

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

Patricia Miolo

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA
ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA:
ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA INÉDITA**

Santa Maria, RS
2022

Patricia Miolo

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA
ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA:
ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA INÉDITA**

Dissertação apresentado 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**.

Orientadora: Prof. Dra. Débora Ortiz de Leão

Santa Maria, RS
2022

Miolo, Patricia
Políticas e práticas de organização curricular da
alfabetização na pandemia: estudo de uma experiência
inédita / Patricia Miolo.- 2022.
153 p.; 30 cm

Orientadora: Débora Ortiz de Leão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2022

1. Alfabetização 2. Políticas Públicas 3. Políticas
curriculares 4. Pandemia I. Leão, Débora Ortiz de 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, PATRICIA MIOLO, 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.

Patricia Miolo

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA
ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA:
ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA INÉDITA**

Dissertação apresentado 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 31 de outubro de 2022:

Débora Ortiz de Leão, Dra. (UFSM)
(Presidente, Orientadora)

Elaine Constant, Dra. (UFRJ)

Helenise Sangoe Antunes, Dra. (UFSM)

Jane Schumacher, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua infinita bondade, pelo dom da vida e por me conduzir em todos os meus caminhos. Pela oportunidade de ter ingressado em um mestrado e de hoje estar me tornando Mestre EM Políticas Públicas e Gestão Educacional.

À minha família, pelo apoio e por sempre acreditarem em mim, pelas palavras de incentivo e pelas palavras de carinho nos momentos em eu achava que não ia dar conta e que não me sentia capaz de estar onde eu estava. Obrigada!

À minha orientadora e amiga, professora Débora Ortiz de Leão, o meu muito obrigada! Sua vida profissional é uma inspiração para mim; sua humanidade e doçura me fez tratar com mais carinho as pessoas. Obrigada, por fazer parte da minha trajetória acadêmica de vida.

À banca examinadora, professoras Elaine Constant, Helenise Antunes e Jane Schumacher, por se disponibilizar mais uma vez apreciar e contribuir generosamente com esta pesquisa. Minha gratidão!

À minhas queridas colegas e amigas da EMEF Francisca Weinmann por me apoiarem durante a minha caminhada acadêmica no mestrado, sempre com uma palavra de incentivo e um abraço acolhedor. Meu agradecimento em especial, as colegas e amigas que atuam no ciclo de alfabetização Denise, Veridiana, Maria Ângela e Cláudia Nunes por aceitarem contribuir com a minha pesquisa. Obrigada!

À minha querida coordenadora Janaina da EMEF Francisca Weinmann por sempre acreditar no meu potencial, por ter me apoiado desde início a escrever e enviar o projeto da seleção do mestrado e sempre me auxiliar quando eu precisei e preciso. Obrigada!

À minha querida colega, amiga e parceira Fabiana que o mestrado me presenteou, que sempre me escutou quando eu precisei, sempre me incentivou quando eu não me sentia capaz, que sempre compartilhou conhecimentos comigo, que sempre andou de mãos dadas comigo, me mostrando que esta caminhada acadêmica não precisa ser solitária. Obrigada!

RESUMO

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA INÉDITA

AUTORA: Patricia Miolo
ORIENTADORA: Débora Ortiz de Leão

Esta dissertação, do Curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, aborda a temática: políticas e práticas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental. Teve por objetivo geral compreender a organização curricular adotada para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia e, por objetivos específicos, priorizou: refletir sobre as políticas curriculares para a organização do ensino remoto da alfabetização dos iniciais do ensino fundamental; analisar a reorganização curricular e o desenvolvimento das práticas pedagógicas de alfabetização dos iniciais do ensino fundamental por meio do ensino remoto; problematizar a relação da formação docente com a qualificação das práticas dos professores alfabetizadores dos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia; identificar as estratégias de ensino-aprendizagem remotas que contemplaram o planejamento docente dos alfabetização dos iniciais do ensino fundamental. A metodologia utiliza uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com análise documental e diário de campo. Como instrumento de coleta de dados também se utilizou de questionário misto com professores do ciclo de alfabetização. Para a análise dos dados foram formuladas categorias e adotou-se a análise de conteúdo para interpretar seus sentidos e significados. O referencial teórico dialoga com os pressupostos de autores como Bowe e Ball (1992), Ferreira (2010), Moraes (2019), Mortatti (2010), Marzolla (2003), Sacristán (2010) entre outros, que contribuirão para as reflexões e discussões. O que se pode considerar a partir das respostas das professoras colaboradoras da pesquisa que a organização curricular adotada foi o que se denominou localmente de Currículo Emergencial, que pode ser considerada como uma política curricular municipal, formulada coletivamente pelas professoras e professores da rede municipal de ensino e pela Secretária Municipal de Educação, com o intuito de dar conta do novo cenário pandêmico. O produto técnico/educacional idealizado é a produção de um plano de formação continuada que poderá contribuir para com a reflexão docente e registrará o processo vivenciado em uma escola da rede básica. Espera-se com esta pesquisa, produzir reflexões e qualificar as práticas de professoras alfabetizadoras, de modo a construir e consolidar conhecimentos a respeito do campo da alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Políticas Públicas. Políticas curriculares. Pandemia.

ABSTRACT

LITERACY CURRICULAR ORGANIZATION POLICIES AND PRACTICES IN THE PANDEMIC: A STUDY OF A UNPRECEDENTED EXPERIENCE

AUTHOR: Patricia Miolo
ADVISOR: Débora Ortiz de Leão

This dissertation, from the Professional Master's Course, from the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management, from the Research Line Policies and Management of Basic and Higher Education, thematically addresses: policies and practices of literacy and literacy in Elementary School. Its general objective is to understand the curricular organization adopted for the development of literacy practices in the early years of elementary school in a context of a pandemic and, for specific objectives, it prioritizes: reflecting on curricular policies for the organization of remote teaching of early literacy of elementary education; to analyze the curricular reorganization and the development of the pedagogical practices of literacy of the beginning of elementary school through remote teaching; to problematize the relationship between teacher training and the qualification of the practices of literacy teachers of elementary school teachers during the pandemic; to identify the remote teaching-learning strategies that contemplated the teaching planning of the literacy of the initials of elementary school. The methodology uses a qualitative approach of the case study type and, as a data collection instrument, the mixed questionnaire with teachers of the literacy cycle and managers. For data analysis, categories will be formulated and content analysis will be adopted. The theoretical framework dialogues with the assumptions of authors such as: Ferreiro (2010), Morais (2019), Mortatti (2010), Marzolla (2003), Sacristán (2010) among others, who will contribute to the reflections and discussions. What can be considered from the responses of the teachers collaborating in the research that the curricular organization adopted was what was locally called Emergency Curriculum, which can be considered as a municipal curricular policy, formulated collectively by teachers and teachers of the municipal education network. and by the Municipal Secretary of Education, in order to deal with the new pandemic scenario. The idealized technical/educational product is the production of a continuing education plan that can contribute to teacher reflection and will record the process experienced in a primary school. It is hoped that this research will produce reflections and qualify the practices of literacy teachers, in order to build and consolidate knowledge about the field of literacy.

Keywords: Literacy. Public policy. Curriculum policies. Pandemic.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OBJETIVOS	17
2.1	OBJETIVO GERAL.....	17
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
3	DESENHO DA PESQUISA	19
3.1	CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA.....	26
3.2	QUADROG SÍNTESE SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	27
4	HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DISPUTAS E DISCUSSÕES	29
4.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA DECODIFICAÇÃO A FUNÇÃO SOCIAL	32
4.2	A TEORIA PSICOGENÉTICA E SUAS REPERCUSSÕES NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS E AVANÇOS ALCANÇADOS	35
4.3	TEORIA PSICOGENÉTICA:IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUA ESCRITA	38
4.4	PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO: UMA METODOLOGIA REVOLUCIONÁRIA.....	44
5	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA LINHA DO TEMPO PARA ENTENDER O CENÁRIO ATUAL	49
5.1	POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: ORIENTAÇÕES ATUAIS.....	61
5.2	POLÍTICAS CURRÍCULARES: O CURRÍCULO COMO CENTRO DAS REFORMAS DE GOVERNO	64
5.2.1	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.....	70
5.2.1.1	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos	74
5.3	POLÍTICAS CURRÍCULARES DA ALFABETIZAÇÃO.....	78
5.3.1	Base Nacional Comum Curricular.....	78
5.3.2	Política Nacional de Alfabetização.....	80
5.4	POLÍTICAS CURRÍCULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CAMINHOS TRILHADOS.....	83
6	REFLEXÕES E INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS DE VIVÊNCIAS INÉDITAS.....	89

6.1	DIÁRIO DE CAMPO: VIVÊNCIAS COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA NO ENSINO REMOTO - ANOS 2020 E 2021	89
6.2	REDE MUNICIPAL E A PANDEMIA DO COVID-19: CAMINHOS E DESAFIOS.....	99
6.2.1	O papel da família no ensino remoto: muros derrubados e parcerias construídas.....	103
6.2.2	Gestão escolar e ensino remoto: suporte pedagógico durante um período estranho.....	105
6.3	ANÁLISE E DISCUSSÕES: TECENDO CONHECIMENTOS ATRAVÉS DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	107
6.3.1	Políticas Curriculares: propostas e práticas em um novo contexto de alfabetização	107
6.3.2	Currículo Escolar: da escola e para a escola	109
6.3.3	Práticas Pedagógicas: reorganização necessária	111
6.3.4	Formação Docente: um caminho de ação-reflexão-ação	113
6.3.5	Planejamento Curricular: novas estratégias, metodologias e recursos tecnológicos.....	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXO A – PRODUTO DA DISSERTAÇÃO.....	133
	ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	147
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	148
	ANEXO D – RESPOSTAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA	150

1 INTRODUÇÃO

Se o ano de 2020 nos apresentou inúmeros desafios no que se refere a alfabetizar letrando durante uma pandemia¹, o ano de 2021 não iniciou de uma forma muito diferente, pois os desafios foram basicamente os mesmos, uma vez que a pandemia ainda se faz presente. Porém, a diferença é que, desta vez, não estávamos tão perdidos e inseguros, como ocorreu em 2020. Algumas situações já tínhamos vivido e já “adquirimos” uma pequena noção do que podíamos fazer.

Distanciamento social, escolas fechadas ou em processo de reabertura, a necessidade de se repensar formatos entre o virtual e o presencial são algumas das questões marcantes e angustiantes do momento. Como professores, estamos vivendo tantas coisas inéditas e tão diferentes na educação nessa época de pandemia. E quantas coisas! Muitas delas, meses atrás, diríamos talvez ser impossíveis de acontecerem, mas agora elas vêm impactando nosso trabalho e também a nossa vida pessoal. Tem-se exigido de professores(as) e estudantes novas e diferentes habilidades no que se refere ao uso de plataformas e ferramentas tecnológicas, o ensino remoto envolve muitos custos materiais, acessibilidade e alterações de tempos e espaços de trabalho. O ensino remoto exigiu dos docentes gastos extras com materiais, equipamentos, planos de acesso à internet, excedentes de utilização de energia elétrica, modificando suas residências em plataformas de trabalho.

Sendo assim, foi necessário que investíssemos em bons aparelhos eletrônicos, como: computadores e celulares, internet que consigam dar conta de aulas on-line, plataformas pesadas, formações on-line, uso de redes sociais, como: o facebook e WhatsApp para orientar e auxiliar as famílias e alunos, tirando suas dúvidas, etc.

Nesse contexto, a alfabetização e o letramento das crianças tem sido tema recorrente de reflexões e debates. Isso se deve, ao fato de milhares de crianças e

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (Covid-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional- o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OMS/PAHO, 2020), definida pela organização como a “disseminação mundial de uma nova doença [...] quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa”.

adolescentes estão fora das escolas, muitos sem nenhum acesso a orientações de estudo via internet ou por materiais impressos.

A alfabetização é um dos temas que historicamente demandam atenção especial na área da Educação e, que, tem sido parte de minha atuação profissional como professora alfabetizadora da rede básica. A temática das políticas e práticas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental é vivenciada diariamente em turmas de 1º ano, em processo de alfabetização e letramento. No contexto atual e, especialmente, em função do distanciamento social provocado pela pandemia de Covid 19, com consequente fechamento das escolas e adoção de ensino remoto e agora com o ensino híbrido, percebe-se que a organização curricular do processo de alfabetização foi significativamente alterada. Sendo assim, questiona-se: Que organização curricular foi adotada pelos alfabetizadores para desenvolver suas práticas durante a pandemia? Esta organização e as práticas desenvolvidas estão produzindo aprendizagem satisfatória? As políticas curriculares auxiliaram neste momento ou foram insuficientes para atender as exigências atuais?

Com o intuito de responder estas e outras inúmeras indagações me proponho a pesquisar sobre a alfabetização em tempos de pandemia, procurando registrar essa vivência inédita uma vez que ainda não havíamos enfrentado tal situação no contexto educacional.

Espera-se com esta pesquisa refletir e contribuir para qualificar as práticas de professoras alfabetizadoras, que sempre tem muito a aprender, construir e consolidar neste processo de construção de conhecimento sobre a alfabetização durante a pandemia.

Sendo assim, é preciso estabelecer um diálogo entre as políticas públicas curriculares da alfabetização e os gestores e professores do ciclo de alfabetização, para saber: **Que organização curricular foi adotada por uma escola da rede pública para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia?**

Com isso, este trabalho está organizado por capítulos. No capítulo I, descreve-se o desenho do mesmo, retomando o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e, também, os passos até chegar ao contexto a ser investigado. Contempla-se a abordagem metodológica que subsidiará a pesquisa, bem como, os instrumentos de coleta de dados e a análise destes dados. Por fim, apresenta-se o cotidiano estudado e os participantes desta pesquisa.

No capítulo II, foram delineados os aspectos importantes referentes à alfabetização, bem como, desafios do ensino remoto para os professores e gestores que tiraram que reinventar as suas práticas por causa da Pandemia do COVID-19.

No capítulo III, descrevem-se de forma sucinta, as políticas públicas nacionais para a Educação Básica, bem como algumas considerações sobre as políticas curriculares e políticas curriculares para a alfabetização.

No capítulo IV, interpreta-se os dados coletados junto à escola e, num processo reflexivo, tece-se um diálogo entre o diário de campo da professora/pesquisadora, as repostas das professoras colaboradoras e a temática abordada.

E, finaliza-se o trabalho trazendo algumas considerações, que não se esgotam aqui, mas apresentam-se, neste momento como possibilidades, para iniciar um diálogo sobre as políticas curriculares de alfabetização e as alterações que a mesma “passou” pra dar conta do ensino remoto.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

PROBLEMA DE PESQUISA	→	OBJETIVO GERAL
Que organização curricular foi adotada por uma escola da rede pública para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia?		Compreender a organização curricular adotada para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia, em uma escola da rede municipal de ensino.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

QUESTÕES DE PESQUISA	→	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1) Que políticas curriculares embasaram a organização do ensino remoto no contexto da alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental?		1) Refletir sobre as políticas curriculares para a organização do ensino remoto da alfabetização dos iniciais do ensino fundamental.
2) Como as práticas pedagógicas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental foram reorganizadas e desenvolvidas no currículo escolar no contexto da pandemia?		2) Analisar a reorganização curricular e o desenvolvimento das práticas pedagógicas de alfabetização dos iniciais do ensino fundamental por meio do ensino remoto.
3) De que maneira a formação docente contribui para qualificar as práticas dos professores alfabetizadores dos anos iniciais do ensino fundamental?		3) Problematizar a relação da formação docente com a qualificação das práticas dos professores alfabetizadores dos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia.
4) De que forma as estratégias de aprendizagem remota contemplaram o planejamento curricular docente no processo de alfabetização dos iniciais do ensino fundamental?		4) Identificar as estratégias de ensino-aprendizagem remotas que contemplaram o planejamento docente dos alfabetização dos iniciais do ensino fundamental.

3 DESENHO DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se a trajetória da pesquisa. Contempla-se a abordagem metodológica que subsidiará a pesquisa, bem como, os instrumentos de coleta de dados e a análise destes dados. Por fim, apresenta-se o cotidiano estudado e os participantes desta pesquisa.

O termo pesquisa constitui-se em um conjunto composto de procedimentos que tendem a produzir um novo conhecimento e jamais reproduzir o que já se sabe sobre um dado objeto em um determinado campo específico. Portanto, a pesquisa é a investigação de um problema realizado partindo de uma metodologia, onde os resultados devem ser validados pela comunidade científica. Porém, o conhecimento científico tem como característica a provisoriedade, pois:

[...] a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 2008, p.16).

Segundo Martins e Ramos (2013, p. 6), “pesquisar vem da palavra latina perquirere, que significa buscar com cuidado, procurar por toda parte, informar-se”. Para realizar uma pesquisa é necessário um trabalho muito intenso e profundo, tem que haver uma comparação entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico consistente adquirido no processo de investigação. Geralmente, isso ocorre a partir do estudo de um problema que surgiu da curiosidade e/ou necessidade do pesquisador em busca de respostas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Para responder ao problema a ser investigado, que será transformado em conhecimentos científicos, utilizam-se de métodos e técnicas adequados. Esse processo está ligado a um paradigma, que representa a visão de mundo que guia o pesquisador. Esse paradigma está relacionado ao fato de o pesquisador não ser neutro nesse procedimento de pesquisa, pois, acredita-se que não há separação entre o sujeito de pesquisa, o pesquisador e o objeto de estudo. Sendo assim, o paradigma que norteará os estudos do pesquisador são seus questionamentos construídos em toda a teoria estudada a respeito. Seu papel é de mediador

inteligente e ativo entre esse conhecimento adquiridos na área e as novas descobertas que surgirão a partir da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Os paradigmas mais utilizados nas pesquisas em educação são: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. Diversos autores e estudiosos unem esses paradigmas e forma dois grupos de abordagem: quantitativa e qualitativa (MARTINS; RAMOS, 2013).

Segundo Chizzotti (2006, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito”. Desta forma, compreende-se que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito parecidas. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1999, p. 21).

Na pesquisa qualitativa o “seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão as suas próprias situações”. (GAMBOA, 1995, p. 43).

Bogdan e Biklen (1994) acreditam que a investigação qualitativa possui cinco características básicas, não sendo obrigatório possuir todas para ser considerada pesquisa qualitativa. Pode ocorrer de uma pesquisa não ter uma ou mais características, o que a determina como qualitativa é seu grau de utilização. As cinco características assinaladas pelos autores são:

- a fonte direta dos dados é o ambiente natural, dessa forma, o investigador é o instrumento principal. Os pesquisadores gastam grandes quantidades de tempo em escolas, com famílias, em bairros, entre outros locais, buscando compreender questões educativas. Os dados são obtidos de diversas maneiras, por meio de áudio, vídeo ou anotações. Os investigadores têm a consciência de que o comportamento humano é influenciado pelo contexto. Dessa forma, sempre que possível, deslocam-se ao local do estudo;
- os dados recolhidos são descritivos. O investigador analisa-os de forma detalhada. As transcrições de entrevistas, as fotografias, as anotações, os

vídeos e os documentos são parte dos dados obtidos. O pesquisador busca analisar esses dados em toda sua totalidade e complexidade, respeitando ao máximo a forma como foram registrados ou transcritos;

- o interesse maior na pesquisa está no processo e não no resultado. Importantes questões são explicadas no decorrer da investigação, sendo elas essenciais para a pesquisa;
- há tendência em analisar os dados de forma indutiva. Os conceitos são formados a partir dos dados que são recolhidos e agrupados, de forma que eles não são obtidos com o objetivo de confirmar ou não hipóteses construídas com antecedência;
- o significado é importantíssimo nesse tipo de abordagem. Dá-se muita importância para o ponto de vista do informante, atribui-se muita consideração à interpretação, à realidade, ao contexto e à visão de mundo dos sujeitos incluídos na pesquisa de forma mais fiel possível.

Desta forma, este estudo será realizado com base em uma abordagem qualitativa. Para conduzir a investigação, utilizou-se primeiramente de uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, devido ao contexto, optou pelo Estudo de Caso. Para Severino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Optou-se pelo estudo de caso pelo fato de, “entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o estudo de caso seja um dos mais relevantes”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133) uma vez que nos permite analisar profundamente o objeto a ser estudado, em função de:

[...] apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. Me diante um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado-problema da pesquisa-, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social [...]. (MARTINS, 2006, p. 11).

A fim de explicar com maior detalhe os fundamentos de um estudo de caso, utiliza-se as concepções de Ludke e André (1986) sobre esse tipo de pesquisa. Para estas autoras, trata-se de investigação de um caso bem determinado que se sobressai por fazer parte de um sistema mais amplo. Ele pode ser parecido com outro, mas ao mesmo tempo é distinto por possuir um interesse próprio e singular. As autoras sinalizam algumas características desse tipo de pesquisa:

- o investigador parte nas suas pesquisas de um quadro teórico, mas busca continuamente novas descobertas, está sempre buscando novas respostas e perguntas. “Essa característica se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).
- os estudos de caso atribuem enorme ênfase ao contexto em que se inclui o objeto de estudo, procurando tratar a realidade de forma completa e profunda, fazendo uso de técnicas diversas de coleta de dados. Além do mais, esses estudos consideram os variados pontos de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa e procuram em seus relatórios utilizar linguagem clara e objetiva.

Para compor esta investigação, utilizou-se a pesquisa documental para o levantamento de referenciais expostos nos documentos legais que orientam as políticas públicas para a educação básica. Esse procedimento

É necessário para o melhor entendimento do caso e também para corroborar evidências coletadas por outros instrumentos e outras lentes, possibilitando a confiabilidade de achados através da triangulação de dados e resultados. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta de dados e evidências. (MARTINS, 2006, p. 46).

Na pesquisa documental, há vantagens e limitações, já que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados; baixo custo, pois requerem, praticamente, apenas a disponibilidade de tempo do pesquisador e não exigem contato com os sujeitos de pesquisa (GIL, 1991).

Por meio do estudo de caso, tem-se a intenção de apreender a totalidade da nossa unidade de estudo, de iniciar uma discussão e reflexão sobre a organização adotada para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do

ensino fundamental em um contexto de pandemia. A pesquisa de campo será realizada com professores que atuam no ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de ensino. Utilizar-se-á ainda um diário de campo com relatos e anotações da pesquisadora que dialogará com as respostas do questionário aberto que será enviado para as professoras e gestores da escola, trazendo uma rica reflexão acerca das vivências em tempo de pandemia.

Zabalza (1994), relata que os diários permitem focar as análises nos fatos ocorridos a partir da integração das dimensões referencial e expressiva. Também destaca quatro aspectos do diário que dão a esse tipo de documento uma potencialidade expressiva: exige o registro escrito, implica reflexão, integra o expressivo e o referencial, possui caráter histórico e longitudinal, pois permite observar a evolução dos acontecimentos; a forma como eles ocorrem; os condicionantes que estão intrínsecos; as mudanças que perpassam esses acontecimentos. Macedo (2010), aponta que o diário:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

No diário, registra-se aquilo que se ouviu, viu, sentiu e experienciou no trabalho de campo. Nele são escritas reflexões, aprendizagens e perspectivas.

[...] serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o “vivido”. Esta é a relação de interação entre o que sabe e o que possa aprender, narrada no diário de campo, onde o sujeito transcreve seu entendimento em tempo real, fazendo um revisitar nos conhecimentos já adquiridos. (CHENÉ, 2010, p. 139).

Já o questionário permite que os participantes da pesquisa respondam com maior liberdade, de forma clara e objetiva, expressando sua forma de pensar sobre o tem proposto pelo pesquisador. O questionário aberto apresenta questões em que os participantes da pesquisa poderão responder livremente. De acordo com Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202) e Gil (1999, p. 128-129) pode-se apontar vantagens e limitações no uso de questionários:

a. Vantagens – atinge grande número de pessoas simultaneamente; abrange uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais conveniente; não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; possibilita mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

b. Limitações – pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas; impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito.

Num olhar talvez equivocado à escolha do questionário, parece que os pontos fracos trazidos devem servir não para desestimular o uso de tal técnica, mas, sim, para melhor direcionar a condução dela, tanto na escolha de questões, como de universo dos pesquisados.

Dessa maneira, procurar-se-á obter informações mediante a reposta de 3 (três) professores que atuam nos ciclos de alfabetização e 1 professora que atua na sala de informática e que trabalha com as crianças dos ciclos de alfabetização nos dias de planejamento das regentes da turma. Para tanto, será organizado um questionário considerando as categorias de investigação a priori: políticas públicas educacionais, políticas curriculares, alfabetização e pandemia. O próximo passo será dialogar entre as reflexões e vivências da professora alfabetizadora e pesquisadora e as repostas dos professores que atuam em ciclos de alfabetização.

Para a análise dos dados desta pesquisa, utilizar-se-á análise de conteúdo, tendo como ponto de partida a proposta de Bardin (1977) como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Neste sentido, igualmente será realizada uma análise de conteúdo dos documentos legais que orientam as políticas públicas educacionais e curriculares para a alfabetização, bem como a interpretação das práticas e alfabetização durante a pandemia. A análise de conteúdo também será importante no momento de se interpretar as respostas fornecidas através do questionário aberto online, enviado por e-mail.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo passa por três etapas, que são: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase, a pré-análise, é uma etapa de organização. Nela se estabelece um esquema de trabalho que deve ser conciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis, e normalmente envolve um primeiro contato com os documentos.

Na segunda fase, é a fase de exploração do material. É o momento de o pesquisador ler os documentos selecionados, adotando procedimentos de codificação, classificação e categorização.

Por último, a fase de tratamento resultados, a inferência e a interpretação, nos quais os resultados brutos são tratados a ponto de serem significativos e válidos. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1977).

Ainda pelo fato de a maioria dos procedimentos de análise organizar-se em torno de um processo de categorização, a autora conceitua categoria como:

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns desses elementos. (BARDIN, 1977, p. 117).

As categorias podem ser estabelecidas a priori ou posterior. Nesta pesquisa, foram estabelecidas algumas categorias a priori pela própria natureza do estudo, como as descritas anteriormente.

3.1 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE PESQUISA

A escola em que as professoras e gestora participantes atuam é pertencente da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria - RS. Esta instituição de Ensino Fundamental atende hoje 305 crianças, possui 19 professores e está localizada na zona centro-oeste de Santa Maria, pertencente a vila Goiânia. No que se refere à estrutura física, possui seis salas de aula, 2 banheiros para alunos e 2 banheiros para professores e funcionários, duas quadras externas, cozinha e refeitório, sala dos professores, sala da direção e coordenação, sala de informática; sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e orientação educacional; secretaria. Atualmente a instituição possui turmas que contemplam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental completo.

- Educação infantil: Pré-A e Pré-B;
- Anos Iniciais: do 1º ao 5º ano;
- Anos Finais: do 6º ao 9º ano.

A escola também possui 4 turmas no ciclo de alfabetização:

- Uma turma de 1º ano (manhã), com 27 alunos;
- Uma turma de 2º ano (manhã), com 25 alunos.
- Duas turmas de 3º ano (manhã e tarde), uma com 21 alunos (manhã) e a outra com 19 alunos (tarde).

É importante destacar que a escola possui 19 professores no exercício da docência e 5 professores na função de gestores (direção, vice-direção, 2 coordenadores e 1 orientador), 1 professora que trabalha na sala de informática, totalizando ao todo 21 professores. Destes, 4 participarão da pesquisa, ou seja, optou-se apenas pelos professores do ciclo de alfabetização (1 professora do 2º ano e duas professoras dos 3º anos) e uma professora que atua na sala de informática, trabalhando com as turmas do ciclo de alfabetização nos dias de planejamento das professoras regentes.

