, como subtítulo, “Aumentou o número de crianças de 6 a 7 anos sem ler e escrever”. Abaixo, em fonte menor está escrito: “De cada 25 crianças brasileiras...”. Abaixo na parte esquerda há escrito: “6 não sabiam ler e escrever em 2019”, ao lado o desenho de 25 crianças, 6 pintadas de vermelho e o restante em cinza. Logo abaixo na esquerda, escrito: “8 não sabiam ler e escrever em 2020”, ao lado, o desenho de 25 crianças, 8 pintadas de vermelho e o restante em cinza. Por último, no lado esquerdo: “10 não sabiam ler em 2021”, ao lado o desenho de 25 crianças, 10 pintadas de vermelho e o restante em cinza.

Diante o exposto, é sugestivo (re)pensar a alfabetização, sua consolidação, seus métodos inseridos num resgate das atuais políticas públicas em se tratando de alfabetização para o apoio e estruturação pedagógica dos professores

alfabetizadores, lembrando que as especificidades da aprendizagem em alfabetização são as bases primordiais para o seguro andamento e fruição dos alunos e alunas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os índices são alarmantes e retratam que a alfabetização está “adoecida”, carecendo de cuidados mais atentos, com critérios que venham a restabelecer o importante papel do professor alfabetizador nesse cenário de elevados alunos e alunas não alfabetizados.

Em linhas gerais, há uma necessidade urgente de união de esforços de todos os envolvidos no processo, desde os governantes que instituem programas e ementas voltados à alfabetização até os professores alfabetizadores em seus fazeres pedagógicos, em suas práticas metodológicas.

2.3 PROPOSIÇÕES LÚDICAS PARA A EDUCAÇÃO EM INTER-RELAÇÃO COM AS TECNOLOGIAS

Levando em consideração que o lúdico se refere a jogos, brinquedos e divertimentos, logo, tem-se a ideia de que, em relação ao desenvolvimento da aprendizagem e suas dificuldades, a metodologia lúdica passa a ter papel importante, a partir do momento que aprender com encantamento, brincando, se divertindo, o ato de aprender torna-se mais aprazível e motivador.

A aprendizagem acontece, através de uma busca que se dá com alegria e entusiasmo, conforme Santos (2003), ao elucidar o brincar como algo essencial ao desenvolvimento integral da criança, nos aspectos que tangem a aprendizagem, a criatividade e a socialização, permitindo momentos de crescimento, autonomia de pensamento e espontaneidade.

Nesse sentido, o brincar é visto como mecanismo psicológico que garante à criança manter uma certa distância em relação ao real, onde supõe atribuir às significações da vida comum um outro sentido, o que remete a ideia do faz-de-conta, de ruptura com significações da vida cotidiana, podendo expressar sentimentos reprimidos que, talvez, possam estar bloqueando o desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, com foco na cultura lúdica se produz jogos voltados aos

interesses da criança, permitindo, com o brincar, uma (re)construção e (re)formulação de ideias.

As funções desempenhadas pela imaginação, passam a ser vitalmente necessárias, onde, na atividade do brincar tudo é possível e dominado pelo imaginário, permitindo à criança fazer recortes da realidade e adaptá-los às suas reais necessidades. O imaginário não é condição prévia para o brincar, mas sim uma consequência das ações lúdicas e se concebe independente das condições reais e concretas.

A realidade de algumas escolas, nem sempre é a esperada para a utilização do jogo e das brincadeiras como princípios necessários ao seu pleno desenvolvimento, transparecendo condutas avessas ao desejo de lançar, na escola, estratégias que permitam e incentivem o brincar, o imaginar, o criar. Percebe-se que as possibilidades da criança brincar e imaginar não são prioritárias ao contexto pedagógico. A ação de reprimir a imaginação da criança não é explícita e nem intencional, entretanto, deve ser reavaliada e repensada no contexto escolar. De acordo com Ceccon (1982), a metodologia que os professores utilizam, geralmente, não ajuda o aluno aprender a aprender, não ensinam como reconhecer um problema e buscar possíveis soluções.

No entanto, é procurando resolver problemas concretos, testando e verificando resultados, investigando e explorando, que as crianças aprendem coisas úteis e se convencem de que podem aprender mais "a escola não ajuda o aluno a resolver problemas concretos, problemas que eles realmente entendam e para os quais estejam interessados em procurar a solução" (CECCON, 1982, p.66).

Masseto (1997), apresenta um suporte eficaz e necessário ao desenvolvimento da aprendizagem e suas dificuldades, ofertando, ao professor, um recurso para aulas estimulantes e diferenciadas que irão colaborar com a autoestima do aluno e, também, permitindo uma verificação das dificuldades de aprendizagem, podendo readaptar o atendimento deste aluno através de jogos interativos e de fácil entendimento.

O professor passa a ser um mediador de significativa importância na busca de alternativas viáveis. Tendo a escola uma função social, cabe a ela contribuir para que as transformações e evoluções tecnológicas se efetivem em seu espaço, no sentido

de integrar a criança a uma sociedade construtiva e evolutiva. A escola deve "ter a preocupação de propiciar a todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico (cognitivo, afetivo, linguístico, social, moral e físico-motor), assim como a construção e o acesso aos conhecimentos socialmente disponíveis do mundo físico e social. A educação deve instrumentalizar as crianças de forma a tornar possível a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação" (FRIEDMANN, 1996, p.54).

Com vistas a atual realidade educacional, fomentada pelo ensino híbrido, sem a pretensão de discutir de forma mais ampla a falta de acesso às tecnologias de uma grande maioria dos estudantes brasileiros que, segundo o IBGE, é de 4,3 milhões de acordo com dados da pesquisa realizada no último trimestre de 2019. Pretende-se explanar a abordagem lúdica e tecnológica sob o aspecto de um possível fazer nas práticas de ensino que envolvem alfabetização.

De acordo com Masseto (1997), as tecnologias na educação vêm a corroborar de forma positiva na melhora do desenvolvimento e desempenho dos alunos, sustentando qualidade e garantindo maior aplicabilidade e versatilidade dos conteúdos. Percebe-se que o uso das tecnologias, aliado a aprendizagem, é um forte subsídio para integrar a prática de sala de aula ao objetivo principal que se prima, que é o pleno desenvolvimento das potencialidades e aprendizagem do aluno.

A integração das TICs, na educação, contribui para a transformação do contexto escolar, dando maior dinamismo ao processo curricular e oportunizando maior integração e interação dos alunos. "É recomendável que a escola se aproprie e use com efetividade os recursos tecnológicos disponíveis para a construção do conhecimento" (MASSETO, 1997, p.32).

Nesse sentido, a hipótese para o problema de pesquisa em questão perpassa a ótica de um fazer pedagógico dinâmico, voltado a alcançar a alfabetização de alunos e alunas numa perspectiva que agrega o lúdico às tecnologias, constituindo-se enquanto ferramentas utilizadas como recurso no ensino híbrido das escolas. É através deste que se pretende alcançar a almejada aprendizagem em alfabetização, utilizando recursos lúdicos e interativos necessários ao sucesso da proposta alfabetizadora.

Considerando que o jogo é uma das inúmeras possibilidades que constituem o universo da ludicidade, pode-se vislumbrar as TICs como estratégias que se consolidam e configuram como uma possibilidade lúdica, uma vez que podem contribuir de maneira expressiva na construção de uma proposta que vise atender às características de um viés lúdico. Além de todos os potenciais que essas apresentam, a adequação de recursos lúdicos, aliados às tecnologias, poderá favorecer a prevenção das dificuldades, fundamentais para a promoção da aprendizagem, subsidiando autonomia do sujeito e flexibilidade favoráveis à construção/efetivação da aprendizagem.

Nesse viés, algumas características fundamentam e consolidam um paralelo que envolve TICs e Ludicidade, sob um aspecto de que ambas, juntas, trazem pressupostos práticos que contemplam a mesma linha de raciocínio e culminam com os mesmos objetivos de promoção da aprendizagem. Entre elas, cita-se, aqui, o aspecto entusiasta gerado pelo prazer que a própria atividade proporciona, pois “está comprovado que as atividades prazerosas atuam no organismo causando a sensação de liberdade e espontaneidade” (NEGRINE, 1998, p.3).

Outra característica que, aqui, pode ser contemplada, é a do esforço espontâneo submetido a uma atividade lúdica e tecnológica que parte da motivação dependida a esta atividade, e, de forma intrínseca, corrobora com a necessidade de aprender.

Portanto, é necessário que os objetivos a serem atingidos estejam claros e bem direcionados, a fim de que a condução das atividades promova aprendizagem pelo prazer, motivação, interatividade e espontaneidade que as TICs oferecem, sem deixar que se perca a seriedade destes objetivos e, ainda, haja uma aproximação significativa entre o lúdico, o tecnológico e a aprendizagem. Uma terceira característica, que segue a linha de raciocínio de Rizzo, onde diz que “[...] não há aprendizado sem atividade intelectual e sem prazer[...]” (1997, p.21), dá-se pela mobilização de esquemas mentais, onde o uso das TICs em uma determinada atividade requer um desprendimento, por parte do aluno, de diferentes conhecimentos previamente concretizados que irão motivá-lo em sua nova aprendizagem, embasado no prazer que o lúdico proporciona através da alegria, motivação e espontaneidade.

Nesse sentido, pode-se dizer que o uso das TICs também é capaz de potencializar a exploração e construção de conhecimentos, pois faz emergir características do lúdico que são vantajosas quando inseridas no contexto educacional.

A proposta de um paralelo entre o lúdico e as TICs, traz muitas similaridades entre si, tais como: prazer, esforço espontâneo, mobilização de esquemas mentais, motivação, etc., que são facilmente observadas ao longo do desenvolvimento de uma atividade pedagógica que tenha como aporte o uso das TICs. A aprendizagem é desencadeada a partir da mobilização das diferentes habilidades cognitivas que o uso das ferramentas tecnológicas proporciona, quando expostas a uma atividade pedagógica estrategicamente planejada e alinhada com os objetivos didáticos que se deseja alcançar nos alunos.

2.4 METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO HÍBRIDO

Segundo Beck (2018), a proposta de educação que ativa e envolve os aprendizes é antiga, o conceito é que surgiu recentemente. Freire, Dewey, Knowles, Rogers, Vygotsky não citam o termo, mas defendiam a aplicação de tais princípios. Se formos mais longe ainda, a filosofia socrática (século V a.C.) já buscava ativar os ouvintes através de um *método interrogativo*.

As metodologias ativas se fundamentam nos princípios do protagonismo, sendo propostas focadas no desenvolvimento de habilidades e não na transmissão de conteúdos e informações. Um dos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é esse protagonismo, de forma que o engajamento nas propostas de trabalho favorece a construção do próprio conhecimento,

o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia preparando-se para o exercício profissional futuro. (BERBEL, 2011, p.29).

Nessa perspectiva, o aprendizado é desenvolvido de forma ativa e não passiva, de ações executáveis em práticas colaborativas de construção individual, em pares e coletiva, sustentando a ideia dos quatro pilares da educação quanto a: aprender a conhecer, fazer, ser e conviver, demandando da escola, nessas novas metodologias de ensino e aprendizagem, que criem contextos educativos atrativos e relevantes, que envolvam significativamente os alunos na construção de suas aprendizagens. Berbel (2011) afirma que as metodologias ativas: “Têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras” (BERBEL, 2011, p. 28).

Nesse contexto, o aluno tem autonomia, aprende a trabalhar em equipe, é reflexivo, soluciona problemas, elabora projetos inovadores, mediado por um docente que deixa o centro do processo de ensino-aprendizagem para assumir a postura de ativador e facilitador tendo como objetivo (BERBEL, 2011, p.28). Dentre algumas metodologias ativas possíveis e aplicáveis em consonância com o estudo dessa pesquisa, mais especificamente consonantes ao produto desenvolvido, pode-se citar:

- *Cultura maker*, enquanto método que instiga a “fazer por si”, de maneira racional e intuitiva, o aluno deve procurar por si próprio a solução para determinado problema, baseado nos conhecimentos que já traz consigo. É uma metodologia de muita ação, de muita prática, onde o aluno protagoniza a construção de seu conhecimento ao desenvolver uma ação de “*mão na massa*”.
- *Aprendizado por projetos*, protagonizando o aluno enquanto agente de descobertas, de novas descobertas e possibilidades, indo além do que já se sabe rumo à novas perspectivas de aprimoramento desse conhecimento.
- *Sala de aula invertida*, onde o recurso tecnológico é ferramenta que vai subsidiar o estudo em espaço e tempo diferentes do da sala de aula, de maneira que o objeto do conhecimento é previamente explorado para que, posteriormente, seja discutido e explanado em sala de aula.

