

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO

Sara Silveira Meus

**A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: REFLEXÕES COM
PROFESSORAS DOS 1º AOS 3º ANOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM SANTA
MARIA/RS**

Santa Maria, RS
2024

Sara Silveira Meus

A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: REFLEXÕES COM PROFESSORAS DO 1º AOS 3º ANOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM SANTA MARIA/RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia Noturno - Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Licenciado em Pedagogia**

Orientadora: Prof. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2024

Sara Silveira Meus

A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: REFLEXÕES COM PROFESSORAS DOS 1º AOS 3º ANOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM SANTA MARIA/RS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Licenciado em Pedagogia.**

Prof. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan (UFSM)
(**Presidente/Orientadora**)

Prof. Débora Leão (UFSM)

Santa Maria, RS
2024

RESUMO

A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO: REFLEXÕES COM PROFESSORAS DOS 1º AOS 3º ANOS DE ESCOLAS MUNICIPAIS EM SANTA MARIA/RS

AUTOR: Sara Silveira Meus

ORIENTADOR: Doris Pires Vargas Bolzan

Este estudo refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e busca analisar os desafios que estão sendo vivenciados pelas professoras do ciclo da alfabetização de duas escolas da rede municipal de ensino de Santa Maria no período de dois anos após isolamento social. Para o embasamento teórico utilizamos Goulart (2004), Teberosky (1999), Ferreira (1999) e Mortatti (2004). A metodologia de pesquisa caracteriza-se em um estudo qualitativo, por meio de entrevistas. A partir desta abordagem, busca-se obter maior familiaridade com o fenômeno de estudo e como estratégia de pesquisa. O objetivo geral foi a compreensão de processos que envolvem a organização do trabalho pedagógico na alfabetização inicial, sendo assim, do 1º ano ao 3º ano. Nos objetivos específicos focou-se em: identificar estratégias pedagógicas adotadas nas turmas do ciclo de alfabetização para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita; identificar como a organização dos grupos de crianças foi pensada para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita; reconhecer os desafios enfrentados pelas docentes para trabalhar em defasagens de aprendizagem idade/série. Com esse estudo, foi possível elencar reflexões acerca dos desafios que as docentes enfrentaram pós-isolamento em sala de aula. No processo interpretativo partiu-se da categoria de construção da leitura e da escrita no ciclo da alfabetização que se desdobra em duas dimensões: organização do trabalho pedagógico e defasagem idade ano. A partir das dimensões definidas entrevistamos professoras de duas escolas. Uma delas com menos vulnerabilidade social, onde os alunos conseguiram alfabetizar-se mesmo com as adversidades, e na outra com mais vulnerabilidade social, onde os alunos enfrentaram maiores limitações no processo de aprendizagem. As professoras lutaram para diariamente para conseguirem minimizar os impactos da falta de vivências escolares no período de isolamento destes estudantes e seus familiares, o que acarretou em defasagens. Outras questões também foram acentuadas, como o desnivelamento das turmas, a falta de recursos disponibilizados, a relação de família com a escola, além da necessidade de pensar metodologias voltadas ao lúdico, e o brincar no ciclo da alfabetização. Por fim, houve um destaque acerca da reprovação de estudantes do terceiro ano, que não superaram as defasagens vividas durante a pandemia o que preocupou bastante as professoras, tendo em vista, que a falta de experiências escolares ocasionou essa circunstância, recaindo sobre as crianças a responsabilidade sobre suas aprendizagens.

Palavras-chave: Leitura e escrita. Trabalho pedagógico. Pandemia COVID-19. Práticas pedagógicas. Ciclo de alfabetização.

ABSTRACT**LITERACY IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT: REFLECTIONS WITH TEACHERS FROM 1ST OR 3RD GRADES IN MUNICIPAL SCHOOLS IN SANTA MARIA/RS**

AUTHOR: Sara Silveira Meus

ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

The study focuses on the challenges experienced by elementary school teachers in the literacy cycle of two municipal schools in Santa Maria during the two years following the period of social isolation. The theoretical framework is based on the works of Goulart (2004), Teberosky (1999), Ferreiro (1999), and Mortatti (2004). The research methodology is characterized as qualitative, employing interviews to gain a deeper understanding of the studied phenomenon. The general objective is to comprehend the processes involved in the organization of pedagogical work in initial literacy, spanning from 1st to 3rd grade. Specific objectives include identifying pedagogical strategies adopted in literacy cycle classes for the development of reading and writing activities, examining how the organization of student groups contributes to literacy learning, and recognizing the challenges faced by educators in addressing age/grade learning gaps. In the interpretative process, we started from the category of literacy development, which unfolds in two dimensions: the organization of pedagogical work and age-year lag. Based on the defined dimensions, we interviewed teachers from two schools. One with less social vulnerability, where students and their families, leading to setbacks. Other issues were also emphasized, such as class imbalances, lack of provided resource, the family-school relationship, as well as the need to consider methodologies focused on play and playfulness in the literacy cycle. Finally there was a highlight regarding the retention of third-year students who did not overcome setbacks experienced during the pandemic, greatly worrying the teachers. This was due to the lack of school experiences, placing the responsibility for their learning on the children.

Keywords: Reading and writing. Pedagogical work. Pandemic COVID-19. Pedagogical practices. Literacy cycle.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	8
1.1 PROBLEMA	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	16
2.2 ABORDAGENS ALFABETIZAÇÃO – PSICOGÊNESE	22
2.3 ASPECTOS FORMAIS DO GRAFISMO INFANTIL	25
2.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO	31
2.5 PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL	34
2.5.1 Currículo Emergencial Anos Iniciais de Santa Maria	37
3. METODOLOGIA	40
3.1 TEMA DA PESQUISA	40
3.2 PROBLEMA DA PESQUISA	40
3.2.1 Objetivo Geral	40
3.2.2 Objetivos Específicos	40
3.3 ABORDAGEM DA PESQUISA	40
3.4 CONTEXTO DA PESQUISA	42
3.5 PERFIL DAS DOCENTES	42
3.7 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS	44
3.7.1 Entrevistas	45
3.8 EXPLICAÇÃO DO PROCESSO	46
3.8.1 QUADRO 2 - CATEGORIZAÇÃO DOS ACHADOS	47
3.9 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	47
4 PROCESSO INTERPRETATIVO: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA	49
4.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	48
4.2 SEGUNDA DIMENSÃO: DEFASAGEM IDADE-ANO	57

5 APONTAMENTOS FINAIS	65
6 REFERÊNCIAS	69
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	73
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO	75

1 APRESENTAÇÃO

No ensino médio, todos os meus colegas preparavam-se para escolher uma profissão, logo, eu também comecei a minha busca sobre qual seria a minha. Com isso, comecei a pensar em quantas pessoas eu admirava a minha volta, pelo seu trabalho. Não foi apenas isso que fez com que minhas escolhas se concretizassem, fiz-me uma pergunta interior que me norteou a tomar essa decisão, “Qual profissão me fará levantar da cama feliz para exercê-la”. Então cheguei à conclusão, de que a pessoa que eu mais admirava pelo seu trabalho, era minha tia, pedagoga, alfabetizadora, que havia sido minha professora também na Educação Infantil, o carinho que ela tinha e como ela conseguia envolver as crianças com o trabalho dela. Recordo-me de ser um ambiente agradável e feliz. Essas observações me fizeram chegar até aqui e com elas continuo construindo novos saberes que cada vez agregam mais valores para a minha formação.

Quando me deparei com a graduação, buscava experiências. No segundo semestre iniciei um estágio extracurricular no berçário, dois meses depois consegui entrar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Fiquei realizada por ter conseguido dois locais para trabalhar e aprender, mas ao mesmo tempo o medo tomou conta por não ter tempo de sobra, mas fiz a escolha de abraçar esse momento e mergulhar nas experiências que me fariam compreender muitos aspectos da educação que eu não fazia ideia. Ao longo do curso pude compreender de uma forma mais abrangente os conteúdos, pois sempre visei ter a prática e a teoria alinhadas ao meu percurso acadêmico, trabalhar e estudar ao mesmo tempo é algo difícil de fazer, mas não é impossível.

Foi dessa forma que, ao iniciar no PIBID em uma sala multisseriada, fui percebendo algumas dificuldades que as crianças tinham, em especial na alfabetização. Acabamos criando jogos que auxiliam essas crianças e foi nesse momento que entendi a importância da alfabetização, crianças de 9 anos com dificuldades na leitura, desacreditadas. É uma questão muito delicada que envolve não só o ambiente escolar, como também o ambiente familiar. Toda essa análise só foi possível através das experiências vividas e desse processo durante meu tempo de bolsista no PIBID. Essas experiências puderam mudar minha perspectiva em relação às necessidades dos alunos, cada criança tem seu tempo, precisam de ajuda os professores uma turma inteira para administrar e auxiliar, isso faz com que o processo da alfabetização sofra algumas consequências.

A alfabetização é um processo de aprendizagem que permite ao indivíduo desenvolver a capacidade de ler e escrever. Ela é imprescindível na vida do cidadão, pois abre portas para diversas oportunidades, como a realização de um emprego, compreender funções do dia-a-dia e entre outros meios necessários no convívio. Contudo, muitas vezes as crianças não conseguem alfabetizar-se nos primeiros anos do ensino fundamental, essas defasagens ocorrem com frequência nas escolas brasileiras, porém com a pandemia, tudo se agravou. Preocupo-me com a alfabetização dos alunos, acredito que uma das coisas que mais me chamou a atenção em todo momento em que estive estudando e estagiando, foi estar na alfabetização. Observar como as crianças aprendiam cada vez mais ao longo dos dias, como elas descobriram um mundo novo a cada palavra compreendida e o brilho no olhar, percebo também que as professoras alfabetizadoras têm um grande desafio em suas mãos e uma necessidade de aprimoramento de ideias a cada ano que passa. Com a tecnologia dominando o mundo, as crianças recebem informações de diferentes meios de comunicação, desse modo, as professoras também vão em busca de alternativas para acrescentar melhorias no ambiente escolar, que chame a atenção do aluno para que a aula consiga render.

Na pandemia, participei do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), quando pude aprender a criar jogos com o Google Forms para os acadêmicos e para as crianças. Criamos jogos para crianças que estavam no processo de alfabetização. Isso fez com que eu tivesse uma visão diferente de como seria daqui pra frente, a tecnologia lado a lado com a educação. As crianças necessitavam desses recursos para poder aprender e naquele momento eu aprendia mais sobre a alfabetização na pandemia, como estava sendo, apesar do pouco retorno.

As professoras faziam de tudo para que os conteúdos chegassem até os alunos, isso me motivou a refletir bastante sobre como agir futuramente. Essa perspectiva só foi concretizada quando fiz meu estágio pós isolamento, pude notar como as crianças estavam diferentes, mas a vontade de aprender era a mesma, observando também o quanto a professora estava sempre buscando meios diferentes e aulas dinâmicas

Somos um aglomerado de ideias e experiências, poder participar e vivenciar diferentes realidades, mudaram a forma como eu encarava uma sala de aula, comecei a graduação, achando que dar aula era algo simples e fácil de fazer, claro que não tão simples assim. Vivi algumas realidades ao longo desse processo de construção de experiências, já estive como auxiliar,

professora, observadora e isso serviu para que tudo que antes eu achava algo fácil, mudasse meu conceito, tomei um choque de realidade. Ser professora não era nada daquilo que eu havia pensado, mas não é algo que me assusta, apenas me dá a certeza de que escolhi estar no lugar certo, tomei essa decisão com dezessete anos e até hoje vejo a pedagogia com a mesma paixão.