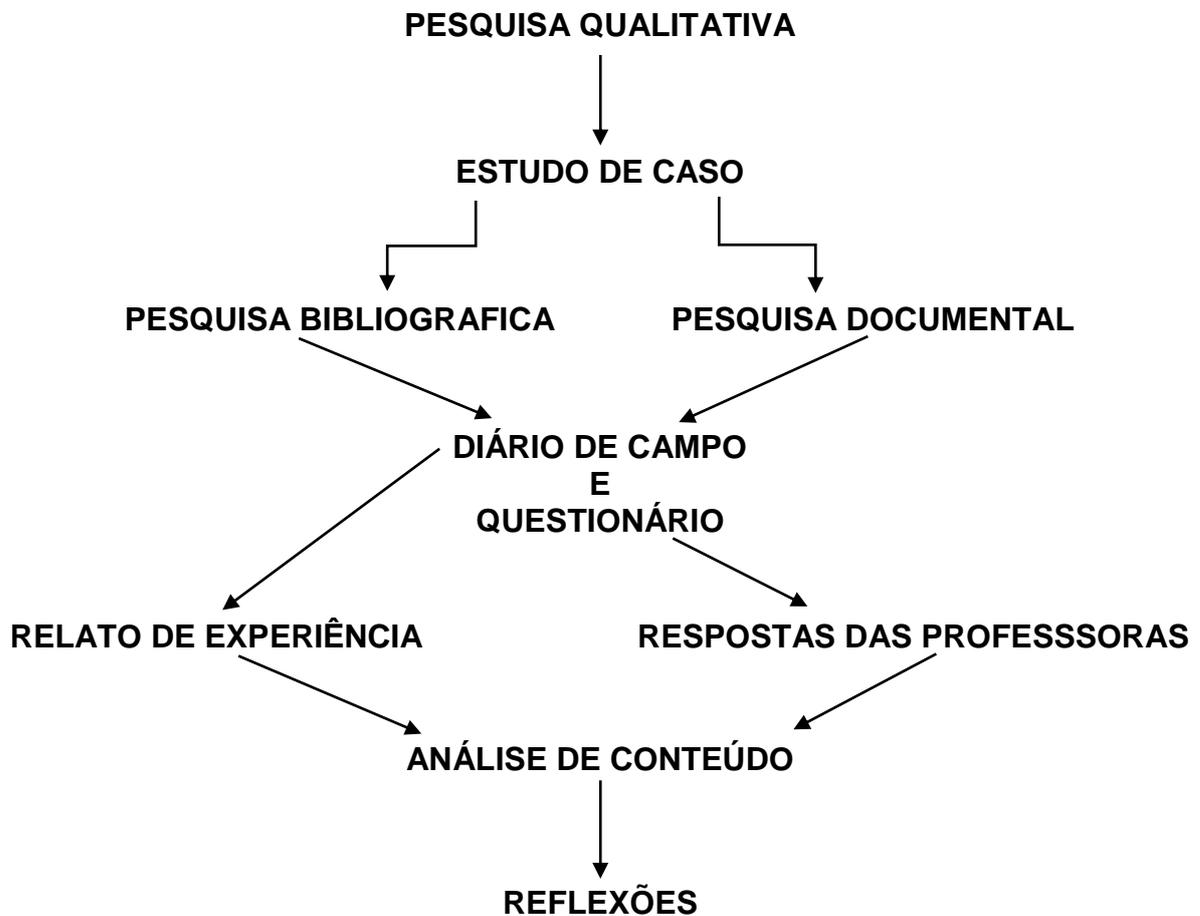
Contando com a participação dessas professoras para o desenvolvimento da pesquisa, será encaminhado um questionário online através do e-mail. Para tanto, houve um contato prévio para esclarecimentos, bem como, haverá um acompanhamento da etapa designada ao preenchimento desse instrumento.

Entende-se que a conquista da colaboração das professoras para o preenchimento do questionário a partir de suas percepções, conhecimentos, vivência, impressões e práticas será fundamental para o desenvolvimento e concretização deste estudo.

Para designar as professoras participantes serão usados nomes fictícios ou letras conforme descritas abaixo:

- A professora **A**, Pedagoga, especialização em Psicopedagogia.
- A professora **B**, Pedagoga, especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais.
- A professora **C**, Pedagoga, especialização em Alfabetização.
- A professora **D**, Pedagoga, especialização em Gestão Educacional e mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

3.2 QUADROG SÍNTESE SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISA



4 HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: DISPUTAS E DISCUSSÕES

Abordar a história da alfabetização no Brasil nos mostra que houve um enfoque mais evidente, que é a história dos métodos de alfabetização e, que, principalmente, desde o término do século XIX, vem causando disputas entre as “antigas” e as “novas” elucidações para um mesmo problema: a dificuldade de as crianças aprenderem a ler e escrever, em especial, na escola pública (MORTATTI, 2006).

Anos após ao chamado descobrimento do Brasil, já em 1549, os portugueses trouxeram para cá os padres jesuítas que tinham como objetivo converter o povo indígena ao cristianismo por meio do ensino a bíblico e dos dogmas da igreja. Nessa época ainda não havia, entre os indígenas brasileiros, a cultura da escrita, pois se utilizavam basicamente da cultura oral, em que os mais antigos transmitiam a língua e os ensinamentos aos mais jovens. Os jesuítas viam os índios como um “papel branco” ou “tábua rasa” (MORTATTI, 2004), como seres que não tinham instrução nenhuma e desconsideravam os saberes próprios deste povo que era: pescar, caçar e fazer artesanato. Os padres jesuítas queriam transformar os índios em cristãos, ou seja, com isso aprenderiam uma nova cultura com a intenção de torná-los civilizados de acordo com seus padrões civilizatórios. Os jesuítas, além de trazerem para nosso país valores morais e religiosos da cultura europeia, também trouxeram modelos de ensino para serem aplicados nos colégios da Companhia de Jesus. Porém, em 1759, Marques de Pombal, que foi movido por interesse políticos, determinou que os jesuítas retornassem a Portugal. Entretanto, a igreja católica continuou exercendo grande domínio sobre o ensino. Os padres jesuítas queriam educar para formar homens cristãos. Os índios foram os primeiros a serem educados, contudo, foram considerados como ignorantes e incapazes de aprender. Desta forma, os ensinamentos dos padres jesuítas passaram a ser ministrado aos filhos dos colonizadores.

A leitura e a escrita neste período, eram de cunho exclusivamente religioso, para os ensinamentos da fé cristã e mandamentos da igreja (SILVA et al., 2007, p. 55). Porém, com o passar dos anos, com a diminuição do poder da igreja sobre as escolas, o Estado passou a ter um grande domínio sobre a educação, a leitura e a escrita, uma vez que estas passaram a ser vistas como instrumentos para formar o indivíduo para o desenvolvimento do país, para promover a moral e valorização

patriótica (SILVA et al., 2007). A educação vista de outra forma, agora a partir do olhar do Estado, influenciaram as práticas escolares, e com isso, novas concepções e métodos foram aparecendo. Para que o país se desenvolvesse, era necessário que as pessoas soubessem a ler e escrever e, desta forma, a alfabetização passou a ser “olhada” como uma prática social.

Para se alcançar a definição de alfabetização, foi fundamental aceitar a existência do analfabeto, que tem uso mais antigo, do início do século XVII, e possui igual sentido atualmente como: “o ignorante das letras do alfabeto, que não sabe ler nem escrever e, também, que não tem instrução primária” (MORTATTI, 2004, p. 38). Este conceito não está relacionado apenas, à decodificação das alfabética, mas também na aprendizagem da matemática entre outros ensinamentos fundamentais.

Contudo, embora o termo seja muito antigo, de acordo com Mortatti (2004), a preocupação com os analfabetos surgiu somente no século XIX, com a proibição ao voto das pessoas que não sabiam ler nem escrever e, em 1881 e 1882, isso se tornou um problema de caráter político e social. Para um país que há poucas décadas havia declarado a independência, a criação de políticas públicas era fundamental para o desenvolvimento e, para isso, a alfabetização das pessoas era necessária em função dos seus aspectos político, social e cultural.

Neste período, eram consideradas alfabetizadas “pessoas capazes de escrever seu próprio nome” (SILVA et al., 2007, p. 20). Todavia, para muitos, essa tarefa era difícil de ser cumprida, pois o Brasil tinha a maior parte da população pobre e não existiam leis que garantissem o ensino para todos. Desta forma, a simples aprendizagem do nome era considerado um grande diferencial.

No início do século XX, algumas mudanças ocorreram em relação a alfabetização, pois, apenas saber ler e escrever o próprio nome já não era o suficiente para ser considerado alfabetizado. Por influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Brasil, no Censo Demográfico 1950 o conceito passou a ter o seguinte teor: "Como sabendo ler e escrever entendem-se as pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome". Com pequenas variações de redação, esta definição esteve em vigor até o Censo 2000, onde se lê: "Considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que

conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas" (IBGE, 2000).

Claro que se trata de uma caracterização imprecisa, afinal o que é "um simples bilhete?" De qualquer maneira, a definição supunha alguém que fazia alguma operação objetiva com a escrita, de modo que escrever e ler um bilhete simples pareceria uma espécie de "teste" - quem lê e escreve um bilhete simples deve saber ser capaz de fazer pequenas listas, copiar palavras, ler frases soltas. De toda maneira, esta definição já implicava que o mero conhecimento de letras, não poderia ser demonstração de alfabetização. (SILVA et al., 2007, p. 20)

Embora exigisse-se mais do indivíduo, mesmo assim, a leitura e escrita não passavam de codificação e decodificação das letras. Não se observava uma preocupação real com a compreensão do que estava sendo lido. Ou seja, era simples reprodução de letras, a cópia e a memorização.

As grandes transformações no contexto social e político Brasileiro, influenciaram na concepção de alfabetização, pois para que o país pudesse "avançar", a população deveria acompanhar e fazer parte este processo. Com aprovação da Constituição Federal (CF) do Brasil em 1988, que garantia escola a todos os cidadãos brasileiros, proporcionou-se que mais pessoas tivessem acesso à cultura letrada, porém, ainda existia uma gigantesca dificuldade de atender a enorme número de crianças em idade escolar, a falta de profissionais qualificados e espaço físico para suprir essa demanda resultou em um desenvolvimento lento.

Buscando atender as novas concepções de alfabetização, devido aos muitos avanços nas pesquisas relacionadas a educação e novos métodos de ensino, foram aparecendo, com o passar dos anos, os métodos sintético e analítico. O método sintético (fônico, soletração e silabação) que seria a leitura da parte para o todo, utilizando-se a soletração, que divide a leitura da palavra em partes (sílabas). A partir desse método, inicia-se com os nomes das letras do alfabeto para depois fazer as combinações silábicas e, então, criar as palavras. Em seguida, a criança lê sentenças curtas, até chegar a histórias completas. É também conhecido como soletração, pois ensina o aluno a soletrar as sílabas até reconhecer a palavra, por exemplo, "d", "a", "da", "d", "o", "do": dado.

Já o método analítico se opõe ao método sintético, e, segundo Mortatti (2004), parte do "todo" para as partes. Neste método, também chamado de palavração, sentencição ou textual, parte-se de um elemento com sentido para

depois as partes menores. Ou seja, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas. Foi fortemente combatido pelos adeptos aos métodos sintéticos por não aceitarem essas novas ideias.

Até aquele momento, pode-se dizer que os métodos utilizados para alfabetização eram bem limitados, uma vez que não se observava a necessidade de se preparar a criança para a vida. Era realizada uma leitura fragmentada, sem relação com a vida, com o mundo, sem o uso de textos reais.

No entanto, Paulo Freire (2014) ressaltava que o codificar e o decodificar, o ler e o escrever instrumentalmente não são conhecimentos suficientes dentro do processo de formação humana dos estudantes. Freire defendia a importância do diálogo do educador com a vivência dos alunos e com suas experiências de vida. Ressaltava também que a “leitura de mundo” deve fazer parte do processo de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido,

Considera a alfabetização como a principal tarefa capaz de trazer para si mesmo e para os outros, um novo significado: Possivelmente seja este o sentido mais exato da alfabetização: Aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se existenciar-se, historizar-se. (FREIRE, 1974, p. 5).

A alfabetização está ligada à construção do próprio mundo. A alfabetização não só ensina uma língua escrita, mas também ensina a valorizar a cultura, a condição humana e a liberdade.

Enfim, o que se pode considerar é que a alfabetização embora tenha avançado muito em suas concepções se comparado com o século XIX, ainda vive um cenário de disputas e discussões. Os avanços se devem hoje, a um grande repertório de trabalho científicos vindo de dentro de todas as universidades de todo o país e também de um belo programa de formação continuada de professores lançado no ano de 2012 durante o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), que se chamava Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

4.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DA DECODIFICAÇÃO A FUNÇÃO SOCIAL

Como exposto anteriormente, durante algumas décadas, no Brasil, a alfabetização foi entendida como mera decodificação de sons e letras. Porém, com o

surgimento do termo “letramento”, que vem com o objetivo de ampliar o ato de alfabetizar, saber ler e escrever não é mais condição suficiente para atender às demandas sociais, pois na sociedade predominantemente grafocêntrica em que vivemos, não é mais aceitável ler e escrever de forma mecânica. É preciso garantir uma interação ampla com os diferentes tipos de textos que circulam na sociedade para que se possa entender os vários significados do uso da leitura e da escrita em variados contextos. Com isso, traz-se aqui alguns conceitos de alfabetização e letramento na visão de alguns autores que estudaram sobre o tema e os métodos de alfabetização.

Segundo Kramer (1986, p. 17), a alfabetização “vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Portanto, não basta somente ler e escrever, é necessário entender o que é a leitura e a escrita. Oliveira (2002, p. 25) aponta que: “alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito”. Sendo assim, reforça que é indispensável a compreensão no processo de alfabetização.

Segundo Soares (2012, p. 15): “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas”.

Compreende-se que alfabetizar é decodificar, mas além disso, é imprescindível ser um processo significativo de aprendizagem, as informações recebidas devem ser compreendidas e utilizadas pelos indivíduos nas práticas sociais. Sendo assim, no processo de alfabetização a criança precisa compreender e adquirir diversas habilidades, para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais para a participação das questões sociais.

Para atender essa demanda de manter relação com a sociedade, surgiu o letramento. Segundo Magda Soares, a invenção do letramento no Brasil se deu em meados dos anos de 1980, mesmo período em que se deu também em países como França e Portugal: “Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80” (SOARES, 2012, p. 15).

Etimologicamente, o termo Letramento vem da língua inglesa *literacy*, que se origina do termo *littera*, do latim, significando LETRA. Letramento é a condição de

quem assume conhecer e aprender o mundo letrado. Refere-se, desta forma, a uma variedade de usos da leitura e da escrita nos mais variados contextos sociais.

Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2012, p. 17).

Lemos e Antunes (2008, p. 245) conceituam letramento como:

[...] condição do indivíduo de informar-se através da leitura, buscar notícias e lazer em jornais e revistas, interagir ao escolher o que está lhe interessando, se divertir com histórias em quadrinhos, entender uma receita culinária, fazer sua lista de compras, saber escrever um bilhete, um telegrama. Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, entender quem somos e descobrir quem podemos ser.

Para Tfouni (2006), enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

[...] Letramento, para mim, é um processo, cuja natureza é sócio-histórica. Pretendo, com essa colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente, em uso, que não são processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição “fraca” quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização. (TFOUNI, 2006, p. 31).

De acordo Frade (2007), o conceito atual de alfabetização vai muito além da mera decodificação das letras e dos números, pois não basta apenas saber escrever o nome, ler e escrever algumas palavras e ser capaz de realizar cálculos matemáticos simples. Isso pressupõe que devemos levar em conta o uso social da leitura e da escrita, visto que nos diferentes meios sociais elas são utilizadas de maneiras diferentes e, se não dominarmos os seus usos, podem surgir barreiras que atrapalhem de forma considerável na realização de tarefas variadas que prejudiquem a comunicação, conforme as diferentes demandas da vida em sociedade.

Na atualidade, há um entendimento de que a alfabetização não antecede o letramento, os dois processos acontecem concomitantemente. Então, para que as crianças, os jovens e adultos evoluam no processo de alfabetização e utilizem a

leitura e a escrita nas práticas sociais, é fundamental que tenham oportunidade de ter mais contato com a escrita nas suas mais diversas manifestações, construindo ideias mais precisas sobre o seu funcionamento.

Sendo assim, acredita-se que a alfabetização e letramento devem andar de “mãos dadas”, um complementando o outro, um dando sentido e significado ao outro. Pois, a alfabetização é um processo de aprendizagem no qual a criança desenvolve a competência de ler e escrever, já o letramento se ocupa da função social da leitura e escrita.

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 13).

Atualmente, a alfabetização não é algo separado do mundo, ela envolve um processo de construção de conhecimentos que leva os indivíduos a se reconhecerem como sujeitos autônomos, ativos e críticos na sociedade. Ela forma-se num processo amplo e complexo, o qual destaca a importância de as crianças fazerem uso social da leitura e da escrita, reconhecendo a função social da linguagem.

4.2 A TEORIA PSICOGENÉTICA E SUAS REPERCUSSÕES NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS E AVANÇOS ALCANÇADOS

Quando se discute a respeito da alfabetização e pretende-se traçar um panorama histórico das ideias que influenciaram a educação no Brasil, é preciso considerar os pressupostos apresentados por Emilia Ferreiro e seus colaboradores na década de 80. Essa autora produziu uma revolução conceitual na alfabetização, desconstruindo explicações construídas ao longo de décadas com o objetivo de justificar o fracasso escolar de crianças brasileiras que ocorre geralmente na fase inicial do processo de alfabetização (PAIVA, 2011).

Emilia Ferreiro nasceu na Argentina, no ano de 1937, atualmente tem 84 anos, reside no México onde trabalha no Departamento de Investigações Educativas (DIE) do Centro de Investigação e Estudos avançados (CINVESTAV) do Instituto

Politécnico Nacional do México. Doutorou-se na Universidade de Genebra, no final dos anos 60, tendo como orientador um dos mais importantes pensadores do século XX, Jean Piaget, biólogo, psicólogo e epistemologia. Piaget realizou pesquisas centradas na epistemologia genética (uma teoria do conhecimento centrada no desenvolvimento natural da criança) e Ferreiro continuou estudando um campo que o mestre não havia explorado: a escrita. No ano de 1971, Ferreiro voltou para a Argentina e foi trabalhar na Universidade de Buenos Aires, onde formou um grupo de pesquisa sobre alfabetização em parceria com Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernandes, Ana Maria Kaufman e Lílian Tolchinsk. Três anos depois, em 1974, Ferreiro desenvolveu nesta mesma universidade uma série de experimentos com crianças que deu origem às conclusões apresentadas no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, assinado em parceria com a pedagoga espanhola Ana Teberosky e publicado em 1979 (FERRARI, 2011).

Emilia Ferreiro se tornou-se referência para a educação brasileira e seu nome passou a ser ligado diretamente ao construtivismo, campo de estudos introduzido pelas descobertas a que chegou Jean Piaget (1896-1980), na investigação dos processos de aquisição e elaboração de conhecimento pela criança, ou seja, como a criança aprende. Segundo Ferreiro e Teberosky (2007, p. 29) “O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca”. É um sujeito que não espera que alguém que possui conhecimento o transmita por um ato de afeição. Mas um sujeito que aprende através das suas ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organizando seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007).

As pesquisas de Emilia Ferreiro concentraram o foco nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. As descobertas levaram a concluir que a criança possui um papel ativo no aprendizado, ou seja, a criança constrói seu próprio conhecimento, o que originou a noção de construtivismo. O construtivismo não se constitui em um novo método de ensinar a ler e a escrever, ao contrário, este veio questionar as concepções defendidas e praticadas por professores referentes ao ensino, em particular aos que se baseavam na centralização do ensino e, em decorrência, dos testes de maturação, dos métodos e cartilhas de alfabetização. De acordo com Mortatti (2004, p. 75) o ponto de vista do construtivismo sobre alfabetização é que:

[...] alfabetização passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja, da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (escrita).

Assim, pode ser considerado como alfabetizado, aquele que conseguiu compreender (construir o conhecimento para si) a base alfabética da língua escrita (neste caso, a língua portuguesa).

No início dos anos 80, as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo tiveram uma repercussão pedagógica e política bem expressiva, ou seja, essas informações chegaram primeiramente ao ambiente de Congressos e Simpósios de educadores e, também, influenciaram as próprias normas do governo para esta área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Hoje, vários documentos educacionais oficiais derivam do construtivismo. O livro-chave de Ferreiro denominado “A psicogênese da língua escrita” foi publicado no Brasil em 1984. Neste livro, Ferreiro não apresenta nenhum método pedagógico, porém, revela os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino, da leitura e da escrita.

As pesquisas de Ferreiro (1979, 1985, 1986, 1989) nos mostraram que as crianças que passavam de ano neste período, onde se utilizava os métodos tradicionais de alfabetização, eram crianças de classes economicamente favorecidas, que não tinham dificuldade em se alfabetizar pelo fato de que desde muito cedo terem contato com a leitura e com a escrita no ambiente familiar. Estas crianças, geralmente quando entravam na escola já se encontravam no final do processo de alfabetização. Porém as crianças de classes menos favorecidas, geralmente por terem menos oportunidade de participar de eventos de leitura e de escrita, chegavam à escola com hipóteses primitivas sobre a escrita. Ferreiro e Teberosky (2007) deixam bem claro que as crianças não são menos capazes umas que as outras, que a diferença está nas oportunidades de relacionarem-se com a escrita. Todas as crianças entram na escola sabendo algo sobre a escrita. O processo de alfabetização é longo e trabalhoso para todas as crianças, independente da classe social.

4.3 TEORIA PSICOGENÉTICA:IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUA ESCRITA

Como mencionado anteriormente, por algumas décadas, toda a discussão sobre alfabetização estava centrada no método de ensino. Porém, a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para o aluno que aprende, pois partiu de como se aprende e não de como se deve ensinar. Outra concepção que havia era de que eram necessários pré-requisitos para que alguém pudesse aprender a ler, ou seja, um conjunto de habilidades perceptuais conhecidas como “prontidão para a alfabetização”. Porém, Ferreiro e Teberosky (2007) evidenciaram que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Weisz (2008) que escreveu a introdução da reedição do livro Psicogênese da Língua escrita de Ferreiro e Teberosky (2007) nos explica que:

[...] a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe no seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler e ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita.

A teoria psicogenética tem uma visão radicalmente diversa do método tradicional sobre aquisição da linguagem. Na visão psicogenética, a criança procura ativamente entender a natureza da linguagem que é falada ao seu redor, e tratando em compreendê-la. Segundo Ferreiro e Teberosky (2007, p. 24) o aprendiz “formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original)”. Aparece aqui uma criança que por si própria reconstrói sua linguagem, tomando seletivamente a informação que vem do meio. Porém, na visão do modelo tradicional, a criança passivamente espera o reforço externo de uma resposta produzida praticamente ao acaso, ou seja, recebe uma linguagem totalmente “produzida” por outras pessoas, que geralmente é o professor.

Para o ensino tradicional, só pode escrever bem, se “falar bem” e ter uma “boa articulação”. Ou seja, a criança teria que reaprender a linguagem oral e sendo assim, na aprendizagem da escrita não teria grandes dificuldades, pois escreve o que fala. Porém, a teoria psicogenética nos mostra que a escrita não está

diretamente ligada à fala, ou seja, não existe uma escrita que constitui uma transcrição fonética da linguagem oral. De acordo com Ferreiro (1997, p. 27):

Toda escrita alfabética tem como princípio fundamental marcar as diferenças sonoras através de diferenças gráficas, mas no desenrolar histórico se produzem inevitavelmente defasagens entre esse princípio geral e as realizações concretas dos usuários. Isto se dá por duas razões: a primeira tem a ver com uma variável temporal- as ortografias das línguas escritas evoluem muito mais lentamente do que a fala; a segunda razão é de caráter espacial na medida em que uma língua se estende a um número crescente de usuários dispersos numa área geográfica ampla, surgem variantes dialetais que se distanciam em maior ou menor medida do que se representa por escrito.

Portanto, por essas duas razões e outras que se pode acrescentar, conclui-se que a escrita não representa a fala, mas sim a língua.

Após uma sucinta comparação entre a teoria tradicional e a teoria psicogenética de Ferreiro e Teberosky, que nos mostram em suas obras que a leitura e a escrita não são apenas conhecimentos escolares, ou seja, a leitura e a escrita existem fora do ambiente escolar, entende-se que a criança tem contato com a escrita muito antes de ingressar na escola e sua aprendizagem não inicia e termina na escola, traz consigo uma “bagagem” de experiências e está sempre aprendendo. Para Ferreiro (2010, p. 63):

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização.

Desde que as crianças nascem, elas estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. A construção do objeto do conhecimento vai muito além do que somente uma coleção de informações, implica na construção de um esquema conceitual, que possibilita interpretar dados prévios e novos, para poder receber informações e transformar em conhecimento. Sendo assim, é de suma importância ressaltar que a escrita é um objeto cultural, fruto do esforço coletivo da humanidade, não é apenas produto escolar.

Se a alfabetização inicia dentro dos lares, este processo também vai se construindo durante toda a educação infantil e nas demais etapas de escolarização do ensino fundamental, não se pode aceitar uma ruptura, pois o processo de

alfabetização é contínuo. Nesse sentido, Leão (2009) reforça a importância dessa continuidade:

No caso específico da alfabetização e, entendendo essa como um processo contínuo, não se pode admitir uma ruptura entre essas e as demais etapas da escolarização. Se a aquisição da língua escrita se inicia no contexto familiar, pressupõe-se sua continuidade perpassando a etapa da Educação Infantil e as demais etapas da escolaridade e da vida das pessoas. Pressupõe-se, ainda, que, na etapa do Ensino Fundamental, intensifica-se esse processo de ensino e de aprendizagem até que o aprendiz adquira o conhecimento suficiente da língua escrita, que seja capaz de torná-lo alfabetizado. (LEÃO, 2009, p. 51-52).

A alfabetização é um processo contínuo e dinâmico para a criança, este processo se reduz apenas à leitura, à escrita das palavras e dos textos. Segundo Bolzan (2007, p. 23): “É necessário propiciar às crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na sua cultura”. A criança carece ter a oportunidade de escrever como ela pensa que se escreve, assim ela estará construindo e reconstruindo hipóteses, buscando antecipações e a partir disso construirá seu próprio conhecimento acerca da língua escrita.

Antes que a criança compreenda o nosso sistema alfabético, ela passa por níveis conceituais específicos, onde se dividem em três períodos fundamentais, sendo que dentro destes, cabem algumas subdivisões. Segundo Ferreira (2010), os períodos caracterizam-se da seguinte forma:

- O primeiro período caracteriza-se pela busca de distinção entre o modo de representação icônico e não-icônico;
- O segundo período caracteriza-se pela construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativos e quantitativos);
- O terceiro período caracteriza-se pela fonetização da escrita (que se inicia com o nível silábico e culmina no nível alfabético).

No primeiro período conseguem-se as duas distinções básicas que as construções subsequentes serão sustentadas, ou seja, a diferenciação entre escrita e desenho, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outro. Quando se desenha, está no domínio icônico; as formas dos grafismos importam,

pois reproduzem as formas dos objetos. Quando se escreve, está no domínio não-icônico: as formas de grafismo não reproduzem as formas dos objetos, nem tampouco sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos. Em consonância a isto Ferreiro (2010, p. 22) relatou que: “tanto a arbitrariedade das formas utilizadas como a ordenação linear das mesmas são as primeiras características manifestadas da escrita pré-escolar”. Porém, esta arbitrariedade não significa necessariamente convencionalidade. No entanto, também as formas convencionais costumam geralmente fazer a aparição muito antes do tempo “certo”. As crianças não usam sua inteligência para criar novas letras, pois já recebem estas da sociedade e as adotam tal e qual.

Ainda neste período, de acordo com Ferreiro e Teberosky (2007, p. 193), “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que as crianças identificam como a forma básica da mesma”. A criança começa a produzir riscos ou rabiscos típicos da escrita que tinha como forma básica (modelo), ou seja, se a letra de imprensa for sua forma básica, fará rabiscos separados, com linhas retas e curvas, entretanto, se a letra cursiva for o modelo com que ela tem contato, fará rabiscos ondulados.

Outro ponto a ressaltar é que, neste período, a criança não separa letras de números. Costuma muitas vezes escrever colocando numerais junto às letras já que ambos os caracteres envolvem linhas retas e curvas, em alguns casos confunde letras com números. Como exemplo: confunde 1 (numeral) com “L” (letra). Outra característica deste período observada é que a criança acredita que o nome das pessoas (realismo nominal), animais e coisas têm relação com seu tamanho, peso ou idade. Assim, tem-se o exemplo que as pessoas grandes devem ter nomes grandes e as pessoas pequenas nomes pequenos.