- *Gamificação*, possibilitando ao aluno a imersão num universo lúdico, onde desafios e regras, jogos e estratégias estão presentes na dinâmica do aprendizado.
- *Rotação por estações*, como possibilidade privilegiada de que o aluno vá avançando gradativamente em sua aprendizagem, dispondo de “ilhas” de conteúdos interligados, onde cada experimentação (visitação/trabalho) em cada estação proporciona experiências de construção de conhecimento que irão subsidiar o trabalho a ser desenvolvido na próxima estação.

No ensino híbrido, a personalização da aprendizagem é fator importante para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo, de maneira que o produto desse estudo traz consigo ideias que norteiam o trabalho pedagógico em alfabetização fundamentados e respaldados nas Metodologias Ativas de ensino, uma vez que investigar, observar, experimentar, refletir, produzir e protagonizar são ações que foram observadas e destacadas como exitosas na análise do presente estudo.

Sendo assim, referenciar a construção do produto deste estudo traz pressupostos que corroboram com o dinamismo das metodologias ativas, mitigando o desinteresse e falta de estímulo e indisposição para a aprendizagem, validando a ideia de Ribeiro (2005), onde salienta que a experiência indica que a aprendizagem é mais significativa com as metodologias ativas de aprendizagem, com a efetiva participação e protagonismo do aluno.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Por meio de cinco etapas, buscou-se definir a abordagem teórica do estudo, público, participantes, procedimentos de coleta, análise e aspectos éticos.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Essa pesquisa foi desenvolvida com base em pressupostos teóricos de abordagem de pesquisa de análise qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos de pesquisa exploratória e com procedimentos de investigação de estudo de caso. Para Gerhardt e Silveira (2009, p.31), “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Por sua natureza aplicada, veio a gerar novos conhecimentos para a aplicação prática, subsidiando e direcionando a solução de problemas específicos, no caso, referentes à alfabetização na dinâmica processual do ensino híbrido. Seguindo os objetivos de pesquisa exploratória, buscou-se uma maior familiarização com o problema para que este se tornasse mais explícito, a fim de sinalizar descobertas a partir da busca pela compreensão do que se observou.

A análise temática, primeiramente classificada como pré-análise, em que se entende por ser a escolha dos documentos a serem analisados, na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-as frente ao material coletado, e na elaboração de indicadores que orientem a interpretação final (MINAYO, 2004).

No desenvolvimento da pesquisa “Ludicidade e tecnologias na Alfabetização: uma metodologia para o ensino híbrido”, realizou-se estudo voltado às metodologias utilizadas em alfabetização, de forma a resgatar o conhecimento empírico que as crianças trazem consigo, valorizando seus saberes numa prática lúdica e tecnológica que pode dinamizar o processo ensino e aprendizagem, tendo em vista que “[...] a

educação é um processo contínuo de tomada de consciência e de modificação de si próprio e do mundo[...]" (MIZUKAMI, 1986, p.101).

Com vistas a (re) construção de uma prática que seja construtiva, levando em consideração os saberes subjacentes dos educandos em alfabetização, bem como suas possibilidades de recursos para o ensino híbrido, suas leituras de mundo, seu universo letrado, entende-se que deve haver, de forma imediata e incontestável, a ruptura de paradigmas, onde as formas mecanicistas e cartesianas do paradigma dominante devem dar espaço às reflexões epistemológicas capazes de analisar as condições culturais e sociais, a fim de que o senso comum possa ser reabilitado nos contextos de um sujeito como sujeito do mundo e autor da construção de seu conhecimento – na inter-relação e interlocução mediados pelo ensino híbrido, nos pressupostos de um paradigma emergente. Nesse sentido, a superação da curiosidade ingênua do senso comum vai sendo substituída pela curiosidade crítica, numa ténue onde “a superação se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, [...] se critica” (FREIRE, 1996, p.34).

Idealizando uma prática onde o conhecimento parte do autoconhecimento, no paradigma emergente, vê-se a construção do conhecimento embasada na criatividade e criticidade, no protagonismo do educando, em sua interpretação e espontaneidade, em sua auto-organização diante à necessidade e diante ao momento em que se vive, o qual direcionou ao ensino remoto, posteriormente híbrido. É nesse contexto que se busca pesquisar o que ainda há de reflexos de um paradigma dominante nas práticas metodológicas, principalmente em turmas de alfabetização, onde o lúdico deve ser o carro-chefe, de maneira a construir novas formas, novas práticas eficazes e correspondentes às inquietudes e saberes dos alunos; práticas que rompam com as barreiras mecanicistas do paradigma dominante e adentrem às reflexões do fazer pedagógico sob uma práxis do paradigma emergente.

Na perspectiva de uma pesquisa voltada à escolha dos objetivos, caminhos e estratégias, considerando o espaço sociocultural em que os alunos estão inseridos e as peculiaridades desse contexto, a abordagem da Pesquisa Qualitativa vai ao encontro do problema de pesquisa enquanto uma abordagem que visou checar as causas atribuídas a esse problema, ou seja, analisar e observar métodos não

mensuráveis quanto à forma dos resultados destes e suas eficácias, abrindo precedentes no campo do desenvolvimento prático de novas metodologias para o ensino híbrido, mais eficazes e sustentadas a partir dos dados de necessidades detectados. Ainda, nessa abordagem de pesquisa, do tipo estudo de caso, buscou-se observar e analisar as características dos alunos em alfabetização, seus comportamentos e interações, suas motivações e perspectivas diante o objeto de estudo e diante a atual realidade de ensino em que estão inseridos – o ensino remoto/híbrido – com todas as suas peculiaridades e defasagens de recursos. Também, pressupostos da pesquisa participativa foram combinados a fim de inter-relacionar a pesquisa com a ação e tipo de mudanças que se quer colocar em prática. É nesse sentido que “obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa [...] o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender” (TRIVIÑOS, 1987, p.121).

Haja vista que a referida pesquisa traz abordagens do paradigma emergente, onde o conhecimento é compartilhado, discutido e visto como prática social que dá vida à outras práticas com vistas a transformá-las, Trivínos (1987) caracteriza a interação e interlocução como necessárias ao ato de observar, analisar, inter-relacionar e modificar as práticas de ensino em alfabetização.

Nessa abordagem interacionista da pesquisa qualitativa, é possível atribuir vantagens a partir da compreensão da opinião dos entrevistados, atribuindo valores a ela e não somente respostas predefinidas, abrindo caminhos de maior riqueza ao pesquisador durante a análise dos dados devido a sua participação e apropriação de todo o processo. Sendo assim, implica em forma de colaboração e (co)autoria entre pesquisador e sujeitos pesquisados, onde a realidade, o objeto de estudo, são (re)construídos e (re)significados em regime de reciprocidade.

3.2 LOCAL, POPULAÇÃO E PERÍODO

O estudo de caso, de natureza qualitativa, foi desenvolvido com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede municipal de educação de Santa Maria, localizada em região de vulnerabilidade social, especificamente com as

turmas 2º A, no turno da manhã, e 2º B, no turno da tarde, envolvendo uma professora com 40h semanais de trabalho (sendo a mesma docente para ambas as turmas, em turnos distintos, de 20h cada) e com os alunos optantes pelo ensino remoto/híbrido - ensino este oferecido à época do advento da pandemia Covid-19 em que o retorno ao presencial era optativo às famílias.

Foram onze alunos na ocasião, totalizando doze pessoas, de forma a coletar e analisar os dados acerca da aprendizagem dos alunos, como ocorre essa aprendizagem, para que pudesse, então, vislumbrar a proposta de uma metodologia lúdica como recurso e ferramenta indispensáveis ao fazer pedagógico no ensino remoto, com vistas a uma melhoria e emancipação na qualidade de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento do processo de alfabetização e sua consolidação.

A coleta de dados ocorreu no período de novembro à dezembro de 2021, no momento de oferta de ensino presencial optativo às famílias pelo fator receio ao risco de contaminação pelo novo Coronavírus Sars-Cov 2, de forma que à época a vacinação para crianças ainda não era disponibilizada, deixando sob critérios e responsabilidade dos responsáveis a opção pelo ensino presencial, onde muitos optaram pela permanência no ensino remoto, devendo a professora oferecer essa modalidade aos optantes.

Nesse contexto, a pesquisa focou sua coleta de dados no público referido que optou pelo ensino remoto, observando e analisando a metodologia utilizada pela professora na oferta de pressupostos que visassem a alfabetização desses alunos. Vale ressaltar que a totalidade de onze alunos participantes da pesquisa é referente às duas turmas de 2º ano, de forma que nem todos, melhor dizendo, a grande maioria dos alunos não dispunham de acesso às tecnologias, ficando alguns alunos submetidos à oferta de ensino por meio de material físico entregue pela escola.

Dessa maneira, a pesquisa levou em consideração os alunos que tinham acesso ao ensino remoto mediado pelas tecnologias para que se pudesse observar, analisar e manter contato com os mesmos, em tempo real à realização da proposta de trabalho da professora. Ainda, no viés de pouco acesso às tecnologias, é importante contextualizar que a escola alvo da pesquisa se trata de uma instituição

pública, situada em região vulnerável de Santa Maria, onde a comunidade está inserida num contexto de miséria, desempregos, drogadição e marginalização, sendo considerada zona de risco e tendo seu alunado carente e fragilizado quanto à situação econômica.

3.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

As técnicas utilizadas foram:

a) **Observação livre dos participantes** (Apêndices A e B) para coleta de dados, com início na segunda quinzena do mês de novembro, mais especificamente nos dias 18, 19, 25 e 26 de novembro e 02, 03, 09, 10, 16 e 17 de dezembro, às quintas e sextas-feiras, nos turnos manhã e tarde, às 10h30min e 13h30min respectivamente, sendo, dessa forma, constituído de quatro observações semanais e totalizando 20 momentos de observação das aulas on-line, que aconteceram pelo *Google Meet*, gerado pela Plataforma Classroom, os quais seguiram esse cronograma em observação ao calendário letivo de 2021, seguido de roteiro para anotações de campo.

A observação livre, ao contrário da observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, [...] de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa. A caracterização será um processo que se realizará posteriormente no processo de análise do material coletado (TRIVIÑOS, 1987, p.153-4).

Nas observações livres dos participantes, os roteiros de observação e anotação investigativa sobre os alunos elucidaram questões que demonstraram: participação, interação e engajamento; atenção e concentração; compreensão e desenvolvimento acerca da proposta de trabalho solicitada; autonomia para o desenvolvimento das atividades; entusiasmo e satisfação na realização de atividades lúdicas e não lúdicas; familiarização com alfabeto e sílabas; níveis de escrita; capacidade de relação entre grafema e fonema; orientação espacial para a escrita; e consolidação da leitura e da escrita.

Tais questões observadas serviram de subsídios e embasamentos para que, durante a pesquisa, fosse possível analisar, compreender, interpretar e concluir pontos pertinentes ao problema de pesquisa, com vistas a reconhecer e compreender

as contribuições das metodologias ativas na alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino híbrido.

Ainda, nas observações livres dos participantes, um roteiro de observação e anotação investigativa sobre a proposta metodológica da professora durante as aulas síncronas, trouxe questões sobre: desenvolvimento total ou parcial do planejamento; orientação individual às dificuldades dos alunos; relação com alunos e suas famílias; diversidade de recursos digitais e de multimídia utilizados; utilização de recursos lúdicos e interativos; utilização variada de recursos metodológicos; "passeio" entre diferentes métodos; estratégias de cruzamento ou fusão entre métodos; e reavaliação constante da prática.

Nas observações livres dos participantes, os roteiros de observação e anotação investigativa sobre os alunos elucidaram questões que demonstraram: Participação, interação e engajamento; Atenção e concentração; Compreensão e desenvolvimento acerca da proposta de trabalho solicitada; Autonomia para o desenvolvimento das atividades; Entusiasmo e satisfação na realização de atividades lúdicas e não lúdicas; Familiarização com alfabeto e sílabas; Níveis de escrita; Capacidade de relação entre grafema e fonema; Orientação espacial para a escrita e Consolidação da leitura e da escrita. Tais questões serviram de subsídios e embasamentos para que, durante a observação e pesquisa, pudesse-se analisar, compreender, interpretar e concluir pontos pertinentes ao problema de pesquisa que busca a contribuição de metodologias ativas na alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o ensino híbrido.