Sabendo que, minha ideia estará sempre em construção, percebo que minha perspectiva sobre a vida também já não é mais a mesma, a necessidade de compreender o outro, a paciência para lidar com as questões do dia-a-dia, a busca de melhorar cada vez mais, a ideia do que é importante para nós mesmos; a pedagogia me mostrou diversos caminhos não só no âmbito profissional, mas na vida pessoal também, pude compreender muitos aspectos que talvez não fariam sentido se eu estivesse em outro curso. A universidade e a pedagogia não me formaram apenas para a sala de aula, me formaram para a vida. Escutei, diversas vezes, ao longo da minha infância que não era capaz e isso ainda ecoa nos meus pensamentos, mas tive professores que acreditaram em mim, tive pessoas e colegas que também me viam de uma forma que eu jamais poderia me enxergar. Isso me fez chegar até aqui.

A ideia de que somos seres sozinhos no mundo, em nosso interior, é um fato, mas há pessoas ao nosso redor que tornam nossa vivência leve e as experiências nos tornam sábios. O que eu levo comigo é uma bagagem linda, de muito esforço e compreensão sobre o que a educação realmente é na vida das crianças e do professor, algo que só quem vive e convive diariamente sabe o que é e o que significa. A pedagogia me proporcionou uma compreensão sobre o mundo que talvez não tivesse com a escolha de outra profissão.

1.1 PROBLEMA

Sabemos que as defasagens idade/série no processo de alfabetização perpassam pelas salas de aula, os professores buscam maneiras de auxiliar seus alunos. O sistema educacional brasileiro presencia o grande desafio de alfabetizar suas crianças, sabendo que não basta o aluno apenas aprender a ler, é preciso que a criança compreenda a leitura e a escrita em suas práticas sociais. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a alfabetização infantil precisa ocorrer até, no máximo, o 2º ano do Ensino Fundamental I. Ou seja, esse deve ser o prazo máximo para o aprendizado, que continua no 3º ano, com lições de ortografia e gramática (BRASIL, 2018, p.59).

Porém, a pandemia se fez presente nos últimos dois anos no Brasil, o que ocasionou faltas de experiências para as crianças na educação, inclusive no ciclo da alfabetização. A partir dessas reflexões, a busca de compreender de que maneira os professores vêm enfrentando seus desafios nos processos de ensinar e aprender a língua escrita, faz-se necessário, partindo da problemática a seguir: quais são as práticas e vivências na rede pública municipal de ensino no processo de alfabetização após o isolamento social nos três primeiros anos do ensino fundamental?

1.2 INSERÇÃO TEMÁTICA

Com o objetivo de compreender os desafios que os professores alfabetizadores vêm enfrentando diante do ensino da leitura e da escrita após o isolamento social, faz-se necessário desenvolver uma percepção ampla deste contexto. Partimos da análise dos estudos realizados sobre a organização pedagógica desenvolvida em sala de aula. Em relação às plataformas operadas para realizar a atual pesquisa, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Google Acadêmico.

Essa revisão bibliográfica é um exercício de construção para elaborar o estado do conhecimento. Contudo, nesta pesquisa não faremos este aprofundamento. Nesse sentido, foram exploradas consultas a partir de 2019, encerrando-se no ano de 2022. Em primeiro momento, a busca tratou-se de “alfabetização” e “COVID-19”. Assim, após a pesquisa realizada foram

selecionados dois artigos e uma dissertação que tratam desta temática, os quais foram utilizados como base para o desenvolvimento do estudo apresentado.

Quadro 1 – Descritores, autores, instituições e ano de publicação

DESCRITORES	TÍTULO DOS TRABALHOS	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO
Alfabetização e COVID-19	Os desafios do Ensino-Aprendizagem das escolas públicas no período pós-pandêmico: Qual o papel da gestão escolar	José Antônio Gutemberg Mineiro Hélio Samuel Monteiro Nário Lucivaldo Alves Ferreira	-	2022
	Desafios da alfabetização pós pandemia: “retratos de duas experiências em uma escola da rede municipal de Rondonópolis-MT”	Wélida Katiane dos Santos Sousa Lima Josefa dos Santos Santana Silvia Lopes Lino Wichtwastyskis Adriana do Carmo Marques Maria Aparecida Pereira Carvalho Renata da Penha Coelho Mata	-	2022

	Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana	Crislane Santos Silva	Universidade de Nove de Julho – UNIVOVE	2022
--	--	-----------------------	---	------

Fonte: organizado pela autora através dos dados retirados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico.

Segundo Gutemberg, Monteiro e Alves (2022) as complicações geradas pela pandemia da COVID-19 deixaram sequelas significativas em todas as áreas da sociedade. Dito isso, os autores analisam principalmente a comunidade escolar pós-pandemia, pontuando como um grande desafio. A responsabilidade do ensino não deve se restringir ao ambiente escolar, necessitando da participação da família do aluno, pois é de grande importância para o pleno desenvolvimento da criança.

No âmbito do presente artigo, intitulado “Os Desafios do Ensino-Aprendizagem nas Escolas Públicas no Período Pós-Pandêmico: qual o papel da gestão escolar”, alcançamos uma interconexão consistente entre a discussão do tema principal e o contexto em que ambos se inserem como estudos de caso no ambiente escolar pós-pandemia. Esse enfoque visa explorar os desafios inerentes que se desdobram nesse período singular, delimitando os obstáculos enfrentados no panorama educacional.

Ao estabelecer essa correlação entre o título do artigo e o conteúdo abordado, buscamos oferecer uma perspectiva abrangente aprofundada sobre as complexidades que emergem após um período tão desafiador como o causado pela pandemia. Destacamos, a importância da gestão escolar na superação das adversidades, conferindo uma abordagem integral à análise dos fenômenos educacionais neste contexto específico.

Lima, Santana, Witchwastyskis, Marques, Carvalho e Mata (2022) relatam as dificuldades que os professores das turmas do segundo ano do ciclo (Ensino Fundamental) encontraram na alfabetização durante a pandemia, pois seus recursos estavam limitados e não havia um retorno significativo em relação aos conteúdos que eram direcionados aos alunos. Nesse sentido, visando

uma práxis alfabetizadora no período pós-pandemia e baseando-se em um “novo normal”, deve-se levar em consideração a particularidade de cada aluno em relação ao desenvolvimento cognitivo, já que durante o período de isolamento não era possível acompanhar o processo individual de cada criança.

A partir do artigo, foi possível ter uma base de quais enfrentamentos os professores encontraram durante o processo pandêmico e quais metodologias foram utilizadas no retorno. Por esse motivo, o artigo foi necessário para o estudo, pois é um dos aspectos que buscamos compreender em nossa pesquisa, sobre quais práticas foram executadas com os alunos diante das defasagens ocasionadas pela falta de experiências durante a pandemia do COVID-19.

O estudo “Impactos da pandemia no ciclo de alfabetização em uma escola pública da periferia paulistana.” Crislane Santos Silva (2022) o foco central foi como as Políticas Públicas voltadas à qualidade de Educação no ciclo de Alfabetização foram aplicadas durante a pandemia do COVID-19. É reforçada a importância que o uso das tecnologias teve para que facilitasse as ferramentas de estudo para as crianças, ressaltando também a importância de os professores continuarem a formação sobre o uso das tecnologias para a recuperação e fortalecimento das aprendizagens.

A dissertação teve seu estudo voltado ao impacto da pandemia no ciclo da alfabetização, onde foi possível compreender elementos necessários pois o foco da nossa pesquisa são os desafios no ciclo da alfabetização. A partir disso, analisamos também a qualidade das metodologias utilizadas na alfabetização e o significado do uso das tecnologias no contexto educacional. Mesmo que, a dissertação tenha como foco central, as políticas públicas voltadas para a qualidade de educação.

Foram encontrados estudos pertinentes para a pesquisa que abordavam o cenário do ambiente escolar pós-pandemia, dois deles no ciclo da alfabetização e um relacionado a gestão escolar, mas adentrando aspectos relevantes para essa pesquisa. Dado o caráter recente do tema, vale ressaltar que novas contribuições surjam ao longo desse ano, pela importância da pesquisa no atual cenário educativo.

A partir dessas pesquisas, foi possível analisar que as sequelas deixadas pela pandemia do COVID-19 modificaram o cenário da educação e da aprendizagem no Brasil. O papel das famílias nesse processo da educação é fundamental. Porém, nem todas as crianças têm acesso a esse suporte, sendo este um dos maiores fatores que dificultam o processo de aprendizagem. O uso das

tecnologias a partir de 2019 passou a ser essencial nesse âmbito, pois foi a ferramenta mais utilizada para acessar os meios de ensino disponibilizados pelas instituições educacionais.

Na medida em que, novas necessidades surgem, é necessário que as escolas se adaptem às novas demandas. A formação dos professores para os novos caminhos é destacada na pesquisa, pois há demandas que exigem dos docentes o domínio de novas metodologias e práticas, além de conhecimento sobre as tecnologias e como elas podem contribuir para a educação.

Nesse sentido, buscamos compreender com essas pesquisas, de que maneira os professores adaptaram-se para auxiliar os alunos no processo de ensino aprendizagem, independente dos desafios enfrentados. Poucos trabalhos envolvendo a temática foram encontrados, no qual o foco são os desafios, vivências e práticas no ciclo da alfabetização nas escolas municipais pós-pandemia.

No entanto, notamos que as pesquisas desempenharam um papel crucial no aprimoramento das metodologias do ensino durante o processo de alfabetização, especialmente em resposta às repercussões do isolamento social. O conjunto de estudos explorados não apenas destaca as narrativas e situações relevantes, mas também complementa de maneira significativa o escopo desta pesquisa.

Podemos afirmar, que o nosso tema de pesquisa desempenha um papel fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Além disso, contribui para a compreensão da importância na formação dos professores, proporcionando percepções valiosas tanto para os educadores quanto para os alunos do curso de pedagogia.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A alfabetização está relacionada ao aprender, em um contexto cultural, social e comunicativo. Para o desenvolvimento pleno da comunidade, a alfabetização é fundamental, logo, é importante compreender de que forma a alfabetização ganhou espaço na sociedade para que fosse algo efetivo e obrigatório, em que momento se tornou algo indispensável para a sociedade.

Segundo Mortatti, “Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas duas diferentes situações do cotidiano, são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis para o exercício pleno da cidadania [...]” (Mortatti, 2004, p.15). Assim, sabe-se que a alfabetização é de grande importância, pois auxilia em uma melhor compreensão do mundo. Além disso, no cenário atual, faz-se necessário um entendimento melhor quanto ao saber ler e escrever para, assim administrar melhor as novas tecnologias que interligam informações e pessoas.

Uma pequena parte da população no Brasil colonial tinha acesso à cultura da alfabetização, sendo eles, portugueses, senhores de engenho e seus descendentes e homens do clero. Porém isso acaba com a chegada dos Padres Jesuítas, catequizando os índios e os negros, assim começa a história da alfabetização no Brasil, mesmo que ainda direcionada apenas para necessidades que favoreciam a igreja. Segundo Veiga:

Os jesuítas foram os principais educadores de quase todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759. No contexto de uma sociedade de economia agrário-exportadora dependente, explorada pela Metrópole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas, mas para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido. Assim, os índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos. (Veiga, 1989, p. 40).

Em 1821, D. João retorna para Portugal e D. Pedro I iniciou sua administração no país. No dia 7 de setembro de 1822, ele declara a Independência do Brasil. Com isso, novas reformas no sistema educacional foram executadas no país, uma delas foi a criação da 1ª Constituição Brasileira em 1824, que previa no Art. 179 educação primária gratuita a todos os cidadãos (Silva; Monteiro, 2015, p.19).