No segundo período, as crianças dispõem de um enorme esforço intelectual na construção de formas de diferenciação entre as escritas, a hipótese central é que para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O fato conceitual mais importante e interessante é que se segue o trabalho com a hipótese de que faz falta certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo, que geralmente são três caracteres e com a hipótese da variedade no grafismo. Em outras palavras, a criança é capaz de definir marcas de representação (noção de quantidade e variedade), sabe identificar o que é desenho, letra, números, etc. De acordo com Ferreiro (2010, p. 27), “estes dois primeiros períodos, o escrito não está

regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros”. Isto é, estes dois períodos são chamados de nível pré-silábico, pois tem a mesma hipótese.

O terceiro período é dividido em três níveis: o primeiro é o nível silábico, seguindo do nível silábico – alfabético e por fim o nível alfabético. No nível silábico, segundo Ferreiro (2010, p. 27), “a criança começa por descobrir que as partes da escrita (as letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)”. A criança passa a utilizar uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Exemplo: cozinha= oia, palhaço= aio.

Esse nível é de suma importância para Ferreiro (2010, p. 27) por dois motivos: “permite obter um critério geral para regular as variações de quantidade de letras que devem ser escritas, e centrar a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras”. Porém, no que diz respeito aos conflitos, a hipótese silábica cria suas próprias contradições quando se confronta o controle silábico e a quantidade mínima de letras que uma escrita deve possuir para ser considerada “interpretável”. Isso ocorre quando a criança se confronta com palavras monossílabas e dissílabas. No caso das palavras monossílabas sugerimos um exemplo: sol. Para as crianças esta palavra deveria ser escrita com uma única letra, mas se colocar somente uma letra, o escrito “não poderá ser lido”. Ocorre o mesmo, quando as crianças se deparam com palavras dissílabas como exemplo: carro. Neste caso, a palavra está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária para “ser lida”, ou seja, três caracteres.

Ainda neste mesmo nível, porém não necessariamente no mesmo tempo, as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis, levando a estabelecer correspondência com eixo qualitativo: as partes sonoras semelhantes entre palavras começam a ser representadas por letras semelhantes.

O nível silábico-alfabético é marcado pela transição entre os esquemas prévios a serem abandonados e esquemas futuros a serem construídos. Esse período é um período de transição, onde a criança está saindo do período silábico e entrando no período alfabético. Como exemplo: palhaço: palao. Neste período a criança já começa a entender que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas sim, que ela é por sua vez, reanalisável em partes menores.

E por fim, o nível alfabético que constitui o final desta evolução, ou seja, a criança já possui compreensão do sistema de representação. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2007, p. 219):

[...] a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Entretanto, não significa que todas as dificuldades foram superadas, após isso, a criança se defronta com dificuldades próprias da ortografia, mas quanto à escrita, no sentido estrito, ela não terá problemas. Como exemplo: casaco= cazaco. Nesta palavra o “s” tem som de “z”, a criança acaba escrevendo com “z”.

A aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser entendida como um processo de muitas dimensões, uma vez que promoverá ao sujeito a condição de ser social, levando em consideração suas experiências e interação com seus pares a partir da cultura. Nesta perspectiva Brito (2007), acredita que a alfabetização precisa ser pensada pela escola como um processo dinâmico, como construção social, fundada nos diversos modos de participação das crianças nas práticas culturais do uso da escrita. A cerca desta questão, Oliveira (1998, p. 70-71) reconhece que:

Por isso, é de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da prática alfabetizadora todo e qualquer discurso que (texto, frases, palavras, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido.

A língua escrita é um objeto de uso social, é fundamental que a criança entenda a função social que a língua escrita desempenha, para que a aprendizagem tenha significado. Segundo Teberosky (1992 apud BOLZAN, 2007, p. 23):

[...] através da restituição à língua escrita do seu caráter social, ajudamos a criança a descobrir que é necessário ler para inteirar-se de algo e aprender coisas novas, pois a partir de diferentes portadores de texto, propiciando-lhes um ambiente “alfabetizador” é que ampliaremos, em parte, as muitas concepções e ideias existentes sobre a lecto-escrita.

Se a criança entender que é necessário ler para aprender algo novo e que é necessário escrever para se comunicar com alguém ausente, ela se interessará pela leitura e pela escrita e sendo assim a aprendizagem terá significado para ela. Sendo assim:

[...] Compreendermos o desenvolvimento da lesto-escrita, considerando os processos de construção de um objeto socialmente constituído e não apenas como aquisição de uma técnica de transcrição do código escrito, pois acreditamos que há uma organização estável e ordenada até a reconstrução do sistema alfabético da língua materna em uma determinada cultura. (BOLZAN, 2007, p. 23).

A escrita pode ser concebida de duas formas muito diversas, como representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Para Ferreiro (2010, p. 19) a dicotomia se exprime da seguinte forma:

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como aquisição de uma técnica; e se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

No caso escrita concebida como código/codificação, tantos os elementos quanto às relações já estão predeterminados, porém, se a escrita é vista como uma representação da linguagem, os elementos e as relações não são predeterminados. Para Ferreiro e Teberosky (2007, p. 37):

[...] a escrita não é uma cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. [...] quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica.

Sendo assim, entende-se que a alfabetização é um processo muito complexo para a criança. Cabe ao professor(a) alfabetizador(a) fazer com que esse processo se torne menos mecânico, mais prazeroso e significativo. Para que isso aconteça é fundamental que o professor considere o nível conceitual que o aluno se encontra e compreenda que é de suma importância entender “como o aluno aprende” ao invés de se preocupar apenas “como se deve ensinar”. Ou seja: o foco central da alfabetização deve ser o processo de aprendizagem do aluno.

4.4 PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO: UMA METODOLOGIA REVOLUCIONÁRIA

Paulo Freire, foi um dos mais importantes pedagogos do Brasil, criou um método de ensino inédito, pois acreditava que a educação era uma ferramenta

fundamental de mudança social. Neste método Paulo Freire, propunha que professores e alunos dialogassem e o aprendizado acontecia com base nas necessidades diárias reais dos alunos.

Segundo Beck (2016), a experiência, inédita no Brasil, tinha uma meta de alfabetizar adultos em apenas 40 horas de aula, sem utilizar cartilha, além de despertar a consciência política também. Primeiramente, Freire teve um contato prévio com os sujeitos, estudando suas realidades, suas histórias de vidas e o contexto em que estes estavam inseridos.

Naquela época, o Nordeste possuía em torno de 15 milhões de analfabetos, ou seja, 50% da população nordestina na década de 60 era analfabeta. Angicos era uma cidade de tinha 13 mil habitantes, sendo que 75% eram analfabetos. A primeira experiência foi realizada com 300 trabalhadores rurais, sem acesso à escola (BECK, 2016).

Paulo Freire defendia a alfabetização para além da decodificação dos códigos linguísticos, acreditava ser fundamental fazer uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana.

Paulo Freire aplicou um método de alfabetização baseado nas experiências de vida das pessoas. Ele trabalhava com as chamadas “palavras geradoras” a partir da realidade dos alunos. Por exemplo, um trabalhador de fábrica podia aprender “tijolo”, “cimento”, um agricultor aprenderia “cana”, “enxada”, “terra”, “colheita” etc. A partir da decodificação fonética dessas palavras, construía-se novas palavras e assim, o repertório ia aumentando (BECK, 2016).

Para Freire leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Adernais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou “astutas”, negando de vez a pretensa neutralidade da educação (FREIRE, 1989, p. 7). É essencial valorizar a cultura popular em que o alfabetizando está inserido, partir desta cultura, procurar e aprofundar seus conhecimentos, para que participe do processo permanente da sua libertação.

De acordo com Leal e Nascimento (2019), as palavras ou temas geradores, na concepção de Paulo Freire, são as que estão relacionados às inquietações da comunidade onde estão inseridos. Para percebermos essas palavras ou temas geradores é necessário que antes se faça a leitura do mundo e depois a leitura da palavra. Pois, não são as palavras que determinam o mundo, ao contrário, é o mundo que determina as palavras, e esses dois universos precisam se tornar um só, constituindo-se, assim, a “palavra mundo”. “É a partir da amplitude dessa palavra, que engloba a nossa autoleitura, a leitura do mundo que nos cerca e da palavra escrita, que as pessoas pronunciam o mundo” (LEAL; NASCIMENTO, 2019, p. 5). Se a alfabetização não ocorrer desta maneira, teremos somente a reprodução da “palavra escola”.

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador. (FREIRE, 1979, p. 72).

Para o educador, a aprendizagem não se restringia ao mero domínio da leitura e da escrita, mas, sobretudo, à qualidade desse domínio a ser mensurado na obtenção da autonomia dos educandos, construído a partir do respeito a suas idiossincrasias e da prática constante da dialogicidade entre educando e educador, entre cidadão e sociedade.

Freire (1987, p. 10) defendia que a alfabetização, assim como a educação, é uma ação cultural para a transformação de si e da sociedade: “Talvez seja esse o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizarse”. Construir sua própria autoria, ter consciência do mundo em que habita e agir para modificá-lo. Uma alfabetização nesta perspectiva acontece quando se toma como ponto inicial a prática social do sujeito seja ele criança, jovem ou adulto. Afirma o autor:

Somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizandos, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem ter, contudo, a ilusão de ser uma alavanca da libertação, oferece uma contribuição a este processo. (FREIRE, 1987, p. 50).

O mundo do educando é o mundo da cultura no qual faz parte, com todas as linguagens que o constitui, com a variedade de funções sociais que a escrita desempenha neste contexto cultural. Sendo assim, a educação e a alfabetização devem referenciar-se na cultura, como alerta Freire e Macedo (1990, p. 33): “Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura”.

Freire nos diz que “Alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora da cultura” (FREIRE, 2006, p. 47). A alfabetização é por ele entendida como um processo de constituição da autoria que se dá pelo diálogo e não pela prática dissertadora: “Uma das características dessa educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora” (FREIRE, 2006, p. 105).

Se a alfabetização não ocorre, desta forma, por uma transfusão alienante, pela repetição de sílabas e palavras, é no texto que Freire foca todo o processo quando defende que os educandos devem ler e compor textos para expressar e construir sua autoria. Sendo assim, o autor chama a atenção para um dos elementos-chave da teorização dos novos estudos do letramento: o texto. Compor livros com autoria, compor textos com autoria, ser autor da própria alfabetização. Isso significa abdicar a sílaba como um conhecimento da alfabetização? Certamente, não, pois Freire defende, com base nas suas experiências de alfabetização de adultos, que, quando os educandos:

(...) participam criticamente da decomposição das primeiras palavras geradoras associadas à sua experiência cotidiana; quando percebem o mecanismo de combinações silábicas da sua língua descobrem, finalmente, nas várias possibilidades de combinações, as suas próprias palavras. (FREIRE, 2006, p. 73).

O conhecimento da sílaba, nesta perspectiva, está a serviço da construção da palavra, compreendida como autoria e não somente como uma sequência de sons representados por grafemas. Freire indica também, como deve ser o ambiente da sala de aula de alfabetização, ou seja, as classes de leitura devem ser seminários de leitura, evidenciando aqui a leitura como uma prática interativa, dialogada, com função social.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA LINHA DO TEMPO PARA ENTENDER O CENÁRIO ATUAL

Nas últimas décadas a alfabetização vem passando por várias mudanças. Isso se deve, sobretudo, a influências das políticas públicas educacionais. Se olharmos para o cenário atual, no que se refere às formulações das políticas educacionais em alfabetização, a ação do Estado tem demandado em estratégias ligadas a equacionar uma política concentrada em atender uma alfabetização de qualidade e acesso aos sujeitos constituídos historicamente como desprivilegiados e a margem desse processo por um longo tempo.

Para uma melhor compreensão, busca-se primeiramente apresentar as políticas públicas educacionais para a Educação Básica. Em seguida, serão abordadas as políticas públicas educacionais municipais, uma vez que se relaciona ao de estudo desse trabalho. Em um segundo momento, busca-se conhecer e compreender quais são as políticas curriculares da educação básica e posteriormente de alfabetização. Na sequência, busca-se contemplar a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores das últimas décadas.

Entende-se que a educação é compreendida como uma política pública de responsabilidade do Estado, como previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988: "A educação, direito de todos e **dever do Estado** e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)" (BRASIL, 1988). As políticas educacionais surgem a partir de políticas públicas específicas para a educação. Sendo assim, para Azevedo (2004), origina-se dos graves problemas que continuam acerca da educação como prática social, e, por conseguinte, da inadequação das políticas educativas que estão sendo colocadas em ação.

Para o enfoque da educação como política pública seja devidamente analisada partindo das mudanças curriculares da alfabetização durante o ensino remoto, considera-se de fundamental importância trazer as políticas públicas curriculares da alfabetização e de formação de professores alfabetizadores.

Porém, antes de aprofundar ainda mais o tema entende-se ser pertinente evidenciar a compressão de Estado, governo e de políticas públicas, pois acredita-se que não há como compreender o que são as políticas públicas educacionais sem compreender os conceitos macro que as originam.

Ao buscar o conceito de Estado percebe-se que existem divergências entre as correntes teóricas. Assim optou-se pelas definições que tem mais relação com nosso estudo. Estado é considerado como o espaço maior de ordenamento político, onde se busca a racionalidade, sempre inatingível, do sistema capitalista, através de um conjunto, relativamente variados, de instituições (OLIVEIRA, 2006).

Para Marx e Engels (1998), o Estado é a ordem jurídica e política que regula um sistema de dominação: “do homem pelo homem” (WEBER, 1999, p. 525). O Estado é o lugar institucionalizado para tratar da gestão e da vida em sociedade. Constitui-se num poder central, supremo e soberano em sua trajetória histórica. Weber (2003) nos diz que “o Estado é uma comunidade humana que pretende, com êxito, o monopólio do uso legítimo da força física dentro de um determinado território.” Em outras palavras, o Estado é a única entidade que possui o poder genuíno de lançar mão do uso da força como forma de intervenção, caso se verifique a necessidade, nas ações dos sujeitos que estão submetidos à sua jurisdição.

Benevides e Passos (2009) indicam que, no entendimento da palavra política como *polis*, arte e ciência de governar, o Estado comparece como um de seus aspectos. E mais, no contemporâneo, é justamente esta correlação entre prática política, atividades do Estado e de governo que tem sido privilegiada. A atividade política, entendida dessa forma, ajuda-nos a compreender as diferenças entre “política de Estado” e “política de governo”. Pois, os dois tipos de pública originam as políticas públicas. Entretanto, algumas se tornam Leis permanentes e outras transitórias.

As políticas de governo podem sofrer quebra de continuidade e estão articuladas em função de conjunturas. Têm institucionalização mais fraca e menor durabilidade. São pensadas a partir de um projeto específico de forças políticas que assumem o aparelho de Estado, dependem do arranjo de forças e das escolhas políticas, que determinam algumas ações e não possuem garantia legal de continuidade. Sua continuidade depende de sua força nas diferentes esferas sociais, pois, para que uma política de governo possa ir além do período de gestão de um governo, é necessária uma efetiva participação social (BARROS; PIMENTEL, 2012).

Uma política de Estado se constituiria por meio de ações de cunho estruturante nas quais os governantes que se alternam no poder devem garantir que tal política seja efetivada, devendo seguir e cumprir determinadas linhas, programas

e projetos. Ultrapassa a política de governo e é institucionalizada, pois, ainda que se troque de governo, ela permanece (BARROS; PIMENTEL, 2012).

Sendo assim, o termo pública refere-se à ação do Estado orientadas, discutidas, votadas e aprovadas pelo poder público para passarem a vigorar na sociedade. Políticas públicas é algo que foi cobrado pela sociedade, ou seja, nascem de demandas decorrentes da sociedade, e que conseguiu fazer chegar até seus representantes legais do poder Legislativo: senadores, deputados federais e estaduais e vereadores. E, quem tem a responsabilidade de coloca em prática estas políticas é o poder Executivo: presidente, governadores e prefeitos (SILVA, 2007b).

Como o próprio termo já expressa: Políticas Públicas – são atividades políticas; é a política colocada em prática, pressupõem decisões políticas, estratégias, táticas para o alcance dos objetivos propostos.

Política Pública é o processo pelo qual diversos grupos que compõem a sociedade – cujos interesses, valores e objetivos são divergentes – tomam decisões coletivas, que condicionam o conjunto dessa sociedade. Quando decisões coletivas são tomadas, elas se convertem em algo a ser compartilhado, isto é, em uma política comum. (RODRIGUES, 2010, p.13)

Souza (2006) resume o termo política pública como o campo do conhecimento que busca, colocar o governo em ação e/ou avaliar essa ação, tendo a possibilidade de propor mudanças durante a execução dessas ações. Destarte, as políticas públicas podem ser estudadas tanto a partir da perspectiva da ação do Governo – o que faz – quanto da inação, o que o governo não faz.

No entanto, se partirmos do conceito de democracia, considerando a independência e equilíbrio entre os poderes, onde se evidencia que “todo poder emana do povo” (BRASIL, 1988), as políticas públicas se definiriam menos pela racionalidade dos seus agentes institucionais e mais pela capacidade que a sociedade civil teria de influenciar as ações governamentais.

De acordo com Stucky (1997, p. 52), pode-se dizer que as políticas públicas surgem de um contexto social em que ocorre um jogo disputado, envolvendo grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais membros da sociedade civil. Este jogo gera as decisões tomadas na esfera Estatal. Determina, igualmente, as intervenções em uma dada realidade social e/ou econômica, direcionando e/ou redirecionando investimentos no campo de ação social e produtiva da sociedade. O conjunto dessas decisões forma a política de um determinado governo. Com isso,

políticas públicas vai muito mais além que um conjunto de normas administrativas e burocráticas. É a manifestação de um jogo de disputas, de conflito de interesses.

De acordo com os referenciais em estudo, são consideradas várias as ações de governo que podem ser caracterizadas como políticas públicas. Dentre estas, estão as políticas educacionais, que integram as políticas sociais. Segundo Castro et al. (2009), a literatura sobre o estudo da política social é extensa e diversa, mas não há concordância entre os autores sobre sua definição. Em conformidade com os autores, os pesquisadores e formuladores de políticas sociais não se preocupam muito com aspectos teóricos, mas sim, com a prática das mesmas, havendo variações conjunturais nas reflexões realizadas, resultantes das condições e contexto de cada país. Segundo Castro et al. (2009, p. 58):

A política social como composta por um conjunto de programas e ações do Estado, com o objetivo de atender as necessidades e os direitos sociais que afetam vários dos componentes das condições básicas de vida da população, inclusive aqueles que dizem respeito à pobreza e à desigualdade. Em sentido mais amplo, pode-se dizer que uma política social busca: i) realizar a promoção social, mediante a geração de oportunidades e de resultados para indivíduos e/ou grupos sociais; e ii) promover a solidariedade social, mediante a garantia de segurança ao indivíduo em determinadas situações de dependência ou vulnerabilidade [...].

Mas, afinal de contas o que são políticas públicas educacionais que as políticas sociais integram? Para Oliveira (2010), dentro das políticas públicas, estão as políticas educacionais, é um foco mais específico da educação, que na maioria das vezes se aplica a questões da escola. Ou seja, dizem respeito também a educação escolar. Entende-se também, que as políticas públicas educacionais são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que assegurem o acesso à educação para todos os cidadãos. As políticas educacionais estão ligadas às decisões que o poder público toma em relação a programas, projetos, fundos, planos, exames, entre outros.

Nesse contexto, nunca é demais lembrar que um dos principais embasamentos legais da educação brasileira é a Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988), que assegura que todos tem direito à educação. Destaca-se novamente que, no artigo 205 da CF/88 afirma que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

No entanto, mesmo contando com a participação da família e incentivada pela sociedade, a responsabilidade na condução das políticas públicas de educação é do Ministério da Educação (MEC), as secretarias estaduais e as municipais de educação.

No contexto da formulação de políticas educacionais, algumas conferências e reuniões deram origem a programas e ações políticas que repercutem até aos dias atuais. Em 1990, por exemplo, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que teve como objetivo principal a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. A conferência contou com a presença de cento e cinquenta e cinco representantes de países diferentes. Tendo como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM). As reuniões preparatórias e os debates realizados na própria Conferência deram origem à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” e ao “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO,1990).

Logo após, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que se refere a um conjunto de leis específicas direcionadas para proteger e cuidar de todos os brasileiros, menores de 18 anos. Com a criação desta lei, as crianças e os adolescentes começam a adquirir direitos e deveres garantidos e reconhecidos por lei. Seis anos mais tarde, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996), é um instrumento garantidor da educação no país, responsável por normatizar todo o sistema educacional no Brasil. A LDB 9394/96 abarca a educação no país como um todo, definindo como a União, Estados e Municípios devem realizar/articular suas ações no desenvolvimento do ensino público de forma a diminuir a desigualdade e garantir a qualidade e o acesso aos sistemas educacionais. No seu artigo 21, determina o que compõem a educação básica: Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I -Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – Educação superior (BRASIL,1996).

Com isso, a educação básica passa a ser dividida em 3 períodos maiores: 1º, Educação Infantil, 2º, Ensino Fundamental e 3º, Ensino Médio. O Ensino Fundamental é subdividido entre anos iniciais e anos finais. O artigo 32, se refere ao Ensino Fundamental, e nos informa que:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

O item I do artigo acima, como podemos observar, se constitui, assim, no enfoque mais específico da alfabetização no Ensino Fundamental onde a criança vai desenvolver a competência de aprender através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo. A definição desse enfoque deixa evidente a competência dessa etapa de ensino.

Em 1º de janeiro de 1998, foi implementado nacionalmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n.º 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

Após dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos a UNESCO promoveu no ano de 2000, Fórum Mundial de Educação: o

compromisso de Dakar com o objetivo de avaliar os progressos alcançados e também de estipularem mais seis objetivos, entre eles está de:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência. 2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade. 6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (DAKAR, 2000, p. 7).

Toda a comunidade internacional assumiu o compromisso de ajudar a desenvolver estratégias e mobilizar recursos para providenciar apoio efetivo aos esforços nacionais. “Além de buscar garantir investimentos na área educacional para os países de terceiro mundo, desenvolver políticas públicas educacionais, ações e avaliações periódicas, visando atingir os objetivos que foram propostos no encontro” (ANTUNES, 2010, p. 34).

Já em 2001, para atender os objetivos das Conferências Mundiais sobre Educação para Todos de 1990 e de 2000, criou-se o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), LEI N° 010172, de 09 de janeiro de 2001. Tendo como alguns de seus objetivos: Erradicar o analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, etc. Para o Ensino fundamental, possui 30 metas, entre elas:

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.
3. Regularizar o fluxo escolar reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem. (BRASIL, 2001).

O PNE/2001 já tinha como meta o ensino fundamental de nove anos, que 5 anos vai tarde, virou Lei e foi colocado em prática.

Em 2006, sancionou-se a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que regulamenta o ensino fundamental de nove anos. Desta forma, as crianças passam a ingressar obrigatoriamente aos seis anos de idade. Tem como objetivo garantir a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender, e, sendo assim, uma aprendizagem com mais qualidade.

No ano de 2007, foi criado através da Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006b) e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007b), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 1998), que vigorou de 1998 a 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

É um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, quase que totalmente por recursos vindos dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. O FUNDEB/2007 também compõe, a título de complementação, uma quantia de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo determinado nacionalmente. Todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009. Em 2020, aprova-se a Proposta de Emenda à Constituição PEC/2015, transformada na Emenda Constitucional 108/2020 (BRASIL, 2020b) e encontra-se regulamentada na Lei nº 14.113 (BRASIL, 2020c), de 25 de dezembro de 2020.

Em 2009, é aprovada a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que dá nova redação ao Inciso 1º e 7º do Artigo 208, prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. No que trata da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, a nova redação do referido artigo, no seu Inciso 1º apresenta a: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). Esta deveria ser

implementada progressivamente, até 2016, respeitando o Plano Nacional de Educação e caberia a União dar o apoio técnico e financeiro.

Em 7 de abril de 2010, aprova-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (DCNs) para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), que são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b), que prevê o seguinte:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010b).

Esse artigo complementa a orientação sobre o foco do Ensino Fundamental previsto em normativas anteriores, tanto que, essas DCNs continuam valendo mesmo após a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, porque os documentos se complementam: as Diretrizes oferecem a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

O atual PNE, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), de 25 de junho de 2014, iniciou sua vigência em 2014 e perdurará até 2024. Possui 10 diretrizes e 20 metas e estratégias traçadas para a educação do país em nível nacional. As diretrizes estão presentes no artigo 2º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014).

Como é possível perceber, a primeira diretriz se refere a preocupação constante com a alfabetização. No que se refere também a alfabetização, a meta 5, orienta que devemos alfabetizar todas as crianças, até no máximo, o final do 3 (terceiro) ano do Ensino Fundamental e apresenta como estratégias para alcançar esta meta:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) 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;
- 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
- 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014).

Em Constant (2019, p. 133), encontra-se uma importante reflexão refere a meta 5 do atual PNE:

Pode-se, de certa forma, afirmar que a preocupação com a alfabetização escolar ganha destaque no atual PNE, ao se tornar uma meta estruturante, para garantir o direito à educação básica com qualidade em trajetória regular (MEC, 2015). Se alfabetização de crianças com idade entre 6 a 8 anos de idade se define como um importante avanço desse PNE (2014-

2024), parece importante compreender a importância a ideia de um plano nacional, suas metas e estratégias, enfim, como uma política de Estado.

Esse avanço pode ser percebido em outros documentos e na sequência de reuniões mundiais que debaterão o direito a educação bem como outras prioridades. Em maio de 2015, na Coreia do Sul, na cidade de Incheon, ocorreu o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO. Neste evento, contou com a participação de mais de 100 Ministros da Educação e vários representantes da sociedade civil, onde foi realizado um balanço das metas de Educação para todos, relativas ao período 2000-2015 (Dakar), assim como o debate e a sistematização dos princípios e diretrizes que serão definidas para os próximos 15 anos, de 2016 a 2030.

No que se refere aos princípios, foram definidos que a educação é um direito humano fundamental e deve ser oferecida de forma equitativa, inclusiva, de qualidade, gratuita e obrigatória. A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promover a compreensão mútua, tolerância, amizade e paz. Trata-se de um bem público, do qual o Estado é o provedor desse direito (UNESCO, 2015). Em novembro deste mesmo ano, ocorreu mais uma Reunião da UNESCO, que oficializou a aprovação do Marco de Ação de Educação 2030, que correspondeu ao desmembramento das definições resultantes dos acordos celebrados no Fórum Mundial de Educação de Incheon e expôs as ações e metas voltadas para balizar a educação no período de 2016 à 2030. O documento estabeleceu prioridades mundiais para a educação.

Em dezembro 2017, como forma de criar um padrão mínimo nacional de instrução, aprovou-se a Base nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), para a educação infantil e ensino fundamental. Por sua vez, o documento para o Ensino Médio foi aprovado em 4 de dezembro de 2018, e homologada no dia 14 de dezembro pelo Ministério da Educação (MEC). A BNCC apresenta os conhecimentos que os alunos da educação básica de todo o país, tem direito de aprender, percorrendo um ensino através de competências e habilidades que o aluno deve desenvolver na escola. A Base não consiste em um currículo, mas sim, é um documento orientador. A LDB/96 já previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que irá orientar a criação dos currículos da educação básica. Conforme o que consta na BNCC:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Em 2019, partindo da BNCC, foi elaborada e aprovada uma política de alfabetização chamada Plano Nacional da Educação (PNA), decreto nº 9.765, de 11 de abril (BRASIL, 2019), que no seu artigo 1º, apresenta que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019).

Tudo isso nos leva a pensar, que as políticas públicas educacionais são fundamentais para que a educação de um país, avance com mais qualidade e igualdade, dando acesso a todos. E, que estas também se relacionam a construção da sociedade que se origina nestas escolas, a partir da educação.

Porém, é fundamental que estas políticas educacionais realmente sejam demandas reais da sociedade e que sempre sejam discutidas com a mesma e com especialistas da área. O que não em acontecido nos últimos 5 anos.