Ainda nas observações livres dos participantes, um roteiro de observação e anotação investigativa sobre a proposta metodológica da professora durante as aulas síncronas, trouxe questões de observação sobre: Desenvolvimento total ou parcial do planejamento; Orientação individual às dificuldades dos alunos; Relação com alunos e suas famílias; Diversidade de recursos multimídia utilizados; Utilização de recursos lúdicos e interativos; Utilização variada de recursos metodológicos; "Passeio" entre diferentes métodos; Estratégias de cruzamento ou fusão entre métodos e Reavaliação constante da prática.

b) **Entrevistas semiestruturadas** com a docente das duas turmas, ocorrendo uma no início do processo de investigação e a outra no final (Apêndices C e D).

A primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa partiu de uma entrevista semiestruturada com a professora acerca de sua proposta metodológica, trazendo questões como: tempo de exercício no magistério, bem como tempo de experiência específica em turmas de alfabetização; percepções sobre facilidades e dificuldades no desenvolvimento da alfabetização no ensino remoto; facilidade de adaptação aos recursos tecnológicos; estratégias utilizadas no início e atualmente, no ensino remoto, bem como percepção dos resultados de aprendizagem e engajamento de alunos e famílias; condições de acesso tecnológico pelos alunos; engajamento e participação dos alunos; total de alunos alfabetizados e não alfabetizados; utilização de recursos lúdicos, interacionistas e multimídia; métodos de alfabetização utilizados; opção e/ou preferência por um determinado método e reavaliação da prática que leve à mudança do método utilizado.

A etapa final de desenvolvimento da pesquisa trouxe os mesmos questionamentos referentes a primeira entrevista, com o intuito de comparar o processo e evolução da análise, trazendo, também, critérios mais conclusivos da prática, como: se houve modificação do método no decorrer do processo e se suas estratégias foram positivas, negativas ou indiferentes; análise reflexiva da professora quanto ao uso de recursos e métodos adotados em seus aspectos positivos e negativos e considerações sobre o alcance dos objetivos para a alfabetização.

As coletas de dados foram realizadas durante as aulas síncronas, pelo Google Meet, exceto as entrevistas inicial e final, com a professora. Também, no retorno à presencialidade, houveram dois momentos de observação presencial, levando em consideração o mesmo público de alunos já investigados nas aulas remotas, de forma que foram momentos muito importantes para constatação real da efetivação de suas aprendizagens.

3.4 MÉTODO DE ANÁLISE

O método de análise de dados utilizado foi o de análise qualitativa interpretativa, de forma que o engajamento do pesquisador no contexto analisado tornou possível uma interpretação desse contexto, capaz de gerar melhor entendimento de situações que ocorreram no desenvolvimento da prática metodológica em alfabetização e, assim, respondendo às necessidades no âmbito da alfabetização no ensino híbrido, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos para dar suporte às práticas futuras. Posteriormente, em uma análise reflexiva e interpretativa, foi realizada inferência a partir das percepções.

Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Por isso, não é vazia, mas coerente, lógica e consistente (TRIVIÑOS, 1987, p.128).

Partiu-se de uma série de hipóteses que puderam explicar o objeto investigado, combinando abordagens indutivas, que partiram das observações para chegar às conclusões e dedutivas, que partiram das premissas que subsidiaram os argumentos, acrescentando ou trazendo novos conhecimentos. Para essas abordagens, as entrevistas e os roteiros de observação livre dos participantes foram o propósito para a obtenção de informações próprias da entrevistada, suas descrições das situações e detalhamento de percursos.

As etapas de análise de dados ocorreram por meio do cruzamento de dados e informações obtidas nos roteiros de observação durante as aulas on-line, através de registros das situações pontuadas, numa perspectiva descritiva e roteirizada da seguinte maneira:

- Etapa 1 – A definição do objeto de análise, principal, manteve seu foco na observação da proposta da professora e devolutiva dos alunos, no entrosamento e engajamento diante à prática;
- Etapa 2 – Momento da coleta dos dados, no ambiente virtual de aprendizagem;
- Etapa 3 – Os dados analisados foram observados para abstrair a máxima veracidade externada nas ações de conduta da professora e dos alunos;

- Etapa 4 – Os dados foram mensurados a partir de análise de percentual de alunos engajados, ou não, que obtiveram resultados positivos na aprendizagem, ou não;
- Etapa 5 – Na interpretação dos resultados, foi trazido à memória e reflexão não somente as práticas desenvolvidas no ambiente de aprendizagem analisado, mas também a interpretação dos acontecimentos, atrelados às observações, num cruzamento de ideias e interpretações que trouxeram vivacidade aos resultados.

3.5 QUESTÕES ÉTICAS

É necessário haver muito cuidado por parte do pesquisador enquanto agente participativo na pesquisa a fim de que pressupostos como: qualidade da pesquisa, bem-estar dos participantes e respeito à dignidade e direitos desses sejam preservados sob o código de ética, evitando causar danos aos envolvidos e respeitando seus interesses e necessidades, a partir de toda uma relação de interação que acontece entre eles. Sendo assim, quando as questões éticas abrangem o público infantil enquanto prioritários para o desenvolvimento da pesquisa, esta deve estar embasada em aspectos positivos que venham a trazer benefícios a partir daquele objeto de estudo. Segundo Barbosa, “[...]uma investigação com crianças somente se justifica se aporta algo importante (e bom) PARA as crianças, se melhora a qualidade de suas vidas, se abre novos espaços para ser e viver, isto é, propõe-se uma ação de investigação que seja ética com todos os participantes, como parte de uma ética do cuidado e da responsabilidade” (BARBOSA apud MORTARI, 2009, p.7).

Também, se fez necessário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos participantes da pesquisa (Apêndice F), sendo: o da professora participante assinado por ela e o dos alunos participantes assinado por seus representantes legais, uma vez que são menores de idade, na faixa etária de 7 (sete) anos de idade e, por isso, necessitam de um olhar mais cauteloso por parte do pesquisador.

Laços de confiança e afetividade foram construídos antes mesmo do início do processo de pesquisa e observação a fim de minimizar riscos de introspecção, retração, inibição e até mesmo não participação e interação no desenvolvimento das aulas, fatos estes que não colaborariam com a observação e o desenvolvimento da pesquisa.

Tendo um olhar atencioso nessas possibilidades e, não podendo descartá-las, uma estratégia inicial de mediação e interação informal entre pesquisador e participantes, tornou o momento descontraído e aprazível a fim de que as crianças puderam se sentir o mais à vontade possível, adquirindo confiança e certa simpatia pelo pesquisador. Dessa forma, técnicas de dinâmicas grupais lúdicas e envolventes foram parte do desenvolvimento inicial de observação e pesquisa para que, somente após o “ambiente” virtual se tornar harmonioso e descontraído, deram-se início às observações e anotações de campo. Foi enviado (através da entrega física de materiais na escola) um cartão interativo de apresentação, juntamente com um “mimo pedagógico”, que culminou com a dinâmica desenvolvida no primeiro encontro virtual das aulas on-line, permitindo, assim, que se tenha tido uma simbologia satisfatória e, conseqüentemente, tenha sido bem aceita naquele espaço.

É extremamente importante haver “[...]ponderação dos pesquisadores em relação a possíveis malefícios para as crianças ao participarem das pesquisas, inclusive em termos de tempo, medo, coerção e ansiedade” (DELGADO; MÜLLER, 2008, p.141-157).

A pesquisa envolvendo seres humanos deve sempre tratá-los em sua dignidade e respeitá-los em sua autonomia, devendo a pesquisa ser relevante e com vantagens significativas para os participantes, garantindo a igual consideração dos interesses envolvidos, de forma que o desenvolvimento desta esteja subsidiado “[...]a não os julgar, nem os hierarquizar a partir de parâmetros generalistas de conhecimento, de autonomia, de decisão, de moralidade” (ARROYO, 2007, p.14).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados as constatações e as discussões referentes à investigação obtidos a partir da análise das informações coletadas por meio das entrevistas e das observações conforme a metodologia e os objetivos propostos para compreender as implicações da temática da pesquisa. Para tanto, é válido lembrar que o objetivo central da pesquisa buscou compreender as contribuições das metodologias ativas, na modalidade do ensino híbrido, para o desenvolvimento da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de contemplar todos os objetivos específicos traçados, organizou-se os resultados a partir de categorias que trazem as reflexões e discussões pertinentes a respeito do objeto de pesquisa. Em relação a entrevista são: implicações da prática pedagógica e as contribuições do ensino remoto para o processo de alfabetização; organização das atividades pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos. Em relação às observações realizadas, as categorias analisadas são: PROFESSORA - observação da proposta metodológica da professora para as aulas realizadas pelo meet; ALUNOS – observação de interação, engajamento e efetiva aprendizagem dos alunos nas aulas realizadas pelo meet.

4.1 IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO REMOTO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A primeira categoria de análise tem por referência a prática pedagógica da professora no ensino remoto e as contribuições que trouxeram para os estudantes no processo ensino aprendizagem em alfabetização. Pensando que a aprendizagem, em especial a alfabetização, acontece de forma prática e que envolve prazer e satisfação para que se desenvolva de forma espontânea, o ensino remoto, se não mediado pelas tecnologias e pelo contato professor X aluno teria sido um enorme gatilho para o fracasso educacional. Visto que, as relações têm fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem, foi de fundamental importância a mediação desta através das tecnologias e ludicidade para que não se perdesse os vínculos, a

afetividade, o estímulo e encorajamento no percurso do aprendiz. A prática pedagógica realizada pela professora demonstrou o quão importante foi esse vínculo estabelecido no ensino remoto para que, no contexto do ensino híbrido, com o retorno presencial parcial, fossem aprimoradas as caminhadas antes percorridas, evidenciando crescimento e desenvolvimento positivos nos alunos os quais vivenciaram esses momentos de aprendizagem no ensino remoto. Segundo Vigotsky (2000), o ensino possibilita o "despertar" de processos internos de desenvolvimento; é o contato do indivíduo com o ambiente cultural que o transforma e é na relação com outras pessoas mais experientes que o desenvolvimento ocorre, especialmente pelo processo de imitação e mediação.

A entrevista foi realizada em dois momentos distintos: no início e no final do processo investigativo. Inicialmente, em relação às percepções de facilidades no desenvolvimento da alfabetização no ensino remoto, a professora entrevistada coloca, quanto à contatos com os alunos e suas famílias, que foi necessária uma

[...] reinvenção e após através de ficha diagnóstica (ficha); conversas individuais no Whatsapp; palavras motivadoras; responsabilização da família com o processo de aprendizagem (parceiros, incentivadores, coautores da aprendizagem). Adaptação dos conteúdos para o ensino remoto. E dar as dicas aos pais, responsáveis de como realizar as atividades com as crianças. (Entrevista, professora)

Mesmo com tantas intervenções pedagógicas de forma remota no planejamento da professora, observa-se que ela busca harmonizar e tornar a rotina mais agradável para que não prejudique o andamento dos estudantes no processo ensino aprendizagem. A professora buscava, regularmente, alternativas de estímulo e motivação para que o maior número possível de alunos participasse dos "encontros no meet" - assim por ela chamadas as aulas online. Também, dispunha de esforço constante para motivar e encorajar os alunos que não se mostravam dispostos para a aprendizagem, principalmente nas aulas realizadas no turno da manhã, onde os alunos ficavam sonolentos e desatentos, necessitando maior intervenção da professora quanto à dinamismo, aulas atrativas e lúdicas e significativas trocas nas relações. Conforme Sarmiento (2002, p. 12) "[...] As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam

lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada”.

Sobre a questão anterior vista no final do processo investigativo, a professora relata que

A motivação, foi o fator predominante, o acompanhamento da família, o estudo diário, o revezamento de estudantes no ensino presencial, adequação das atividades ao contexto e realidade de cada grupo de estudantes para os avanços na aprendizagem. Contribuição importante, foi eu professora passar confiança e credibilidade, estabelecendo parcerias com as famílias; dialogando, dando orientações e procurando sanar dúvidas. Afirmativas positivas e propostas lúdicas, também contribuíram: “Você é capaz”, “Você tem talento” sempre se fizeram presente (Entrevista, professora).