O acesso à alfabetização era restrito aos padres, freiras e aos descendentes das famílias que tinham condições financeiras e pagavam o ensino particular, e o catolicismo arcava com os estudos daqueles que optaram por ser padre ou freira (Silva; Monteiro, 2015, p.19). E por muito tempo a educação, incluindo a alfabetização, era algo elitizado e de difícil acesso para as minorias. Com o tempo, mais precisamente no século XIX, com a evolução mercadológica, a educação começou a tornar-se algo necessário visando também o processo de alfabetização como fator contribuinte para o desenvolvimento dos setores comerciais. Como afirma Silva (2011) O país precisava de pessoas que tivessem conhecimentos como ler, escrever e calcular para ocuparem posições no mercado de trabalho, havia uma alta demanda de mão de obra qualificada e a população deveria atender essas necessidades para adentrar nas devidas funções. “Nessa época foi criado o ensino supletivo para alfabetizar os trabalhadores que não tiveram oportunidade de estudar durante a infância e juventude” (Silva, 2011, p.15).

Para Oliveira e Batista (2018), a escola contemporânea, na segunda metade do século XX, iniciou e ampliou a prática da leitura e o livro didático, apesar de menos atraente, passa a ser o parceiro ideal na estratégia de cumprir essa missão a favor do desenvolvimento dos serviços mercadológicos. Entre o período de 1964 a 1985 acontecia o Regime Militar, um período marcado pelo sofrimento e opressão de professores, porém a educação desenvolveu-se para faturar o mercado de trabalho.

O período entre 1964 a 1985 foi, um dos mais significativos e transformadores da história educacional do Brasil. Uma época marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos, reprimindo á força qualquer movimento que se caracterizasse barreira para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, conduzindo o sistema de instrução brasileiro a uma submissão até o momento inigualável (Assis, 2011, p.65).

Foi nesse período, que o método “tradicional” começou a tomar forma, de maneira que o professor não poderia executar uma aula além do que se designava a transmissão de conhecimentos e entre outras ferramentas que adentravam nessa técnica, como por exemplo, métodos avaliativos apenas através de provas. A questão principal era o medo de que os professores trabalhassem reflexões aprofundadas a ponto de que seus alunos, cidadãos de bem, desenvolverem um

pensamento crítico perante o regime militar e, então, passassem a ir contra a submissão que estava sendo exercida durante esse período.

Contudo, Santos (2014) enfatiza que a alfabetização praticada com jovens e adultos durante o regime militar esteve unida à construção de uma nação progressista. Naquele momento acreditava-se que acabando o analfabetismo, solucionaria os demais problemas do país, visto que, o problema era categorizado como causa e não efeito dos problemas que vinham sendo enfrentados econômica, social e politicamente. Quase no final da Ditadura Militar, começou a surgir uma transição de novos métodos, deixando de lado o tradicionalismo voltado para a alfabetização. Na década de 80, surgem estudos voltados para o comportamento defendido por linguistas e psicolinguístas.

Segundo Lumertz e Faé (2015), essa mudança trouxe uma nova forma de contemplar a alfabetização, não mais como simples codificação e decodificação, mas como a habilidade de ler, compreender, interpretar e usar a linguagem oral e escrita, o que resultou em críticas severas aos métodos tradicionais e aos recursos utilizados durante a ditadura. Traçando novas perspectivas para o âmbito educacional.

Baseando-se nos estudos de Mortatti em sua obra de 2006 sobre a “História dos Métodos de Alfabetização no Brasil” buscamos compreender de que maneira a alfabetização fundamentou-se no Brasil, são quatro momentos abordados pela autora, que refletem como aconteceu o processo dos métodos. A partir do século XIX no Brasil, inicia-se a construção da busca de ideais educacionais influenciados pelo regime republicano.

Mortatti (2006) afirma que a alfabetização é uma ferramenta fundamental para o esclarecimento das “massas”, a leitura e a escrita são elementos necessários na estrutura de ordem política, econômica, social e um fator de modernização. Com isso, buscamos compreender a implicatura dessa discussão dos métodos do ensino inicial da leitura e escrita, dividindo em quatro momentos.

O primeiro momento é caracterizado por um período em que o ensino necessitava de uma organização, as escolas eram salas que comportavam crianças de diferentes faixas etárias, o material utilizado para as aulas, era precário. Iniciamos o ensino da leitura com as “Cartas ABC”. Para a leitura, eram utilizados os métodos fônicos, alfabético e silábico, já para a escrita a caligrafia e ortografia e o ensino era baseado em cópias e ditados. “As primeiras cartilhas brasileiras foram

feitas por professores paulistas e fluminenses que se baseiam em suas experiências e método fônico, silábico e alfabético” (Mortatti, 2006, p. 33).

De acordo com Mortatti (2006) na década de 90, uma controvérsia surgiu entre defensores do método “João de Deus” que consiste no uso da palavração. Nesse método, imagens das palavras são empregadas para facilitar o aprendizado da leitura pelas crianças. Dessa forma, os estudantes acabam por memorizar e decorar as palavras antes de compreenderem os processos subjacentes à construção das mesmas. “E aqueles que defendiam os métodos sintéticos e com isso, uma nova ideia surgia: “o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar.” (Mortatti, 2006, p. 34).

Os defensores dos métodos sintéticos, provavelmente concentram-se na decomposição das palavras em seus elementos constituintes, contribuíram para o surgimento de uma nova concepção. A ideia central é que o ensino da leitura não é apenas uma questão do que ensinar de conteúdo, mas também envolve necessariamente uma abordagem metodológica específica. A escolha do método pode ter impactos significativos na forma como os alunos aprendem a ler, compreendemos que há uma interconexão entre o método de ensino conteúdo, tendo em vista a relevância da abordagem pedagógica no contexto de ensino da leitura.

No segundo momento aconteceu uma reforma na instrução pública em São Paulo, com a reorganização da Escola Normal e com a criação da Escola-Modelo Anexa, foi criado o “Jardim de Infância” em meados de 1896. “A base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então considerado novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa” (Mortatti, 2006, p. 34). Novas mudanças estavam ocorrendo, os modelos de ensino já não eram mais os mesmos, novos estudos estavam sendo evidenciados para que houvesse melhorias.

Com a primeira década republicana, os professores formados pela escola normal, começam a defender o método analítico sendo ele, partindo do pressuposto que primeiramente o aluno deveria compreender o todo, para depois analisar os processos que envolviam o ensino da leitura. Porém, diferentes maneiras de compreensão do método foram surgindo, dependendo do que era considerado como “todo”, sendo a palavra, sentença ou “historieta”. Junto com o método, uma nova concepção nasce, chamada de caráter biopsicofisiológico da criança, citado pela autora. A partir disso, com missões, esses professores contribuíram com a oficialização do método em outras escolas da rede pública de São Paulo.

Uma disputa aconteceu, dos partidários que defendiam o método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam defendendo os métodos sintéticos. Neste segundo momento, continua um estudo sobre o ensino inicial da leitura, visto que, o ensino da escrita já se entendia pelo processo da caligrafia e o tipo de letra utilizada, sendo maiúscula ou minúscula. Mortatti (2006) afirma que é na década de 1910 que o termo alfabetização, toma forma é utilizado como termo que se refere ao ensino da leitura e escrita.

Outra nova tradição nascida, segundo a autora, seria como ensinar e a quem ensinar, a partir das habilidades motoras, visuais e auditivas da criança, sendo assim, o ensino da leitura e escrita necessitaria dessas questões de ordem psicológica da criança para que a compreensão acontecesse de forma integral.

No terceiro momento, a partir de 1920, os professores buscam novas soluções para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da alfabetização e aumentam a resistência quanto ao método analítico. A partir disso, uma mescla dos métodos sintético e analítico foi feita, considerados mais eficientes, porém, a disputa não se encerra, ao passar do tempo diminui a intensidade conforme acentua-se a desconstrução de que apenas um método seria o correto, e o aumento da preferência por métodos mistos ou pelo método global.

O livro “Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita” de Lourenço (1934), trouxe contribuições a partir de pesquisas feitas com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, o autor busca por soluções para as dificuldades no aprendizado da leitura e escrita.

Mortatti (2006) aborda a questão das oito provas que constituem os testes ABC como meio avaliativo sobre o nível de maturidade necessário para o aprendizado da leitura e escrita. Essas provas tinham o objetivo de classificar os alunos em termos de alfabetização, com finalidade de organizar classes homogêneas e otimizar a eficiência do processo de alfabetização.

A partir dessa época, as cartilhas começaram a basear-se em métodos mistos (sintético e analítico) e a construção dos guias para professores que vinham junto com as cartilhas. Começou a ser visado a diversificação dos métodos, não havia um método exato para ser utilizado na alfabetização, trazendo uma nova tradição, alfabetização sob medida que era de acordo com a maturidade da criança que era ensinada. Essa maturidade dependia da questão da “coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.” (Mortatti, 2006, p. 38).

O quarto momento, passa-se na década de 80, visa as novas demandas urgentes de cunho político e social necessárias para acompanhar as mudanças educacionais. Com a busca de soluções para esse problema, surgiram as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, dando espaço para o pensamento construtivista no Brasil, esse estudo foi feito pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro (1999).

“O construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (Mortatti, 2006, p.39). Para tanto, a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem na alfabetização, foram necessárias diversas maneiras de divulgação com o intuito de fazer os docentes apropriarem-se do conceito do construtivismo, para que assim fosse colocado em prática na rede pública de ensino.

Nasce uma disputa entre os construtivistas e os defensores dos métodos tradicionais, gerando uma nova visão de modelo e teoria em alfabetização que visa captar o nível de maturidade da criança para classificar os alfabetizandos. Para Mortatti (2006), a desmetodização da alfabetização é um movimento que questiona a existência de um método único e universal para o ensino da leitura e a escrita. Partindo dessa perspectiva, defendemos que a alfabetização precisa ser adaptada às necessidades e interesses das crianças, levando em consideração seus conhecimentos prévios e sua forma de aprendizagem.

A partir dos períodos apresentados, compreende-se que disputas criadas entre os métodos sobre quais seriam os mais “corretos” para o ensino e que persiste na sociedade até os dias atuais, inclusive a ausência construtivista nas práticas pedagógicas é um fator que está sendo pesquisado. Esses quatro momentos foram marcados por operações de diferenciações qualitativas, relacionados ao modelo antigo e novo, buscando melhorias significativas, a partir disso, algumas mudanças fazem parte até hoje, dos métodos utilizados no ambiente escolar.

Atualmente, ainda há, contradições referentes aos métodos utilizados nas escolas, é uma constante luta, para compreender os métodos. Através das semelhanças e permanências dos métodos ao longo dos quatro momentos cruciais citados, observa-se a “questão dos métodos” que mesmo sendo modificado, ainda assim, “no âmbito dessa querela os sujeitos se movimentam em torno de um mesmo eixo – a eficácia da alfabetização é uma questão de métodos –” (Mortatti, 2006, p. 42).

Segundo Ferreiro (2009) os métodos não são os únicos fatores que influenciam a eficácia da alfabetização. Outros fatores, como características das crianças, contexto social e cultural e a formação dos professores também são importantes. Tendo em vista que, um método que é eficaz para uma criança pode não ser eficaz para outra criança, as crianças têm diferentes modos de aprendizagem e diferentes níveis de desenvolvimento.

A partir dos momentos abordados, temos em vista a questão da ruptura da tradição, porém alguns aspectos ainda procedem com o passar dos anos, por serem fatores contribuintes para a alfabetização, porém, sempre evoluindo e sendo modificados. Com o passar dos anos, Mortatti assegura que, a partir da problematização da alfabetização relacionada à educação e modernidade acaba “[...] evidenciando a alfabetização como o signo mais complexo da relação problemática entre educação e modernidade.” (Mortatti, 2006, p.43).

Pensamos na modernidade como um momento de descobertas e processos de modificações dos métodos e através da ciência e do estudo isso foi possível, buscando maneiras de aprendizagens para leitura e a escrita, auxiliar nas dificuldades dos alunos, para que pudessem impactar e auxiliar na cultura do povo brasileiro letrado. É um processo que percorre até os dias atuais, o professor e os pesquisadores buscam maneiras de facilitar a vida das crianças em relação a alfabetização, pois a alfabetização é um fator indispensável na vida cotidiana.