As últimas políticas públicas educacionais, principalmente, quando se refere a alfabetização, tem sido impostas de uma forma autoritária, centralizada e sem comprovações científicas reais, elaboradas por pessoas que não são especialistas da área da alfabetização. Desrespeitando o conhecimento prévio que a criança já possui, o seu protagonismo como construtor do próprio conhecimento, estando no centro do processo.

5.1 POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS: ORIENTAÇÕES ATUAIS

Em 2019, o Município de Santa Maria/RS, construiu com “a união de esforços entre educadores de diferentes níveis e modalidades que compõem o sistema de ensino de Santa Maria em um legítimo entrelaçamento de saberes entre redes municipal, estadual, particular e federal” (SANTA MARIA, 2019a, p. 9), o seu Documento Orientador Curricular (DOC), dividido em 6 cadernos: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Educação Infantil, Ensino Religioso, Linguagens e Matemática.

Este documento foi elaborado, tendo como suporte basilar a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho e Documentos Curriculares das diferentes redes de ensino e teve com o objetivo refletir sobre:

[...] concepções, conceitos, princípios e objetivos de aprendizagem contextualizados com a realidade local, o DOC servirá como referencial para a formação inicial e continuada de professores, para a constituição de Projetos Políticos pedagógicos, Regimentos Escolares, Planos de Estudos das escolas e para orientar as práticas pedagógicas dos professores (SANTA MARIA, 2019a, p. 11).

Os professores da rede municipal de ensino, participaram ativamente na construção do DOC. Todas as escolas tinham a tarefa de analisar a BNCC, O RCG e assinalar o que não havia nestes dois documentos e que deveria constar no DOC de Santa Maria, respeitando as particularidades locais. Esta análise foi realizada em cada ano de ensino e, quando foi concluído, cada escola enviou este material para a secretária de educação.

O conselho Municipal da Educação, através da Resolução Nº 39 de 05 de dezembro de 2019. Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e institui o Documento Orientador Curricular como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal de Santa Maria. No que se refere a alfabetização a Resolução 39, prevê, no artigo 19 que:

Considerando o processo de alfabetização das crianças definido na BNCC (2017, p. 89), salienta-se que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” no Bloco Pedagógico, com ênfase nos dois primeiros anos e aprofundamento no terceiro ano do Ensino Fundamental. Parágrafo Único – O Bloco Pedagógico é formado

pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os quais devem assegurar a alfabetização e o letramento, sendo definido no Artigo 30 da Resolução CNE/CEB nº 007/2010. (SANTA MARIA, 2019b, p. 9).

Com isso, embora a BNCC, tenha tentado antecipar o processo de alfabetização para o 1º e 2º ano, o Doc segue respeitando a Meta 5 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, que institui “alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental”. Isso, é um ganho muito grande para nossas crianças, pois alfabetização é um processo, é uma construção por parte da criança e, não, algo mecânico, uma atividade de treino e “decoreba”.

Neste mesmo ano, criou-se a política pública municipal chamada Conexão de Saberes², que consiste em dois pilares: Reparador, com trabalho voltado à distorção idade/série; e Preventivo, com intenção de garantir o ensino de qualidade com trabalhos de prevenção, a fim de garantir o aluno na série correta.

Como iniciativa preventiva, temos a "Conexão de Saberes na Escola INOVA@SM.COM" que visa prevenir e reduzir os índices do insucesso escolar (a distorção idade/ano, a repetência e a evasão escolar), bem como promover a reflexão docente quanto a prática, a intencionalidade dessa prática e a construção de caminhos que viabilizem o desenvolvimento de aprendizagens que conduzam o estudante a trilhar o caminho do sucesso escolar.

Como iniciativa reparadora, a "Conexão de Saberes na Escola EJA Diurna" busca integrar conhecimentos da educação básica com a formação profissional inicial, por meio de metodologias adequadas aos tempos e espaços que permeiam essa modalidade de ensino, com a finalidade de oportunizar a inserção dos adolescestes e jovens no processo de escolarização adequado a sua faixa etária, bem como a inserção no mundo do trabalho, a correção da distorção idade/ano e o combate à evasão e à repetência escolar (SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2019).

Com isso, surge através desta política pública municipal, o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização “Tecendo saberes, construindo conhecimentos” (PROMLA)³, se configura numa proposta de formação continuada voltada para professores do Ensino Fundamental I, ou seja, professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). Tendo como objetivos:

² Todos os dados contidos neste trabalho, referente a esta política pública municipal Conexão de Saberes foram retiradas do seguinte site: <http://www.santamaria.rs.gov.br/smed/691-conexao-de-saberes>. Acesso em 21 de agosto de 2021.

³ Dados retirados do site: <https://promlasm.wixsite.com/website>. Acesso em 21 de agosto de 2021.

- Contribuir para a qualificação dos processos formativos docentes fomentando a socialização dos saberes, a ressignificação dos fazeres e o protagonismo docente;
- Fomentar a reflexão sobre a prática, com vistas a reconfigurar, ampliar e criar práticas pedagógicas inovadoras, criativas e sustentáveis nos processos de ensino e aprendizagem;
- Impulsionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas pautadas nos seguintes princípios: Compromisso com a Educação Integral, no Desenvolvimento de Competências, na Diversidade e inclusão, Foco na aprendizagem e Cultura Digital (SANTA MARIA, 20219).

Para atender as escolas do Campo, foi criada o PROMLA CAMPO, Entrelaçando Sabres Campo. Sendo assim, lançou-se o PROMSAC- Programa Municipal Mosaicos de Saberes do Campo. Com isso, trazendo como diferencial, a intencionalidade e sensibilidade de “Voltar-se o olhar” para as especificidades que permeiam o ensino desenvolvido no contexto rural, o qual deve embasar-se pelo respeito da diversidade local e ampliação crítica em direção a cultura regional, nacional e global. Tem como objetivo:

- Potencializar e modernizar os processos pedagógicos e metodológicos voltados às especificidades do campo, fomentando a socialização dos saberes e fazeres, a fim de impulsionar para refazeres que considerem o contexto rural como fonte de ensino e aprendizagem. (SANTA MARIA, 2019).

O EJA também teve um olhar especial, desta política pública municipal, o Entrelaçando Saberes do EJA. Apoiado na concepção de formação permanente, esta modalidade é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, como consta no Artigo 37 da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). Com isso, requer um modelo pedagógico próprio, implicando na construção de uma proposta comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento e, especialmente, uma proposta pedagógica empenhada em garantir o ingresso e a permanência com sucesso escolar. Dessa forma,

Considerando as funções básicas da EJA: **Reparadora, Equalizadora, Qualificadora**, bem como os princípios educacionais gerais que norteiam essa modalidade de ensino, a proposta formativa tem por finalidade:

- Suscitar o desenvolvimento de uma pratica pedagógica contextualizada e interdisciplinar, mediante a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e seus atores sociais.
- Ser um espaço de socialização de saberes e fazeres, bem como dar visibilidade as iniciativas desenvolvidas no contexto da EJA.

- Construir coletivamente, novas estratégias e práticas pedagógicas que fomentem o permanente diálogo entre situações do cotidiano da EJA e conhecimentos escolares. (SANTA MARIA, 2019).

Algumas estratégias já foram construídas e propostas durante a pandemia, tendo em vista as necessidades que surgiram nesse contexto. Uma das estratégias foi a organização de momentos de formação continuada de professores. Nesse contexto, as temáticas que foram abordadas nas formações de professores foram: Criatividade; Educação Inclusiva; Consciência Fonológica; As Fases do Desenvolvimento; Pressupostos de Leitura Deleite, Testagem e Ficha de Acompanhamento; Áreas do Conhecimento a partir da BNCC, Multiletramento Digital; Alfabetização Matemática; Tecnologias Digitais para Aprendizagem; Atendimento Educacional Especializado.

Sendo assim, é possível perceber que houve um movimento intenso gerado nas políticas municipais nesses últimos anos em função das políticas educacionais que trataram de orientações curriculares. Nesse sentido, considera-se importante aprofundar o enfoque curricular tendo em vista ser objeto de estudo desse trabalho.

5.2 POLÍTICAS CURRÍCULARES: O CURRÍCULO COMO CENTRO DAS REFORMAS DE GOVERNO

O Brasil tem enfrentado grandes desafios no que se refere às políticas curriculares. Obtivemos muitos avanços nas últimas décadas, porém nos últimos 5 anos estamos vivendo um período de enormes retrocessos. Embora evidenciado nas diretrizes, na BNCC, nas orientações e documentos oficiais, o tema das políticas curriculares tem ficado à sombra do tema das políticas educacionais no debate educacional e na formação de professores.

Apenas a partir da década de 1990, por meio dos estudos expostos anteriormente, é que esse assunto foi ganhando visibilidade na literatura acadêmica no país. Em consequência, é fora do país que encontramos pesquisadores que têm discutido com mais especificidade e profundidade essa temática como: Gimeno Sacristán (2000), entre outros.

Porém, antes de ir mais a fundo na questão das políticas curriculares, pensa-se ser fundamental conceituar as teorias do currículo. Para isso, far-se-á uso de um quadro síntese elaborado no contexto dos estudos do Mestrado em Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

SÍNTESES: TEORIA DE CURRÍCULO (LOPES e MACEDO, 2011) e DOCUMENTOS DE IDENTIDADE: UMA INTRODUÇÃO AS TEORIAS DO CURRÍCULO (SILVA, 2005)

Quadro comparativos das Teorias de Currículo			
TEORIAS	TRADICIONAL	CRÍTICA	PÓS- CRÍTICA
Educação	Veículo de transmissão de conhecimento. Neutra, científica e desinteressadas implicando diretamente na relação de poder.	Valoriza a relação entre as entidades (administração, escola, comunidade), as interações entre professores e alunos. Não existe ação neutra, toda e qualquer ação implica em relação de poder.	Baseado na construção colaborativa de conhecimentos e abertura aos contextos sociais e culturais. Destaca esta dimensão nos PCNs, temas transversais e algumas produções no campo multiculturalismo
Currículo	Aprendizagem centrada no conteúdo (parece uma lista de comprar); O currículo oculto tem efeitos negativos que precisam ser persuadidos. O ensino centra-se na aprendizagem e avaliação O planejamento visa eficiência e objetivos.	Visto como um processo. Ênfase na ideologia, na reprodução cultural e social, poder, classe social, relações sociais e produção conscientização. Emancipação, currículo oculto e resistência.	Visto como práxis-prática e teoria são uma só unidade empenhada em função de valores políticos, econômicos, sociais, culturais. Ênfase na identidade, alteridade, subjetividade, nas diferenças, no saber e poder de representação de cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.
	FORMAL MULTIDICIPLINAR	REAL PLURIDISCIPLINAR	INTERDISCIPLINAR E TRANSDICIPLINAR
Metodologia	Visa obtenção de resultados, Didática e organização	Discurso humanista e prática racional. Processo conduzido pelo aluno a serviço de seus próprios fins e aspirações.	Caracteriza-se pelo desenvolvimento das relações professor/aluno em torno de uma base de conhecimentos.
Professor	Dono do conhecimento	Mediador no processo de ensino-aprendizagem.	Articulador de aprendizagens ativas.
Aluno	Passivo (ouvinte e reproduzidor)	Participante ativo e central.	Participante ativo do processo de ensino-aprendizagem.
Modelo Comunicacional	Unidirecional	Bidirecional.	Expansão multidirecional do diálogo.
Palavras Presentes nos Currículos	Ensino, Aprendizagem, Avaliar, Metodologia, Didática, Eficiência, Organização, Planejar e Objetivos.	Ideologia, Reprodução, Cultura e Social, Classe Social, Poder , Capitalismo, Relações Sociais de Produção, Conscientização, Emancipação E Libertação, Currículo Oculto e Resistência.	Identidade, Alteridade, Subjetividade, Diferenças, Significação e Discurso, no Saber/Poder , Cultura, Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade, Multiculturalismo.

Teóricos Críticos: Althusser (filósofo francês escola sustenta o capitalismo o currículo transmite princípios. Apple (currículo resultado de um processo de interesses particulares dos grupos dominantes. Henry Giroux- o processo pedagógico tornará as pessoas conscientes do papel de controle exercido no Brasil representantes: Freire, Berteins, entre outros.

Sendo assim, conhecer as teorias do currículo é de fundamental importância, pois nos possibilita refletir sobre para que serve, a quem serve e que políticas pedagógicas elaboram o currículo.

Neste trabalho entende currículo como: “[...] o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19). E, os mesmos autores defendem que o papel do professor no processo curricular é fundamental, pois ele, é um dos grandes artífices, da construção dos currículos que se efetivam nas escolas e nas salas de aula.

O conceito de currículo adota significados diferentes, porque, além de ser apto a enfoques paradigmáticos diversos, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular. O currículo possui muitos níveis em sua construção. Sacristán (2000) apresenta algumas fases ou etapas por meio das quais o currículo se conforma como prática realizada em um contexto cultural. O autor nos traz seis etapas interligadas do currículo:

I-Currículo prescrito: é a etapa em que se define o que deve ser o conteúdo obrigatório na escola, em que se prescrevem certos mínimos de conhecimento para um currículo comum, são regulados os conteúdos e as formas de ensino e controlados o processo educativo e o rendimento escolar. Esta etapa torna-se uma referência política e administrativa para todas as etapas do currículo e para as etapas da escolaridade.

II- Currículo apresentado aos professores: diz respeito aos documentos elaborados para traduzir as prescrições, como o caso dos livros didáticos e uma série de materiais e subsídios elaborados por diferentes instâncias que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos dos currículos prescritos. Esses materiais derivados do currículo prescrito podem tornar-se uma referência para o professor decidir sua ação.

III- Currículo modelado pelos professores: refere-se aos planos de ação elaborados pelos docentes. Abrange os projetos político-pedagógicos, os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais. É o currículo transformado que surge na prática cotidiana do professor que interage com a proposta do currículo prescrito e faz adequações ao currículo apresentado aos professores. Nessa perspectiva, o professor tem o papel de mediador do currículo.

IV- Currículo na ação: são as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, o fazer pedagógico cotidiano, a prática real que se concretiza nas tarefas escolares e as ultrapassa pelo complexo tráfico de influências e as interações que nelas se reproduzem. O currículo na ação é formado pelo amálgama definido para os alunos e os professores nas atividades que uns e outros realizam.

V- Currículo realizado: envolve as aprendizagens construídas pelos alunos, o que eles aprenderam em relação aos conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino, o currículo revelado nos efeitos diversos nos alunos e nos professores e que se projeta no ambiente social, familiar e outros ambientes.

VI- Currículo avaliado: evidencia as relações entre o currículo e a avaliação, afinal, é o currículo formulado para atender as expectativas das avaliações (externas e dos próprios pais dos alunos). Nesse sentido, é a avaliação dos aspectos do currículo e nela são procurados os efeitos das propostas curriculares que se realizam na prática.

Com isso, é possível observar que o professor possui importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade e para transformar o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas.

Variados autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais atuais, no mundo globalizado. Ou seja, as reformas da educação são formadas por uma variada quantidade de ações, abarcando mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diversas instâncias do poder central, estados e municípios, na gestão escolar, nos aparelhos de controle da formação profissional, especialmente, quando se refere a formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada apenas e exclusivamente, nos resultados. Com tudo isso, as mudanças nas políticas curriculares, contudo, têm maior evidência, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional. De acordo com Jallade (2000), o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro.

Vivemos uma dicotomia, pois de lado o currículo assume o foco principal da reforma, por outro as escolas estão com suas competências cada vez mais limitadas, ou não, de colocarem em prática adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, desta forma, assume uma abordagem principalmente, prescritivo. E, acaba que em algumas situações o meio educacional

acaba refém dessa armadilha e se envolvendo no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004). Em ambas as situações, tem-se o entendimento da prática como o espaço de aplicar as propostas oficiais, sendo as políticas curriculares interpretadas como criação do poder central, nesta situação, o governo federal.

Porém, é importante destacar e refletir que a efetivação das políticas curriculares se dá com a ação concreta dos atores durante o processo de ensino aprendizagem no espaço da escola e da comunidade. Organiza-se em torno dos conhecimentos que se constroem nas articulações formadas entre os conhecimentos teóricos formais curriculares, adicionados à cultura e aos valores da comunidade em que está inserida a escola; assim, é fundamental evocar uma atuação de participação na construção do currículo. Os professores e os alunos passam a ser agentes atuantes e decisores em suas aprendizagens, ressignificando as em suas experiências.

As políticas curriculares têm se originado de polêmicas, de decisões contínuas e, sendo assim, as decisões curriculares estão diretamente ligadas ao cotidiano das escolas. Com isso, a participação desempenhada pelos diferentes atores no processo de criação e implementação de uma política curricular diz respeito as formas de poder, podendo se manifestar de maneira explícita ou implícita, devendo ser considerada nos contextos da macro e da micropolítica. Para Pacheco (2003, p. 16):

Efetivamente, as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e alianças e que de forma alguma se restringem ao conceito racional e operativo da linearidade política: o papel da administração na prescrição curricular, tanto por meio de uma estratégia *top down* quanto de uma estratégia de negociação com vistas à recentralização.

Com isso, a política curricular em ação não pode ser definida apenas no âmbito da macropolítica, pois também envolve a micropolítica, ou seja, os atores diretamente unidos com a prática educacional, considerando-se as relações que são estabelecidas entre os atores, sejam estes indivíduos ou instituições. Assim, as políticas de currículo “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o

sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela”. (GATTI et al., 2011, p. 36). Sacristán nos quiz, que:

Em termos gerais, poderíamos dizer que a política curricular é toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular. Planeja um campo de atuação com um, grau de flexibilidade para os diferentes agentes moldadores do currículo. A política é um primeiro condicionante direto do currículo, enquanto o regula, e indiretamente através de sua ação em outros agentes moldadores. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Os autores Bowe e Ball (1992), concluem, ainda, que a política curricular não é imposta, uma vez que é constituída por textos que, sendo processos simbólicos, são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento da implementação e da produção. Em consequência, sugerem que as políticas definidas em nível nacional são também significativamente modificadas em nível local.

Neste sentido, os autores supracitados nos dizem que as análises em política curricular, para terem validade política e teórica, devem considerar os três contextos primários da política curricular: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática, todos vistos como inter-relacionados e como textos, uma vez que produtores de significados. O primeiro consiste no espaço-tempo em que os conceitos chave são estabelecidos para gerar o discurso político inicial. O segundo toma a forma de textos legais, oficiais, documentos e textos interpretativos, que podem ser contraditórios tanto internamente quanto na intertextualidade, na qual diferentes grupos competem para controlar a representação e o propósito da política. Já o terceiro consiste nas possibilidades e limites materiais e simbólicos, e na leitura daqueles que implementam a política. Esse contexto é entendido como espaço de origem e de endereçamento da política curricular.

Sendo assim, abordar-se-á a seguir primeiramente as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois foram propostas cronologicamente antes da BNCC e da PNA e por acreditar-se que se torna necessário um maior entendimento destas políticas públicas educacionais que já embasam o planejamento curricular das escolas desde a década passada.

5.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013) formam um conjunto de normativas e orientações para a Educação Básica que orientaram o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino até a vigência da BNCC (BRASIL, 2019). As referidas Diretrizes correspondem ao Parecer CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº2/98, regulamentadas desde 1998, emergiram numa acurada revisão com vistas à atualização de seus fundamentos, bases e princípios norteadores para as redes de ensino. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) foram discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e sofreram, ao longo dos anos e das disputas hegemônicas, alterações mediante decretos e resoluções.

As DCNEB são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que guiam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2013). As DCNEB determinam os objetivos e as metas a serem perseguidos. Elas abrangem elementos de fundamentação para cada campo do saber, área de conhecimento ou profissão. Têm sua origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que aponta ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. As DCNs definem as competências e diretrizes para a Educação Básica. Por isso, embasa a elaboração dos currículos e dos conteúdos mínimos para garantir uma formação comum. Têm como objetivo assegurar a autonomia da escola e da proposta pedagógica. Assim, as instituições são estimuladas a montarem seus currículos a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos que acham mais adequados a sua realidade. As diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos.

Vale a pena destacar que a BNCC foi criada após as DCN e até mesmo embasada por essas diretrizes. Assim, um documento complementa o outro, ao contrário do que muitos educadores acreditam. As Diretrizes Curriculares Nacionais

são normas para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que foi elaborada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base o detalhamento de conteúdos e competências.

A função da Base é especificar aquilo das habilidades que se espera que os alunos aprendam ano a ano. A BNCC foi elaborada à luz do que diz das DCN e, portanto, um documento não exclui o outro. “Fazendo uma analogia, as DCNs dão a estrutura, e a Base recheia essa forma, com o que é essencial de ser ensinado. Portanto, elas se complementam”, afirma Eduardo Deschamps, presidente do CNE. Diretrizes e Base são obrigatórios e devem ser respeitados por todas as escolas, tanto da rede pública como particular.

Atualmente, existe as diretrizes gerais para a Educação Básica, que considera cada etapa e modalidade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e, também, são apresentadas diretrizes curriculares próprias para cada etapa. As DCN do Ensino Médio é a mais recente e foi atualizada pelo CNE em 2018 para atender às mudanças proposta pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017b) da Reforma do Ensino Médio.

A seguir, apresentar-se-á alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, tendo como objetivo compreender e assegurar a sua aplicação. Esta embasa a elaboração dos currículos e dos conteúdos mínimos para garantir, assim, uma formação comum.

Tornou-se necessária a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais a partir de constatação de que as várias modificações como: o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade deixaram as anteriores ultrapassadas.

Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores,

mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. (BRASIL, 2013, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica objetivam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assim como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. (BRASIL, 2013). Tais diretrizes são divididas em etapas que correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, ou seja, a Educação Básica compreende:

I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com está incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2013).

A Educação Infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, envolvendo seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na etapa que corresponde ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se configurando paulatinamente conforme o educando vai atingindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, geralmente, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais transcorrem. Tais transformações exigem-lhe reformulação da autoimagem a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Unido a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diversas exigências que lhes são colocadas.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2005, o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos tem duas fases com características próprias, chamadas de: anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos. (BRASIL, 2013, p. 37).

Sendo assim, respeitadas as marcas individuais antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, somando-se a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, aumentando e exacerbando, paulatinamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; V – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 38).

A terceira etapa do Educação Básica é o Ensino Médio, que é composta de adolescentes em idade de 15 (quinze) a 17 (dezesete) e prevê preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica. Deste modo, essa etapa do processo de escolarização se constitui em responsável pela terminalidade do processo formativo do estudante da Educação Básica, e, conjuntamente, pela preparação básica para o trabalho e para a cidadania e pelo preparo para o exercício da autonomia intelectual. “Assim, o currículo do Ensino Médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 40). Um dos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 é assegurar a formação básica comum nacional, dando ênfase a quem compõe o currículo e a escola, as DCNEB também orientam a constante crítica acerca do Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Básica e cursos

de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As DCNEB têm como objetivos também:

- Orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola.
- Estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica.
- Orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica.
- Formulação de princípios que considerem a formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais
- A educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é **direito de todos**.
- Assume-se, portanto, que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica terão como fundamento essencial a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional, sobretudo em idade própria a cada etapa e modalidade; a aprendizagem para continuidade dos estudos; e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 14-15).

Os aspectos acima destacados são mais bem detalhados nas diretrizes seguintes e passam a fazer parte desse conjunto de orientações curriculares para as etapas iniciais da Educação Básica brasileira.

5.2.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos

Para orientar as práticas educacionais em todo o território brasileiro, levando em conta as variedades curriculares já existentes em estados e municípios ou em processo de criação, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação propõe as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos:

- I - As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum; b) os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática; c) os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 2010, p. 40).

Esses princípios deverão embasar as práticas pedagógicas das escolas, pois será através da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum que a Ética estará presente da Vida Cidadã dos alunos. Desta forma, viver em sociedade é embasar as práticas pedagógicas a partir de princípios estéticos da sensibilidade, que reconhece nuances e alterações na conduta humana. Assim como da criatividade, que incentiva a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa é o registro de experiências e descobertas. E, também, da diversidade de manifestações artísticas e culturais, reconhecendo a enorme riqueza da população brasileira em seus modos peculiares de constituir-se, proceder e manifestar-se.

Em 14 de dezembro de 2010, aprovou-se a Resolução nº 7 (BRASIL, 2010b), que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Rocha e Ribeiro (2017) complementam a esse respeito:

A Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, articulada com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Reúnem princípios e orientações estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, para direcionar as políticas públicas educacionais, a forma de implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas. (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 8).

A principal mudança dessa resolução foi a modificação para nove anos do Ensino Fundamental, que significou principalmente um aumento do período destinado ao processo de alfabetização, uma tentativa de reduzir a situação do analfabetismo brasileiro. A alfabetização, ou como muitos passaram a se referir: “bloco da alfabetização”, ficou reconhecido pela sua focalização especificamente nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, iniciado na Educação Infantil. Assim, esse processo deve assegurar:

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – Foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta

orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos [...]. (BRASIL, 2013, p. 38).

Em consonância com o referido parecer de fevereiro de 2008, as Diretrizes enquadraram a alfabetização principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Porém, tal enquadramento não constituiu que, no decorrer dos anos escolares que antecederam ou sucederam a esse período, os educandos não fossem estimulados para essa formação em prol da leitura e da escrita, ora que a perspectiva trazida foi um “processo de alfabetização” e não um fim/resultado para etapas consecutivas ou fases educativas. Significa, pois, que, nos três primeiros anos escolares, a atenção centrou-se em práticas de ensino e aprendizagem, voltadas para a correspondência fonema-grafema, da percepção da língua (código), do agrupamento de letras em sílabas, sucessivamente de sílabas em palavras, entretanto, as práticas metodológicas não se reduzem somente a isso.

Abalzaríamos que essas percepções são consequência de práticas de ensino com diversas linguagens da comunicação humana, além do mais, outros aspectos sociocognitivos atrelados à alfabetização e ao letramento:

[...] os anos do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos não se reduzem apenas à alfabetização e ao letramento. Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo [...]. (BRASIL, 2013, p. 121).

Segundo encontra-se nas DCNs, “significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (BRASIL, 2013, p. 17). Significa, com isso, permitir que a criança em processo de alfabetização tenha acesso a uma aprendizagem gradualmente de sistematização e aperfeiçoamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para a continuação dos estudos. Nesse aspecto, segundo essas DCNs (BRASIL, 2013, p. 124), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;

c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Com isso, a concepção da alfabetização é compreendida numa perspectiva simbólica, expressiva e cultural em processo, em que as crianças são incentivadas a realizarem atividades sistemáticas, organizadas de tal maneira, que sejam exploradas de diversas forma de representação e expressão infantis, ampliadas aos poucos, até que consigam compreender o que vem a ser a leitura e a escrita, como objeto cultural. Ao analisar as DCNs, encontramos alusões a essa concepção, como pode ser observado na citação abaixo:

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 111).

As DCNs recomendam com ênfase que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização do processo de alfabetização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, incluindo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo, com isso, um bloco destinado exclusivamente para à alfabetização. Destacam, ainda, que a alfabetização não se restringe apenas adquirir habilidades mecânicas de (codificar/decodificar), muito menos à aplicação repetitiva de escrita, leitura e cálculo fragmentados ou descontextualizados. Desta forma, esse percurso se apoia como uma continuação mais ampliada do que a criança traz da Educação Infantil e do seu ambiente familiar, ou seja, respeitando suas características sociais e culturais:

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que

proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p. 121).

Sendo assim, pensa-se pertinente aprofundar nossos conhecimentos sobre as políticas curriculares da alfabetização atuais, documentos obrigatórios e orientadores das propostas curriculares das redes e sistemas de ensino municipal.

5.3 POLÍTICAS CURRICULARES DA ALFABETIZAÇÃO

Para se pensar em uma política curricular que alcance a tão desejada melhoria da alfabetização plena dos alunos, é fundamental considerar e refletir sobre o contexto atual, pois é necessário considerar que têm sido constantes os dados apresentados referentes ao fracasso escolar em relação ao processo de aquisição da escrita e da leitura pelas crianças.