A partir das colocações da professora, percebe-se que a articulação na organização do trabalho pedagógico e o retorno do presencial, fomentam um diálogo e um trabalho mais direcionado entre os sujeitos para estabelecer uma proposta que contemple o ensino e aprendizagem dos envolvidos, com vistas a um dimensionamento da proposta remota para a proposta híbrida.

Quanto à questão, início do processo investigativo, sobre percepções de dificuldades no desenvolvimento da alfabetização no ensino remoto, verificamos que a professora se refere

As dificuldades de acesso de grande maioria dos alunos dificultou suas aprendizagens. Também a desestruturação familiar, famílias sem condições de auxiliar nas tarefas escolares; tecnologias precárias, acesso à internet deficitário ou ausente. (Entrevista, professora)

A narrativa da professora, nesse momento inicial do processo investigativo, remete a um bom relacionamento e engajamento com os estudantes em todos os momentos organizados por ela no seu planejamento, mas sente que alguns estavam resistentes às mudanças, mesmo ela investindo em outros métodos de ensino e dinâmicas para envolvê-los na aprendizagem, tornando o processo mais moroso e exigindo, assim, cada vez mais da professora para que pudesse engajar a todos.

Em relação às percepções de dificuldades no desenvolvimento da alfabetização no ensino remoto, no final do processo investigativo, verificamos que a

professora remete a

Escassez de apropriação do saber por parte dos estudantes os quais não tiveram engajamento necessário, aliados a desinformação dos familiares (não consideram o aprender importante), por isso não vão à escola, não realizam os trabalhos, falta de acesso e uso de tecnologias. (Entrevista, professora)

As resistências às mudanças, na prática, perpassam por vários fatores pessoais e de aceitação. Freitas ressalta que “a resistência à mudança pode ser consequência de aspectos lógicos, psicológicos ou sociológicos” (FREITAS, 2010, p.17-8).

Sobre os métodos que a professora utilizou, se modificou num segundo momento, e quais as estratégias utilizadas por ela nas intervenções das aulas, coloca que

Sim. Com certeza. Após atividade diagnóstica, os alunos foram divididos em dois grupos, para melhor direcionar e conduzir o processo ensino e aprendizagem. Uma semana para cada grupo presencial e no final de semana eram enviadas atividades lúdicas e atrativas a serem realizadas remotamente. (Entrevista, professora)

Em relação ao método de alfabetização utilizado, a professora descreve que “É uma mistura conforme a necessidade dos estudantes: Método Fônico; Silábico; Analíticos (Palavração, Soletração e Global); Multissensorial ou das Boquinhas; Construtivista” (Entrevista narrativa, professora).

Ratifica-se, então, a ideia de Soares (2020), de que é preciso ter vários métodos para alfabetizar. De forma um pouco mais genérica, cada faceta é um método diferente, assim como se utiliza de diferentes modos, percebe-se que a professora está sempre reavaliando sua prática e seu método de ensino conforme percebe que os alunos estão desenvolvendo, ou não, as atividades propostas.

Quando questionada, no final do processo investigativo, sobre sua análise em relação ao sucesso ou insucesso obtido na alfabetização (recursos, métodos, etc.), a professora coloca que o sucesso se deu a partir de: “Flexibilização dos conteúdos; recursos utilizados; jogos individuais e coletivos em grupo e alternância, diversificação de metodologia e métodos de ensino. Jogos online” (Entrevista, professora).

Sobre o insucesso obtido na alfabetização: “Se o aluno não tem interesse, e desejo de aprender e querer aprender é difícil sensibilizá-lo por melhor que sejam os métodos de ensino e recursos utilizados” (Entrevista narrativa, professora).

Também, muito do insucesso observado não se dá pelo simples desinteresse e/ou falta de apoio das famílias, uma vez que suas realidades cotidianas são estabelecidas por dificuldades financeiras extremas. Nem sempre se consegue dar o que não se tem, sendo a desesperança e incredibilidade um desses fatores.

Existem infâncias mais pobres, mais ricas, infâncias do Terceiro Mundo e dos países mais pobres, mais ricos, infâncias da Tecnologia, e a dos buracos e esgotos, infâncias superprotegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas, etc. (DORNELLES, 2011, p. 77)

Nesse sentido, a professora entrevistada considera que os objetivos propostos na alfabetização para as turmas que atua foram alcançados pela maioria dos alunos de forma positiva e com êxito, no entanto, alunos que tinham acesso ao ensino remoto. Destaca sua persistência em motivar, reavaliar, retomar e flexibilizar como pressupostos importantes no decorrer do processo, sendo as dinâmicas lúdicas as mais prazerosas e atraentes. No entanto, lamenta o não alcance dos objetivos, por parte de alguns alunos, devido as condições sociais em que estão inseridos, destacando o quão desfavorável o acesso tecnológico se tornou para uma grande maioria.

4.2 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS POR MEIO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Nessa categoria, contempla-se a elaboração de informações relevantes para compreender como são organizadas e realizadas as atividades pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos, uma vez que eram os recursos disponíveis, além dos recursos físicos (impressos) que “aproximavam” os alunos da professora e do contexto das aulas.

Quando questionada sobre as estratégias utilizadas no início do ensino remoto, a professora relatou que utilizava todos os meios pedagógicos possíveis para alcançar

seus objetivos, como: material impresso entregue na escola; materiais enviados por WhatsApp; aulas síncronas e assíncronas pelo *Meet*. Nesse dado momento, a professora salienta que as devolutivas das atividades não eram subsídios suficientes para avaliar o aprendizado de seus alunos e nem mesmo para reavaliar a sua prática, pois grande parte desses materiais que retornavam, visivelmente não eram realizados pelo próprio aluno (constatação feita no retorno presencial, na modalidade híbrida) ou, até mesmo, essas atividades não retornavam ou retornavam em branco. Refere-se às devolutivas aquelas feitas através do material impresso, em sua maioria, pelos alunos sem acesso às tecnologias e que não participavam das aulas síncronas.

Em relação à questão sobre a percepção dos resultados de aprendizagem e engajamento de alunos e famílias a partir das estratégias adotadas na pergunta anterior, a professora coloca que inicialmente poderia ter sido melhor e posteriormente positivo, quando, incansavelmente, foi “colocando na cabeça” das famílias que não eram férias escolares e que as exigências escolares e responsabilidade dos pais ou responsáveis seguia os mesmos critérios do ensino presencial; que não se tratava de um ensino optativo, mas sim, permanecia com seu caráter obrigatório.

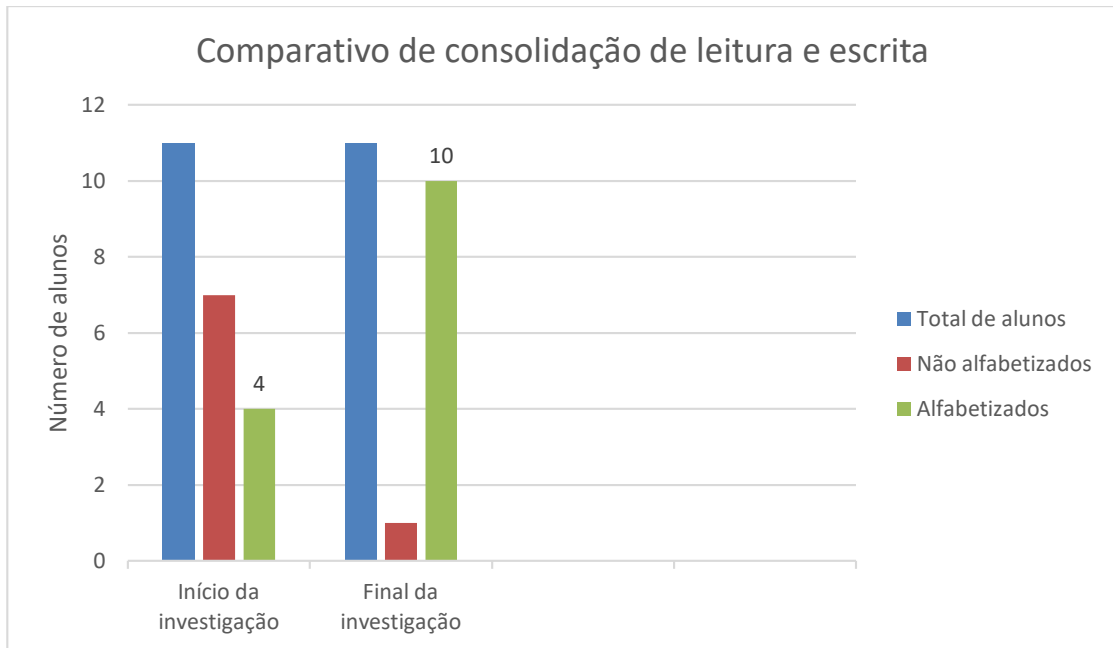
O que faltou no início do processo investigativo, conforme a professora entrevistada, foi o comprometimento com a aprendizagem diária tanto dos estudantes como das famílias. Já no final do processo investigativo, conforme a professora, “a interação entre aluno, família e escola contribuiu para o avanço da aprendizagem, mas em algumas situações a cultura do processo de aprender é precário prevalecendo a questão da sobrevivência” (Entrevista narrativa, professora)

Quanto às condições de acesso tecnológico dos alunos, verifica-se que a maioria não tem acesso aos meios tecnológicos, pois, como anteriormente citado, suas condições socioeconômicas são bastante desfavoráveis até mesmo para questões básicas de sobrevivência.

Dos 11 alunos participantes da pesquisa, que participavam das aulas síncronas pelo *meet*, percebe-se que no início do processo investigativo quatro estavam alfabetizados, representando 36,36% e sete não alfabetizados, representando 63,63%. No final do processo investigativo, verificou-se que aconteceu uma mudança significativa, totalizando dez alfabetizados, o que representa 90,90% e apenas um não

alfabetizado, representando 9,09%.

Gráfico 1: Comparativo de consolidação de leitura e escrita



Fonte: Autora

Descrição: Gráfico mostrando o Comparativo de consolidação de leitura e escrita. O gráfico está disposto em um retângulo de fundo branco com borda fina cinza. No topo o título: “Comparativo de consolidação de leitura e escrita”, na lateral esquerda de forma vertical está escrito “Número de alunos”, seguido de “0, 2, 4, 6, 8, 10, 12” em uma escala. Na base do gráfico há dois comparativos, sendo o primeiro na esquerda para a direita “Início da investigação e o segundo “Final da Investigação”. No primeiro título, a maior faixa, na vertical e em azul, representa o total de alunos, indo até o que representa o número 11. A segunda faixa na cor laranja representa os alunos não-alfabetizados, indo até o que representa o número 7, e a última faixa, na cor cinza representa os alunos alfabetizados, indo até o número 4. No segundo título, a maior faixa, na vertical e em azul, representa o total de alunos, indo até o que representa o número 11. A segunda e menor faixa na cor laranja representa os alunos não-alfabetizados, indo até o que representa o número 1, e a última faixa, na cor cinza representa os alunos alfabetizados, indo até o número 10. Na lateral direita há a legenda das cores das faixas, sendo azul para o total de alunos, laranja para não alfabetizados e cinza para alfabetizados.

O avanço no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos investigados foi notório em seus retornos à presencialidade, de forma escalonada, na modalidade híbrida, de forma que os mesmos foram subdivididos em grupos para que frequentassem o ensino presencial junto aos alunos que não tiveram acompanhamento da professora através das aulas síncronas, para que pudessem auxiliar os demais colegas no processo de alfabetização, uma vez que esses colegas apresentavam maiores dificuldades, dificuldades essas atribuídas pela professora

pela não participação das aulas síncronas e pela não devolutiva de atividades enviadas durante todo o período de ensino remoto. O desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que participaram do ensino remoto era visível, principalmente em comparação aos que não participaram, destacando a importância das intervenções da professora e de suas propostas.

4.3 OBSERVAÇÃO DA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PROFESSORA PARA AS AULAS REALIZADAS *ON-LINE*

A terceira categoria de análise está relacionada às questões observadas durante o período de aula síncrona realizado nas duas turmas e sobre a utilização dos recursos tecnológicos pela professora e sua relação com as famílias nesse período.

Em relação à primeira observação, percebeu-se que a professora consegue muitas vezes desenvolver o planejamento na íntegra, orienta, de forma individual, os alunos em suas dificuldades, utiliza recursos lúdicos, como jogos e confecções artesanais, promove a diversidade de recursos de mídia, como vídeos educativos lúdicos e jogos *on-line*.