No próximo capítulo será abordado o estudo da psicogênese, que é explorada pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999). A investigação dessa perspectiva visa aprofundar nossa compreensão dos elementos envolvidos na aquisição da língua escrita. Por meio da análise da psicogênese, buscamos desvelar os processos psicológicos e cognitivos que fundamentam o desenvolvimento da habilidade de leitura e da escrita, contribuindo assim para uma compreensão embasada nos aspectos cruciais do aprendizado linguístico.

2.2 ABORDAGENS ALFABETIZAÇÃO - PSICOGÊNESE

A psicogênese da língua escrita é uma teoria que estuda como organiza-se o pensamento das crianças durante a aprendizagem da leitura e da escrita, concebendo-as como protagonistas desse processo. Essa teoria foi desenvolvida pelas pesquisadoras argentinas Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a partir da observação de crianças no processo de alfabetização. “Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento da sua língua materna,

um saber linguístico que utiliza “sem saber” (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.27).

A criança é o sujeito que aprende, desde o início do seu ciclo de vida, desenvolvendo-se a partir da fala. A psicogênese da língua escrita parte do pressuposto de que a criança é um sujeito ativo, que constrói conhecimento a partir das suas interações com o mundo ao seu redor. Nesse contexto, a aprendizagem da leitura e da escrita não é um processo de memorização de regras e conceitos, mas sim, um processo de construção de hipóteses sobre como a língua escrita funciona. Sabendo que a criança traz consigo essa bagagem de conhecimentos necessários para comunicar-se, o pedagogo por si só, busca compreender que maneira estratégica irá utilizar esses conhecimentos que já fazem parte da vida das crianças e o que ainda poderão aprender.

De certa forma, torna-se foco, saber em que momento e maneira, auxiliar a criança a desenvolver suas habilidades na lectoescrita, juntamente com seus conhecimentos advindos do seu contexto social, pois isso facilita a vida da criança e até mesmo o trabalho do alfabetizador. A partir dessa perspectiva, a psicogênese da língua escrita possibilita uma outra visão sobre a alfabetização para além dos métodos. Essa teoria defende que o professor deve respeitar o processo de construção do conhecimento da criança, oferecendo-lhe oportunidades para explorar a língua escrita de forma significativa.

A importância de a criança não ser totalmente dependente do professor é essencial para seu desenvolvimento integral como aluno, buscar autonomia e sendo estimulado pelo docente tornando-o um sujeito ativo do seu conhecimento, da sua interpretação de mundo, da consciência de existência e espaço. Ferreiro e Teberosky (1999) falam sobre o sujeito ativo:

Um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Um sujeito que está realizando materialmente algo, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito intelectualmente ativo (p. 32).

Com base nessa perspectiva, compreende-se que a criança deve ser estimulada à autonomia, pois a dependência excessiva de um adulto pode impedir seu desenvolvimento e aprendizagem. A orientação e o estímulo do docente, sem interferência no processo de

aprendizagem, são essenciais para que a criança compreenda os elementos da linguagem oral e escrita, aprendendo como um sujeito intelectualmente ativo.

As autoras citam o erro construtivo como uma maneira de compreender o que de fato os alunos necessitam. Saber distinguir os erros faz com que o docente possa analisar de qual princípio partir com seus alunos na construção dos saberes. “Para uma psicologia (e uma pedagogia) associacionista, todos os erros se parecem. Para uma psicologia piagetiana, é chave o poder distinguir entre os erros aqueles que constituem pré-requisitos necessários para a obtenção da resposta correta.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 33).

A psicologia associacionista defende que o conhecimento é adquirido através de associações entre estímulos e respostas. Dessa maneira, os erros são vistos como desvios da resposta correta, que podem ser corrigidos para que o aprendizado ocorra. No pensamento piagetiano, o conhecimento é construído pelo indivíduo através de um processo de equilíbrio entre assimilação e acomodação, onde os erros são vistos como um processo de construção.

A partir disso, compreende-se que os erros na verdade são indicativos de um processo de aprendizagem, esses elementos são constitutivos e podem ser úteis para o professor compreender o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno. Os erros são causados na tentativa do aluno de compreender o mundo ao seu redor, podendo ser útil para o professor perceber em que nível de desenvolvimento cognitivo a criança encontra-se.

O fato de que durante décadas os homens tenham aprendido, na escola, a calcular utilizando lápis e papel, memorizando os resultados de um cálculo, não pode ser usado como prova de que se chega a uma noção de “quantidade numérica”, com a qual se pode operar, dessa maneira. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.30).

A crítica sobre a memorização dos resultados de cálculos consiste na insuficiência de noções que implicam a compreensão sobre quantidade numérica. Elas observam que, antes de aprender a escrever os números, as crianças já têm uma compreensão intuitiva sobre quantidades, como a diferença entre um e dois objetos. Contudo, a memorização pode ser útil para realizar atividades simples, porém, não dá aos alunos, a compreensão real acerca de determinados assuntos, noções, necessidades.

“O importante não é o esquecimento, e sim a incapacidade para restituir o conteúdo esquecido.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 34). Dessa forma, fazer a construção e execução das

atividades, não com algo decorado, mas com a compreensão do conteúdo e relacionando com qualquer atividade e situação que apareça.

Com isso, é necessário que o professor compreenda seu aluno como um ser autor do próprio conhecimento, que garanta a autonomia para a criança, que propicie meios necessários para que o aluno consiga situar-se e associar o que está aprendendo com o cotidiano. Visando que, o aluno não tome como essência, decorar conteúdos, e sim, compreender o processo de aprendizagem e de que maneira colocar em prática. Isso será possível a partir do momento em que o docente viabilize esse espaço e estimule a criança a refletir, pensar, organizar, formular e etc.

No capítulo subsequente, exploramos sobre os “Aspectos formais do grafismo infantil”, dando continuidade à compreensão desses aspectos da linguagem escrita. O segmento da pesquisa propõe examinar detalhadamente os aspectos específicos relacionados à produção gráfica das crianças. Durante o estudo da psicogênese teve-se a compreensão, pretende-se explorar essa compreensão sobre os processos psicológicos e cognitivos identificados anteriormente, influenciam diretamente a expressão gráfica das crianças. A abordagem visa proporcionar uma visão mais detalhada dos estágios iniciais do desenvolvimento da linguagem escrita na infância.

2.3 ASPECTOS FORMAIS DO GRAFISMO INFANTIL

O desenho é uma representação gráfica, de suma importância para o desenvolvimento cognitivo e a evolução do mesmo é relacionado ao progresso da escrita da criança. A partir dele, a criança dá início a sua relação com a escrita desenhando e expressando sua criatividade e seus pensamentos.

A partir das reflexões de Ferreiro (1999), compreendemos que tanto o desenho, quanto a escrita, não se limitam à mera reprodução do que é visualmente percebido ou ouvido. Segundo a autora, desenhar não consiste em reaplicar visualmente o que se vê, mas sim, expressar o conhecimento. Da mesma forma, escrever não se resume a transpor o que se ouve em formas gráficas, assim como ler não implica em reproduzir oralmente o que é visualmente reconhecido.

A criança passa por um processo de experimentação da escrita para depois aprender a ler e compreender esses símbolos. O grafismo infantil é uma forma de compreensão das crianças que ainda estão desenvolvendo suas habilidades motoras, cognitivas e criativas representadas através da escrita. Os aspectos formais do grafismo infantil referem-se às características visuais e

estilísticas presentes nas produções gráficas das crianças. Esses aspectos podem variar de acordo com a idade, o estágio de desenvolvimento da criança e a cultura em que ela está inserida.

Que uma criança não saiba ainda ler, não é obstáculo para que tenha idéias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura. Quando apresentamos às crianças diferentes textos escritos em cartões e lhes pedimos que nos dissessem se todos esses cartões “servem para ler” ou se existem alguns que “não servem”. (Ferreiro; Teberosky, 1999, p .43).

Dessa forma, faz-se necessário explorar de forma integral essas etapas e propiciar ambientes em que as crianças possam ser estimuladas e conseqüentemente desenvolver as habilidades necessárias para utilizar ao longo da vida, sabendo que o processo da evolução do grafismo, colabora com a escrita, pois a criança apropria-se do sistema de representação.

Compreendemos que, mesmo que a criança ainda não saiba ler, ela já consegue ter noção de algumas características que envolvem um texto escrito. Ferreiro (1999) cita dois critérios que, a partir de suas pesquisas, ela acrescenta como primordiais: crianças podem estabelecer a caracterização das palavras, tendo em vista que a presença das letras em determinada colocação não a torna legível, isso ocorre antes que a criança aprenda a ler.

O primeiro critério citado é a quantidade suficiente de caracteres. Nele Ferreiro e Teberosky (1999) abordam seus estudos, aplicados em crianças de 4 a 6 anos, elas utilizam cartões com letras, os cartões continham de uma até nove letras. Nesses cartões foram utilizadas combinações baseadas no começo da aprendizagem da lectoescrita, sendo elas, junção de sílabas simples e em outros momentos, utilizou-se de palavras mais difíceis das crianças reconhecerem, palavras mais compridas, como citado acima, com até nove letras. Para o estudo foram utilizadas 63 crianças com um mínimo de 15 cartões e máximo 20.

Tendo o conhecimento de que a maioria das crianças já compreende o universo gráfico de maneira harmoniosa. Ferreiro e Teberosky (1999) destacam que há um número chave que modifica a decisão da criança, o número é três. As crianças compreendem que uma escrita com três caracteres com o qual elas identificam, torna-se legível, porém, um que contenha menos, torna-se ilegível, a maioria das crianças optaram pela ideia dos três caracteres, o que levou as autoras a compreender que escritas com poucas letras não permite com que as crianças exerçam o ato da leitura.

Ferreiro e Teberosky (1999) a diferenciação das letras de imprensa para a cursiva, algumas crianças encontraram dificuldades em ter o discernimento de quando uma letra começava e terminava, por serem cursivas (emendadas). Algumas crianças enfrentam desafios nesse processo. Notamos que a ligação entre as letras cursivas, pode dificultar a distinção clara entre o início e o fim de uma letra, na escrita cursiva, emendada, pode gerar confusão, até na questão da identificação dos limites de cada caracteres.

As autoras afirmam que, “para as crianças, o problema surge de outra maneira: a mesma forma gráfica pode ser uma coisa ou outra em função do contexto” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 47). Muitas vezes, as crianças têm conhecimento de que são letras, porém, acabam relacionando com os números, o que significa que, mesmo que a letra seja reconhecida e nomeada de maneira correta, ainda sim, não é uma ideia concreta e depende do contexto em que se encontra para a criança. O que ocorre não é chamado de confusão, acontece que a sistematização feita pela criança é diferente da do adulto.

“Mesmo com um número consideravelmente alto para formar uma palavra, não se pode afirmar que esse cartão é legível.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 47). O segundo critério é chamado de variedade de caracteres, nessa parte do estudo foram colocados cartões com palavras que são legíveis e outros contendo apenas letras iguais, mas com uma quantidade de caracteres semelhantes, para que pudessem chegar à conclusão de que se todos os caracteres das palavras fossem iguais.

Para Ferreiro e Teberosky (1999) as crianças, antes de serem alfabetizadas, já possuem hipóteses sobre como funciona o sistema de escrita. Essas hipóteses são construídas a partir de suas experiências com a língua escrita, que podem ser adquiridas por meio de diferentes fontes, como a família, a comunidade e a escola.

Uma das hipóteses que as crianças desenvolvem é a de que a quantidade de caracteres é um fator importante para a legibilidade do texto. Essa hipótese é baseada na observação das pesquisas feitas com textos escritos compostos por uma sequência de caracteres, e que quanto maior a quantidade de caracteres, mais difícil é ler o texto, segundo a compreensão das crianças que participaram da pesquisa.