Defende-se, que para a aquisição satisfatória da leitura e da escrita dos alunos, se faz necessário uma Política Nacional de Estado que “[...] visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados na lei” (PEREIRA, 2008, p. 99), a fim de assegurar tais direitos a todos, principalmente, o direito de aprendizagem.

Sendo assim, no contexto atual, a partir da política curricular lançada em dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino fundamental por meio da BNCC (BRASIL, 2017) e da PNA (BRASIL, 2019), visando a alfabetização no país, gerou-se a necessidade de compreender as propostas para a alfabetização postas nesses documentos e inquirir se as reformas educacionais em andamento estão de acordo com o projeto educacional que se encontrava em andamento e estava se concretizando no país.

5.3.1 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC vem exigindo alterações nos currículos, materiais didáticos e formação de professores da Educação Básica de todo o País e com a alfabetização não é diferente, pois ela também deverá ser repensada em função de algumas

mudanças. No decorrer dos anos de 2015 e 2016, ocorreu um intenso debate nacional sobre a BNCC e as disputas que a circundavam foram de ordem política, conceitual e pedagógica:

[...] houve disputas entre entidades científicas e paradigmas epistemológicos; entre os defensores dos direitos mais amplos e os defensores das especificidades e diversidades; entre esses grupos e o movimento Escola sem Partido; bem como entre sujeitos da educação pública e setores de iniciativa privada. (FRADE, 2020, p. 2).

A BNCC teve como base para sua formulação o texto da estratégia de número 7.1 do PNE (2014-2024), a meta:

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, p. 61).

Em continuidade ao processo de elaboração da BNCC, no ano de 2016, o MEC lançou uma segunda versão, a qual foi debatida, embora em um curto espaço de tempo, em todo o território nacional, através de seminários para que novamente houvesse contribuições populares visando à finalização da Base. Perante as contribuições realizadas por meio de consultas públicas, em 2017, a terceira versão da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi lançada pelo ministro da educação que, naquele momento, era o senhor José Mendonça Filho. Essa versão passou por aprimoramentos, discussões e ajustes e ainda, foram consideradas as contribuições mais relevantes recebidas. A nova versão foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação pela resolução CNE/CP nº 2/2017, sendo vinte votos a favor e três abstenções, publicada no Diário Oficial da União/Brasília, tornando então, a BNCC um documento de caráter obrigatório, o qual define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, seja em escola pública ou privada (BRASIL, 2017).

No que se refere ao ensino fundamental, a BNCC está organizada em cinco áreas do conhecimento, as quais se denominam: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua inglesa), Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas (História e Geografia) e Ensino religioso. A alfabetização aparece

na BNCC (2017) e afirma que esta deve ser o ponto central da ação pedagógica no componente de língua portuguesa e aponta as linhas de ensino voltadas para as práticas de leitura e escrita, cita o trabalho com a codificação de decodificação de letras e ainda, aborda a ideia de um ensino que prioriza as habilidades e competências (BRASIL, 2017). As propostas da BNCC ressaltam a importância da aprendizagem do código escrito para que a criança possa ler e escrever focalizando a prática da alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental:

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 se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59).

Dentre os que discordam dessa medida, há um consenso de que ocorrerá o aceleração de um processo que deveria ser gradual, ou seja, antes era de 3 anos, introduzir no 1º ano, aprofundar pelo 2º ano e se consolidar até o 3º ano. O que pode resultar em dificuldades aos alunos.

5.3.2 Política Nacional de Alfabetização

Em 2019 foi aprovado o Decreto nº 9.765/2019 que criou a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Ao analisar o Decreto, percebe-se, logo no primeiro capítulo, Artigo 2º, que o documento apresenta conceitos denominados como novos relacionados à alfabetização.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto considera-se: I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão; VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva; VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino. (BRASIL, 2019, p. 1).

Marzolla (2003) nos diz que esse “novo” se mostra, além de tudo, enredado pelo prestígio do saber científico e tecido numa retórica salvacionista, nos atiramos

no desconhecido, sem levantar a mínima suspeita, sem raciocinar, certos de estarmos cumprindo, com a eficácia assegurada pela ciência, nossa missão educacional.

Pelo que se vem observando, a PNA desconsidera as pesquisas na área da alfabetização e letramento desenvolvidos no Brasil na última década, especialmente aquelas que decorrem da avaliação de políticas públicas de formação de professores financiadas pelo MEC no período de 2005 a 2018 (Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC). Além do mais, a política defende o uso da consciência fonêmica e da instrução fônica, ligando este discurso a ideia de progresso científico, considerando-o como o mais atual, o mais avançado e o “mais verdadeiro” conhecimento e, dessa forma, desvaloriza o que foi produzido anteriormente. Conforme Marzolla (2003) esse discurso produz, com isso, a ideia de que o melhor método, o mais eficaz e mais eficiente é sempre o que surgiu mais recentemente, o que foi “descoberto” por último, o que não corresponde a realidade, uma vez que se considera que o melhor modo de alfabetizar é aquele que produz aprendizagem mais significativa e que considera a realidade do contexto sociocultural brasileiro.

No capítulo dois, baseando-se em um discurso denominado de “evidências científicas”, a PNA traz ênfase ao que seria considerado o ensino de componentes essenciais para o trabalho de alfabetização:

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia; (BRASIL, 2019, p. 1).

Neste capítulo a PNA destaca à consciência fonêmica, dando uma nova aparência ao já utilizado método fônico. De acordo com Mortatti (2010) o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX, neste método o conhecimento parte das unidades menores da fala e refere-se à habilidade de manipulá-las.

Antes de avançar na escrita do trabalho, penso sempre ser importante trazer uma reflexão acerca da BNCC e do PNA, em comparação com o texto direcionado a alfabetização de outros documentos legais anteriores a estes.

A análise do documento da BNCC e da PNA, indicam que, nas proposições da BNCC, a alfabetização deve ser o foco do trabalho docente, devendo concluir esse processo ao final do segundo ano do ensino fundamental (BRASIL, 2017c). Com a PNA, o Decreto nº 9.765/2019, artigo 5º, inciso I, estabelece que a priorização da alfabetização se dará no primeiro ano do Ensino Fundamental. As questões abordadas anteriormente, apresentam inferências quanto às implicações dessa antecipação do processo de alfabetização. A medida causou preocupação no contexto educacional brasileiro, sendo largamente criticada, pois de certa forma, se distinguiu do estabelecido na Meta 5 do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005/2014, que institui “alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental”.

Dessa forma, entende-se que a área da alfabetização sofreu uma ruptura a partir da implantação da PNA, uma vez que ela arruína o discurso do Pró-letramento e do PNAIC e estabelece o ensino baseado na consciência fonêmica e na instrução fônica, desconsiderando as políticas de passado recente e reforçando o ensino fundamentado no “conhecimento científico”, como se toda produção científica produzida até aqui não o fosse.

Em função disso, apresentam-se ponderações sobre as ações de implementação da BNCC no sistema municipal de ensino. Muitos municípios já possuem sua própria proposta pedagógica e, diante desse novo modelo, direcionado pela gestão do Ministério da Educação (MEC), os sistemas de ensino foram pressionados reformular suas propostas, almejando a sua conclusão para o início de 2020, já que a Resolução de homologação da BNCC do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 determinava tal ação. Neste sentido, alguns pesquisadores como Saviani (2016) e Moreira (2018), já demonstraram a preocupação diante de um documento orientador dos currículos, pois acreditam que, ao ser implementado nos municípios, poderá ter como foco a preparação dos alunos para avaliações em larga escala e, não, de tornar satisfatória a aprendizagem e o desenvolvimento real dos sujeitos.

Considera-se, portanto, que nos resta a ser resistência, lutar contra um retrocesso que estamos vivenciando através de políticas públicas educacionais para a alfabetização como PNA, que tenta desconstruir uma concepção de alfabetização e letramento em que a criança é considerada a protagonista, tentando impor de forma autoritária o método fônico e um ensino mecânico. Ao propor isso, nega

igualmente a concepção construtivista, “que supera a visão adultocêntrica e associacionista de aprendizagem abraçada pelos defensores dos métodos fônicos” (MORAIS, 2019, p. 71).

Da mesma maneira, o PNA tira a autonomia dos docentes quando impõem um método, de forma autoritária, como se o professor não fosse um agente pensante,

[...] que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores. (MORAIS, 2019, p. 74).

Nas últimas décadas tem se investido de forma efetiva e consistente na formação continuada do professor alfabetizador, levando conhecimento e concedendo autonomia para que possa alfabetizar da forma que acredita ser a mais adequada a sua turma. Porém, nos últimos anos o retrocesso é “gritante”. Um outro modo tem sido praticamente imposto aos professores, como se todas as crianças fossem iguais e aprendessem da mesma forma e ao mesmo tempo, desrespeitando a bagagem e os conhecimentos que está criança já possui. Na direção contrária a essa proposta, acredita-se que os professores alfabetizadores não podem deixar de ver o aluno como protagonista deste processo, que deve ser dinâmico e prazeroso e não algo mecânico e sem sentido.

5.4 POLÍTICAS CURRICULARES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CAMINHOS TRILHADOS

A formação continuada tem a função de atualizar e expandir o campo de trabalho, a área de competência, de modo a suprir as necessidades do sistema de ensino, aprimorando o desempenho e trabalho dos professores alfabetizadores, e, portanto, contribui para o aprendizado dos alunos e para todo o âmbito escolar. Moreira e Saito (2013, p. 58) acreditam ser importantíssimo a existência de políticas que promovam a formação contínua do professor, bem como, para uma atuação mediadora efetiva, deste modo: “[...]a formação continuada de professores e a gestão escolar dos sistemas de ensino são fundamentais para que haja uma

coerência nacional no processo de desenvolvimento dos programas que envolvem a alfabetização escolar.”

Sendo assim, em décadas passadas, o Ministério da Educação realizou ações e programas no intuito de melhorar a formação e qualificação da prática pedagógica docente por meio dos programas: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Profa foi lançado em dezembro de 2000⁴, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, advindas em estudos realizados por uma rede de educadores de diversos países. Esses estudos têm como alicerce as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Assim, o Profa considera a nova concepção de que, para o aluno aprender corretamente a ler e escrever, é indispensável que ele participe de situações que o façam refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-a sem conhecimento próprio (MENEZES, 2001).

O Profa deriva de um processo iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele é destinado para a reciclagem de professores alfabetizadores, a ser desenvolvido a partir do estabelecimento de convênios com secretarias de Educação e organizações já participantes do programa Parâmetros em Ação, com a alfabetização de 1ª a 4ª séries já implantada, além de universidades. O curso trata-se de uma formação anual, destinado especificamente, a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. O curso possui mais de 160 horas, onde 75% do tempo é trabalhado em grupo e 25% individualmente pelo professor, com leituras. Há materiais escritos, como apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos; e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2.

⁴ Programa lançado durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

O Pró-letramento⁵ (2007) foi um exemplo de programa direcionado à formação de professores dos anos iniciais que foi acompanhado por professores orientadores, também chamados de tutores (BRASIL, 2007d). O programa foi realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada com adesão dos estados e municípios. O programa visava à melhoria da qualidade de aprendizagem nas áreas de conhecimento em que os professores atuavam, bem como ao desenvolvimento da consciência da necessidade e do direito à formação continuada. De acordo com Murta, Silva e Cordeiro (2008) o pró-letramento tratava de uma formação continuada com caráter reflexivo, que busca conciliar os saberes adquiridos na prática com a teoria, sem oferecer receitas aos professores.

Segundo o documento do programa Pró-Letramento “Alfabetização e Linguagem”, com o passar do tempo o termo alfabetização vem sofrendo transformações, contudo pode-se dizer que a inserção da leitura e da escrita se dá por meio do domínio de um conjunto de técnicas relativas ao ato de ler - capacidade de decodificar sinais gráficos e escrever - capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Sendo assim, para ler e escrever, o indivíduo (criança) tem de adquirir um conjunto de procedimentos e habilidades fundamentais à prática da leitura e escrita. Procedimentos esses vão desde o domínio dos aspectos notacionais até os mais significativos – letras, sons, sílabas, palavras, frases, textos, gêneros, normas gramaticais e ortográficas (BRASIL, 2007d).

Outro programa voltado para professores alfabetizadores ocorreu durante os anos de 2013 a 2017, que foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶. Os municípios que aderiram a esse pacto, receberam a orientação do MEC, assim como ocorreu no Pró-letramento para realizar o processo de escolha dos orientadores de estudo, que receberiam formação nas Instituições de Ensino Superior (IES), desenvolvida por professores formadores. O PNAIC⁷ foi uma política de formação continuada que pretendeu garantir a formação por meio uma construção pedagógica pontual, com temas diretamente relacionados à alfabetização e materiais, que possibilitou ao professor rever algumas práticas

⁵ Programa lançado durante o Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

⁶ Este programa início no Governo de Dilma Rousseff (2011-2016) e perdurou até o final do Governo golpista de Miguel Temer (2016-2018).

⁷ Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, 5 jul. 2012.

pedagógicas, conceitos e conhecimentos de alfabetização e letramento. Cruz e Martiniak (2016) acreditam que ensinar exige uma postura docente aberta ao conhecimento para a ascensão da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. As autoras enfatizam que o papel e a atuação da Universidade no PNAIC em articulação com o Estado foram fundamentais.

Já em 2020, o atual governo lançou em um programa de formação de professores alfabetizadores pertencente a PNA denominado de “Tempo de Aprender”⁸, instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), idealizado pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC). Segundo o que consta no documento:

[...] é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização. (MEC, 2020a)⁹.

O referido programa prevê a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais, com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência e está organizado em versões online e presencial. Destina-se a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, sendo recomendado para o último ano da Educação Infantil e para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. A modalidade online iniciou no primeiro semestre de 2020 em Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC, mas a modalidade presencial, que tinha a previsão para o segundo semestre do referido ano e seria operacionalizada por meio de um modelo de multiplicadores, ainda não se efetivou em virtude da pandemia da Covid-19.

O programa na versão online esteve organizado em oito módulos. De acordo com os criadores, são fundamentados em evidências científicas e, embora até apareçam algumas pesquisas nacionais, o que se percebe é uma desconsideração dos estudos e das pesquisas brasileiras e uma ênfase enorme com relação a referências a estudos internacionais. Observa-se, ainda, um proposital apagamento

⁸ Programa lançado durante o Governo do Presidente Jair Bolsonaro.

⁹ Citação retirada do site do MEC. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

dos estudos nacionais sobre alfabetização, negando até mesmo a discussão sobre letramento. Esse conjunto de negações, para Mortatti (2019, p. 45), visa “a destruição simbólica do extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação)” já consolidado no país.

Assim, compreende-se que a insignificante referência dada à produção brasileira pela Política Nacional de Alfabetização e pelo “Tempo de Aprender” demonstra uma falta de compreensão do que acontece no país ao longo de mais de 40 anos ou trata-se de um ultraje para com os estudiosos/pesquisadores/cientistas do campo da alfabetização. É de uma importância ressaltar, como coloca Macedo (2019, p. 63) que, desse modo, o governo atual, ao assinar o decreto que institui a PNA, “assume a condição de subalternidade ao se negar a reconhecer o avanço que a pesquisa sobre alfabetização no Brasil alcançou nas últimas quatro décadas”. Os princípios do referido programa seguem a PNA, cuja didática pode “levar a uma homogeneização” de um ensino “mecânico e padronizado” em todo o país, com uma predominância associacionista em práticas alfabetizadoras, as quais, segundo Mortatti (2019), “ofende” princípios como os da pluralidade de ideias e da relatividade de conceitos científicos.

Seguindo as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, o “Tempo de Aprender” propõe ações organizada em quatro eixos: (1) formação continuada de profissionais da alfabetização; (2) apoio pedagógico para a alfabetização; (3) aprimoramento das avaliações da alfabetização; e (4) valorização dos profissionais da alfabetização.

O eixo que trata da formação continuada de profissionais da alfabetização, possui um conjunto de vinte e um vídeos disponibilizados na modalidade online que consideram as dimensões pedagógicas do processo de alfabetização. A versão online deste eixo 1 é realizada com o suporte do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização, desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais, da Universidade Federal de Goiás.

A formação continuada em práticas de alfabetização do programa “Tempo de Aprender”, possui uma carga horária de 30 horas, organizadas nos seguintes módulos: (1) Introdução; (2) Aprendendo a ouvir; (3) Conhecimento alfabético; (4) Fluência; (5) Vocabulário; (6) Compreensão; (7) Produção de escrita; e (8) Avaliação.

Identificou-se, assim, uma proposta focada em instrução diretiva para o professor, na qual é indicado passo a passo o modo como o ensino deve proceder. As aulas apresentadas nos vídeos são visivelmente organizadas para o curso, não correspondendo à realidade das escolas brasileiras. Nas cenas apresentadas as crianças só falam respostas esperadas, nunca conversam entre si e basicamente não caminham pela sala. O professor segue sempre os respectivos passos: (1º) professor explica e demonstra; (2º) professor e alunos praticam juntos; (3º) alunos praticam em conjunto; (4º) prática individual. Por fim, observa-se que não há sugestões de suporte para erros e dificuldades esperadas, variações e adaptações (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021).

6 REFLEXÕES E INTERPRETAÇÕES POSSÍVEIS DE VIVÊNCIAS INÉDITAS

Neste capítulo, pretende-se apresentar as interpretações realizadas a partir das informações reunidas com um grupo de professoras de uma escola pública da rede municipal. Essas reflexões emergem a partir do diálogo com as participantes da pesquisa e possibilitam uma discussão sobre as políticas públicas curriculares para a alfabetização. Como mencionado anteriormente, busca-se compreender a organização curricular adotada para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia.

A opção de realizar com o grupo de apenas uma escola, se deu pelo fato de os professores da rede municipal de Santa Maria encontrarem-se muito sobrecarregados de trabalho ocasionados pelo contexto da pandemia e pós pandemia. Dessa forma, as contribuições foram organizadas em categorias que destacam as ênfases dos questionamentos enviados aos professores. As professoras serão denominadas por letras do alfabeto para preservar as suas identidades.

Porém, início este capítulo compartilhando o diário de campo dessa pesquisadora e professora alfabetizadora em tempo de pandemia. Relata-se também a importância e a participação das famílias durante o trabalho remoto e o papel da gestão escolar como suporte deste momento de muitos desafios. Também se relata a forma como Prefeitura Municipal de Santa Maria, junto com a Secretária Municipal de Educação (SMED), se articularam para dar conta deste período pandêmico.

6.1 DIÁRIO DE CAMPO: VIVÊNCIAS COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA NO ENSINO REMOTO - ANOS 2020 E 2021

O ano de 2020 iniciou de uma forma convencional, professora e aluno dentro da sala de aula. Porém, na metade do mês de março as aulas foram suspensas, inicialmente por 15 dias. Porém, este período perdurou até agosto de 2021 e, a partir de então, tudo mudou. Com as aulas suspensas e com o uso do ensino remoto, nossa prática teve que ser reformulada.

Relatarei a partir de agora, a experiência como professora alfabetizadora em tempo de pandemia, inicialmente falarei das vivências durante o primeiro ano de

pandemia, ou seja, o ano de 2020 e logo após, ponderarei sobre como foi o segundo ano de pandemia, 2021.

Falar sobre o ensino remoto, não é algo muito fácil. Embora já se esteja realizando esta prática remota há mais de um ano. Na verdade, ainda estamos aprendendo sobre e como trabalhar desta forma. Foi e está sendo um período de muito aprendizado, de reconstrução da nossa prática que até então, acontecia dentro das nossas salas de aula. Momento de enfrentar e superar muitos desafios, medos, insegurança, etc. Pois, jamais imaginávamos viver e enfrentar uma situação assim.

Apesar de o ensino remoto ser uma estratégia imprescindível para a continuação da educação formal no atual cenário em que estamos vivendo, essa modalidade tem sido desafiadora para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, as escolas precisaram adaptar-se consideravelmente rápido para oferecerem uma educação de qualidade dentro do possível, de outro, os estudantes precisaram se adequar a essa realidade para aprender sem sair de casa.

Porém, quando nos referimos a alfabetização e letramento durante o ensino remoto, os desafios são maiores ainda. Como conseguir fazer isso de forma remota? Será que as crianças irão aprender de forma significativa? E, as famílias irão conseguir se organizar para auxiliar as crianças neste momento? Foram muitas indagações, incertezas, medos, muitas leituras, muitas lives/palestras, muitas conversas e trocas com a coordenadora pedagógica da minha escola e com minhas colegas. Mas, apesar de tudo isso, nada ficava claro para mim. Eu não sabia como iniciar, como fazer, como atingir estas crianças e famílias e ao mesmo tempo acolhê-las neste momento.

Contudo, eu tinha que agir, tinha que buscar uma estratégia pedagógica da conseguir alfabetizar letrando. Este era meu grande desafio e eu precisava enfrentá-lo e superá-lo logo. Soares (2010, p. 21) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Quando fomos comunicadas de que as aulas presenciais seriam suspensas inicialmente, por 15 dias, nos organizamos e enviamos atividades impressas,

alfabeto móvel, livros de histórias, fichas de leituras e atividades dos livros didáticos para que estas crianças pudessem mesmo de casa continuar com o seu processo de alfabetização.

Entretanto, os 15 dias iniciais já estavam terminando e nada sinalizava que nós iríamos retornar em um curto período as aulas presenciais. Então, a coordenação da escola agiu muito rápido criando grupos para cada turma no facebook, para que através deste nós pudéssemos enviar atividades para as crianças e dar apoio para as crianças e famílias. Também fiz uso de um grupo no WhatsApp que já tinha da minha turma, muito antes da pandemia nos atingir. Pois, defendo e acredito na importância de família/escola/professora trabalharem juntos durante o processo de alfabetização das crianças. Onde, alfabetização ela inicia muito antes da criança ingressar na escola ou no 1º ano. Sendo assim, desde que as crianças nascem estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles.

A língua escrita é um objeto de uso social. Penso ser fundamental que a criança entenda a função social que a língua escrita desempenha, para que a aprendizagem tenha significado. Se a criança entender que é necessário ler para aprender algo novo e que é necessário escrever para se comunicar com alguém ausente, ela se interessará pela leitura e pela escrita e sendo assim a aprendizagem terá significado para ela. Como nos ensina Soares (2010), a partir do momento em que uma criança nasce numa sociedade grafocêntrica, cercada de material escrito e de pessoas que fazem uso da leitura e da escrita, vão conhecendo e reconhecendo desde cedo o sistema de escrita, distinguindo-o de outros sistemas gráficos (como desenhos, por exemplo). Quando esta criança chega à escola, cabe à educação formal orientar metodologicamente esses processos, e a educação infantil é só o início dessa orientação, pois, o letramento é um processo que se estende por todos os anos de escolaridade e por toda a vida. Pois, alfabetização e letramento são dois processos que caminham juntos, porém o letramento, como já vimos, antecede a alfabetização, permeia todo o processo de alfabetização e continua a existir quando já estamos alfabetizados.

No mês de maio tivemos muitas formações disponibilizadas pela SMED para tentar preparar os professores para o ensino remoto. Foi um mês repleto de desafio e muito exaustivo também. Pois, tínhamos que dar conta das turmas, das famílias e da formação. Não tínhamos tempo para nada. Tínhamos formação no turno da

manhã, da tarde e até no turno da noite. Embora, a SMED tenha tentado “preparar” e “amparar” o professor no início da pandemia, pouco ou quase nada destas formações foi direcionada para a alfabetização, um dos maiores desafios da pandemia. A formações eram mais gerais, englobando toda a rede municipal da educação infantil, anos iniciais e anos finais, educação especial, EJA, escola do campo, etc. Para Sartori (2011, p. 31), “as possibilidades de articulação entre teoria e prática podem facilitar o redimensionamento da ação pedagógica, especialmente no que se refere à busca da superação da fragmentação do fazer pedagógico”.

Dessa forma, a formação continuada é o caminho para auxiliar o professor em seu trabalho docente, proporcionando a reflexão sobre sua prática pedagógica, o conhecimento de novas metodologias, atualização frente às mudanças no âmbito educacional. Enfim, ela deve proporcionar o embasamento teórico para transformar e, conseqüentemente, melhorar sua prática em sala.

Ao longo do ano estas formações foram bem reduzidas, ocorria em média um dia por mês e tinham também atividades para realizar ao longo do mês numa plataforma educacional chamada google sala de aula. A prática pedagógica inicialmente estava embasada no Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC-2019) e depois no Currículo Emergencial do Ensino Fundamental (2020), que foi construído coletivamente entre escola (professores) e Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria durante a pandemia do covid-19.

No início do mês de abril, já estava enviando atividades remotas para a minha turma de 1º ano, pelo grupo do facebook e do WhatsApp. Foi um momento em que tivemos, eu enquanto professora e as famílias, nos adaptar, nos organizar e buscar desta forma continuar contribuindo para o processo de alfabetização e letramento das crianças.

Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). No que se refere aos planejamentos, me embasei em atividades mais lúdicas, revisando o que eu já tinha trabalhado com a turma quando ainda estávamos com aula presencial e sempre buscando trazer para perto deles os ambientes letrados.

Comecei também, a gravar vídeos de apoio, inicialmente trabalhando o som das letras e mostrando como minha “boquinha” se comportava quando eu pronunciava os sons das letras. Também, trabalhei com a quantidade de palavras de

uma frase, com a quantidade de sílabas de uma palavra, com aliteração e rima. A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (BRYANT; BRADLEY, 1985). Segundo Moraes (1995), para a consciência de fonemas são necessárias orientações expressas sobre a estrutura da escrita alfabética, com o objetivo de familiarizar a criança com o mapeamento que está escrita faz dos sons da fala.

Gravei várias atividades pedagógicas/jogos como sugestão para as famílias brincarem com as crianças, muitos jogos orais (rimas, aliterações, etc). Uma forma mais concreta e significativa para as crianças construírem seu conhecimento referente a leitura e a escrita e sobre a alfabetização matemática.

Moraes (2012, p. 93) faz uma importante consideração sobre a importância do trabalho com tradições orais.

O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições(...) permite uma rica exploração dos efeitos sonoros acompanhada da escrita de palavras. Assim cria-se um bom espaço para que meninos e meninas comecem a prestar mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas.

Eu não sabia se trabalhando desta forma, eu conseguiria “chegar” até as crianças, só o tempo poderia me mostrar isso.

Gravar vídeo foi um desafio enorme para todos os professores, pois estávamos expostos e à mercê de julgamentos. O que nos causou muitas angústias e medos. Estratégias de gravações eram necessárias, tendo em vista que, ao trabalhar com alunos em processo de alfabetização, era preciso atrair a atenção deles para os conteúdos publicados. A insegurança, principalmente nas gravações dos primeiros vídeos, foi imensa, levando-nos a regrava-los inúmeras vezes até que algum ficasse razoavelmente bom para postar e enviar o link aos grupos de pais.

Embora, nós professores, nos esforçássemos ao máximo, às vezes não tenhamos os recursos adequados, como uma câmera de qualidade e um tripé. Ao gravar vídeos, por exemplo, fizemos uso de latas para apoiar o celular, transformando nossa casa em uma sala de aula virtual. E se antes trabalhávamos aproximadamente oito horas por dia, essas horas se duplicaram, pois os nossos

celulares estão sempre disponíveis para atender os pais, os alunos e a escola, independente do dia ou horário.

Inicialmente, não se cobrava devolutiva das atividades que estávamos enviando para as crianças, pois não tínhamos nenhuma normativa para nos orientar ou amparar. Porém, quando a normativa veio, inicialmente recebíamos os registros que se davam através de vídeos ou fotos pelo whats ou Messenger, estes foram todos arquivados em uma pasta no drive para futura comprovação se necessário. E depois, ficou determinado que nós utilizaríamos o Google sala de aula para postar os conteúdos de aula e as atividades referentes a mesma, inclusive vídeos aulas, jogo online para apoio, etc, e que as devolutivas agora também deveriam ser postadas ali no Google sala de aula, por partes dos alunos/famílias através de registros (fotos ou vídeos) comprovante a realização das mesmas. Quando começamos a utilizar o Google sala de aula, as atividades enviadas as pelas crianças ficavam automaticamente salvas no ambiente, isso facilitou muito o trabalho do professor que antes tinha que salvar uma a uma em pastas no drive.