Já em relação à última observação, nota-se que houve evolução na proposta metodológica da professora, pois consegue muitas vezes desenvolver o planejamento na íntegra, orienta, de forma individual, os alunos em suas dificuldades, utiliza recursos lúdicos, como jogos e confecções artesanais, promove a diversidade de recursos de mídia, utilizando-se das metodologias ativas com recursos de: rotação por estações, laboratório rotacional, sala de aula invertida e atividades *mão na massa*. A professora consegue, nitidamente, “costurar” diferentes metodologias ao ensino híbrido de forma a alcançar o maior número possível dos objetivos para a alfabetização, ao passo que torna as práticas aprazíveis e com foco no protagonismo do aluno.

Para Mattar, as metodologias ativas

[...] convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como

decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno. (MATTAR, 2017, p. 22)

Nessa perspectiva, diante ao universo de possibilidades de aprendizagem oferecidos, pela professora, a essa realidade investigada, percebe-se a eficácia de desenvolvimento e consolidação da alfabetização, ao passo que houve uma evolução de 150% (cento e cinquenta por cento) de alunos que se alfabetizaram após vivenciarem e usufruírem da oferta do ensino tecnológico e lúdico, durante o ensino remoto, emergindo para a oferta de metodologias ativas, durante o ensino híbrido. Pode-se perceber, então, o uso das tecnologias, da ludicidade, da flexibilização dos métodos e das práticas pautadas nas Metodologias Ativas como ferramentas aliadas à alfabetização nos contextos de ensino remoto e híbrido.

4.4 OBSERVAÇÃO DOS ESTUDANTES NAS AULAS REALIZADAS *ON-LINE*

Nesta categoria, observou-se os estudantes, nas aulas realizadas *on-line* (pelo *Meet*), em relação a interação e engajamento dos alunos nas atividades escolares. Também, por ocasião da retorno presencial escalonado à época proposto, duas destas observações ocorreram de forma presencial, em cada turma, onde foi possível observar o desdobramento do ensino remoto para o híbrido e evidenciar algumas percepções comparativas (mesmo que involuntariamente) acerca do desenvolvimento em alfabetização dos alunos que não tiveram (por diversos e variados motivos) a oportunidade de participar das aulas síncronas ocorridas no espaço virtual de aprendizagem.

Os estudantes das duas turmas foram observados quanto à: participação, interação e engajamento; atenção e concentração; compreensão às explicações da professora; compreensão às atividades solicitadas; desenvolvimento da proposta de trabalho; desenvolvimento das atividades com autonomia; entusiasmo e satisfação na proposição de atividades lúdicas e não lúdicas, bem como das tecnológicas.

Constata-se que, no início do processo investigativo houve pouca adesão ao que se refere interesse e participação por parte dos estudantes, atribuídos pela professora como “falta de considerar o aprendizado como um trabalho de grande

seriedade e necessário ao período de Pandemia”. (Entrevista narrativa, Professora)

Por mais que houvesse grande esforço e empenho por parte da professora, a maioria dos alunos e famílias não pareciam perceber a seriedade daquele tempo e espaço destinados à aprendizagem. Percebeu-se que, incansavelmente, a professora chamava-os à responsabilidade para o estudo e comprometimento e, no decorrer dos encontros, maior era a adesão de alunos às aulas do meet e maiores eram suas participações nas propostas de atividades. À medida que a professora motivava e apresentava propostas aprazíveis, ia crescendo o interesse dos alunos e, visivelmente, a alegria e encantamento destes a cada atividade.

Sobre o processo de alfabetização dos alunos no ensino remoto, observou-se: familiarização com o alfabeto e sílabas; escrita silábica ou alfabética; relação à fonética e à escrita; desordem na escrita ou espelhamento; consolidação da leitura e da escrita; orientação espacial para a escrita.

Segundo Ferreiro (1985), as investigações acerca de cada fase procuram evidenciar o papel que tem cada sujeito dentro do processo da elaboração individual da escrita, aonde a criança vai criando e testando as hipóteses de como se escreve as palavras.

Quadro 1: Hipóteses da Psicogênese da língua escrita, segundo Emília Ferreiro

CARACTERÍSTICAS			
PRÉ-SILÁBICA	SILÁBICA	SILÁBICA ALFABÉTICA	ALFABÉTICA
<ul style="list-style-type: none"> -Escrever e desenhar têm o mesmo significado; - Não relaciona a escrita com a fala; - Caracteriza uma palavra como letra inicial; - Não diferencia letras de números; - Reproduz traços típicos da escrita de forma desordenada; - Supõe que a palavra representa o objeto e não o seu nome; - Acredita que coisas grandes têm um nome grande e coisas pequenas têm um nome pequeno (realismo nominal); - Usa letras do nome para escrever tudo; - Não aceita que seja possível escrever e ler com menos de três letras; - Leitura global: lê a palavra como um todo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Já supõe que a escrita representa a fala; - Para cada fonema, usa uma letra para representá-lo; - Pode ou não atribuir valor sonoro à letra; - Pode usar muitas letras para escrever, e ao fazer a leitura, aponta uma letra para cada fonema; - Ao escrever frases, pode usar uma letra para cada palavra. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inicia a superação da hipótese silábica; - Compreende que a escrita representa os sons da fala; - Percebe a necessidade de mais uma letra para a maioria das sílabas; - Pode dar ênfase a escrita dos sons só das vogais ou só das consoantes; - Atribui o valor do fonema em algumas letras (KBLO); 	<ul style="list-style-type: none"> -Compreende o uso social da escrita: comunicação; - Conhece o valor sonoro de todas o quase todas as letras; - Apresenta estabilidade na escrita das palavras; - Compreende que cada letra corresponde aos menores valores sonoros da sílaba; - Procura adequar a escrita à fala; - Faz leitura com ou sem imagem; -Inicia preocupação com as questões ortográficas; - Separa as palavras quando escreve frases; - Produz texto de forma convencional.

Fonte: <https://www.soescola.com/2017/04/hipoteses-psicogenese-lingua-escrita-segundo-emilia-ferreiro.html>

Descrição: Figura de um quadro explicativo de forma retangular, com borda grossa preta, fundo branco. No Topo em letras maiores em caixa alta está o título: “Características”. O quadro está disposto em 4

colunas, trazendo conceitos sobre os quatro níveis de escrita, caracterizando cada fase que o alfabetizando se encontra, segundo estudos das Hipóteses da Psicogênese da língua escrita, conforme teoria de Emília Ferreiro. Assim estão dispostos, da esquerda para a direita: Pré-silábica; Silábica; Silábica-alfabética e Alfabética.

Observa-se que, no início do processo investigativo, pelo próprio fato de ser uma minoria de alunos assíduos, como também alfabetizados, a fase inicial da pesquisa demonstrou uma heterogeneidade bastante grande quanto aos níveis de escrita em que os alunos se encontravam, evidenciando uma situação preocupante para a professora. Segundo ela, esse momento foi crucial para uma autorreflexão de suas práticas e uma busca por metodologias e estratégias que pudessem contemplar as mais variadas fases em que as crianças se encontravam, sanando suas necessidades de aprendizagem. Houve, além da preocupação, disposição por parte da professora para que adaptações e flexibilizações necessárias fossem colocadas em prática.

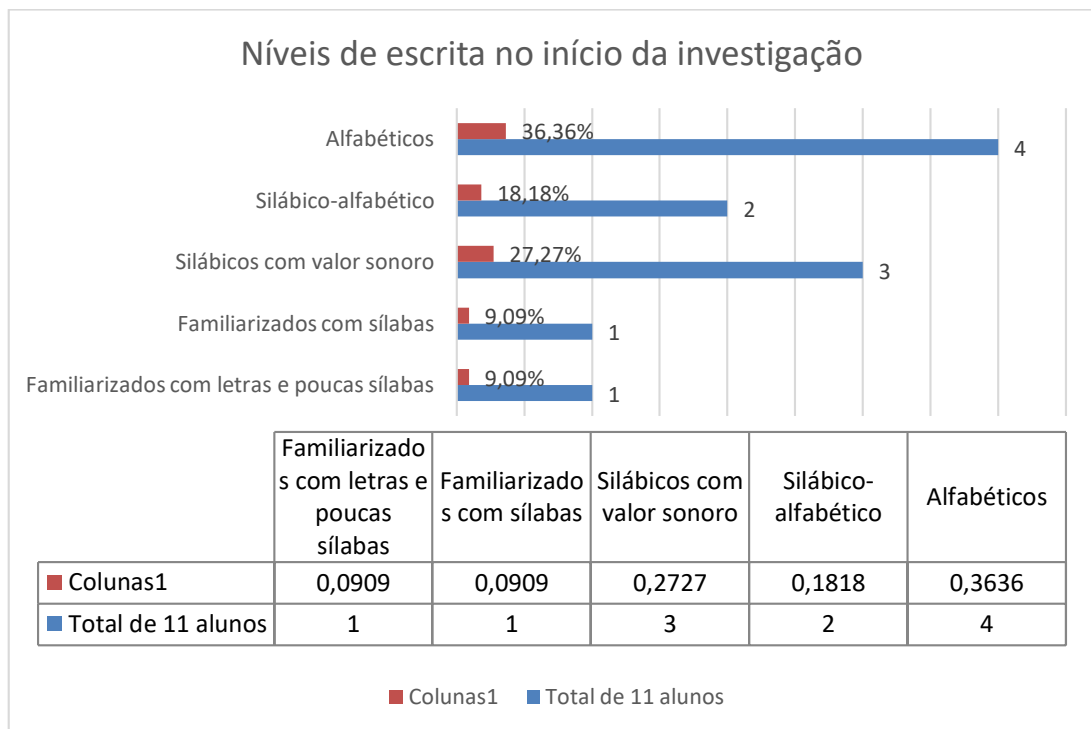
As percepções pontuadas através dos roteiros de observação trouxeram as seguintes elucidações acerca dos níveis de escrita em que os 11 (onze) alunos investigados se encontravam, bem como, algumas características peculiares constatadas em diferentes alunos de mesmo nível de escrita. As observações pontuaram:

- 1 (um) estudante no nível Pré-silábico, reconhecia o alfabeto, é familiarizado com algumas poucas sílabas e escrevia de forma *espelhada* – escrita com letras invertidas, prática natural durante o processo de construção da escrita;
- 1 (um) estudante no nível Silábico, reconhecia as sílabas sem atribuir valor sonoro, ainda não escrevia ou lia palavras;
- 3 (três) estudantes se encontravam no nível Silábico, atribuindo valor sonoro;
- 2 (dois) estudantes estavam no nível Silábico-alfabético, relacionando grafema/fonema;
- 4 (quatro) estudantes já estavam alfabetizados, ou seja, no nível Alfabético, com leitura e escrita consolidados;
- Todos os 11 (onze) alunos apresentavam orientação espacial para a

escrita, ordenamento do uso do caderno.