Ferreiro e Teberosky (1999) diferenciam nesse momento, a confusão gráfica de problema conceitual, a confusão gráfica ocorre quando a criança confunde a grafia de duas ou mais palavras

que possuem semelhanças visuais, já o problema conceitual varia de aluno para aluno, envolve a falta de compreensão dos conceitos e ideias essenciais à leitura.

Com isso, “[...] devemos mencionar é que frequentemente as séries “M” e “A” em cursiva tem sido interpretada como mais próximas a um desenho representativo do que a um escrito.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 49). O que nos permite compreender que as crianças relacionam desenhos figurativos a letras cursivas. A partir disso, a criança desde os quatro anos dependendo do seu contexto, começa a distinguir o universo gráfico do desenho para o da escrita, que é necessário para a alfabetização da mesma, que ela compreenda essa distinção pois o universo gráfico não tem um significado estipulado, já o universo escrito sim, além de representações sonoras da linguagem falada.

O terceiro momento e último, desta primeira parte do estudo, aborda outros critérios de classificação utilizados. A utilização de índices é aplicada para decidir se o cartão serve ou não para ler de maneira que se baseia em letras que já são notáveis pelas crianças, ou seja, que elas estão familiarizadas e dessa maneira relacionam com maior facilidade. Outra possibilidade apresentada foi “caracteres cursivos ou de imprensa” que demonstra o quanto a criança é sensível ao fato de que existe mais de um tipo de escrita, inviabilizando o discernimento entre grafismos próprios às letras e os grafismos próprios aos números.

Adentrando no seguinte fator, a relação entre números e letras e o reconhecimento das letras individuais. Que é possível de compreender através das relações feitas anteriormente, sabendo que letras e números não podem misturar-se por serem elementos distintos, porém, ter em mente que um número pode ser lido, isso só ocorre quando toma-se consciência “[...] os números estão escritos num sistema de escrita diferente do sistema alfabético utilizado para escrever as palavras.” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p.51).

Compreendemos que, o desenho é uma representação de comunicação visual, ou seja, precisa ser visto de maneira diferente do texto e dos números que, por sua vez, tem como objetivo uma comunicação mais abstrata, necessitando que as crianças adquiram a noção de que partem do mesmo universo gráfico. A escrita é vinculada com o texto e imagem inicialmente, futuramente a criança não dependerá mais da imagem como suporte pois reconhece e compreende as grafias.

É feita a caracterização dos níveis de critérios de legibilidade, em cinco tópicos. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que, no primeiro nível, algumas crianças reconhecem uma ou duas letras, utilizando nomes de números de forma incoerente em relação às letras. O segundo, estão

crianças que conhecem alguns nomes e letras, mas o aplicam sem que haja lógica. No terceiro, estão as crianças que já compreendem e têm noção do que são as vogais e algumas consoantes. Já no quarto, as crianças nomeiam corretamente todas as vogais e algumas consoantes. A quinta, é onde encontram-se crianças que têm conhecimento sobre as letras do alfabeto com propriedade, sendo elas, com cinco e seis anos de idade.

Os números e letras são aspectos estudados pela questão da diferenciação necessária que deve ocorrer entre eles. Para que essa diferença ocorra, faz-se necessário observar a bagagem de conhecimentos específicos de crianças de seis anos, pois são elas que começam com a aprendizagem da lectoescrita.

Adentrando na distinção entre letras e sinais de pontuação, fatores importantes a serem analisados. Os primeiros sinais que aparecem são os de exclamação e interrogação que servem para dar efeito às frases utilizadas pelos seus leitores. Ferreiro e Teberosky (1999) a partir das investigações conseguiram obter resultados, sendo eles: não existe diferenciação entre sinais de pontuação e letras, a denominação é a mesma empregada para designar números ou letras. Existe um início de diferenciação limitado ao ponto, dois pontos, hífen e reticências, sendo assimilados às letras ou números. Há uma diferenciação inicial que consiste em distinguir duas classes de sinais de pontuação.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que conseguem distribuir as respostas dadas pelas crianças através da classe social e idade. Algumas crianças da classe média ou CM como são nomeadas na pesquisa, que chegam ao nível cinco referente ao conhecimento das letras do alfabeto com mais propriedade, e a maioria já está no nível três, onde já compreendem as vogais e o que são consoantes. Sendo essas, crianças de seis anos já reconhecem que letras e pontuações têm papéis diferentes em função da leitura e escrita, mesmo que ainda não saibam quais são as funções.

Por outro viés, Ferreiro e Teberosky (1999) visam que, algumas crianças de classe baixa, não compreendem esses aspectos ainda, não chegam até o quinto momento onde reconhecem as letras do alfabeto com propriedade, com seis anos, significando que algumas ainda encontram dificuldade de diferenciar graficamente as letras e sinais de pontuação. É importante a busca pelo olhar sensível, visando o aluno e o contexto em que está sendo trabalhado e estudado, levando em consideração justamente o ambiente e as diferentes realidades do contexto educacional.

A orientação espacial da leitura é o último fator colocado por Ferreiro e Teberosky (1999) compreendem que, é desenvolvida de forma gradual, à medida que as crianças aprendem a ler. No

início, as crianças podem ter dificuldade em seguir a sequência de letras e palavras, podendo saltar linhas ou palavras, ou mesmo ler as palavras na ordem errada. Com a prática, as crianças desenvolvem a habilidade de seguir a sequência de letras e palavras de maneira que esses aspectos já estão construídos dentro de si, sem precisar pensar muito.

Alguns dados são relevantes de serem evidenciados, provindos de crianças de quatro anos, de ambos os grupos sociais, que não adquiriram nenhuma das duas orientações convencionais e isso, segundo Ferreira e Teberosky (1999) ocorre por três razões: a) utiliza-se indicação de pontos centrais ou nas margens em cada linha, e não a uma indicação de maneira integral do texto escrito na linha; b) ocorre alternância, quando a criança inicia o texto de cima para baixo e na seguinte página, de baixo para cima; c) por último também ocorre a leitura de baixo para cima, sem que seja uma sequência de outras páginas.

Para que a leitura seja feita de maneira correta, é necessário que o discente tenha certa experiência com os atos de leitura, explorando os textos para que possa compreender de forma integral e praticando. Antes de praticar o ato da leitura, antes que a criança estabeleça relações com o texto, elas já são capazes de dialogar com o texto através das características formais específicas. A exigência de mínimo de letras, ou a variedade de caracteres, não são colocações impostas socialmente e sim, exigências formais, esse critério de variedade origina-se pela prática com textos, havendo um limite para que seja específico para crianças.

Ao se abordar sobre distinção de letras, números, sinais de pontuação e reconhecimento da orientação convencional da leitura, afirma-se que os mesmos são conhecimentos socialmente transmitidos. A criança não cria uma confusão diante ao que está aprendendo ao compreender os fatores da legibilidade, as autoras explicam que elas apenas possuem uma sistematização diferente da do adulto, por esse motivo, aos olhos dos adultos, as crianças “confundem-se”. A capacidade da criança de empregar critérios coerentes de classificação de um material gráfico ocorre antes que a mesma aprenda a ler.

Após o estudo sobre os aspectos formais do grafismo infantil, compreende-se que organização de trabalho pedagógico no ciclo da alfabetização, é um fator necessário de ser elencado, pois a partir dele pode-se orientar a organização de práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades e características específicas das crianças nesse estágio crucial de desenvolvimento educacional. Assim, faz-se necessária a atenção dedicada à organização do trabalho pedagógico por ser um fator crucial para otimizar o processo de alfabetização.

2.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO

O ciclo da alfabetização é composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental é uma proposta que visa garantir a alfabetização de todos os alunos até o final do 3º ano. Adota-se no Brasil em 2006, com a Lei n. 11.274, que alterou a Lei n. 9.394/96, de 1996 estabelecendo que o ensino fundamental passaria a ter nove anos de duração e que a matrícula seria obrigatória a partir dos seis anos de idade. Essa mudança trouxe novos desafios para a escola, que passou a ter a responsabilidade de alfabetizar as crianças aos seis anos de idade, sem que houvesse interrupções.

A partir disso, foi preciso repensar o que se espera da escola nos primeiros anos de escolarização. Em especial, foi necessário considerar que as crianças de seis anos estão em um momento de maturidade diferente das crianças de sete, oito ou nove anos. Elas ainda estão em processo de formação de suas capacidades cognitivas, motoras e socioemocionais. A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização é fundamental para promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças.

O ciclo de alfabetização compreende os anos iniciais da educação básica, geralmente do 1º ao 3º ano, e é um período crucial para o aprendizado da língua escrita. O trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização é organizado em uma sequência progressiva, que leva em consideração o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças.

Durante o ano de 2006, o ensino fundamental passou por uma reestruturação que resultou em alterações significativas, como destaca Cedalia, Pires e Martins (2016) essas mudanças, foram iniciadas pela promulgação da Lei n.11.274, que modificou a Lei n.9.394/96, estabelecendo a duração de nove anos para o ensino fundamental e tornando obrigatória a matrícula para crianças a partir dos seis anos de idade.

Assim, origina-se o ciclo de alfabetização, pela necessidade de potencializar as habilidades de leitura e escrita nos primeiros três anos do ensino fundamental, chamado também de ciclo sequencial. O processo de alfabetização é um encadeamento de construção, no qual as crianças constroem hipóteses sobre como funciona a escrita. Essas hipóteses são baseadas nas experiências e vivências das crianças com a linguagem escrita, e são elaboradas de forma gradual e contínua.

A partir dessa perspectiva, o trabalho pedagógico no ciclo da alfabetização deve ser centrado nas crianças e em suas hipóteses. O professor precisa criar um ambiente de aprendizagem

rico e estimulante, que permita às crianças explorar a escrita e construir seus próprios conhecimentos. Pensar na organização, primeiramente, é pensar nos espaços, nas classes, turmas, grupos, materiais, tempo, atividades e até mesmo na refeição dos alunos.

Tendo em vista que, a escola atende pessoas de classes sociais distintas, diversas culturas, gêneros, idades e assim por diante, é necessário que haja um olhar amplo para o público que constitui a instituição, pois a escola é um ambiente social diversificado onde a gestão educacional necessita da sensibilidade e inclusão. Reconhecer e valorizar a pluralidade presente na comunidade escolar é um fator importante.

Ao pensar no trabalho pedagógico, afirmamos que o mesmo “[...] revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente.” (Bolzan, 2011, p.21, apud Cedalia; Pires; Martins, 2016, p,78). Referindo-se aos processos inerentes à prática docente em ação, compreendendo as diversas formas de organização e reorganização das estratégias didáticas. Abrange o conjunto de atividades e abordagens adotadas pelos professores no ambiente educacional. A prática pedagógica não é estática, mas dinâmica, requerendo constante reflexão e ajuste das ações envolvidas pelos educadores.

Assumir a autonomia implica, não apenas na capacidade de tomar decisões independentes, mas também na habilidade de refletir criticamente sobre as abordagens pedagógicas e ajustá-las conforme necessário. O protagonismo docente, implica que os professores não são apenas executores de tarefas, mas atores ativos na construção do ambiente de aprendizado. Isso envolve o engajamento proativo na melhoria constante das práticas educacionais, a adaptação a contextos diversos e a busca por estratégias inovadoras que atendam às necessidades dos alunos.

Segundo Silva e Ribas (2005) as primeiras semanas de aula são cruciais para que o professor conheça seus alunos, possibilitando a definição de objetivos de ensino. O diagnóstico dos alunos desempenha um papel fundamental no planejamento, permitindo ao professor tomar decisões sobre os procedimentos necessários para intervir na aprendizagem. Tendo em vista a necessidade das crianças, o docente se baseia em quais metodologias e práticas serão colocadas em prática com a turma, o uso de estratégias de ensino e sua busca por melhorias e avanços nos processos de ensinar e aprender.