Acredito ser importante destacar, que sempre tive e mantive um diálogo muito aberto e companheiro com as famílias, sempre enfatizando que neste momento eles eram a “ponte” entre mim e as crianças. Sem a ajuda, o comprometimento e o apoio deles eu não conseguiria chegar até as crianças e assim, não conseguiria auxiliá-los no seu processo de alfabetização. Também, mantive um vínculo afetivo muito forte com as crianças, mesmo a distância, pois penso que alfabetização também é afeto, carinho, atenção, encorajamento, palavras positivas, olhar amoroso, etc.

Segundo Chalita (2001, p. 27) “a alfabetização tem de ser acompanhada pela família. Os primeiros escritos, o incentivo à leitura, os brinquedos pedagógicos.” Tudo isso precisa ter significado/sentido para a criança. Assim, o papel dos pais é de estimular e propiciar momentos de cumplicidade, de amor e carinho para a formação da criança. Para saber se as famílias estão conseguindo ter acesso as atividades remotas e aos vídeos de apoio que eu estava gravando, eu acompanhava se eles tinham visualizado estas postagens na nossa página no facebook e depois acompanhava através do google sala de aula, e os que não tinham visualizado e/ou acessado os conteúdos, eu entrava em contato com a família para saber o motivo de o aluno não estar realizando as atividades. Sempre com muito afeto e compreensão, tentava compreender as famílias, mas, também tentava fazê-los entender que não sabíamos por quanto tempo iríamos trabalhar de forma remoto, e que para que a

criança se alfabetizasse ela precisa ter acesso aos vídeos de apoio e realizar as atividades enviadas. Em alguns casos, a busca ativa teve sucesso, em outros, nem tanto.

Embora, praticamente todas as famílias tivessem acesso à internet e ao google sala de aula, e isso foi comprovado por uma pesquisa realizada pela escola, algumas famílias optavam por retirar as atividades impressas, por não terem como imprimir as mesmas e, depois, postavam no google sala de aula, os registros das atividades realizadas. Enquanto educadores, precisamos compreender que o mundo mudou e, desta forma, se faz necessário rever nossas concepções e adequar simultaneamente os conteúdos escolares às necessidades e interesses de nossos alunos, buscando, inclusive, estreitar vínculos com a família para alterar significativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Penso ser importante destacar, que principalmente, no início das postagens das atividades remotas, quando as escolas estavam 100% fechadas. Busquei sempre planejar atividades pouco extensas que as crianças pudessem copiar e/ou que os pais pudessem também auxiliar caso a família não tivesse como imprimir. Quando a escola teve autorização para funcionar, para entregar as atividades impressas, orientei as famílias que fosse até a escola retirar as mesmas. Meu objetivo nunca foi supercarregar as famílias ou as crianças, mas, sim, propor atividades que realmente eu julgava essenciais para auxiliar as crianças no seu processo de construção da leitura e da escrita.

Olhando para o lado da criança que está sendo alfabetizada, este momento para ela precisa ter significado, já que precisa perceber o incentivo vindo de ambas as partes para progredir com mais fluência, para querer possuir mais conhecimentos de sua língua, conseqüentemente ter a facilidade em momentos de leituras, exercícios de interpretação, prazer em fazer uso desta nova aquisição, entre outros.

Percebe-se então, que experiências familiares aliadas ao trabalho escolar resultam numa melhora eficaz em relação ao nível de aprendizagem e conseqüentemente do rendimento escolar, pois, fica claro no discurso diário dos professores que os alunos que recebem atenção significativa por parte da família, tendem apresentar um melhor rendimento escolar, ao passo que aqueles que não recebem atenção adequada apresentam quase sempre desempenho escolar abaixo do esperado. (SOUZA, 2009, p. 11).

Recebi muito carinho das crianças, das famílias, da equipe diretiva da escola. Muitas mensagens escritas e áudios repletos de afeto, gratidão e motivação. Senti

que toda a minha dedicação, que todo o meu desgaste físico e mental tinha valido a pena. Depois, de um ano letivo praticamente todo remoto, no final do ano pude avaliar os resultados alcançadas. E, posso afirmar que foram ótimos, pois do total de 26 alunos, apenas 3 crianças não saíram no nível alfabético. Mas, logicamente que algumas destas crianças que estavam no nível alfabético, precisavam exercitar a leitura, para melhorar a sua fluidez.

Chegou-se a este resultado através, de várias atividades de leitura e escrita e através de testagens que foram sendo realizadas durante o ano, com a auxílio das famílias, que forma orientadas como fazer, como aplicar as testagens, deixando as crianças escreverem como ela pensa que esse escreve. Muitas destas atividades e testagens está registrado e arquivados em pastas individuais no Google drive e estas foram compartilhadas com a escola.

Penso ser importante compartilhar que aquelas crianças que não saíram no nível alfabético, foram crianças que não realizaram ou não realizaram a maioria das atividades propostas durante o ano, não enviaram a maioria das devolutivas quando solicitado, não assistiram os vídeos de apoio. Inclusive, a partir de agosto de 2020, comecei a fazer planejamentos diferentes para cada grupo de níveis de escrita diferentes. Ou seja, para situações em que as famílias não trabalharam em conjunto com a escola e professora. Também gravei um vídeo para as famílias explicando o processo de alfabetização das crianças, de acordo com a teoria psicogenética da Emília Ferreiro, explicando os períodos e níveis conceituais.

O ano letivo de 2021, até agosto se deu de forma totalmente remota. Os conteúdos e atividades eram postados todas as segundas no Google sala de aula e os alunos/famílias tinham até domingo para fazer a devolutiva das mesmas. Realizávamos uma vez na semana aulas online, com duração de 2 horas, com o objetivo de estreitar os laços com nossos alunos e de retomar de forma lúdica e pedagógica os conteúdos trabalhados naquela semana.

No ano de 2021, nossas formações disponibilizadas pela SMED ocorreram mensalmente, geralmente, na última quarta do mês, em um turno tínhamos reunião com nossa professora formadora e no turno da tarde tínhamos ateliês, que escolíamos conforme nossos interesses. Conforme nossa matrícula mais antiga, éramos direcionadas para um grupo, ou seja, como minha matrícula mais antiga era nos anos iniciais e como eu trabalhava com um 1º ano, eu fui direcionada para um grupo onde tinha professoras que atuavam também no ciclo de alfabetização. Ali

discutíamos sobre as dificuldades que enfrentávamos em nossa prática e trabalhamos sobre algumas tecnologias, como a sala de aula invertida, etc. Sendo assim, concordo com Nóvoa quando diz que:

A formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. (NÓVOA, 1991).

Quando retomamos as aulas escalonadas presenciais em agosto de 2021, de um total de 27 alunos, 17 alunos optaram por frequentar presencialmente à escola, então, a turma foi dividida em grupo A e grupo B, na segunda e quarta o grupo A ia até a escola e na terça e quinta era dia do grupo B. Na sexta era o meu dia de planejamento. Neste dia as crianças recebiam atividades da professora de inglês.

Quando foi separado a turma em dois grupos, tentei separá-los por nível de escrita, com o intuito de dar uma aula diferenciada para os grupos que estavam presencialmente na escola, pois, embora a maioria da turma já estivesse no nível alfabético, não considerava ético não dar uma atenção especial, principalmente, para as crianças que ainda não estavam alfabetizadas. Então, no grupo A estavam todos os alfabéticos e no grupo B, havia alguns alfabéticos e alguns que se encontravam em outros níveis da escrita.

Entretanto, como sala de aula suportava mais alunos do que os que estavam vindo escalonadamente, optamos por deixar um grupo de alunos, que estavam apresentando dificuldade no processo de alfabetização, que frequentasse as aulas presencialmente os 4 dias da semana.

Retornar as aulas escalonadas foi grande desafio para o professor, pois no dia que o aluno não estava na escola ele deveria realizar as atividades postadas no google sala de aula. Então, tínhamos que pensar em um plano de aula que deve conta de dois grupos em situações distintas. Até o mês de novembro não era obrigatório que todas as crianças frequentassem presencialmente as aulas. Porém, a partir deste mês todas deveriam obrigatoriamente retornar, salvo algum problema de saúde que fosse comprovado por um atestado médico.

Encerei o ano de 2021 com meus 27 alunos acompanhando escalonadamente as aulas presenciais, salvo um grupo seletivo de alunos com muitas dificuldades que podiam frequentar as aulas todos os dias, como já expliquei

anteriormente. Destes 27 alunos, dois eram público-alvo da educação especial, mas apenas um era atendido pela educadora especial da escola. Este aluno recebia um planejamento diferenciado. Porém, eu tinha outros alunos na turma que também precisavam ser avaliados por especialistas, pois demonstravam dificuldades atípicas que costumamos nos deparar dentro das salas de aula. Deste total, 21 alunos estavam no nível alfabético, 1 no nível silábico e 5 no nível pré-silábico.

Mais uma vez reforço que a grande maioria das crianças que não saíram no nível alfabético ou eram alunos do público-alvo da educação especial, ou alunos que precisavam ser avaliados por um especialista. Isso aconteceu apenas no ano seguinte e agora estão sendo acompanhados. Havia ainda aqueles que não foram assíduos nem no envio das atividades remotas e nem nas aulas presenciais.

Penso ser importante destacar que de forma nenhuma me considero uma “super professora” que alfabetiza a todos os alunos no 1º ano, até por que não precisamos ter pressa para isso, pois sabemos que a alfabetização é um processo que precisa ser consolidado até o 3º ano do ensino fundamental (DOC/SM, 2019). Tampouco busco elencar fatores externos para justificar o não “sucesso” do meu trabalho. Muito pelo contrário. Porém, realizo meu trabalho com muito comprometimento, estudo e carinho. Busco sempre olhar para cada aluno individualmente, e a partir daí, ajudá-los a sanar as suas dificuldades. Para isso, sempre procuro o apoio da equipe pedagógica da escola e da família. Então, é um trabalho conjunto que traz excelentes resultados, tendo em vista que algumas vezes certas situações vão além do trabalho de professora alfabetizadora. Por isso, sempre digo aos pais, que o processo de alfabetização das crianças é um trabalho coletivo, que em algumas situações eu não dou conta sozinha. Mas, sempre dou o meu melhor por cada aluno. Inclusive, planejamentos diferenciados quando necessário e possível, atividades extras, etc.

Acredito ser importante compartilhar que tivemos que cumprir uma parte burocrática muito cruel, durante o ano de 2020 e 2021. Tínhamos que preencher tabelas de Registro das Atividades e Trabalho Remoto de março de 2020 até 19 de julho de 2020, até aqui era referente apenas ao trabalho do professor. Mas, a partir de 20 de julho de 2020 até o final do ano de 2021 tivemos que preencher diariamente uma tabela chamada “Documento de acompanhamento e Registro e Ações pedagógicas presenciais e remotas” que era direcionado aos alunos e “Registro das Atividades e Trabalho Remoto” direcionado ao trabalho do professor.

O preenchimento destas tabelas nos tomava muito tempo, tempo este que podia ser destinado para qualificar ainda mais nossa prática pedagógica e contribuiu para aumentar o esgotamento mental do professor. Trabalhamos muito durante toda a pandemia, nossa casa virou nossa sala de aula, atendíamos as famílias pelo whats e pelo Messenger a qualquer horário do dia e em qualquer dia da semana. Fazíamos vídeos aulas, chamadas de vídeos com a turma e também quando necessário com alguns alunos que apresentavam muita dificuldade na aprendizagem, gravamos muitas histórias, planejávamos aulas que seriam postadas inicialmente, eram postadas nas redes sociais e posterior, no Google sala de aula, planejávamos as aulas onlines também, pesquisando conteúdos interativos como jogos onlines, fazíamos atividades utilizando jamboard, etc, confeccionamos muito jogos para passar para as famílias como sugestão, assistimos inúmeras lives, a maioria fora do nosso horário de trabalho, fizemos muitos cursos de formação disponibilizado pela SMED, mas também muitos outros disponibilizado por outras instituições.

Os desafios referentes a gravação de vídeos, já tinham sido superados, mas, continuamos trabalhando muito mais que nossa carga horária diária o de 8 horas. Nossos celulares ainda estavam sempre disponíveis para atender os pais, os alunos e a escola, independente do dia ou horário.

Toda essa sobrecarga de trabalho destes dois anos de pandemia, ou seja, 2020 e 2021, causou um enorme desgaste mental e físico que os professores estão sentindo agora, durante este ano de 2022. Estamos com todos os nossos alunos em sala de aula, enfrentando novos desafios pós pandemia, que levaram alguns anos para serem superados. Mas, seguimos firmes, realizando nosso trabalho com muito comprometimento, dedicação, estudo e carinho.

6.2 REDE MUNICIPAL E A PANDEMIA DO COVID-19: CAMINHOS E DESAFIOS

Com o início da pandemia do covid-19 em 2020, nos levando ao distanciamento social, alterando a vida de todos, inclusive dos nosso estudantes, com a suspensão das aulas presenciais, a partir de 18 de março, em todas as etapas e modalidades de ensino, em todas as escolas tanto públicas quanto particulares do município de Santa Maria. Através do Decreto Executivo nº 55, de 19 de março de 2020 que declarou estado de calamidade pública em todo o território do Estado do

Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19:

Considerando a LDB 9394/96 no que concerne às alterações, excepcionalidade dispensadas na forma da Medida Provisória N° 934, de 1° de abril de 2020, que garante as 800 horas definidas na mesma Lei; Considerando o Parecer 005/2020 do CNE, de 28 de abril de 2020, que orienta a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais em decorrência da Pandemia da COVID-19; Considerando a Resolução CMESM n° 40, de 22 de junho de 2020, que regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e suas respectivas modalidades. Nesse viés, com base nos pressupostos legais supracitados a Secretaria de Município da Educação, através da Gestão Pedagógica com vistas a promover uma educação de qualidade, significativa e equitativa, propõe à Rede Municipal de Ensino o CURRÍCULO EMERGENCIAL para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1° a 5° Ano). (SANTA MARIA, 2020a).

O chamado currículo emergencial, foi desenvolvido com a participação de toda a rede pública municipal, através do envio de conteúdos que os professores julgavam essenciais desenvolver mesmo através do ensino remoto e por fim, através de um questionário, onde o professor assinalava os conteúdos de maior relevância para a sua turma aprender. Com isso, os professores da rede municipal passaram a receber uma orientação quando planejavam suas práticas pedagógicas., buscando desenvolver com as suas turmas a necessário e o possível em um momento de pandemia, através do ensino remoto.

Em de 02 de abril de 2020, aprovou-se o Decreto Municipal n° 64, que declarou situação de Emergência no Município de Santa Maria, por conta dos prejuízos causados pela pandemia mundial do novo Coronavírus (Covid-19). (SANTA MARIA, 2020b).

No mês seguinte, em de 08 de maio de 2020, homologa-se a Instrução Normativa n° 01, da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, que disciplinou o trabalho remoto dos profissionais de educação, enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências; ação de Emergência no Município de Santa Maria, por conta da afetação pela pandemia mundial do novo Coronavírus (Covid-19) (SANTA MARIA, 2020c).

Na Instrução Normativa n° 02, da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS, aprovada em 20 de julho de 2020, disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas

respectivas modalidades enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências (SANTA MARIA, 2020d).

Esta normativa nº 02, da legitimação e reconhecimento legal para uma prática que desde a suspensão das aulas presenciais, vinha sendo realizada, por muitos professores da rede pública e particular. Um trabalho árduo, que exigiu dos professores e gestores uma didática e um conhecimento digital que não possuíam, mas que foram buscar através de formação continuada particulares, formação realizada no mês de maio, pela rede municipal de ensino e pelas trocas entre seus pares.

O Conselho Municipal da Educação de Santa Maria, em 22 de junho de 2020, Resolução 40, que regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades.

Art. 1º O Ensino Remoto de Emergência compreende o atendimento não presencial, incluindo ou não o uso de tecnologias digitais, enquanto permanecem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (COVID-19) no ano letivo de 2020 e/ou quando acometidos por pandemias e outras intercorrências previstas no termo da lei. (SANTA MARIA, 2020e).

Sendo assim, cada professor e equipe gestora da sua escola, se organizaram para atender os alunos de forma remota, respeitando sua realidade local. Algumas onde os alunos, tem acesso à internet, estão fazendo uso da plataforma Google Sala de Aula (Classroom), disponibilizada pela Secretária Municipal de Educação e outras escolas estão fazendo uso das atividades impressas, cada realidade tentando atender o maior número de alunos possíveis. Os encontros online semanais também fizeram parte das práticas das escolas, porém, dependendo da realidade chegou a poucos alunos. O ensino remoto, realmente é um grande desafio, para todos os envolvidos: escola, gestores, professores, alunos e famílias. Porém, sabemos que bons resultados é possível quando escola e família trabalham juntas.

No que se refere a alfabetização, no artigo 14, no diz que:

Art. 14 Para organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental ficam estabelecidas as seguintes orientações:
I- O Ciclo de Alfabetização, compreendo pela etapa inicial do Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano, requer a dinâmica colaborativa entre seus professores para garantir a aprendizagem dos estudantes – oportunizar a alfabetização significativa e efetiva por meio de experiências de aprendizagens é fundamental para buscar a mediação e a valorização de situações lúdicas, articuladas com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, conforme a BNCC preconiza. (SANTA MARIA, 2020e).

Mais uma vez, observa-se o termo “ciclo e alfabetização”, que compreende do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, respeitando o processo de alfabetização das crianças. Diferente como citado anteriormente, na BNCC e no PNA, que estão tentando encurtar este processo.

Em 03 de julho de 2020, o Conselho Municipal da Educação de Santa Maria, lança a Resolução 41, que regulamenta o Ensino Remoto na Educação Infantil.

Para fins de regulamentação pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, consideramos que serão desenvolvidas na etapa da Educação Infantil, no Sistema Municipal de Ensino (Escolas de Educação Infantil Públicas e Privadas) AÇÕES PEDAGÓGICAS ORIENTADAS - NÃO PRESENCIAIS – NA EDUCAÇÃO INFANTIL, as quais serão elaboradas pelas professoras e professores, juntamente com a equipe gestora das escolas, levando em conta a realidade da comunidade escolar, bem como, o diagnóstico das condições socioeconômicas, de saúde e de acesso às tecnologias, das famílias neste período de distanciamento social. (SANTA MARIA, 2020f).

Com isso, o trabalho que já vinha sendo desenvolvido nas turmas de infantil, teve um reconhecimento e um amparo legal. Uma prática que não era a ideal, mas que no momento foi muito significativa para contribuir com o desenvolvimento integral de nossas crianças e manter o vínculo com as mesmas.

Todas normativas e resoluções citadas anteriormente, referentes ao município de Santa Maria- RS, preservaram a vida de todos, tanto dos alunos, quanto dos professores e dos trabalhadores da educação. Em momento algum, foram colocados, outros interesses antes que a “preservação da vida”. Porém, penso ser importante destacar, que os professores nunca trabalharam tanto, estudaram tanto, fizeram tantos cursos de formação continuadas, etc. Também, tiveram que dar conta dos afazeres das suas casas, dar atenção as suas famílias, tiveram que estudar com os filhos, ... Isso, tem lhe causado, um grande desgaste físico e psicológico. E ainda, não sabemos que consequência isso trará futuramente, para as redes de ensino.

Respeitar o processo de alfabetização, mais do que nunca, é fundamental, pois vivemos uma pandemia, onde o ensino não tem chegado a todos os alunos como deveria. Os ciclos de alfabetização são essenciais para que as crianças construam seu conhecimento de uma forma significativa e prazerosa, do contrário, isso se tomará uma atividade mecânica, repleta de treinamento e “decoreba”, sem reflexão.

6.2.1 O papel da família no ensino remoto: muros derrubados e parcerias construídas

Por muitos anos, a educação escolar ficou apenas a cargo da escola. As famílias por inúmeros motivos estavam cada vez mais se desobrigando com a educação dos filhos e deixando tudo com à escola. Por isso, muitas vezes não acreditamos no potencial dessa parceria entre escola e família e ficamos repetindo que isso não funciona.

Existem diferentes situações, em relação ao desinteresse da família quanto à educação da criança. Todo incentivo começa quando a criança percebe que o aprendizado faz sentido para a vida dele, ou seja, que aprender a ler e escrever vai fazer com que ele se torne uma nova pessoa, seja ele de família melhor ou pior economicamente, confirmando que a aquisição de conhecimento tem um significado real. A criança reproduz o que vivencia; então, vendo no ambiente que ela está inserida, o incentivo a ler e escrever, ela o faz com carinho. Antes da escola, o grupo social na qual ela está mais ligada é sua família, seja ela de qual classe social pertencer.

Mas, nesse período de aulas remotas, onde o estudo domiciliar se fez presente, não só os professores precisaram mostrando seu valor, compromisso e engajamento pela aprendizagem das nossas crianças, jovens e adolescentes, as famílias também deram o seu melhor em um trabalho conjunto. “É importante que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola” (SOUZA, 2009, p. 8).

Por causa do trabalho e da falta de tempo, muitas famílias encontram dificuldade de participar da vida escolar da criança, mas mesmo com os obstáculos, demonstram o interesse, afetividade e colaboram com o processo da aprendizagem de seus filhos. A família teve que dedicar um tempo para as crianças, incentivando e estimulando em seu processo da alfabetização. Os pais e a escola tiveram que buscar condições, traçar metas que possa contribuir para o desenvolvimento e crescimento intelectual e social do indivíduo.

Por certo não são todas, mas nunca houve na história da educação um movimento tão grande e de tanto esforço e compromisso dessas famílias em nosso país. Nunca estivemos tão juntos e presentes, família e professores, como agora em

nosso distanciamento social. Isso, é maravilhoso! Sim! A pandemia também trouxe coisas boas. Esta parceria trouxe resultados ótimos. Pois, através desta parceria o processo de aprendizagem das crianças não parou, se manteve com um outro formato, mas não parou. Sendo assim, foi possível que a criança construísse seu conhecimento, através do trabalho dos professores onde a família foi “ponte” entre ele e as crianças. Sim, ponte! Pois, não tinha como o professor chegar diretamente na criança, como acontecia quando estamos com aulas presenciais. Tivemos, então, que nos reinventar, mudar nossa forma de dar aula e passar a contar com as famílias.

No ensino remoto emergencial os alunos estudaram em casa e, provavelmente, precisaram de ajuda para organizar os horários, comunicar com a escola e até para compreender as atividades enviadas pelos professores e professoras. Quando falamos em ensino remoto emergencial nos referíamos atividades não presenciais propostas pelos professores, com objetivo de continuar o processo educativo durante a pandemia.

No mês de Abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as diretrizes para as escolas seguir durante a pandemia, onde indicou as ações educacionais por nível e modalidade de ensino. No parecer, o papel da família é visto como essencial para manter o vínculo com as escolas e evitar retrocessos no desenvolvimento dos estudantes. Ao proferir as recomendações para o ensino remoto, o CNE enfatiza que há maior necessidade da participação dos pais, quanto mais novos os filhos são. No que se refere ao ensino infantil, o foco é estreitar vínculos e fazer sugestões de atividades conjuntas para os pais e as crianças. Já, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os adultos têm papel de “mediadores”, recebendo as orientações dos professores por meio de roteiros/planejamentos.

Se até então as famílias transferiam a maior parte do que seria de sua responsabilidade acerca da educação à escola isso teve que mudar com o ensino remoto. As instituições de ensino tiveram que envolver e trazer para si as famílias não participativas para perceberem, de fato, que a sua participação efetiva no processo educacional de seu filho contribui verdadeiramente para o processo positivo da aprendizagem, sobretudo no período de alfabetização da criança.

É de fundamental importância destacar que o CNE reforça que não se pode *“pressupor que os ‘mediadores familiares’ substituam a atividade do professor”*, sinalizando que as instruções devem delimitar seu papel e ajudar na organização de

uma rotina com os alunos. A escola, em parceria com a família, pode desenvolver uma boa aprendizagem das crianças, uma sociedade mais democrática e pluralista. Ambas desempenham funções muito importantes para desenvolvimento da criança e da alfabetização. É muito importante que se tenha um respeito mútuo entre elas, favorecendo uma confiança e competência na atuação de cada uma.

A boa relação entre a escola e a família foi e é fundamental para obter e garantir resultados que favoreçam o desempenho dos trabalhos pedagógicos, métodos e procedimentos educacionais. O diálogo deve estar sempre presente entre professores e famílias, já que a educação da criança acontece nesses dois âmbitos e contextos diferentes e faz referência a uma educação individual e coletiva. Para Ramos (2011, p. 132), “a família não é um objeto internalizado, mas um conjunto de relações internalizadas, laços que vão transformando-se em modalidade de aprendizagem”.

6.2.2 Gestão escolar e ensino remoto: suporte pedagógico durante um período estranho

A pandemia e o ensino remoto também trouxeram um novo desafio para os gestores de nossas escolas. O papel do coordenador pedagógico nunca foi tão importante como foi neste momento. Estes tiveram que reorganizar suas práticas rapidamente, para poderem dar suporte aos professores que da noite para o dia, se “viram” ensinando fora das suas salas de aula, sem a presença física tão fundamental para a consolidação do processo, principalmente, no processo alfabetização.

A equipe gestora como um todo foi fundamental neste momento, pois conseguiram juntamente com o professor estreitar os vínculos com as famílias, realizar a busca ativa de alunos que não estavam realizando e postando as atividades remotas, realizar rodas de conversas e escutas com os professores, etc.

O trabalho dos gestores escolares deu segurança e apoio para os professores realizarem seu trabalho com qualidade e dedicação. Desta forma, consegui atingir meu objetivo como professora alfabetizadora que é alfabetizar letrando meus alunos. Nem todos chegaram ao nível alfabético, porém tenho certeza que este processo terá continuidade no segundo ano.

A gestão escolar consegue estabelecer uma postura de parceria em busca de soluções dos problemas do cotidiano escolar adotando, uma parceria muito rica e produtiva.

Com isso, compreende-se a gestão escolar como:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (LUCK, 2009, p. 24).

A gestão escolar constitui uma dimensão importante da educação, pois, é por meio desta, que se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, através da visão estratégica e as ações interligadas, abranger, como uma rede, os problemas que, realmente, funcionam e se mantêm em rede.

Sendo assim, foi fundamental neste momento de pandemia e ensino remoto a participação da equipe gestora na condução da ação pedagógica, na tomada de decisões e na organização e articulação dos recursos e processos disponíveis.

O papel do coordenador pedagógico nunca foi tão importante como foi neste momento. O coordenador tem importante função na escola o de articular os saberes entre todos os sujeitos envolvidos no eixo escolar, o de favorecer o coletivo e suas relações desde a escola e a família até as relações entre o aluno e o professor.

De acordo com Lima (2007, p. 85):

O Coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo.

Muito mais que uma função, ser coordenador exige do profissional uma identidade reflexiva, dialógica e persistente que seja capaz de superar as dificuldades diárias desde problemas encontrados com os próprios colegas que muitas vezes passam a vê-lo não mais como um colega, mas como um ser entre a gestão e o grupo de professores, a falta de informação e apoio ao profissional que escolhe essa função até as dificuldades de serem superadas na comunidade ao qual

está inserido proporcionando a todos envolvidos ferramentas que o auxiliem no processo de ensino aprendizagem.

O objetivo primeiro da escola foi comprometer-se com o sucesso na aprendizagem de seus educandos, nessa perspectiva a gestão escolar primou para que isso se cumprisse na íntegra. A conexão entre gestão, equipe pedagógica e professoras foi condição essencial para o desenvolvimento de ações que viabilizaram resultados positivos no processo de desenvolvimento educacional, promovendo a qualidade e equidade dos direitos às aprendizagens de todos os alunos.

6.3 ANÁLISE E DISCUSSÕES: TECENDO CONHECIMENTOS ATRAVÉS DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

6.3.1 Políticas Curriculares: propostas e práticas em um novo contexto de alfabetização

As políticas curriculares para a alfabetização no Brasil, no que se refere as últimas décadas, foi assinalada por grandes avanços. Entretanto nos últimos 5 anos, temos vivenciado um retrocesso enorme. Neste contexto, os professores foram convidados a responder “Que políticas curriculares embasaram a sua organização do ensino remoto na alfabetização?”