A disparidade de níveis de escrita constatados no início do processo investigativo pode ser melhor observada no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Níveis de escrita no início do processo investigativo



Fonte: Autora

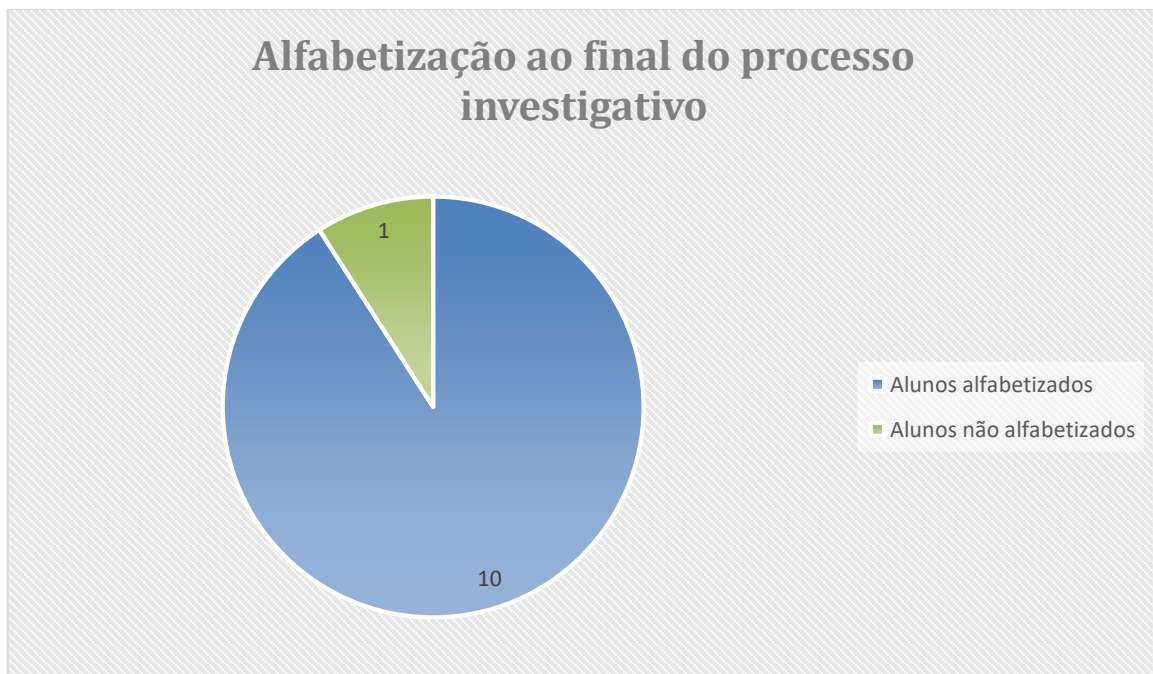
Descrição: Gráfico que representa os níveis de escrita no início do processo investigativo. O gráfico está disposto em um retângulo de fundo branco com borda fina cinza, no modelo horizontal. No topo, o título “Níveis de escrita no início da investigação”. Logo abaixo, na parte lateral esquerda do gráfico há as características, ao lado direito, as faixas em laranja (percentual) e em azul (total de alunos). Nesta sequência, de cima para baixo estão os seguintes dados: Alfabéticos em um percentual de 36,6% e total de 4 alunos; Silábico-alfabéticos em um percentual de 18,8% e total de 2 alunos; Silábicos com valor sonoro em um percentual de 27,27% e total de 3 alunos; Familiarizados com sílabas em um percentual de 9,09% e total de 1 aluno; Familiarizados com letras e poucas sílabas em percentual de 9,09% e total de 1 aluno. Abaixo do gráfico há um quadro apresentando estes mesmos dados, de forma escrita.

Ao final do processo investigativo, a adesão era totalmente satisfatória, quase sempre unânime, demonstrando o prazer que aqueles alunos sentiam ao estar “naquela aula”. Toda e qualquer proposta de trabalho era realizada com satisfação e as devolutivas eram exitosas, demonstrando os aspectos positivos do trabalho

realizado pela professora, tanto na modalidade do ensino remoto quanto na modalidade híbrida de ensino. Para Moran (2017), os novos modelos educacionais estão focados em aprender ativamente, levando em conta problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades, laboratórios multiuso, celulares.

O “salto” no desenvolvimento da alfabetização foi bastante significativo, principalmente em se tratando de um curto período de tempo – 18.11.2022 a 17.12.2022 – que, efetivamente, resultou de 20 (vinte) encontros. O avanço na alfabetização foi consideravelmente bom, ao passo que apenas 1 (um) dos alunos investigados ainda não havia consolidado sua leitura e escrita. Podemos perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 3: Percentual de evolução da alfabetização



Fonte: Autora

Descrição: Gráfico representando o percentual de evolução da alfabetização. O gráfico está disposto em um retângulo com fundo cinza claro, no topo o título: “Alfabetização ao final do processo investigativo”. Logo abaixo, o gráfico em formato de pizza, onde a maior parte está em azul representando o número de alunos alfabetizados (10), e a menor parte em verde, representando o número de alunos não alfabetizados (1). Ao lado direito, a legenda apresentando as cores azul para alunos alfabetizados e verde para alunos não alfabetizados.

Pode-se perceber, de acordo com o gráfico, que os objetivos para a

alfabetização, a partir das estratégias utilizadas pela professora (mistura de métodos e adequação destes às metodologias ativas) foram bem sucedidos, contabilizando um crescimento de 150% (cento e cinquenta por cento) comparado ao início do processo investigativo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Diante o estudo e pesquisa voltados à alfabetização no ensino remoto, especificamente pelas vias tecnológicas de acesso dos educandos, a proposta de construção do produto educacional visa sua implementação num contexto de ensino híbrido, uma vez que, antes mesmo da Pandemia Covid-19, o conceito híbrido em educação já vinha sendo discutido e proposto numa perspectiva de conectividade, protagonismo estudantil e inovação dos métodos. Sua diversidade de recursos acabou sendo uma proposta à qual educadores e escolas tiveram que, rápida e subitamente, aderir para que se pudesse abarcar a demanda da proposta de trabalho pedagógico no período da Pandemia, mesmo que não houvesse formação adequada aos profissionais da educação para o desenvolvimento da proposta híbrida. Rapidamente as coisas foram acontecendo e o trabalho pedagógico se adaptando, remodelando e se adequando, porém, sem muito conhecimento do que se tratava.

Com o contexto exposto, percebe-se a necessidade de adaptação de uma metodologia que venha a atender de forma eficaz a alfabetização à distância, se necessária for, ou alfabetizar de forma concomitante ao ensino presencial, na proposta híbrida, integrando tecnologias, ludicidade e metodologias ativas às práticas educacionais. Dessa forma, a construção do produto educacional dessa pesquisa de mestrado profissional foi mediada pela caminhada percorrida nas observações da prática da professora colaboradora dos 2º anos A e B, como também, nas observações acerca da receptividade, interação, engajamento e, principalmente e muito importante, consolidação da leitura e da escrita dos alunos.

O produto traz, em si, uma “conversa” entre diferentes métodos elencados nesse estudo associados a práticas dinâmicas e de protagonismo estudantil, sendo observado significativos avanços no desenvolvimento da aprendizagem em alfabetização quando ofertada de forma estimuladora e diversificada.

A teoria é essa rede que nos sustenta e que nos permite transitar por esse fio tão arriscado que é o caminho do nosso acionar concreto diário. Se dela carecemos, não haverá possibilidade de trabalhar com autoria, de inventar novos recursos e descobrir qual meio utilizar em cada ocasião. (FERNÁNDEZ, 2001, p.56)

Com vistas à análise de métodos utilizados em alfabetização, buscando respostas ao problema de pesquisa que sugere uma investigação acerca das metodologias ativas e suas interferências e contribuições, a proposta metodológica *LIVRE* no processo de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está pautada nas considerações e interpretações investigativas do campo prático e, considerando a observação de exploração dos métodos por vezes costurados, ora retomados e algumas vezes substituídos. Percebe-se que a utilização de um único método em si, para aplicação no ensino híbrido, não possibilita eficiência totalitária para o alcance da alfabetização. Um revisitar de métodos e práticas, que busque protagonismo estudantil e engajamento nas práticas se faz necessário, de modo a contemplar uma cultura *maker* que perpassa a compreensão da diversidade metodológica e sustente práticas que realmente sejam favoráveis à aprendizagem, sendo “*movimento*” a terminologia bem empregada e adequada à proposta do referido produto que remete exatamente a essa ideia: do fazer por si próprio, do experimentar, do ousar, do arriscar, do tentar, da autonomia e dinamismo diante às situações de aprendizagem numa linha que pode, perfeitamente, não ser reta; pode ser uma linha curva onde retomadas, redução e aumento de velocidade sejam possíveis, sempre que necessário, respeitando ritmos.

Nesse sentido, a ousadia da construção do produto educacional desta pesquisa discorre sobre a conversação entre os métodos, no sentido de buscar relações entre eles e experimentações práticas que possam ser significativas, sendo sugerido um método que utilize: **L**aboratórios, **I**nvestigação, **V**oz e **v**ez, **R**eflexão, **E**stímulo e **E**xperiências (**LIVRE**), considerando o termo *LIVRE* como uma sigla a designar a utilização dos referidos recursos como indispensáveis à prática metodológica do ensino híbrido, tanto para aulas síncronas como assíncronas, ressaltando a necessidade de protagonismo dos estudantes na construção de suas aprendizagens, baseado nos pressupostos de experiências concretas em laboratórios de aprendizagem; na investigação motivada pelo estímulo da autodescoberta; na reflexão diante conhecimento prévio e conhecimento adquirido; no protagonismo de ter voz e vez nas práticas constitutivas de aprendizagem, na valorização de suas experiências.

A audácia do *Método LIVRE* está diretamente relacionada à coragem e ousadia de professores alfabetizadores em experimentar o novo, considerando o objetivo principal da alfabetização – consolidação da leitura e da escrita – tendo sua importância fundamentada na efetivação dessas aprendizagens. Nesse intuito, as expectativas de aplicabilidade do produto circundam as práticas dinâmicas do fazer pedagógico, aliadas ao uso das tecnologias e da ludicidade, aos momentos de busca, investigação e experimentação, como também, às oportunidades concretas do fazer, trocar, experimentar e refletir. Esse conceito possibilita o exercício do que Vázquez (1977) chama de práxis criadora, na qual a criação não se adapta ao que já está estabelecido, mas culmina em produto único, em novo modo de criar.

Em síntese, o que se espera é que a capacidade de flexibilização e reflexão dos professores alfabetizadores possa ser parâmetro para o leque de diversidades metodológicas, capacitando-os a retomar, sempre que necessário e adequar suas propostas em experiências de muita prática, investigação, tecnologia, ludicidade e demais ferramentas aprazíveis aos aprendizes, despertando-lhes o gosto e interesse pela aprendizagem, através de pressupostos das metodologias ativas contemplados em: sala de aula invertida, laboratório rotacional, rotação por estações, gamificação, rotação por estações, mão na massa e aprendizagem entre pares, sendo o aluno o centro do processo, o protagonista de sua aprendizagem.

Nesse contexto, o protagonismo do estudante, suas práticas, suas trocas, tendo o professor como mediador e facilitador destas, demonstram a efetividade da aprendizagem que, segundo a teoria do médico psiquiatra e mestre em psicologia, William Glasser (1996), as melhores formas de aprendizado acontecem de dentro para fora, algo que parte da motivação dos indivíduos. Dessa forma, o conceito da Pirâmide de Aprendizagem afirma que o professor, em uma relação de ensino, é um guia e não chefe para os seus alunos, guiando e estimulando a autonomia de seus alunos e tornando o ambiente de aprendizagem favorável e compartilhado.

Figura 13: Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser

Pirâmide de William Glasser



Fonte: <https://www.cesdcampinas.org.br/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser>

Descrição: Figura representando a Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser. A figura tem fundo branco e sem borda, onde na parte superior, apresenta o título em fonte maior e negrito: "Pirâmide de William Glasser". A pirâmide é dividida em 7 fatias no sentido latitudinal e cada uma possui uma cor e porcentagem. Bem no topo da pirâmide está escrito "Aprendemos". A base tem cor azul claro, dentro está escrito "Explicar, resumir, estruturar, definir, generalizar, elaborar, ilustrar". Ao lado desta base, no lado de fora, está escrito "90% quando ensinamos aos outros". Logo acima, há uma fatia de cor amarela, onde dentro está escrito: "escrever, interpretar, traduzir, expressar, revisar, identificar, comunicar, ampliar, utilizar, demonstrar, praticar, diferenciar, catalogar." Ao lado desta fatia, está escrito: "80% quando fazemos". Logo acima, há uma fatia de cor verde, onde dentro está escrito: "conversar, perguntar, repetir, relatar, numerar, reproduzir, recordar, debater, definir, nomear." Ao lado desta fatia, está escrito: "70% quando discutimos com os outros". Logo acima, há uma fatia de cor laranja, onde dentro está escrito: "Ver e ouvir." Ao lado desta fatia, está escrito: "50% quando vemos e ouvimos". Logo acima, em uma fatia cor de rosa, está escrito "ver", ao lado dela, escrito "30% quando observamos". Na penúltima fatia, na cor roxa, está escrito "escutar", ao lado dela, escrito "20% quando ouvimos". Na última e sendo o topo da pirâmide, na cor lilás, está escrito "ler" e ao lado "10% quando lemos".

A pirâmide de Aprendizagem vem a corroborar com as práticas de ensino almeçadas pelas metodologias ativas, num viés de alunos enquanto "construtores" de suas aprendizagens e numa perspectiva de movimento, de ação, de fazer, experimentar. Essa dinâmica que envolve o produto, em si, veio de observação, reflexão e interpretação de contextos práticos, *in loco*, onde os avanços no

desenvolvimento das aprendizagens em alfabetização foram visíveis no decorrer do processo, processo este que foi conduzido com flexibilização, mediação, intervenção e diversidade metodológica e instrumental.