A partir disso, outro ponto importante na organização é a avaliação visando a progressão do aluno. É necessário que haja um olhar cuidadoso, para que o professor alfabetizador consiga

detectar determinadas situações de aprendizagem. Essa abordagem reflexiva e adaptativa contribui para a eficácia do ensino, garantindo que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as necessidades específicas de cada aluno, turma, promovendo um ambiente mais inclusivo e eficiente.

Segundo Silva e Ribas (2005), os alunos acabam manifestando alguns tipos de confusão na escrita e na leitura, por esse motivo é necessário que o professor fique atento para que consiga detectar em seu planejamento o que pode modificar, aprimorar e rever. Dessa maneira, poder intervir com práticas que foquem na necessidade do aluno em termos de aprendizagem onde, de fato, ocorre esse tipo de confusão.

São construções e tentativas feitas que devem ser analisadas baseados nos estudos das áreas “[...] da lingüística, da psicolingüística e da psicogenética da apropriação do sistema de escrita que podem nos auxiliar a compreender os erros dos alunos.” (Silva; Ribas, 2005, p.23). Não há comprovações de que o professor tenha o controle absoluto acerca da compreensão do aluno sobre o conteúdo, pois cada aluno terá sua própria construção, suas hipóteses sobre a escrita.

Assim, pensar de maneira que auxilie os alunos nesse processo de compreensão é algo válido. Torna-se relevante também, buscar maneiras de adotar uma atitude investigativa acerca dos processos de aprendizagem dos alunos, contendo a observação e os registros das suas aquisições e dificuldades.

Segundo Goulart (2007), a organização do trabalho pedagógico é um conjunto de ações que visam garantir o funcionamento eficiente e eficaz dos processos de ensino e de aprendizagem, ligado ao desenvolvimento do projeto político pedagógico do ambiente escolar. A escola é um espaço social pedagogicamente organizado, pensando na aprendizagem dos alunos, seguindo da organização de classes, turmas, grupos, materiais, tempo, atividades e refeições.

Todas essas questões são necessárias para o bom funcionamento da instituição, visto que, é um processo contínuo e dinâmico. A escola precisa estar sempre se adaptando às necessidades dos alunos e do contexto educacional. Destacamos que, a gestão educacional escolar trabalha em conjunto, são complementares. Compreendemos que a escola é um ambiente de trabalho educativo que tem como foco principal o aluno e seu processo de construção em todas as áreas do conhecimento.

“O trabalho pedagógico está ligado ao sentido que atribuímos à escola e à sua função social; aos modos como entendemos a criança; aos sentidos que damos à infância e à adolescência e aos

processos de ensino-aprendizagem” (Goulart, 2007, p.86). A criança precisa ser entendida como um sujeito ativo e protagonista de seu processo de aprendizagem, a infância e a adolescência são fases importantes do desenvolvimento humano. O valor e o respeito são fundamentais nos processos de ensino-aprendizagem, sendo significativos e motivadores para os alunos, necessitando promover a construção de conhecimento.

A organização do trabalho pedagógico no ciclo da alfabetização é um processo que envolve diferentes dimensões, como a definição de objetivos, a seleção de conteúdos, a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem, a avaliação do processo e a formação continuada dos professores. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o que ocorre no momento do período de isolamento social dentro do ambiente educacional, não apenas as mudanças logísticas e tecnológicas, mas também implicações amplas no sentido da escola e na forma como as crianças e adolescentes vivenciaram a aprendizagem nesse período. A necessidade de adaptação, inovação no trabalho pedagógico, alinhada à compreensão das necessidades emocionais e sociais dos estudantes.

2.5 PERÍODO DE ISOLAMENTO SOCIAL

O isolamento social foi marcado por um vírus denominado SARS-CoV-2 e esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19. A partir da descoberta de que esse vírus se espalhou de forma rápida pelos países, causando uma pandemia que afetou de forma integral o mundo. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu notificações sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na província de Hubei, situada na República Popular da China, o que revelou uma nova cepa do coronavírus não previamente identificada em seres humanos. Uma semana mais tarde em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas oficializaram a descoberta desse novo tipo de coronavírus. Apesar de sua prevalência como a segunda causa mais comum de resfriado, o vírus raramente resultava em situações mais graves. (OPAS, 2020).¹

Com a pandemia, a necessidade de realizar o isolamento social foi uma alternativa para diminuir o perigo do vírus espalhar-se. As medidas de distanciamento implicaram que as escolas

¹ HISTÓRICO DA PANDEMIA DE COVID-19. OPAS/OMS. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

fossem fechadas, aulas presenciais suspensas, desde a educação infantil até o ensino superior. “Conforme os últimos dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão que monitora os impactos da pandemia na educação, o fechamento das instituições de ensino afeta diretamente mais de 72% da população estudantil do mundo” (UNESCO, 2020b).

A suspensão das atividades letivas presenciais por todo o mundo impôs aos gestores educacionais, professores e estudantes, o desafio de uma adaptação e transformação, até então, inimagináveis (OECD, 2020a), surge então, uma busca para que de alguma forma os alunos pudessem receber os conteúdos em casa, a tecnologia foi aliada da educação no contexto pandêmico, sendo a ferramenta mais utilizada. Com isso, as metodologias e práticas pedagógicas foram adaptadas num contexto da cibercultura para que os alunos pudessem receber os conteúdos escolares em suas respectivas casas. Para Vieira (2018) este paradigma educacional emergente implica a adoção de práticas pedagógicas que possibilitem processos mais inovadores e dinâmicos nas relações entre professores e alunos, o que pressupõe a quebra de princípios, crenças e atitudes próprias da escola convencional.

Conforme ressaltado por Vieira e Seco (2020) a instrução através de tecnologias digitais para estudantes impactados pelo fechamento súbito das escolas não se configura como a simples implementação de educação a distância. Apesar de envolver a mediação do ensino e aprendizagem por meio das tecnologias digitais. O ensino remoto então, foi uma maneira adotada pelas instituições para que o ensino pudesse chegar até os alunos, porém, esse método de ensino adotado diferencia-se da Educação a Distância (EAD) por ser um contexto emergencial, tornou-se necessário implementar estratégias em conteúdos e práticas que eram de modo presencial.

Com isso, muitos fatores foram necessários para que o ensino alcançasse os alunos em suas residências, os professores e professoras desempenharam papéis e apropriaram-se de recursos que até então não tinham a percepção de que fosse fundamental para o contexto escolar, como a tecnologia. Para Vieira e Seco (2020) o sucesso da educação online é influenciado por diversos fatores, que incluem o perfil do aluno, sua motivação para a aprendizagem, o acesso à internet e aos recursos tecnológicos, bem como a formação e competência digital dos professores ao lecionar para essa modalidade de ensino.

O processo epidêmico foi um desafio, mas também um momento em que se encontraram novas possibilidades e melhorias no ensino. Sabemos que, na atualidade, a tecnologia tem

conquistado seu espaço e desenvolve-se cada vez mais, isso acaba influenciando a educação de maneira positiva e negativa também. A partir desse momento, surgem as possibilidades dentro do contexto vivenciado pelo Brasil.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por unanimidade, nesta terça-feira, 28 de abril, as diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Os 21 conselheiros votaram, em plenário virtual, um documento que traz orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do coronavírus. Os 21 conselheiros votaram em plenário virtual, um documento que traz orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil à superior. O parecer foi elaborado com a colaboração do Ministério da Educação (MEC) (Estella; Lima, 2020) ²

Este documento tornou-se fundamental para lidar com os desafios específicos enfrentados em cada etapa de ensino durante o período de distanciamento social. A elaboração conjunta do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) refletiu sobre a necessidade de uma abordagem coordenada para assegurar a continuidade e a qualidade da educação em um momento tão desafiador.

Dessa forma, as diretrizes aprovadas não apenas oferecem um conjunto de orientações práticas, mas também simbolizam a capacidade de adaptação e colaboração do sistema educacional brasileiro diante de crises, sinalizando um compromisso coletivo com o bem estar e o progresso educacional dos estudantes. Pensando na organização do ensino fundamental, ao qual inclui-se o ciclo da alfabetização as recomendações foram as seguintes:

Sugere-se que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (Estella; Lima, 2020).³

² Conselho Nacional de Educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

³ Conselho Nacional de Educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

A sugestão para as redes de ensino e escolas, foi que orientassem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças, garantindo uma continuidade de aprendizagem durante o período de isolamento social. Esses roteiros deveriam ser desenvolvidos de forma a respeitar a heterogeneidade dentro do contexto familiar. Com isso, as orientações deveriam ser claras e objetivas sobre como as atividades deveriam ser realizadas, bem como os adultos poderiam auxiliar as crianças.

Ademais, o trabalho do professor é ressaltado nas recomendações como essencial e insubstituível. Os docentes precisam responsabilizar-se pelos planejamentos e avaliações, o roteiro seria apenas um instrumento de apoio para as famílias. Além disso, as atividades não presenciais propostas, tiveram que ser delimitadas para que os adultos compreendessem de maneira que auxiliasse os alunos em casa.

Para dar continuidade, é necessário compreender o currículo emergencial dos anos iniciais de Santa Maria. A partir dos elementos constatados no documento tem-se o entendimento do que foi feito com as instituições educacionais no isolamento. Como as escolas organizaram-se e os regulamentos que os docentes precisaram seguir para dar continuidade a escolarização dos alunos no contexto pandêmico do COVID-19.

2.5.1 Currículo Emergencial Anos Iniciais de Santa Maria

Adentrando sobre a organização das escolas no período de isolamento social. Outro fator que precisa ser compreendido, é como as instituições educacionais municipais de Santa Maria, organizaram-se neste momento. Consideramos necessário compreender a Resolução CMESM nº 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.

Com essa perspectiva, elaborou-se o currículo emergencial para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1º a 5º Ano) com base nas diretrizes do CNE para a educação durante a pandemia do coronavírus.

Resolução CNE/CEB nº 7/2010 que postula currículo como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. Nesse contexto, o currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum à ordem democrática, bem como considerar as condições de escolaridade, de cada contexto educativo, primando

assim, por práticas educativas que convirjam para o desenvolvimento integral do estudante. (SANTA MARIA, 2020)⁴

A partir do entendimento do Currículo Emergencial do Ensino Fundamental de Santa Maria-RS (2020), foi necessário adaptar-se ao momento que estava sendo vivido. O Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), juntamente com formadores e coordenadores pedagógicos da SMED, foram promovidos eventos.

[...] momentos de estudos, junto aos professores de anos iniciais da Rede Municipal, em torno de temáticas como currículo, metodologias, planejamento, avaliação, entre outras, que potencializasse a reflexão quanto aos conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos de modo remoto em situações emergenciais. (SANTA MARIA, 2020)

Pensamos na reorganização e implementação de ações educativas que influenciem desde o desenho curricular até as metodologias de ensino e avaliação, compreendendo o contexto e complexidade envolvida no ensino à distância. Ao promover a reflexão sobre os conhecimentos essenciais, os professores poderiam aprimorar suas habilidades para enfrentar os desafios do ensino remoto, garantindo a qualidade e efetividade do processo de aprendizagem mesmo nos contextos emergentes no campo da educação.

considerando que as competências constituem-se como princípios organizadores da formação do currículo da escola, com vistas a fornecer diretrizes para a reflexão quanto aos conhecimentos essenciais para o crescimento pessoal, social e cognitivo do estudante, adota-se como ponto de partida as Competências Gerais da BNCC (2017), as quais visam à mobilização de um conjunto de recursos cognitivos para que os sujeitos sejam capazes de agir em sociedade de forma crítica e consciente.(SANTA MARIA, 2020)

O documento teve o intuito de orientar a organização curricular a ser desenvolvida, de maneira que complementasse o currículo antigo e o remoto. Esse documento, segundo o Currículo Emergencial Anos Iniciais de Santa Maria (2020), foi pensado ao longo do percurso formativo do estudante, caso não desenvolvam as habilidades necessárias, poderia ser retomado e aprofundado no ano seguinte, a partir dos registros individuais que seriam necessários serem feitos sobre a aprendizagem dos alunos.