Todas as colaboradoras foram unânimes quando responderam que o documento utilizado foi o Currículo Emergencial. O currículo Emergencial como citado anteriormente, foi um documento construído coletivamente entre os professores das escolas e a Secretária Municipal da Educação (SMED), que priorizava os conteúdos mais importantes que deteriam ser trabalhados com os alunos através do ensino remoto.

O Currículo Emergencial foi uma nova política curricular formulada/criada pela Prefeitura Municipal de Santa Maria articulada com a SMED, com o objetivo de tentar dar “conta” de um momento inédito, onde a legislação atual não tinha precedentes. Um momento inimaginável, que tivemos que fazer uso do ensino remoto, para não desampara os alunos durante a pandemia que nos obrigou a ficar em casa e não ir para a escola. Está política curricular foi formulado do micro para o micro e não do macro para o micro. Assim, como já foi citada anteriormente neste

trabalho, políticas de currículo “[...] estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela” (GATTI et al., 2011, p. 36).

O Currículos Emergencial possibilitou ao professor muito mais que fazê-lo ser cumprido, mas sim, ajudá-lo a ser construído com uma participação efetiva e significativa. Ou seja, pela primeira vez na história do Brasil, uma política curricular partiu de onde deveria partir, do micro e os professores participaram da sua “construção”, sendo que estes são os mais interessados, já que são eles que sempre as colocam em prática.

As professoras A e B, também afirmaram ter utilizado o Documento Orientador Curricular (DOC) de Santa Maria. Este documento foi organizado pela SMED de Santa Maria/RS, e contou com a participação de professores de todas as áreas do conhecimento e redes (Municipal, Estadual, Federal e Privada) do município. Este documento depois, de pronto e homologado tornou-se obrigatório para todas as instituições de educação básica (públicas e privadas), de todas as redes presentes no território de Santa Maria/RS, tanto da a área urbana quanto rural.

Os professores foram convidados a participar da construção de um documento municipal que, por representar “consensos” anteriores, limita a construção genuína de um documento local. Assim, a bagagem oriunda da BNCC e do RCG constituem o fundamento do DOC/SM, e por estar alinhados as orientações curriculares mais amplas gerou, em um grupo significativo dos professores, o sentimento de impotência, de desmotivação diante das modificações curriculares e do que poderiam mudar/contribuir de fato. O DOC foi construído em curto espaço de tempo, o primeiro encontro ocorreu em 10 de julho de 2019 e o último em 02 de dezembro de 2019.

Muitos professores não se sentiam capazes de contribuir com a construção deste documento, pois nem sequer conheciam a BNCC, seu conteúdo e menos ainda do seu impacto em suas aulas. Era um documento recente e não tiveram tempo ainda de se apropriar do mesmo.

Sendo assim, a cidade de Santa Maria produziu um documento único, em que os professores têm em mãos a BNCC- RCG- DOC/SM. Entretanto, ainda que os professores optem por utilizar o DOC/SM, ao mesmo tempo estarão utilizando a

BNCC, pois todas as suas competências e habilidades estão presentes nesse documento municipal. Essa é a essência da “autonomia” designada aos sistemas, redes e professores. No entanto, entende-se que pode se configurar em uma falsa autonomia, uma vez que não deixa de exercer controle ao chamar os sujeitos ao protagonismo.

Enfim, que se pode considerar através das respostas das professoras é que as mesmas tem conhecimento de quais políticas curriculares da alfabetização e que fizeram uso destas mesmas na organização do seu trabalho através do ensino remoto.

6.3.2 Currículo Escolar: da escola e para a escola

Repensar as práticas curriculares, desde sua elaboração até o “chão da escola” onde as ações são desenvolvidas, é fundamental. Porém, mais importante ainda neste momento de pandemia foi compreender que o currículo a ser proposto em tempos de crise sanitária, não será o mesmo que o currículo pensado para uma situação “ideal” de processo ensino aprendizagem em que as crianças e professores encontram-se juntos, presencialmente. Entretanto, concorda-se que:

Mas, de uma forma ou outra precisa acontecer, precisa ser abraçado pelos atores que formam essa grande engrenagem e que a fazem rodar a seu modo, sem perder de vista a qualidade, que é direito, mesmo que o elo na contemporaneidade não seja com todos de mãos dadas. (SOARES; CARDOSO, 2021, p. 185).

Sendo assim, na sequência, perguntou-se as professoras colaboradoras da pesquisa: “Como foi desenvolvido o currículo escolar no contexto de pandemia?”

A professora A e B sucintamente, responderam que foi desenvolvido através de um Currículo Emergencial, já mencionado anteriormente neste trabalho. Já a professora C, respondeu da seguinte maneira:

Com diretrizes de conteúdos que pretendíamos trabalhar naquele ano, com utilização de chamadas de vídeos, gravação de vídeos, postagem de atividades através das redes sociais e depois na plataforma de ensino. Além de avaliações presenciais. (quando foi possível realizar).

A resposta desta professora nos demonstra com certos detalhes, como a mesma desenvolveu o currículo escolar na pandemia. Partindo inicialmente, dos

conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada, que no caso desta professora, foram as chamadas de vídeos, gravação de vídeos, postagem de atividades através das redes sociais e depois na plataforma de ensino.

Nesse contexto, as escolas tiveram que adaptar o modo de atender seus alunos e, para evitar o contato social, passaram a ensinar através de plataformas e veículos de comunicação virtuais, transformando o espaço da casa de cada aluno em uma sala de aula. Através de videoconferências ou lives em redes sociais, os professores continuaram a incentivar a prática de atividades, destacando a importância desse hábito para o processo de ensino-aprendizagem (ALVES, 2020).

Para realizar as chamadas de vídeos fazia-se uso do Meet, que é uma ferramenta para vídeos conferências do Google. Etilizou-se como plataforma de ensino aqui no município de Santa Maria o Google Sala de Aula. O Google Sala de Aula ou Google Classroom é uma ferramenta gratuita do Google criada para facilitar o ensino online, é uma sala de aula online do Google, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas à distância. Na Sala de Aula, os professores podem postar materiais de estudo, tarefas e trabalhos para os seus alunos. Sobre esta questão a professora D respondeu:

Minha participação no período de pandemia consistiu em orientar professores, alunos e familiares a entenderem o funcionamento das plataformas utilizadas, bem como tornar esta nova possibilidade mais fácil e acessível de ser processada juntamente com os conteúdos.

Através desta resposta podemos compreender que o trabalho desta professora não estava centrado o conteúdo em si, mas em auxiliar a todos, professores, alunos e famílias quanto ao uso das plataformas utilizadas, buscando com isso que o processo se desse de uma forma mais fácil e acessível.

As ferramentas tecnológicas e comunicativas no ensino remoto facilitam o diálogo e a dinamicidade que o docente precisa conhecer, bem como as limitações em utilizar ferramentas adequadas à realidade dos alunos e, assim, promover a exposição de opiniões sobre atividades e o processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; GHISLENI, 2021).

Esta necessidade de conexão durante a pandemia faz com que a internet assumo no ambiente escolar a função de auxiliadora do trabalho pedagógico, como

ferramenta educativa que permite o dinamismo no processo de ensino-aprendizagem, como defendem os autores a seguir:

Com a experiência no ensino remoto, percebe-se que a internet é uma ferramenta que quando utilizada de forma planejada poderá complementar o sistema educacional, auxiliando o docente, e não com a pretensão de substituí-lo. (CASTRO FILHO; ALBUQUERQUE, 2020, p. 589).

Sendo assim, é possível inferir através das ponderações das professoras mesmo que de uma forma bem sucinta, que o currículo escolar precisou se adaptar ao um novo contexto de escola durante a pandemia, alguns conteúdos precisaram ser priorizados em detrimento de outros e as metodologias modificadas e readaptadas ao novo cenário de aulas remotas. Esse processo ocorreu no interior de cada escola e de sua realidade.

6.3.3 Práticas Pedagógicas: reorganização necessária

O processo de alfabetização em si já é algo complexo, mas alfabetizar por meio de aulas remotas, torna o desafio ainda maior. As práticas de alfabetização durante a pandemia, tiveram que ser ressignificadas. Em continuidade a pesquisa com as professoras, foi perguntado: “Como as suas práticas pedagógicas de alfabetização foram reorganizadas na pandemia?”

O que se pode compreender através das repostas das professoras é que todas tiveram que sair da sua zona de conforto, tiveram que se reinventar, ir além, aprender mais, ressignificar suas práticas para auxiliar seus alunos através do ensino remoto.

A professora A explicou com detalhe como ressignificou a sua prática:

Tive que me adaptar ao tecnológico, descobrir uma nova sala de aula, virtual, enxergando os alunos bem pequeninos na tela do computador. No começo foi bem difícil, mas depois fui me adaptando. Trabalhei com muitos jogos online, livros em pdf, gravei algumas histórias com áudio e imagem, aulas no Meet, material impresso, plantão no Messenger e no watts.

Sendo assim, a professora A destaca a importância da tecnologia e os desafios da mesma. Pois, durante a pandemia, era fundamental o uso das tecnologias digitais e de comunicação no contexto escolar como forma de continuar a desenvolver o ensino aos alunos. Estas ferramentas tecnológicas durante o

isolamento social serviram como principais formas de contato entre o aluno e a escola. Para Castro Filho e Albuquerque (2020, p. 588):

Essas ferramentas tecnológicas, quando inseridas no ambiente escolar, propiciam não somente o desenvolvimento de atividades pedagógicas utilizando as mídias digitais, mas também contribuem para o fortalecimento das ideias, do diálogo, estimulando a criatividade e a criticidade dos estudantes.

Dessa forma, pensar os processos educativos tanto no campo da cultura como da cultura digital, de forma peculiar, e os sentidos dados nesses cenários, requer pensar o sujeito enquanto situado em um universo sociocultural do qual ele é não somente integrante e representante, mas também produtor (COCCO; CAIMI, 2021).

Os jogos online também estiveram presentes na prática da professora A, observa-se que as aulas com jogos favorecem o envolvimento dos estudantes, dá mais sentido e mais prazer para o processo de ensino-aprendizagem do mesmo. Conforme indicado por Dondi e Moretti (2007), os jogos educativos são aqueles que possuem um objetivo didático explícito e, além do ato de jogar, tem como objetivo também promover processos de aprendizagem em um contexto de educação formal ou informal. O jogo online como recurso didático e estratégico, usado de forma direcionada, planejada e intencional na interação professor e aluno, na sala de aula online na aprendizagem, faz a diferença, levará o aluno à construção de novos conceitos e novos conhecimentos e em algumas situações contribui também para concretizar o conteúdo já ensinado pelo professor.

Durante a pandemia uma rede muito grande se formou com o intuito de aproximar a literatura infantil que estavam em isolamento social. Muitas histórias em PDF (Portable Document Format) foram disponibilizadas por muitos autores e editoras, de uma forma muito facilidade, possibilitando aos professores que pudessem incorporar as suas aulas online e ensino remoto muitas destas histórias.

A impressão de materiais também se fez necessário durante a pandemia, para atender famílias que não tinham acesso à internet ou não tinham como imprimir as atividades enviadas. Porém, mesmo com as atividades impressas, devido a tamanha desigualdade social e econômica no Brasil, existem ainda muitas adversidades que impossibilitam a esses estudantes terem êxito nos estudos.

Como enfatiza Bourdieu (1998, p. 42), “A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito”. Sendo assim, as referências culturais que a criança tem em casa facilitarão o seu aprendizado escolar, assim como a falta do acesso a essas culturas também poderá contribuir para a perpetuação da desigualdade do saber.

A partir do conhecimento dessa realidade das crianças em situação de vulnerabilidade social, compreendemos que, enquanto o ensino remoto para alguns é algo difícil e cansativo, para outros é inalcançável, o que também contribui para que a desigualdade se perpetue.

As respostas das professoras B e Ca questão a cima foi direcionada para um período em que todos os professores tiveram que se reinventar, fazendo uso de novas metodologias, gravando vídeos, realizando vídeos aulas, postagem de atividades em plataformas de ensino e fazendo o uso de atividade presenciais quando necessário.

A Professora D, apresentou uma resposta bem otimista, quando escreve que: “Foi um processo novo, construído no dia a dia, de acordo com as necessidades e com certeza, sem precedentes, mas sempre pensando em acertar para auxiliar alunos e professores.” Com isso, a resposta nos remete um período que embora difícil, foi realizado um trabalho de forma muito “leve”, sem muita cobrança sobre a sua prática, com muita tranquilidade que estava fazendo o seu melhor, ou seja, o melhor possível naquele momento. Ela conseguiu se acolher neste momento, se permitiu viver um dia de cada vez, não se deixou se levar pelo medo que o momento nos causava. Talvez, isso se deva pelo fato de esta professora já trabalhar com as tecnologias educacionais, já ter um conhecimento aprofundado que lhe deu muita segurança e tranquilidade. De qualquer maneira, o ensino remoto foi desafiador para os profissionais da educação e exigiu conhecimentos prévios e sabedoria para tomar as decisões pedagógicas mais adequadas.

6.3.4 Formação Docente: um caminho de ação-reflexão-ação

Tão importante quanto a formação inicial é a formação continuada, momento em que o professor busca relacionar teoria e prática. Só é possível transformar a prática com um bom embasamento teórico, em compensação, só existe a teoria se

ela vier de encontro com as dificuldades diárias da sala de aula. Libâneo (2006) expõe uma proposta de formação inicial e continuada de professores que estão voltadas para as concepções mais contemporâneas do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, ela se contrapõe às tendências correntes dos sistemas de ensino de treinar professores, oferecer cursos “práticos”, passarem “pacotes” de novas teorias e metodologias distanciadas do saber e da experiência dos professores. Para Libâneo (2006, p. 88-89), o repensar da formação inicial e continuada de professores envolve:

a) busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino; b) uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade; c) utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa; d) adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem; e) competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico.

Durante a Pandemia do covid-19, a formação se fez mais importante que nunca, pois vivemos um momento inimaginável. Para realizar as tarefas docentes nessa situação, não havia referências sobre como agir, como ensinar nossos alunos de forma remota, como fazer o uso das tecnologias para essa finalidade. Isso, nos levou a buscar mais do que nunca, formações para tentar dar conta de tudo que estávamos vivendo.

Sendo assim, indagou-se para as professoras: “De que maneira a formação docente contribuiu para qualificar as suas práticas de professora alfabetizadora na pandemia?”

As respostas das professoras A e B destacaram com muita ênfase, a importância da formação continuada, pois é através desta, que o professor adquire embasamento teórico para qualificar as práticas. Sendo assim, a resposta da professora C, também corrobora com as respostas das professoras A e B, porém, aborda elementos que não foram citados de uma forma direta pelas professoras, quando escreve que:

A pandemia exigiu uma formação específica para o professor, que era o ensino remoto algo que não havíamos vivido ainda, por isso fizemos muitas formações durante todo esse processo de adaptação deste novo ensino. Os conhecimentos que já possuíamos, como por exemplo a utilização de vídeos e jogos, auxiliou um pouco, mas praticamente tivemos que ter uma formação durante a pandemia mesmo, como por exemplo, aprender a utilizar chamadas de vídeo, vídeo conferencia e utilizar plataformas de ensino.

A formação de professores é encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas. Durante a pandemia o processo de formação continuada foi fundamental, pois os professores tiveram que reaprender a dar aula, agora fora da sala de aula, através de ambientes virtual.

A modalidade de ensino não presencial se mostrou, num primeiro momento, um desafio para vários professores brasileiros que não dominavam as tecnologias educacionais necessárias para desenvolver as atividades remotas. Entretanto, eles se superaram de forma inacreditável; em poucas semanas, adaptaram-se a aulas online, às lives e a outros recursos tecnológicos, atribuindo um novo significado para o processo de ensino e aprendizagem, marcado pela complexidade e pelo ensino híbrido, este entendido como a modalidade que combina o aprendizado online e offline. Portanto, os professores tiveram que se tornar do “dia para noite” youtubers, especialistas em metodologias ativas e conhecedores de tecnologia educacional tendo suas imagens, erros e acertos, e os estudantes também, expostas nas redes sociais.

A resposta da professora A vai muito ao encontro do que já foi explanado anteriormente em outros parágrafos: “Mas tive que reaprender a “dar aula” em um novo formato nunca visto antes no mundo.”

Sendo assim, o professor teve que ressignificar a sua prática e para isso, viveu um período intenso e cansativo de muitas formações, algumas disponibilizadas pela própria rede de ensino e outras através de outras instituições e lives que estavam ocorrendo no momento. Mas, a verdade é que nunca tínhamos vivido um momento assim, e ninguém sabia ao certo como fazer, então tudo teve que ser construído no mesmo momento em que estava acontecendo, ou seja, o professor aprendeu a dar aula remota dando, errando e acertando, a prática construiu uma arte significativa da aprendizagem.

Porém, sobre a questão a professora B ponderou que “Acredito que só a teoria não nos dá suporte para os desafios que vão surgindo no dia a dia.” O

professor vai reconstruindo a sua prática através das reflexões diárias a partir dos desafios que vão surgindo. Por isso, é fundamental que o professor seja um professor crítico refletivo. Ou seja, é necessário associar o movimento do ensino do pensar ao processo da reflexão dialética de senso crítico, de maneira lógico-epistemológica.

Para Libâneo (2006) é importante que o professor desenvolva uma capacidade reflexiva sobre a sua própria prática. Essa capacidade requer do professor que ele exerça uma reflexão sobre o seu próprio trabalho, a sua maneira de ensinar, ele necessita delinear os seus objetivos e instrumentos de trabalho, pois se acredita que os professores também possuem teorias que podem ajudar na construção de conhecimentos referente ao ensino.

Com isso, aprendemos também através da prática diária, nos deparando com desafios novos que muitas vezes a teoria ainda não “deu conta”. Sim, pois a teoria é muito importante para qualificar a prática, porém acredito que a teoria deve estar a serviço da prática também, dos desafios diários, dos problemas enfrentados pelos professores que atuam diariamente, que estão no “chão” da escola.

Com relação a mesma pergunta, a professora D respondeu que “foi tudo incrivelmente novo, desconhecido e desafiador, a segurança veio junto da coletividade, do trabalho em equipe”. Com isso, difere um pouco das ponderações das professoras A, B e C, acredita-se que isso deve ao fato de a professora ter um conhecimento maior sobre as tecnologias educacionais pelo fato de a professora ter trabalhado em tecnologias da educação. No momento de pandemia a mesma se encontrava mais preparada para fazer, pois tinha desafios a menos a serem superados, se comparado com a maioria dos professores que possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre o uso das tecnologias educacionais. Desta maneira, serviu como um apoio para as colegas professoras e as famílias dos alunos que se encontravam perdidos, nervosos, ansiosos e temerosos de como dar conta do ensino remoto, ou seja, das plataformas de ensino, vídeos aulas, vídeos chamadas (Meet), jogos online, formulários do Google Formulários, etc.

Com isso, entende-se, que a formação profissional é indissociável da experiência de vida e, assim como, a formação do professor é um processo que não acaba na formação inicial, pelo contrário, a ela se impõe, como indispensável, a formação continuada.

6.3.5 Planejamento Curricular: novas estratégias, metodologias e recursos tecnológicos

Planejar um ano letivo produtivo por parte dos docentes é fundamental na busca de uma educação de qualidade e fundamentalmente justa para nossos alunos, sujeitos aprendentes de nosso mundo contemporâneo.

Porém, planejar em tempos de pandemia, se tornou um grande desafio. Pois, tudo mudou “da noite para o dia”, fomos “arrancados” de dentro da nossa sala de aula e “jogados” dentro de uma sala de aula virtual.

Sendo assim, foi perguntado aos professores alfabetizadores: “De que forma o planejamento curricular contemplou as estratégias de aprendizagem no processo de alfabetização?”

As professoras A, C e D responderam que:

Professora A: *Tentamos contemplar o básico. Leitura, escrita, interpretação, números, quantidades, adição, subtração, interpretação de gráficos, tabelas. Enfim, fazer bem feito o essencial para a criança que está em processo de alfabetização.*

Professora C: *Através das novas abordagens utilizadas no ensino durante a pandemia, já citadas acima.*

Professora D: *O novo planejamento foi essencial para que tudo fosse construído conforme o desafio de cada avanço dos meses o ano letivo, visando minimizar os danos causados pela pandemia.*

Com isso, foi possível compreender que as mesmas buscaram realizar um trabalho juntamente com suas turmas e tentaram dar conta pelo menos do que era possível para os anos de pandemia. Ou seja, buscaram alcançar as competências e habilidades essenciais para cada série e com o máximo de qualidade possível.

Para buscar atingir seus alunos os professores fizeram uso de diversas metodologias e os recursos tecnológicos como já foi citado anteriormente como: aulas expositivas através de aulas online pelo Meet, produção de vídeo aulas, disponibilizadas no YouTube ou por meio de grupos do WhatsApp, etc, tendo como principal recurso tecnológico o celular e o notebook. Dessa forma, concorda-se que:

A criatividade dos professores brasileiros em se adaptar à nova realidade é indescritível no que se trata da criação de recursos midiáticos: criação de vídeo aulas para que os alunos possam acessar de forma assíncrona além das aulas através de videoconferência para a execução de atividades síncronas como em sala de aula. Uma revolução educacional sobre o

quanto a tecnologia tem se mostrado eficiente e o quanto as pessoas precisam estar aptas a esse avanço tecnológico. (CORDEIRO, 2020, p. 6).

O que se pode compreender por meio das respostas das professoras na hora do planejamento foram levados em consideração as atividades e vídeos aulas com conteúdos contextualizados e de fácil compreensão, visando dar conta de um mínimo, porém essencial para aquele ano escolar dentro do contexto que vivíamos.

A utilização das tecnologias embasadas em metodologias ativas pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de forma mais eficaz e autônoma, com foco no desenvolvimento humano em todas as suas vertentes e voltado principalmente para a realidade na qual vivenciamos. (CORDEIRO, 2020, p. 5).

Por algo desconhecido a professora B, não respondeu esta questão. Não sei se foi por não compreender a mesma ou por pensar que ela já tinha respondido a mesma nas questões anteriores.

Através de nosso estudo foi possível perceber que ninguém estava preparado para a pandemia, foi algo que pegou todos de surpresa. As escolas tiveram que colocar um plano de ensino remoto de última hora, para não deixar ninguém sem estudar. Podemos assim chegar em uma conclusão, que o ensino não pode parar e o planejamento não pode ser deixado de lado, ele quem norteia e indica o caminho a ser seguido e executado como uma atividade constante e ativa, a qual norteará as ações a serem desenvolvidas pelo educador, possibilitando ao mesmo determinar metas e definir estratégias pedagógicas, utilizando-se sempre das mais adequadas aos interesses dos educandos em determinado momento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar durante uma pandemia foi uma tarefa muito desafiadora, pois jamais imaginava-se vivenciar uma experiência como de tal proporção. Para essa situação emergencial não havia referência alguma e, portanto, os professores inicialmente não sabiam o que fazer, como agir, se teriam resultados positivos. Isso, levou o professor alfabetizador a procurar e investir em formação continuada. Algumas dessas formações foram disponibilizadas pelo poder público e outras que o professor buscou por iniciativa própria.

O momento muitas vezes foi desesperador. Com isso, o professor alfabetizador precisou fazer uma reorganização curricular do processo de alfabetização já que esta foi sendo significativamente alterada. Sendo assim, para o desenvolvimento dessa pesquisa questionou-se: Que organização curricular foi adotada pelos alfabetizadores para desenvolver suas práticas durante a pandemia? Esta organização e as práticas desenvolvidas estão produzindo aprendizagem satisfatória? As políticas curriculares auxiliaram neste momento ou foram insuficientes para atender as exigências atuais?

Com o intuito de responder estas e outras inúmeras indagações buscou-se pesquisar sobre a alfabetização em tempos de pandemia, procurando registrar essa vivência inédita, uma vez que ainda não havíamos enfrentado tal situação no contexto educacional. Freire (1987, p. 80) expõe que “[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” e entende-se que isso foi feito neste momento. As práticas precisaram ser reconstruídas com o objetivo de atender este novo modo de alfabetizar sem a presença física, sem o toque, sem o olho no olho. Em vários momentos, encontrávamo-nos longe e muitas vezes, nem os encontros online eram possíveis. Nesse contexto, as redes sociais foram, mais de que nunca, fundamentais para não perder o vínculo. Porém, o professor soube, sim, se reinventar e excelentes práticas surgiram neste momento, onde os alunos e suas famílias eram os protagonistas principais neste processo de alfabetização e de construção de conhecimentos. Algumas crianças começaram a ler e escrever sem a presença física do seu professor, que mesmo a distância não deixou de cumprir o seu papel de mediador neste processo. Contudo, chega-se à conclusão de que ser professor sempre é um desafio, independente do ambiente em que vivemos. É por isso que

nos reinventamos a cada dia, pois nosso principal objetivo é proporcionar uma educação acessível e de qualidade para todos os alunos.

Repensar os aspectos importantes que compõem o novo currículo é fundamental para a construção do conhecimento. O uso da tecnologia não é novidade, porém, nunca foi dada a importância necessária no campo da educação.

Esta dissertação buscou compreender a organização curricular adotada para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia, em uma escola da rede municipal de ensino. Por meio de um estudo de caso, em que se analisou documentos oficiais, registrou-se as experiências da própria pesquisadora-professora e das respostas das professoras participantes da pesquisa é possível considerar que a organização curricular adotada foi o que se denominou localmente de Currículo Emergencial, que pode ser considerada como uma política curricular municipal, formulada coletivamente pelas professoras e professores da rede municipal de ensino e pela Secretária Municipal de Educação, com o intuito de dar conta do novo cenário pandêmico, onde o distanciamento social se fez necessário e o processo de ensino e aprendizagem não poderia ser interrompido. No entanto, no que tange o cenário nacional pouco foi feito para ajudar o professor “atravessar” este período repleto de desafios e novas aprendizagens. Ao contrário, houve cortes de verbas públicas e investimentos em políticas públicas que não responderam as expectativas dos profissionais da educação.

Espera-se que os professores continuem a ter a oportunidade de participar do desenvolvimento da política curriculares e das políticas educacionais e que isso aconteça com verdadeira autonomia, desde que a origem da formulação de políticas. Ademais, é preciso permitir que esses documentos reflitam seus desejos e necessidades para que a prática docente e as realidades sociais sejam levadas em consideração nesses documentos.

De acordo ainda com as respostas das professoras ao questionário, a pandemia fez com que o currículo escolar passasse por modificações, pois os conteúdos precisaram ser priorizados em detrimento de outros e as metodologias tiveram se ser modificadas e readaptadas ao novo cenário de aulas remotas. Para tanto, fizeram uso de chamadas de vídeos (Meet), gravação de vídeos, postagem de atividades através das redes sociais (Facebook e WhatsApp) e depois na plataforma de ensino (Google Sala de Aula).

As professoras alfabetizadoras também precisaram reinventar suas práticas, pois não estavam mais no interior das suas salas de aula com seus alunos como acontecia antes da pandemia. As tecnologias digitais e de comunicação passaram a fazer parte do novo ambiente alfabetizador, como forma de continuar a desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e como principal forma de contato entre alunos-professoras-escola.

Como já citado anteriormente, além de fazerem uso do Meet, postagem de atividades no Facebook e no WhatsApp, Gravação de vídeos aula, posteriormente fizeram uso da plataforma de ensino Google Sala de aula, as professoras também fizeram uso de jogos online, de vídeos onde compartilhavam sugestões de jogos pedagógicos que as crianças e as famílias podiam construir em casa com matérias que tinham em casa, com o compartilhamento de livros em PDF e também com gravações de algumas histórias com áudio e imagem, com a entrega de material impresso para aqueles alunos que não tinham acesso à internet.

Quanto a formação continuada as professoras nos responderam que consideram de fundamental importância, porém, todos vivíamos um momento inédito ninguém sabia ao certo como “o que fazer/como fazer”, então a prática teve que ser construída no dia a dia. O professor teve que aprender a dar aula remota dando, errando e acertando e assim, foi reconstruindo a sua prática e o seu novo jeito de ser professor. Os desafios iram aparecendo e o professor ia reconstruindo a sua prática através de reflexões diárias, avaliando o que estava dando certo e o que não estava, de que forma podia fazer diferente, etc.