6 CONCLUSÕES

Ao iniciar os estudos dessa pesquisa, tinha-se uma realidade de ensino remota, devido ao contexto pandêmico da Covid-19, onde o processo de investigação começou suas análises voltadas especificamente ao que se apresentava como oferta de ensino. O desenvolvimento da alfabetização e sua efetividade foram os pressupostos que embasaram a investigação, com o intuito de compreender como era alfabetizar no ensino remoto, de que forma as estratégias utilizadas eram favoráveis e se, efetivamente, o processo de alfabetização acontecia no ensino remoto.

Diante as metodologias empregadas pela professora investigada, constatações observadas serviram de subsídios que nortearam o produto dessa pesquisa e sua aplicabilidade no ensino híbrido. As práticas possíveis no ensino híbrido, supõe para além da participação dos alunos e alunas da classe, a busca por estratégias que atendam as diferenças e as necessidades de aprendizagem de cada pessoa em contextos de aprendizagem com e sem o uso de tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, estímulo e interesse dos educandos são imprescindíveis e requerem práticas que possam fomentá-los, de modo que, a utilização de jogos e atividades com viés mais lúdico como estratégias didáticas que possam instigar a vontade e interesse pela aprendizagem, mostram ser estratégias potentes. Essas estratégias utilizadas no ensino remoto – tecnologias, ludicidade, metodologias ativas – foram também recorrentes no retorno, escalonado, ao ensino presencial. Por seu caráter escalonado, a modalidade híbrida de ensino empregada naquele momento seguiu os padrões metodológicos já utilizados no ensino remoto, de forma a trazer avanços na alfabetização.

O estudo dessa pesquisa não esgotou suas possibilidades no viés remoto de ensino, visto que o cenário educacional, à época da investigação, foi modificado. A linha de pesquisa seguiu focada nas estratégias metodológicas para o ensino híbrido, com vistas à construção de um produto educacional que abrangesse uma sugestão de proposta metodológica possível à alfabetização, tanto no ensino remoto quanto no ensino híbrido.

Nesse contexto, o produto construído e proposto para a alfabetização, denominado, um *método LIVRE* vai ao encontro do que se constatou como resultado dessa pesquisa, em que as diferentes propostas metodológicas foram utilizadas e o

objetivo central da alfabetização, foi alcançado quase que de forma unânime entre os alunos investigados. A homogeneidade dos métodos e das práticas educacionais, não permite o alcance das necessidades individuais, em especial nos contextos sociais tão desiguais e tão desprovidos economicamente. O processo de alfabetização requer planejamento minucioso, das atividades que serão realizadas e para quem e onde serão realizadas. Em muitas das vezes, esse planejamento, precisa ser reelaborado em seu curso, de forma a atender a diversidade e as diferenças em torno das quais se estruturam as experiências de aprendizagem.

É necessário pontuar que, ao final do ano letivo, concomitante ao final do processo investigativo, a professora, que fez parte do estudo, teve quase 91% (noventa e um por cento) de seus alunos participantes do ensino remoto alfabetizados, o que fez perceber o quão importante são as possibilidades de acesso as diferentes proposituras metodológicas que considerem a forma como cada estudante aprende e seu cenário de vida. Essa conclusão, vem a escancarar mazelas de uma grande maioria, a falta de oportunidades e situações de vida desfavoráveis, mitigando suas aprendizagens por, talvez, falta de um olhar mais cuidadoso sobre as Políticas Públicas para a educação, que o contexto da Pandemia, possibilitou enxergar.

Os resultados dessa pesquisa se mostraram satisfatórios e norteiam novas propostas metodológicas, no entanto, empregados no contexto investigado, serviram para uma minoria. Cabe, então, a partir da percepção dos impactos educacionais deixados pela Pandemia, compreender que o que se tem, hoje, trata-se de uma nova realidade educacional, onde estratégias de recomposição das aprendizagens deverão ser fortemente contempladas no intuito de minimizar os 'danos' educacionais e buscar efetiva aprendizagem. Nesse viés, o produto, resultante deste estudo, pode se tornar favorável ao novo cenário educacional.

Em alfabetização, as estratégias metodológicas devem ser interessantes, dinâmicas e bastante práticas, sendo relevante considerar que o processo requer um movimento complexo conjugado entre as estruturas cognitivas, motoras e afetivas. A ludicidade, como prática necessária ao processo de alfabetização, potencializa esse movimento, permitindo ao ser humano, um grau de entrega que favorece a alfabetização.

Desse modo, os objetivos desse estudo não se encerram com a construção do produto e suas propostas, pois priorizam contribuir com as práticas futuras em

alfabetização nos diversos contextos e modalidades de ensino, levando em consideração a dinâmica lúdica, tecnológica, ativa, envolvente, de *mão na massa*, de investigação e pesquisa, de curiosidade e busca, de experimentação, a partir de interesses despertados e motivações aguçadas.

De maneira assertiva, chegar ao final desse estudo, proporciona uma satisfação quanto à percepção de possibilidades dinâmicas e envolventes que possam subsidiar as práticas de sala de aula, trazendo protagonismo aos alunos e tornando o processo de desenvolvimento da alfabetização prazeroso. A interlocução entre teoria e prática do *Método LIVRE* que pode vir a ser utilizado em alfabetização, tanto presencial quanto remota – híbrida – oferece pressupostos suficientes que podem ser facilmente aplicados em qualquer etapa ou modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**– Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 13-30.

A PIRÂMIDE da aprendizagem de William Glasser. s/d. Disponível em: <http://www.abntouvancouver.com.br/2016/11/a-piramide-de-aprendizagem-de-william.html> Acesso em: 22 maio 2022.

ARROYO, Miguel G. Conhecimento, Ética, Educação, Pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007. p. 1-24 pdf. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/3163/2094/7147> Acesso em: 14 mar. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BECK, C. **Metodologias Ativas: conceito e aplicação**. Andragogia Brasil. 2018. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodologias-ativas>. Acesso em: 05 ago. 2022.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, 2011.

BRASIL. **Política Nacional para a Educação (PNE)**. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Brasília: MEC, 2019 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional para a Educação (PNE)**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Conselho nacional de saúde. Comissão nacional de ética em pesquisa. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**. Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985 - Publicação Original. Brasília: Câmara dos Deputados, 1985 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto->

[91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html](#). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)**. Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990. Brasília: Planalto Central, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Programa Brasil Alfabetizado, Decreto 10.959 de 8 de fevereiro de 2022. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264#:~:text=1%C2%BA%20Este%20Decreto%20disp%C3%B5e%20sobre,d,e%20promover%20a%20cidadania%20e>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, Portaria nº 826 de 7 de julho de 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização**, Portaria nº 142 de 22 de fevereiro de 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=62871>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Portaria nº 259 de 17 de dezembro de 2019. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**, Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 – Implantação Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Programa Tempo de Aprender**, Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CECCON, Claudius. **A Vida na Escola e Escola da Vida**. Ribeirão Preto: Vozes, 1991.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: CRUZ, S. H. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

FERNÁNDEZ. Alicia. **A mulher escondida na professora**. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

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

FREITAS, Flávio Ozório de. **Cultura organizacional e sua relação com a resistência à mudança: a percepção dos funcionários da TLI- Fundação Instituto Capixaba de Pesquisa em Contabilidade, Economia e Finanças**; Vitória, 2010.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**, coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INEP. “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LIMA, P.G. **Docência e formação universitária no Brasil: desafios e encaminhamentos**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2016.

MASSETO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

MATTAR, J. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível

em: <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/> Acesso em: 15 mar. 2022.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em saúde. 8. ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: As abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORTARI, L. **La ricerca PER i bambini**. Milano, Italy: Mondadori, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Org.) **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2010, v. 15, n. 44, p. 329-341. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>. Epub 02 Set 2010. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>. Acesso em: 9 out. 2022.

NEGRINE, A. **Terapias corporais**: a formação pessoal do adulto. Porto Alegre: Edita, 1998.

PULIEZI, Sandra. **Ensinando com letras e sons**: contribuições da psicologia cognitiva da leitura à educação. São Paulo: Schoba. 2012.

RIZZO, J. P. **Corpo Movimento e Educação** – o desafio da criança e adolescente deficiente social. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL)**: uma implementação na educação em engenharia. 2005. 236 p. Tese Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos / SP, 2005.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Articulação de saberes na Educação Online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação Online**. SP: Loyola, 2003.

SANTOS, Emily. Número de crianças que não aprenderam a ler e escrever chega a 2,4 milhões e aumenta mais de 65% na pandemia. **G1**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/08/> Acesso em: 14 mar. 2022.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginários e cultura da infância**. 2002. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 27 jun. 2021.

SILVA G. V., et al. Promoção de saúde mental para adolescente em uma escola de ensino médio - Um relato de experiência. **Revista do NUFEN**, 2019; 11(2): 133-148.

SILVA, Rute Regis de Oliveira da. **Gestão escolar e alfabetização de crianças na escola pública**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação** – São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, A. D. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZORZI, Jaime Luiz; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

INVESTIGAÇÃO	Sim, pelo a A maioria (quantos?)	Não, pelo a A minoria (quantos?)	Em partes (quantos?)
Participação, interação e engajamento			
Atenção e concentração			
Compreensão às explicações da professora			
Compreensão às atividades solicitadas			
Desenvolvimento da proposta de trabalho			
Desenvolve as atividades com autonomia			
Sente entusiasmo e satisfação em atividades lúdicas			
Sente entusiasmo e satisfação em atividades não lúdicas			
Familiarização com o alfabeto			
Familiarização com sílabas			
Escreve silabicamente			
Escreve alfabeticamente			
Relaciona a fonética à escrita			
Apresenta desordem na escrita ou espelhamento			
Consolidação de leitura e escrita			
Apresenta orientação espacial para a escrita			

APÊNDICE B- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA PROFESSORA

INVESTIGAÇÃO	Sim ou muitas vezes	Não ou poucas vezes	Em alguns momentos
Consegue desenvolver seu planejamento na íntegra			
Orienta, de forma individual, os alunos em suas dificuldades			
Estabelece boa relação com alunos e suas famílias			
Promove a diversidade de recursos de mídia			
Utiliza recursos lúdicos, como jogos e confecções artesanais			
Utiliza variados recursos metodológicos			
Desenvolve o método alfabético ou soletração			
Desenvolve o método silábico			
Desenvolve o método fonético			
Desenvolve os métodos analíticos (Palavração, silabação e Global)			
Desenvolve o método Multissensorial ou das Boquinhas			
Desenvolve o método Paulo Freire de Alfabetização			
Desenvolve o método Construtivista			
Traça estratégias misturando métodos			
Quais? _____			

Reavalia sua prática constantemente			

APÊNDICE C- ENTREVISTA INICIAL DE INVESTIGAÇÃO COM A PROFESSORA**ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE
INÍCIO DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

Nome:

Idade:

Tempo de exercício do magistério:

Tempo de experiência em turmas de alfabetização:

Percepções de facilidades no desenvolvimento da alfabetização no ensino remoto:

Percepções de dificuldades no desenvolvimento da alfabetização no ensino remoto:

Facilidade de adaptação aos recursos tecnológicos?

 sim não em partes

Estratégias utilizadas no início do ensino remoto: (assinalar todas)

 material impresso entregue na escola materiais enviados por WhatsApp aulas síncronas aulas assíncronas

Percepção dos resultados de aprendizagem e engajamento de alunos e famílias a partir das estratégias adotadas na pergunta anterior:

 positivo negativo poderia ter sido melhor

O que faltou?

Estratégias utilizadas atualmente, no ensino remoto: (assinalar todas)

- material impresso entregue na escola
 materiais enviados por WhatsApp
 aulas síncronas aulas assíncronas

Percepção dos resultados de aprendizagem e engajamento de alunos e famílias a partir das estratégias adotadas na pergunta anterior:

- positivo negativo poderia ser melhor

O que falta?

Condições de acesso tecnológico dos alunos?

- maioria minoria

Há bom engajamento e participação dos alunos nas aulas on line?

- sim não em partes

Total de alunos

Alfabetizados: _____ Não alfabetizados: _____

Utiliza recursos lúdicos, interacionistas e multimídia?