⁴ CURRÍCULO EMERGENCIAL ENSINO FUNDAMENTAL. Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: https://aplicacoes.santamaria.rs.gov.br/inc/view_doc_api.php?arquivo=D17-1020.pdf&opcao=gc_documento. Acesso em: 10 nov. 2023.

Houve necessidade de formação e inovações dentro do contexto escolar, a partir dessas vivências e experiências do período de pandemia ocasionado pelo COVID-19. Porém, com a pandemia, as crianças sofreram um grande atraso na educação, incluindo na alfabetização, por esse motivo, faz-se necessário investigar de que maneira os professores e professoras estão agindo diante das dificuldades encontradas no processo de alfabetizar.

3. METODOLOGIA

3.1 TEMA DA PESQUISA

O processo de alfabetização e os desafios no contexto pós isolamento social do COVID-19: reflexões com professores dos 1º aos 3º anos do ensino fundamental de escolas Municipais em Santa Maria/RS.

3.2 PROBLEMA

Quais são as práticas e vivências na rede pública municipal de ensino no processo de alfabetização após o isolamento social nos três primeiros anos do ensino fundamental?

3.2.1 Objetivo Geral

Compreender os processos que envolvem a organização do trabalho pedagógico na alfabetização inicial.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar estratégias pedagógicas adotadas nas turmas do ciclo de alfabetização para o desenvolvimento das atividades de leitura e escrita.
- Identificar como a organização dos grupos de crianças foi pensada para favorecer a aprendizagem da leitura e escrita.
- Reconhecer os desafios enfrentados pelas docentes para trabalhar as defasagens de aprendizagem ano/série.

-

3.3 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa, tem uma perspectiva de assunto sobre algo que não pode ser quantificado, trabalhando um universo de vivências e experiências e não focando apenas em dados

prontamente afirmados, podendo ter uma visão ampla, permitindo-se aprofundar o conhecimento ao decorrer do processo. Baptista e Cunha (2007, p. 173) abordam a questão de que a pesquisa qualitativa “tende a aplicar um enfoque mais holístico do que o método quantitativo”. A partir disso, concentra-se a atenção aos aspectos subjetivos do comportamento do sujeito e experiência dos mesmos.

Yin (2016) destaca a relevância dos pesquisadores examinarem a literatura relevante e incorporarem proposições teóricas específicas ao caso de estudo antes de iniciar a produção de dados, visando diferenciá-lo de outras metodologias, como a teoria fundamentada e a etnografia. Com isso, a pesquisa qualitativa baseada no processo de compreensão de aspectos mais subjetivos, contendo uma revisão abrangente da literatura, trazendo fundamentações para o estudo. Visa guiar e informar a pesquisa desde suas fases iniciais, na construção das perguntas e nos alicerces teóricos para a investigação.

O mesmo autor (2016) ressalta a importância de desenvolvimento prévio de fundamentações teóricas para orientar tanto a coleta quanto a análise de dados. Deste modo, faz-se necessário compreender o contexto, basear-se em proposições teóricas que guiem o estudo e enriqueçam as perspectivas, também, ouvir as docentes da turma, buscando entender quais metodologias estão sendo usadas e de que maneira estão sendo desenvolvidas dentro do ambiente escolar após o período pandêmico.

A partir do estudo qualitativo que será desenvolvido, é possível compreender o contexto, entrevistar as docentes, para ter um entendimento real e vivido do que acontece e como, compreendendo os fenômenos que cercam o ambiente da pesquisa e escrevendo sobre o decorrer do processo.

Desse modo partiremos das falas das professoras ao ouvir às professoras, entendemos que suas bagagens contribuirão para o processo de análise e interpretação, acerca do que está sendo manifestado. Neste caso, suas perspectivas sobre o contexto são de suma importância, visto que, são as professoras alfabetizadoras que fazem parte e vivem o contexto diariamente.

Por este motivo, a importância do estudo de caso nesta pesquisa, pois o entrevistador por meio da vivência e do cotidiano buscará um olhar mais sensível, ao conversar com as docentes poderá compreender de que maneiras estão lidando com as questões a serem estudadas. Como os sujeitos pensam a respeito do que vivem, são ideias necessárias de serem abordadas na pesquisa, pois com isso, podemos compreender o contexto.

3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto do estudo desenvolvido, foi em duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria/RS, na qual foram entrevistadas, professoras das turmas de 1º a 3º ano do ensino fundamental, sendo elas, as turmas do ciclo da alfabetização. A pesquisa foi efetuada com seis professoras do ciclo da alfabetização, do 1º ao 3ºano na rede municipal de Santa Maria/RS. Para que a pesquisa feita nas escolas ocorresse, foi preciso entrar em contato com a direção, logo, a vice-diretora enviou seu contato por whatsapp e através dele, foi enviado um documento contendo a explicação da pesquisa e quais as finalidades. Após, foi enviado o número das professoras regentes do ciclo da alfabetização, para que eu pudesse marcar as entrevistas.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade das docentes. A primeira entrevistada não tinha muitos horários disponíveis, então, optou-se por responder as perguntas através do computador, o que resultou em respostas curtas. A partir disso, observei as respostas e com elas, ampliei as perguntas. Chamei a professora e perguntei se ela teria disponibilidade de responder mais algumas dúvidas que não haviam sido sanadas, logo, marcamos uma entrevista presencial, momento no qual as dúvidas foram correspondidas.

A partir dessas experiências, foi possível compreender que as entrevistas de maneira presencial teriam muito mais elementos, seriam mais ricas. Então foi feita uma reorganização, onde marcamos com as professoras e fizemos todas as entrevistas de modo presencial. Diante disso, buscamos a escola segunda, que estivesse localizada em um bairro de maior vulnerabilidade social. Através de conversa com as professoras, conseguimos o contato de uma escola onde foi possível fazer entrevistas com mais três professoras do ciclo da alfabetização. Conversando com a diretora da escola, mostramos o objetivo da pesquisa e pedimos para que pudéssemos fazer as entrevistas. Logo às professoras se dispuseram a conversar e uma sala foi cedida para as entrevistas.

3.5 PERFIL DAS DOCENTES

A seguir, apresentamos informações relativas à formação e ao desenvolvimento profissional das docentes entrevistadas. Meu nome é Ametista, tenho trinta e seis anos de idade,

graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, mas a conclusão ocorreu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Possuo especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. No momento curso o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Franciscana - UFN. O que mais me influenciou em optar por fazer uma formação na área da educação, é acreditar que a educação é uma maneira de superar tantas desigualdades sociais existentes no país e ver a educação como um fator que possibilita o ser humano ser autor da sua própria história e conseguir emergir de uma classe social a outra.

Chamo-me Cristal, tenho trinta e sete anos de idade, graduanda em pedagogia em 2011 pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Tenho especialização em Gestão Educacional e em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Com cinco anos de docência na rede municipal de Santa Maria, atualmente tenho uma turma de 1º ano no turno matutino e vespertino atendo um pré B em outro local, da rede municipal também. Escolhi a pedagogia pois tenho uma prima formada na área, me inspirei nela, sempre pude acompanhar de perto todo amor e trabalho que ela teve pela profissão, assim eu pude traçar um caminho parecido.

Sou Esmeralda, tenho cinquenta e sete anos de idade, fiz o curso normal e me formei em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Fiz Pós-Graduação em Educação Infantil e em Gestão Escolar pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Com trinta anos de docência, nesse tempo fui vice-diretora de uma escola na Bahia. Atualmente tenho uma turma de vinte e cinco alunos do 2º ano da rede municipal. Sempre gostei de crianças, como já tinha feito o curso normal, fui fortalecendo essa ideia e me descobrindo cada dia mais como professora, o gosto por ensinar e trabalhar com crianças veio ao longo dos anos trabalhando na escola, hoje em dia me sinto realizada, não faria outra coisa.

Sou a Turmalina, tenho quarenta e dois anos, atuo há nove anos como docente, minha licenciatura foi em pedagogia, anos iniciais e educação infantil na Universidade Luterana do Brasil, conclui em 2010. Fiz Pós graduação em alfabetização 2019 e depois em gestão no ano de 2023. As crianças sempre foram meu ponto fraco, sempre gostei muito e brincava muito quando era menor, de ser professora. Então, eu já tinha definido o que eu iria ser, no decorrer do curso fui descobrindo cada vez mais, meu amor por lecionar. Nesses nove anos trabalhando como professora pude aprender muito sobre a importância da infância para a vida.

Sou Rubi, tenho cinquenta e um anos de idade, tenho vinte e três anos atuando como docente, minha formação inicial foi magistério e pedagogia na Universidade Franciscana, tenho

pós graduação em Psicopedagogia. Atuo em uma clínica atendendo crianças, trabalho com uma turma no estado também. Desde cedo, meu sonho era ser professora, gosto muito de ajudar as pessoas. Acredito que na educação tem um pouco disso. Fazer a diferença na vida de cada criança, nem que seja nas pequenas coisas.

Me chamo Jade, tenho trinta e seis anos, formada em pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Atuo como professora faz onze anos e não tenho nenhuma especialização ainda. Eu entrei em Pedagogia porque minha nota no Enem tinha sido baixa, era minha última opção, mas acabei gostando do curso e fui fazendo alguns estágios extracurriculares e quando vi já estava me formando, hoje em dia estar trabalhando com os meus pequenos me faz muito feliz, tenho muitos planos ainda. Mas estou no caminho e correndo atrás dos meus objetivos.

3.7 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Para que a pesquisa tomasse forma, foi utilizada a abordagem qualitativa, buscando captar o ponto de vista das entrevistadas, sabendo que vivem diariamente em seu cotidiano a realidade investigada. Para Godoy (1995) a compreensão de um fenômeno deve ser realizada no contexto em que ele ocorre. Isso significa que o fenômeno deve ser considerado em sua relação com outros fenômenos, bem como com o contexto social, cultural e histórico em que está inserido.

Nesse caso, é importante que haja uma relação com o ambiente que está sendo pesquisado, não só o ambiente, como também os outros aspectos que fazem parte do fenômeno que está sendo analisado. Para que dessa forma, os dados coletados sejam analisados de maneira crucial, tendo em vista sua conjuntura. De acordo com Godoy (1995), aconteceu em três: 1ª) contato com a diretora e logo após com as professoras; 2ª) entrevistas narrativas e 3ª) interpretação dos dados achados.

Captar vivências e perspectivas docentes através das narrativas, faz-se importante para compreender o cenário atual, sendo possível ter uma visão sobre as ações que estão sendo executadas para melhorar a qualidade de ensino dentro do contexto escolar. Segundo Godoy (1995), o estudo de caso emerge como a estratégia preferida pelos pesquisadores ao buscar respostas para questões que envolvem o entendimento dos “como” e “por quê” de determinados fenômenos. Isso ocorre especialmente em situações em que há limitada possibilidade de controle

sobre os eventos estudados e quando o foco recai sobre fenômenos atuais que só podem ser analisados em um contexto de vida real.

Essa modalidade de estudo trará para a pesquisa, a possibilidade de entendimento acerca das experiências e desafios enfrentados pelas docentes em um contexto específico. A estrutura da entrevista foi elaborada com perguntas norteadoras e que a partir das respostas podem ser acrescentadas mais algumas indagações. Considerando analisar a organização e as metodologias das professoras do ciclo da alfabetização, tendo em vista as defasagens ano-série, que podem ser consequência do pós-isolamento social.