Portanto, no que se refere ao planejamento curricular percebeu-se que as professoras alfabetizadoras buscaram dar conta do mínimo exigido para aqueles anos de pandemia. Para isso, fizeram uso das tecnologias digitais e comunicação já mencionadas anteriormente. E, na hora do planejamento foram levados em consideração as atividades e vídeos aulas com conteúdo contextualizado e de fácil compreensão, visando dar conta do essencial para aquele ano considerando aquele contexto.

O que pode perceber é que muitas passagens presentes no diário de campo da professora alfabetizadora e pesquisadora coincidem com as respostas das professoras contribuintes da pesquisa. Isso se deve ao fato de estas estarem vivenciando o mesmo contexto, enfrentando os mesmos desafios, superando as mesmas dificuldades.

Em decorrência da pesquisa, o produto técnico/educacional que foi idealizado consta da produção de um plano de formação continuada (em anexo) que poderá contribuir para com a reflexão docente e contribuirá para registrar o processo vivenciado em uma escola da rede básica.

Espera-se, com esta dissertação, contribuir para novas reflexões e qualificar as práticas de professoras alfabetizadoras que sempre tem muito a aprender, construir e consolidar conhecimentos a respeito do campo a alfabetização, compreendendo que as políticas de currículo impactam significativamente em suas práticas docentes. Da mesma forma, entende-se que os investimentos públicos em formação continuada precisam ser mais potentes, para garantir a tão almejada qualidade em educação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Jucemara. **Ensino Fundamental de nove anos: em busca da legitimação no cotidiano escolar**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2004.
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. (Re)construindo a escola para os novos tempos. **Democratizar**, [s.l.], v. 1, n. 1, set./dez. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BARROS, Maria Elizabethy Barros de; PIMENTEL, Ellen Horato do Carmo. Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. **Revista Polis e Psique**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 3-22, 2012.
- BECK, Caio. Método Paulo Freire de alfabetização. **Andragogia Brasil**, 28 mar. 2016. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BENEVIDES, Regina; PASSOS, Eduardo. Por uma política de narratividade. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.131-149.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Leitura e escrita: ensaio sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.com.br/CCIVIL/Constituicao/Constitui%C3%A7ao3.html>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providencias. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em:

http://www.planalto.com.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.html. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.com.br/ccivil_03/Constituicao/Emenda/Emec/emec53.html. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.253/2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007a.

BRASIL. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia geral do pró-letramento**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007c.

BRASIL. **Lei nº 11.700, de 13 de junho de 2008**. Acrescenta inciso X ao caput do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.com.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11700.html. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.com.br/ccivil_03/Constituicao/Emenda/Emec/emec59.html. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010**. Brasília: MEC, 2010a. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 07/2010, de 07 de julho de 2010**. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, 5 jul. 2012.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano nacional de educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7961-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação continuada em práticas de alfabetização do Programa Tempo de Aprender**. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: <http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 108, de 26 de agosto de 2020**. Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2020c.

BRITO, Antonia Edna. Práticas pedagógicas alfabetizadora: a aquisição da linguagem escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.l.], n. 44/4, nov. 2007. ISSN 1681-5653.

BRYANT, Peter; BRADLEY, Lynette. **Children's reading problems**. Oxford: Blackwell, 1985.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001.

CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências Humanas e Sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

CONSTANT, Elaine. Os desafios com a universalização da alfabetização escolar no estado do Rio de Janeiro. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade -LES**, [s./], Teresina, ano 24, n. 43, set./dez. 2019.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **Alfabetização: Método fônico**. São Paulo, SP: Memnon, 2003.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdades IDAAM, [s./], 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 5 jul.2022.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da; MARTINIAK, Vera Lúcia. Formação continuada de professores alfabetizadores. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 19-32, set./dez., 2016.

DESCHAMPS, Eduardo. **O que são e para que servem as Diretrizes Curriculares?** [Entrevista cedida a] Todos pela Educação, 8 jan. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> . Acesso em: 15 jun. 2021.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogêneses da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Palavra aberta- BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698220676>.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26 ago. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. [S./]: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Paz e Terra, 1990.

GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa documental: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000**. Brasília, DF: IBGE, 2001.

JALLADE, Jean Pierre. **Secondary education in Europe: main trends**. Paris: BID, Meeting of the Regional Policy Dialogue, Education and Training of Human Resources Network, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização: "Dilemas da Prática"**. In: KRAMER, Sonia *et al.* (Org.). Rio de Janeiro: 1986. Disponível em: file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/340-Texto%20do%20Artigo-679-1-10-20200324.pdf. Acesso em jul. de 2021.

LEAL, Sandra do Rocio Ferreira.; NACIMENTO, Maria Isabel Moura. **A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. e20180024, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0024>.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Vivências culturais nos cenários da alfabetização: formação, saberes e práticas docentes**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LEMONS, Helen Denise Daneres; ANTUNES, Helenise Sangoi. **Alfabetização e letramento: quais as percepções e práticas das acadêmicas do curso de Pedagogia?** **Educação**, v. 33, n. 2, p. 241-260, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33>. Acesso em: 6 jan. 2022.

LIBÂNEO, José. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere: ET Educare**, Cascavel, PR, v. 2 n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/ocoordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 15 out. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s.l.], v. 1, n. 10, p. 63-65, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005-2009**. 2010. 219 f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP; São Luís, MA, 2010.

MARTINS, Ronei Ximenes.; RAMOS, Rosana. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARZOLA, Norma. Alfabetização: O discurso dos métodos. *In*: LAMPERT, Ernâni. **O ensino sob o olhar dos educadores**. [S.l.]: Seiva Publicações, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>. Acesso em: 23 out. 2022.

MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAIS, Arthur Gomes de. Análise crítica da PNA (POLÍTICA Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização- ABAIf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10, ed. Esp., p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1995.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura organização do documento. Organização: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez., 2013.

MORTATTI, Maria do Rosario. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 15, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosario. Brasil, 2019: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares: Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, [s.l.], v. 7, n. 3, p. 17-51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>. Acesso em: 5 nov. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MURTA, Claudia Pereira do Carmo; SILVA, Diolina Moura; CORDEIRO, Valter Luiz dos Santos. Guia do curso. *In*: BRASIL. **Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Matemática**. Ed. rev. e ampl. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janina Soares Martins. “Tempo de aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC**, Campinas, mar. 2021. Disponível: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Anne Maria M. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. *In*: GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação)

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, Pereira Potyara Amazoneida. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI, Ivanete *et al.* **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Maria Beatriz Jacques; FARIA, Elaine Turk. **Aprender e Ensinar: diferentes olhares e práticas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

ROCHA, Lídia de Almeida; RIBERO, Larissa Monique de Souza Almeida. Ensino Fundamental de Nove Anos: um foco na alfabetização. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 6, p. 2404-2420, 2017.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Párabola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA MARIA. **Documento Orientador Curricular Santa Maria**. Santa Maria, RS: Secretária Municipal de Educação, 2019a.

SANTA MARIA. **Resolução nº 39**. Santa Maria, RS: Conselho Municipal de Educação, 2019b.

SANTA MARIA. **Decreto Municipal nº 55, de 19 de março de 2020**. O prefeito municipal de Santa Maria, no uso das atribuições que lhe são conferidas em lei, considerando os termos do disposto no Decreto Estadual nº 55.128, de 19 de março de 2020, que declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul. Santa Maria, RS: Prefeitura de Santa Maria, 2020a.

SANTA MARIA. **Decreto Municipal nº 64, de 02 de abril de 2020**. Declarou situação de Emergência no Município de Santa Maria, por conta da afetação pela pandemia mundial do novo Coronavírus (Covid-19). Santa Maria, RS: Prefeitura, 2020b.

SANTA MARIA. **Instrução Normativa nº 01/2020, de 08 de maio de 2020**. Disciplinou o trabalho remoto dos profissionais de educação, enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências. Santa Maria, DF: Secretária Municipal de Santa Maria, 2020c.

SANTA MARIA. **Instrução Normativa nº 02/2020**. Disciplina o trabalho remoto dos profissionais que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas respectivas modalidades enquanto durarem os efeitos da Pandemia e dá outras providências. Santa Maria, DF: Secretária Municipal de Santa Maria, 2020d.

SANTA MARIA. **Resolução n. 40, de 22 de junho de 2020**. Regulamentação do Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental. Santa Maria, RS: Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, 2020e.

SANTA MARIA. **Resolução n. 41, 3 de julho de 2020**. Regulamentação do Ensino Remoto na Educação Infantil. Santa Maria, RS: Conselho Municipal de Educação de Santa Maria, 2020f.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A rede nacional de formação continuada de professores, o pró-letramento e os modos de “formar” os professores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 143-148, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.uepg.br/praxis_educativa. Acesso em: 21 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Allan Gustavo da *et al.* A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da *et al.* (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar**. Santo Antônio da Platina, PR: Programa de Desenvolvimento Educacional, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

STUCKY, Rosane Maria Michel. As políticas e a exclusão nas conquistas do direito universal à saúde. *In*: BONETI, L. W. (Coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997. p. 51-66.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 47v. (Coleção Questões da Nossa Época)

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> . Acesso em: 11 out. 2021.

UNESCO. **Marco da educação 2030:** Declaração de Incheon. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

WEBER, M. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, DF: UnB, 1999. 2v.

WEISZ, Telma. **Psicogênese da língua escrita e a didática.** São Paulo: Paulus, 2008. (DVD Coleção Emilia Ferreiro)

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ANEXO A – PRODUTO DA DISSERTAÇÃO

FORMAÇÃO CONTINUADA: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO



Patricia Miolo
Orientadora: Débora Ortiz de Leão

APRESENTAÇÃO:

EDUCADOR(A):

Esta proposta de formação continuada é produto da dissertação de mestrado elaborada no programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. No contexto atual, os professores alfabetizadores têm enfrentando enormes desafios, pois alguns alunos não realizaram as atividades propostas pelas professoras da educação infantil e outros também não frequentaram a escola presencialmente. Para algumas crianças, o primeiro contato com a escola tem se dado a partir do 1º ano. Há casos de crianças que estavam no 1º ano e/ou 2º ano quando se iniciou a pandemia e, portanto, não se alfabetizaram plenamente, avançando para ano seguinte com as aprendizagens necessárias. Como esse processo se deu boa parte de forma remota, há aqueles que também não se alfabetizaram e se encontram, agora, ainda em 2022, no início do processo de alfabetização cursando o ano em que este processo deveria estar consolidado. Em decorrência dessa situação, há aqueles alunos que cursaram o 2º e 3º ano de forma remota, não se alfabetizaram e agora encontram-se no 4º ano com dificuldades na fluência da leitura e da escrita.

Como forma de auxiliar na tarefa de alfabetizar e valorizar os trabalhos das professoras alfabetizadoras, esta proposta contempla a proposta de um estudo sobre políticas e práticas de alfabetização e é constituído na forma de uma oficina com duração média de 4 horas.

De forma específica pretende-se:

- *Abordar as políticas curriculares nacionais vigentes para a alfabetização;
- *Compartilhar alternativas práticas de professora alfabetizadora no contexto pós-pandemia; principais desafios e principais dificuldades;
- *Compartilhar recursos utilizados durante a pandemia e que perduram até o momento: gravação de vídeos, canal no Youtube como

ferramenta potente para auxiliar os alunos em processo de alfabetização;

*Refletir sobre as práticas de alfabetização adequadas ao momento atual.

Sendo assim, espera-se que este material possa ser utilizado por professores alfabetizadores que vem enfrentando novos desafios pós-pandemia para alfabetizar seus alunos.

Bom trabalho!

SUMÁRIO

1º MOMENTO - Apresentação: Leitura deleite e dinâmica de apresentação	139
2º MOMENTO - Conhecendo o assunto: Políticas Curriculares Nacionais para a alfabetização	140
3º MOMENTO - Práticas de alfabetização pós-pandemia.....	142
4º MOMENTO - Reflexões sobre nossas práticas de alfabetizadores	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	146

1º MOMENTO- Apresentação: Leitura deleite e dinâmica de apresentação

OBJETIVO: Acolher e conhecer melhor cada professor participante da oficina de uma forma lúdica e agradável;

DURAÇÃO: 30 minutos.

RECURSOS NECESSÁRIOS: Sala, um celular ou notebook, uma caixa de som e cadeiras dispostas em círculo.

Este primeiro momento tem como objetivo acolher e conhecer melhor o grupo de professores que estão participando da oficina;

Para leitura deleite pretende-se usar o texto: "Um ato de amor" de Celso Antunes.

Em seguida, faremos a dinâmica de apresentação: "Como vai você?"

Para isso, o grupo de professores precisam estar dispostos em círculo, para que todos possam se ver. Ao som da música que será colocada pelo formador(a), os participantes andam na sala observando uns aos outros, se cumprimentando. Quando a música para cada um deve procurar um par e ambos se apresentarem. O formador vai explicar no início da dinâmica que podem falar, por exemplo, de aspectos pessoais, como uma coisa que gosta e uma coisa que não gosta. Após certa de 2 minutos, a música volta a tocar e mais dois encontros com pessoas diferentes devem acontecer, seguindo os mesmos critérios. Ao final todos voltam a sentar em roda. Uma pessoa é escolhida e as três pessoas que se encontraram com ela, têm que apresentá-la.

2º MOMENTO- Conhecendo o assunto: políticas curriculares nacionais para a alfabetização

OBJETIVO: Esclarecer quais são as políticas curriculares para a alfabetização vigentes;

DURAÇÃO: 1 hora.

RECURSOS NECESSÁRIOS: Sala e cadeiras dispostas em círculo, notebook, slides, Datashow e uma caixa de som.

Este 2º momento tem por finalidade principal conhecer e identificar o conhecimento prévio que cada um apresenta antes do desenvolvimento da formação, bem como explicitar acerca da importância do assunto a ser desenvolvido.

Logo após, haverá uma explanação acerca das atuais políticas curriculares da alfabetização, levando-nos a refletir o quanto estas interferem nas práticas. As principais Políticas Curriculares da alfabetização são: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Política Nacional de alfabetização (PNA).

Obs.: Se esta formação for desenvolvida no município de Santa Maria também podemos abordar as **políticas curriculares da alfabetização municipal** como o Documento Orientador Curricular de Santa Maria (DOC/SM) e o Currículo Emergencial.



Como os principais conhecimentos e dificuldades já terão sido apontados no 2º momento da oficina, estas sugestões podem vir a complementar as ideias já expressas pelos participantes.

Você pode buscar mais informações acerca do tema:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

<https://alfabetizacao.mec.gov.br/>

3º MOMENTO- Práticas de alfabetização pós-pandemia

OBJETIVO: Compartilhar práticas de professora alfabetizadora pós- pandemia; quais são os principais desafios, as principais dificuldades etc.

Compartilhar recursos utilizados durante a pandemia, ainda utilizados atualmente, como a gravação de vídeos e um canal no Youtube que tem se mostrado ferramentas potentes para auxiliar os alunos em processo de alfabetização;

DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos.

RECURSOS NECESSÁRIOS: Sala e cadeiras dispostas em círculo, notebook, slides, Datashow e uma caixa de som.

Neste 3º momento de oficina apresenta-se as práticas de professora alfabetizadora pós-pandemia.

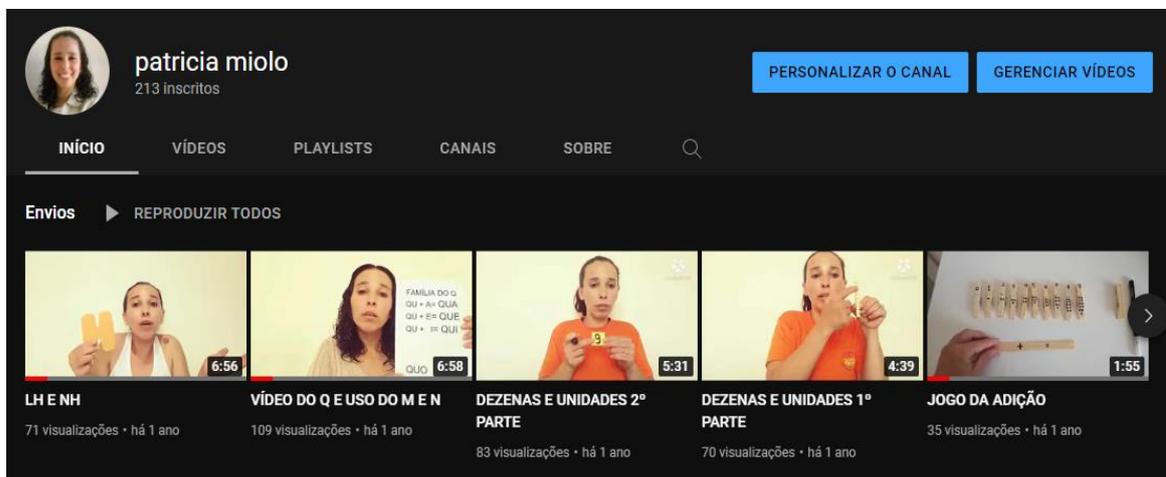
Será abordada desde a acolhida no início do ano letivo, da importância de se respeitar o período de mudança desde a saída da Educação Infantil (pré-B) ao ingresso no Ensino Fundamental (1º ano). Nesse momento, será compartilhada a prática alfabetizadora a partir dos diferentes gêneros textuais como: parlendas, poemas, trava-línguas, receitas etc. em que se relaciona com os sons da nossa língua (consciência fonológica), sempre de uma forma lúdica e prazerosa.



A partir desse momento, serão compartilhados o processo de criação de gravação de diversos vídeos durante a pandemia, os erros e acertos, a improvisação e os resultados positivos alcançados. Atualmente, estes vídeos estão postados no canal do Youtube e tem servido como valiosa ferramenta de reforço escolar, para auxiliar as crianças que estão em processo de alfabetização.

Abaixo encontra-se o link do canal para quem desejar visitar, conhecer e quem sabe se aventurar.

<https://www.youtube.com/channel/UCWB4OXujtkrVAynyOlwnZRQ>



The image shows a screenshot of a YouTube channel page for 'patricia miolo', who has 213 subscribers. The channel page includes navigation tabs for 'INÍCIO', 'VÍDEOS', 'PLAYLISTS', 'CANAIS', and 'SOBRE'. Below the navigation, there are two buttons: 'PERSONALIZAR O CANAL' and 'GERENCIAR VÍDEOS'. The main content area displays a row of five video thumbnails with their respective titles and view counts:

Thumbnail Description	Video Title	View Count	Time
Two yellow popsicles	LH E NH	71 visualizações	6:56
Woman speaking with text overlay: 'FAMILIA DO Q: QU + A= QUA, QU + E= QUE, QU + I= QUI, QUO'	VÍDEO DO Q E USO DO M E N	109 visualizações	6:58
Woman holding a card with the number 2	DEZENAS E UNIDADES 2ª PARTE	83 visualizações	5:31
Woman holding a card with the number 1	DEZENAS E UNIDADES 1ª PARTE	70 visualizações	4:39
Hand holding a wooden stick with numbers 1-9	JOGO DA ADIÇÃO	35 visualizações	1:55

4º MOMENTO- Reflexões sobre as práticas de alfabetizadores

OBJETIVO: Refletir sobre as práticas de alfabetização adequadas ao momento atual.

DURAÇÃO: 1 hora.

RECURSOS NECESSÁRIOS: Sala e cadeiras dispostas em círculo.

O 4º momento é destinado para dialogar com os colegas alfabetizadores. Ouvir as suas realidades, dos seus desafios, as suas angústias etc.

Por fim, propõe-se uma avaliação sobre a oficina (se foi significativa, se trouxe reflexões para qualificar a prática dos professores alfabetizadores)



Considerações Finais

A formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos. Segundo Freire (1996, p. 25), “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Em outras palavras, durante o processo de formação, o docente adquire experiência e conhecimento que o transforma, ou seja, na sua maneira de pensar e agir.

Sendo assim, a principal intenção deste produto é fomentar ideias de discussões e reflexões e auxiliar os professores alfabetizadores a qualificar as suas práticas e contribuir com o processo de alfabetizados dos alunos.

Bom trabalho!

Referências

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/KujrwOTZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular - BNCC 3ª versão**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

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

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____ 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, _____

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa acadêmica. Após ser devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora e aceitar o convite para fazer parte do estudo, por favor, assine as duas vias deste documento. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma, lembramos, porém que sua participação é de suma importância.

Título do estudo: POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA INÉDITA

Pesquisador responsável: Patricia Miolo

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional

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

Local da coleta de dados:

Eu, Patricia Miolo, responsável pela pesquisa: Políticas e práticas de organização curricular da alfabetização na pandemia: estudo de uma experiência inédita, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender a organização curricular adotada para o desenvolvimento das práticas de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental em um contexto de pandemia. Acreditamos que ela seja importante pela necessidade de refletir sobre o modo como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar. Alguns questionamentos orientam essas reflexões: Que organização curricular foi adotada pelos alfabetizadores para desenvolver suas práticas durante a pandemia? Esta organização e as práticas desenvolvidas estão produzindo aprendizagem satisfatória? As políticas curriculares auxiliaram neste momento ou foram

insuficientes para atender as exigências atuais? Vê-se necessário compreender a relação entre alfabetização, políticas públicas, políticas curriculares e pandemia.

Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: pretende-se atingir ao objetivo proposto através da utilização de técnicas para a coleta dos dados, desenvolvendo percepções significativas para o contexto educacional, do questionário misto, bem como a análise de dados coletados. Sua participação constará em respostas aos questionários fornecidos. 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 alguns desconfortos ou riscos. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência pedagógica de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos como estudo são além de contribuir de forma significativa para o meu crescimento profissional/ pessoal, irá auxiliar demais educadores que buscam um aperfeiçoamento de sua prática e conseqüentemente uma melhor aprendizagem de seus alunos. 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.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Santa Maria, _____ de 2022.

Patricia Miolo

ANEXO D – RESPOSTAS DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

PROFESSORA A

1) Que políticas curriculares embasaram a sua organização do ensino remoto na alfabetização? DOC DE SANTA MARIA, BNCC E CURRÍCULO EMERGENCIAL.

2) Como foi desenvolvido o currículo escolar no contexto da pandemia? FOI ELABORADO JUNTO A REDE MUNICIPAL UM CURRÍCULO EMERGENCIAL.

3) Como as suas práticas pedagógicas de alfabetização foram reorganizadas na pandemia? TIVE QUE ME ADAPTAR AO TECNOLÓGICO, DESCOBRIR UMA NOVA SALA DE AULA, VIRTUAL, ENXERGANDO OS ALUNOS BEM PEQUENINOS NA TELA DO COMPUTADOR. NO COMEÇO FOI BEM DIFÍCIL, MAS DEPOIS FUI ME ADPATANDO. TRABALHEI COM MUITOS JOGOS ONLINE, LIVROS EM PDF, GRAVEI ALGUMAS HISTÓRIAS COM ÁUDIO E IMAGEM, AULAS NO MEET, MATERIAL IMPRESSO, PLANTÃO NO MESSENGER E NO WATTS.

4) De que maneira a formação docente contribuiu para qualificar as suas práticas de professora alfabetizadora na pandemia?
A FORMAÇÃO DOCENTE É SEMPRE MUITO IMPORTANTE, POIS TEMOS QUE TER A TEORIA PARA EMBASAR BEM O NOSSO TRABALHO. MAS TIVE QUE REAPRENDER A “DAR AULA” EM UM NOVO FORMATO NUNCA VISTO ANTES NO MUNDO.

5) De que forma o planejamento curricular contemplou as estratégias de aprendizagem no processo de alfabetização?
TENTAMOS COMTEMPLAR O BÁSICO. LEITURA, ESCRITA, INTERPRETAÇÃO, NÚMEROS, QUANTIDADES, ADIÇÃO, SUBTRAÇÃO, INTERPRETAÇÃO DE GRÁFICOS, TABELAS. ENFIM, FAZER BEM FEITO O ESSENCIAL PARA A CRIANÇA QUE ETÁ EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

PROFESSORA B

1) Que políticas curriculares embasaram a sua organização do ensino remoto na alfabetização?

Nos baseamos no DOC e no currículo emergencial.

2) Como foi desenvolvido o currículo escolar no contexto da pandemia?

Foi desenvolvido através de um Currículo emergencial.

3) Como as suas práticas pedagógicas de alfabetização foram reorganizadas na pandemia?

Procurei me reinventar, procurando novas metodologias para que atingisse o maior número de alunos possível, através de videoaulas e aulas online e atividades impressas.

4) De que maneira a formação docente contribuiu para qualificar as suas práticas de professora alfabetizadora na pandemia?

Acredito que a teoria somada com a nossa prática faz com que superamos as dificuldades do dia a dia de forma que as duas somam para o desenvolvimento dos alunos. Acredito que só a teoria não nos dá suporte para os desafios que vão surgindo no dia a dia.

5) De que forma o planejamento curricular contemplou as estratégias de aprendizagem no processo de alfabetização?

PROCESSORA C

1) Que políticas curriculares embasaram a sua organização do ensino remoto na alfabetização?

Como documento foi utilizado o Currículo Emergencial, que foi construído de forma conjunta com as sugestões dos professores da rede municipal do município.

Além do documento foi utilizado vídeos retirados do *youtube*, jogos online, a utilização das redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*. Também foi utilizado a plataforma de educação do Google, que contava com o *google sala de aula* e o *meet*.

2) Como foi desenvolvido o currículo escolar no contexto da pandemia?

Com diretrizes de conteúdos que pretendíamos trabalhar naquele ano, com utilização de chamadas de vídeos, gravação de vídeos, postagem de atividades através das redes sociais e depois na plataforma de ensino. Além de avaliações presenciais. (quando foi possível realizar)

3) Como as suas práticas pedagógicas de alfabetização foram reorganizadas na pandemia?

Com novos métodos realizados a distância, como chamadas de vídeo, recebimento de vídeo dos alunos, postagem de atividades nas plataformas de ensino.

4) De que maneira a formação docente contribuiu para qualificar as suas práticas de professora alfabetizadora na pandemia?

A pandemia exigiu uma formação específica para o professor, que era o ensino remoto algo que não havíamos vivido ainda, por isso fizemos muitas formações durante todo esse processo de adaptação deste novo ensino.

Os conhecimentos que já possuíamos, como por exemplo a utilização de vídeos e jogos, auxiliou um pouco, mas praticamente tivemos que ter uma formação durante a pandemia mesmo, como por exemplo, aprender a utilizar chamadas de vídeo, vídeo conferencia e utilizar plataformas de ensino.

5) De que forma o planejamento curricular contemplou as estratégias de aprendizagem no processo de alfabetização?

Através das novas abordagens utilizadas no ensino durante a pandemia, já citadas acima.

PROFESSORA D

1) Que políticas curriculares embasaram a sua organização do ensino remoto na alfabetização?

A função que desempenho hoje na escola ainda não tem regularização no MEC, também não se encontra nas políticas educacionais da secretaria de Educação, não tendo base legal para ser adicionada na grade curricular.

2) Como foi desenvolvido o currículo escolar no contexto da pandemia?

Minha participação no período de pandemia consistiu em orientar professores, alunos e familiares a entenderem o funcionamento das plataformas utilizadas, bem como tornar esta nova possibilidade mais fácil e acessível de ser processada juntamente com os conteúdos.

3) Como as suas práticas pedagógicas de alfabetização foram reorganizadas na pandemia?

Foi um processo novo, construído no dia a dia, de acordo com as necessidades e com certeza, sem precedentes, mas sempre pensando em acertar para auxiliar alunos e professores.

4) De que maneira a formação docente contribuiu para qualificar as suas práticas de professora alfabetizadora na pandemia?

Foi tudo incrivelmente novo, desconhecido e desafiador, a segurança veio junto da coletividade, do trabalho em equipe.

5) De que forma o planejamento curricular contemplou as estratégias de aprendizagem no processo de alfabetização? O novo planejamento foi essencial para que tudo fosse construído conforme o desafio de cada avanço dos meses o ano letivo, visando minimizar os danos causados pela pandemia