- sim, quase sempre não, quase nunca às vezes

Que método de alfabetização utiliza? (se mais de um, assinale)

- Método alfabético ou Soletração
 Método Fônico
 Método Silábico
 Métodos Analíticos (Palavração, Soletração e Global)
 Método Paulo Freire de Alfabetização
 Método Multissensorial ou das Boquinhas
 Método Construtivista

Tem opção por um ou alguns métodos de alfabetização? Qual/Quais?

Reavalia sua prática e muda de método, quando julga necessário?

- sim, frequentemente não, sigo uma linha metodológica apenas

APÊNDICE D- ENTREVISTA FINAL DE INVESTIGAÇÃO COM A PROFESSORA**ENTREVISTA COM A PROFESSORA REGENTE
FINAL DO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

Nome:

Modificou seus métodos nesse período do 2º semestre? E as estratégias?
Descreva:

Se a resposta da pergunta anterior for sim, avalie se:

() foi positivo () foi negativo () foi indiferente

Percepções de facilidades no desenvolvimento da alfabetização no ensino remoto/híbrido:

Percepções de dificuldades no desenvolvimento da alfabetização no ensino remoto/híbrido:

Estratégias utilizadas no ensino remoto/híbrido: (assinalar todas)

() material impresso entregue na escola

() materiais enviados por WhatsApp

() aulas síncronas () aulas assíncronas

Percepção dos resultados de aprendizagem e engajamento de alunos e famílias a partir das estratégias adotadas na pergunta anterior:

() positivo () negativo () poderia ter sido melhor

O que faltou?

Condições de acesso tecnológico dos alunos?

maioria minoria

Há bom engajamento e participação dos alunos nas aulas on line?

sim não em partes

Total de alunos

Alfabetizados: _____ Não alfabetizados: _____

Utiliza recursos lúdicos, interacionistas e multimídia?

sim, quase sempre não, quase nunca às vezes

Que método de alfabetização utilizou? (se mais de um, assinale)

Método alfabético ou Soletração

Método Fônico

Método Silábico

Métodos Analíticos (Palavração, Soletração e Global)

Método Paulo Freire de Alfabetização

Método Multissensorial ou das Boquinhass

Método Construtivista

Qual sua análise em relação ao sucesso obtido em alfabetização? Recursos, métodos, etc.

Qual sua análise em relação ao insucesso obtido em alfabetização? Recursos, métodos, etc.

Considera que os objetivos para a alfabetização, pelo menos para a maioria dos alunos, foi:

positivo, obteve o alcance negativo, não obteve alcance

APÊNDICE E- TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Ludicidade e tecnologias para alfabetização no ensino remoto/híbrido

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Autora: Sara Poltosi Alves

Instituição/Departamento: UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escola Municipal de Ensino Fundamental Diácono João Luiz Pozzobon

A responsabilidade pela guarda das informações da pesquisa é da pesquisadora responsável (Sílvia Maria de Oliveira Pavão) que se compromete a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de dez encontros remotos de caráter formativo.

Informa, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-970 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria, 20 de agosto de 2021.

Assinatura do pesquisador responsável (professor orientador)

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, n. 1000 – Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 – CEP 97105-900 – Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Ludicidade e tecnologias para alfabetização no ensino remoto/híbrido

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Autora: Sara Poltosi Alves

Instituição/Departamento: UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-0000. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 0000, 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: EMEF DIÁCONO JOÃO LUIZ POZZOBON

Eu, Sílvia Maria de Oliveira Pavão responsável pela pesquisa Ludicidade e tecnologias para alfabetização no ensino remoto/híbrido, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se “discutir os espaços pedagógicos virtuais, presenciais e híbridos, por meio de uma metodologia lúdica para o desenvolvimento da alfabetização”. Acreditamos que ela seja importante porque considerando que as metodologias utilizadas pelas professoras e professores no processo ensino e aprendizagem das crianças em alfabetização, vem se transformando, vem se readequando às novas exigências necessárias para o momento, quiçá, para o futuro educacional. O desenvolvimento de uma prática que contemple uma metodologia lúdica e eficaz, capaz de tornar possível e significativa a alfabetização das crianças no ensino remoto ou ensino híbrido, pode colaborar com a aprendizagem.

Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: você vai participar respondendo a uma entrevista no início do estudo e outra ao final. Sua participação constará em permitir que a pesquisadora participe 20 momentos de observação das suas aulas on line, que acontecem através do Meet gerado pela [Plataforma Classroom]. A observação será direcionada aos alunos, buscando perceber como eles estão se alfabetizando

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou **riscos**: você pode ficar constrangido ao responder as entrevistas, ou ainda com alguém observando suas aulas, entendendo que sua atividade docente fica exposta. Essas questões podem provocar insegurança, ansiedade ou frustrações.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, n. 1000 – Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 – CEP 97105-900 – Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Contudo, havendo qualquer desconforto na realização da entrevista e dos encontros remotos, a pesquisadora compromete-se em oferecer suporte para minimizar os efeitos dos sentimentos de constrangimento ou insegurança, em conversa e/ou optando por interromper a pesquisa em qualquer momento. As estratégias e procedimentos utilizados para prestar esse atendimento, a problemas que sejam comprovadamente causados por essa pesquisa, se darão por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes a situação apresentada. Os **benefícios** esperados com o estudo é que a partir dele, sejam ampliados os conhecimentos acerca dos métodos de alfabetização, ao mesmo tempo em que poderá ser indicado o uso de método com abordagem lúdica.

Durante todo o período de pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com o pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelas pesquisadoras, com esclarecimento de dúvidas, indicações de leituras e materiais orientadores. Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização

em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, n. 1000 – Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 – CEP 97105-900 – Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Autorização

Eu, [nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, n. 1000 – Prédio da Reitoria, 7º andar, sala 763 – CEP 97105-900 – Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – E-mail: cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICE G- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu SANDRA SUZANA MAXIMOWITZ SILVA, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal Diácono João Luiz Pozzobon autorizo a realização do estudo: *Ludicidade e tecnologias para alfabetização no ensino remoto/híbrido* a ser conduzida pelas pesquisadoras Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Sara Poltosi Alves.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

15 de setembro de 2021.

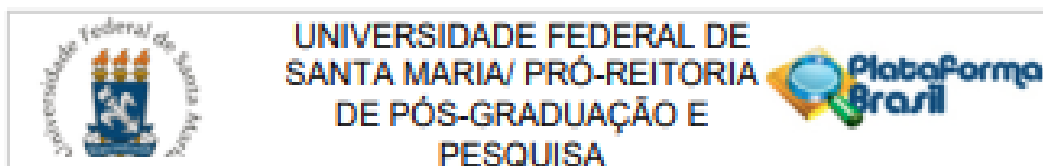
Sandra Suzana M. Silva

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Sandra Suzana Maximowicz Silva
Port. nº 2638 / SMQ - 2018
Diretora

E. M. E. FUND. DDV. **JOÃO LUIZ POZZOBON**
Decreto nº 25.216
Rua Prof. Hylda G. Delezo, s/nº
Barro Diácono J. L. Pozzobon
Santa Maria - RS 976
Fone: 3219 1078

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LUDICIDADE E TECNOLOGIAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO/HÍBRIDO

Pesquisador: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52124721.6.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

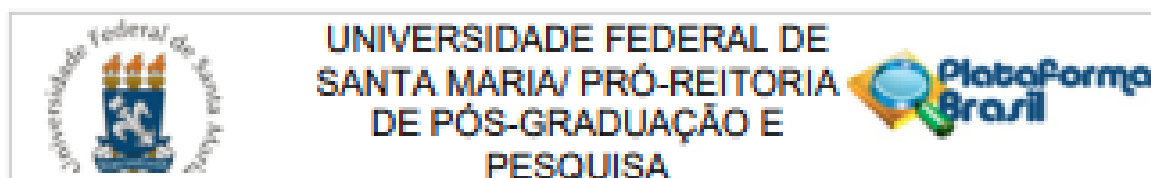
Número do Parecer: 5.046.433

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "Ludicidade e tecnologias para alfabetização no ensino remoto/híbrido" e se vincula ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "Este projeto de pesquisa, do Curso de PG em Políticas Públicas e Gestão Educacional, do Programa de Mestrado Profissional, da Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos Educativos (LP2), aborda a temática da Alfabetização e Ludicidade no Contexto do ensino remoto. Tem por objetivo geral discutir os espaços pedagógicos virtuais, presenciais e híbridos, por meio de uma metodologia lúdica para o desenvolvimento da alfabetização. E por objetivos específicos prioriza: descrever os conceitos e métodos de alfabetização, analisar as implicações das experiências vivenciadas com a ludicidade para a aplicação na alfabetização, no contexto do ensino remoto e construir uma metodologia de alfabetização lúdica capaz de trazer sucesso às práticas pedagógicas em alfabetização na modalidade do ensino remoto. Está fundamentado numa pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, buscando inferências a partir do cruzamento dos dados das duas turmas de alfabetização, com vistas a uma percepção de diferentes abordagens metodológicas utilizadas, no período remoto, pelas professoras alfabetizadoras, a ser realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Santa Maria, com os sujeitos do 2º ano do ensino fundamental, utilizando-

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (51)3230-9262 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.046.433

se das técnicas de pesquisa entrevistas semiestruturadas e observação livre dos participantes. O referencial teórico está organizado com base em autores que vêm a fundamentar métodos de alfabetização; conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem; delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. O produto técnico/educacional idealizado é uma proposta metodológica para a alfabetização no ensino remoto e tem por finalidade buscar pressupostos para uma alfabetização eficaz através da ludicidade e tecnologia, bem como parte-se do pressuposto de que suas contribuições poderão ser utilizadas no contexto do ensino híbrido em alfabetização. Espera-se com esta pesquisa trazer uma proposta inovadora para o contexto ensino-aprendizagem em alfabetização no ensino remoto.”

No projeto constam revisão bibliográfica, descrição da metodologia, instrumentos de coleta de dados, cronograma e orçamento.

Objetivo da Pesquisa:

Discutir os espaços pedagógicos virtuais, presenciais e híbridos, por meio de uma metodologia lúdica para o desenvolvimento da alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tendo em vista as características do projeto a descrição de riscos e benefícios pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória podem ser considerados suficientes.

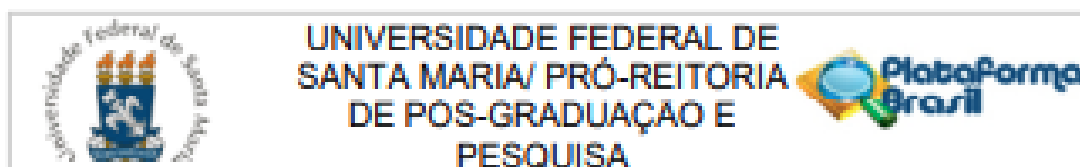
Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Cidade: Carmoá **CEP:** 97105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (51)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.049.433

Considerações Finais a critério do CEP:

Conheça o curso de Qualificação dos Comitês de Ética em Pesquisa que compõem o Sistema CEP/Conep em <https://edc.hospitalmoinhos.org.br/project/cep>.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1827002.pdf	28/09/2021 09:46:46		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AI.pdf	28/09/2021 09:48:09	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	28/09/2021 09:45:51	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
Declaração de Pesquisadores	gap.pdf	15/09/2021 17:00:36	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/09/2021 17:00:00	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TC.pdf	15/09/2021 16:59:46	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	15/09/2021 16:59:32	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	15/09/2021 16:59:12	Sílvia Maria de Oliveira Pavão	Aceito

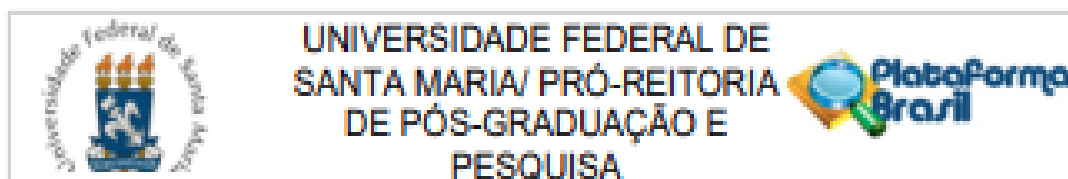
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 763 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa Maria - Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (51)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.066.433

SANTA MARIA, 19 de Outubro de 2021

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 7º andar - sala 703 - Sala Comitê de Ética - 97105-900 - Santa
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-8282 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com