Dessa forma, as entrevistas narrativas, tem o intuito de colocar em destaque elementos que estão sendo pesquisados diretamente das vivências relatadas. Os sujeitos entrevistados desenvolvem a narrativa sobre suas experiências e essa análise feita pelo pesquisador permite compreender os significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, bem como as relações entre essas experiências e o contexto social em que elas ocorrem.

3.7.1 Entrevistas

A entrevista foi feita de maneira individual com perguntas semiestruturadas, visando primeiramente ideias orientadoras para que as professoras pudessem falar sobre suas experiências e a partir das respostas, novas perguntas foram sendo colocadas de maneira que pudesse agregar mais aspectos importantes para a pesquisa.

Segundo Minayo (2015) a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que combina um roteiro de questões previamente formuladas e outras abertas. Isso permite ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber do campo de estudo, ao mesmo tempo em que dá espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados.

Neste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professoras, sendo três delas da rede municipal de ensino de Santa Maria e as outras três professoras da rede estadual de Santa Maria. As entrevistas abordaram questões sobre as práticas pedagógicas das professoras e as dificuldades encontradas no ciclo da alfabetização.

De acordo com Minayo (2015), a modalidade de entrevista estruturada difere da aberta, pois segue um guia físico que o entrevistador utiliza durante a interação. A presença desse roteiro proporciona uma abordagem mais segura por parte dos entrevistados, especialmente para os

pesquisadores menos experientes, garantindo que suas hipóteses ou pressupostos sejam abordados em uma espécie de conversa com propósito.

Dessa forma, é necessário compreender os aspectos que envolvem a pesquisa, ter conhecimentos específicos para poder dialogar com os entrevistados de maneira que consiga enriquecer a pesquisa. Com isso, foi possível obter informações, vivências e concepções sobre a experiência das professoras nesse trajeto pós pandemia. As professoras elencaram situações e ideias de como pensam suas aulas e como é feito o manejo de alunos dentro do ambiente escolar.

A trajetória formativa das mesmas é de suma importância para a pesquisa, visto que, a bagagem de conhecimentos influencia na maneira como são executadas as práticas e reflexões acerca das atividades, metodologias e experiências.

3.8 EXPLICAÇÃO DO PROCESSO

A partir das entrevistas foram produzidos dados, esses dados foram categorizados. A categoria principal é nomeada por construção da leitura e a escrita no ciclo de alfabetização, nesse momento visa-se compreender questões que envolvam essa construção, trazendo elementos que evidenciem de que maneira a construção tem acontecido, como as professoras vivenciam esse período. A entrevista narrativa é feita de modo em que o entrevistador consiga elencar o que acredita ser essencial para sua pesquisa e dessa maneira foi possível definir quais eram os objetivos que seriam focados para desenvolver.

Com isso, as entrevistas foram gravadas e transcritas em um documento, a partir disso foi interpretada cada etapa das perguntas para identificar elementos que enriquecem a pesquisa. A partir das respostas, foi possível compreender e aprender com as diferentes visões.

A categoria principal é nomeada como construção da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. A compreensão acerca dessa construção é necessária pois a base fundamental para a elencar os elementos necessários para a pesquisa parte da reflexão entre teoria e práticas pedagógicas, visando o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, que são necessárias para que a criança consiga desenvolver-se na sociedade, intelectualmente, aprender e progredir.

Partindo desse pressuposto, traz-se as dimensões categóricas divididas em duas, sendo elas, a organização do trabalho pedagógico, pois é a partir das narrativas que envolvem a questão de

como as docentes têm se organizado diante das defasagens encontradas. A segunda é sobre a defasagem idade-ano trazendo uma compreensão acerca das necessidades dos alunos em diferentes estágios de aprendizagem e quais metodologias são trabalhadas a partir disso.

Levando até os elementos categóricos, o primeiro são as estratégias adotadas para desenvolver a leitura e escrita, pretendendo analisar quais delas estão sendo utilizadas para auxiliar os alunos e fazer com que os mesmos consigam apreender da melhor maneira possível os conhecimentos necessários para cada ciclo da alfabetização e os tipos de atividades oferecidas pelas docentes.

Logo após adentramos nos elementos que fazem relação com a defasagem idade-ano, que são os processos de acompanhamento das atividades, diversidade nos estilos de aprendizagem e pedagógicos voltados às aulas, sabendo que esses elementos estão interligados e a falta de um acarreta um declínio na aprendizagem dependendo do contexto e necessidade dos alunos. As hipóteses manifestadas e reconhecidas pelas professoras também foram elencadas para o desenvolvimento de atividades que favoreçam os alunos.

3.8.1 Quadro 2 - Categorização dos Achados

CATEGORIA	DIMENSÕES CATEGORIAIS	ELEMENTOS CATEGORIAIS
Construção da leitura e a escrita no ciclo de alfabetização	Organização do trabalho pedagógico	Estratégias adotadas para desenvolver a leitura e escrita; Tipos de atividades oferecidas pelas docentes
	Defasagem idade-ano	Processos de acompanhamento das atividades pedagógicas voltadas às aulas; Diversidade nos estilos de aprendizagem; Hipóteses manifestadas e reconhecidas pelas professoras.

Fonte: organizado pela autora a partir do mapeamento das entrevistas.

3.9 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Para conduzir as entrevistas, foi primordial estabelecer uma sólida relação de confiança com as participantes. Ao introduzir o propósito da pesquisa, apresentamos de maneira clara e abrangente as perguntas que moldariam o estudo, ressaltando a importância da identificação e oferecendo a opção de anonimato. Em face dessas considerações, as entrevistadas expressaram a preferência pela manutenção do sigilo de suas identidades.

Ao criar esse ambiente de confiança, buscamos não apenas extrair informações valiosas para a pesquisa, mas também garantir que as entrevistadas sentissem seguras e respeitadas ao compartilharem suas experiências. Essa abordagem cuidadosa e ética fortaleceu a qualidade dos dados obtidos, proporcionando uma base sólida para a análise e interpretação dos resultados.

4 PROCESSO INTERPRETATIVO: VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Compreendemos que as entrevistas foram feitas baseadas em perguntas acerca do contexto da alfabetização, dois anos pós pandemia, que leva as docentes a relatar vivências, colocar situações, reflexões e anseios. Sendo possível ter um olhar sensível para os espaços, crianças, instituição e corpo docente. A partir disso, foi possível conhecer e compreender um pouco do que as professoras vêm enfrentando nesse período e como estão organizando-se diante das defasagens ano-série.

No próximo capítulo, serão apresentadas narrativas que envolvem as vivências e práticas de professoras da rede municipal de ensino no ciclo de alfabetização. A partir das narrativas, foi elaborado reflexões com base em referenciais teóricos que sustentam o estudo. Inicia-se então, a interpretação dos achados da pesquisa, com a finalidade de refletir acerca das experiências vividas no processo de alfabetização pós-isolamento, partindo das duas dimensões: organização do trabalho pedagógico e defasagem idade ano.

4.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Adentrando na questão da Organização do Trabalho Pedagógico, levamos em consideração que há aspectos relevantes que constituem esse processo da organização e são fundamentais. Segundo Cedalia, Pires e Freitas (2016) a organização e os aspectos estão relacionados à estruturação da prática docente, envolvendo a maneira como o professor conduz suas atividades, as estratégias adotadas e as ações associadas a essa prática. Essa organização influencia diretamente na autonomia do docente e na gestão da sua prática educativa. A qualidade de ensino está vinculada com a maneira que o trabalho pedagógico é desenvolvido pelos docentes e instituição de ensino.

As defasagens de aprendizagem acentuaram-se com a pandemia e, por isso, um único planejamento não é suficiente para atender às necessidades de todos os alunos. É preciso considerar os processos cognitivos dos alunos e as hipóteses que eles estão formulando. A partir dessa

compreensão, é possível criar atividades e planejamentos que sejam significativos e desafiadores, e que permitam aos alunos explorar seus conhecimentos.

Precisa de adaptações, precisa, então eu tiro um xerox, monto alguma coisa, levo pra eles, porque eles são mais lentos no copiar, no transcrever do quadro, né? [...] são habilidades bem diferentes que eles precisam usar no momento e como eles têm que escrever, por exemplo, lá do quadro a palavra sorvete, eles têm que fazer o desenho. Tu compreendes que o sorvete não vai ser o que é pra gente escrever, vai ser um desenho pra eles, eles vão ter que desenhar o “S”, o “O”, “esse tá bonitinho”, aí eles vão fazer o R, eles vão ver que não tá certo. Então, vai ser mais complicado para eles, muitas vezes eu uso os xerox para adiantar o trabalho deles, mas eu acho importante também o trabalho da transcrição. Podem não copiar tudo? Não vão copiar tudo. Podem copiar três palavras..., mas é a cópia deles. Então é cansativo, muitas vezes é frustrante, mas dessa maneira eu estou incluindo eles nesse processo. (PROFA RUBI)

A narrativa da docente Rubi, aborda sua estratégia para desenvolver a leitura e a escrita, mas também comenta sobre a questão do desenho para a criança no processo de alfabetização, pelo fato do desenho e a escrita serem fatores que estão interligados, a criança precisa desenhar primeiro para depois começar a escrever letras e números. Segundo Ferreiro (2011) A criança ao realizar a escrita com um conjunto de palavras, o qual acredita que sabe escrever, dá ao professor um produto valioso para ser interpretado e avaliado.

Como esse processo está em construção, ela manifesta que dessa maneira os alunos vão fazendo uma relação entre as letras escritas que antes eram “desenho” vão tomando formas e sons, tudo isso é possível através dos planejamentos voltados para as necessidades dos alunos relacionadas às hipóteses na construção da leitura e da escrita. Nesse caso, é uma turma de terceiro ano, porém, devido às sequelas causadas pelo isolamento, são casos comuns de se deparar independente do ano em que o aluno se encontra.

Eu gosto de trabalhar também com a questão assim mostrando a boquinha pra ele, sabe? Como é que eu vou articulando a minha boquinha quando eu pronuncio o som de tal letra. Eu utilizo muito assim no processo de alfabetização, os gêneros textuais também quando eu vou introduzir alguma letra. Esse ano eu trabalhei com a arte também introduzir a arte também a gente trabalhou com algumas técnicas de arte com alguns autores. Então, a gente vai modificando muita coisa pra ficar bem mais lúdico, mais atrativo pra eles também [...] eu tenho um videozinho só, gravado com todas as famíliazinhas, né? Juntar o som do “S” com o som do “A” fica assim, se eu

juntar o som do “S” com o som do ... eu tenho o videozinho de todas as famílias e tenho do alfabeto (PROFA AMETISTA)

Apesar de tudo, uso alguns métodos tradicionais, uso pesquisa, livros, peço pra eles pesquisarem em casa. Tem plataformas da SMED que servem para reforço e meus alunos utilizam em casa, na escola utilizamos na aula, eu procuro fazer atividades que chamem a atenção deles. Não dou só conteúdos específicos. (PROFA JADE)

[...] aí tem um trabalho hoje para fazer sobre animais, como eu estou fazendo com ele lá. Então, eu uso muito desenho, se tu consegue escrever um nome tu escreve, recorte da revista. [...] Eu estou sempre atrás de material, sempre atrás de jogo. Porque isso é uma coisa que até eu conto para as meninas aqui. É uma coisa que eu me cobro muito. Porque como eu, eu sou psicóloga clínica, trabalho com isso, eu me cobro muito em relação ao fato de não conseguir fazer alguma coisa para essas crianças que estão com essas defasagens. (PROFA RUBI)

[...] jogos adaptados, dependendo da necessidade de cada aluno eu vou vendo e trazendo as novidades, compro muito jogos pela internet também, quando não produzo, leitura de livros, cada um de seu modo, eu entrego livros pra eles e cada um vai lendo da sua maneira, acredito que isso vai instigando cada vez mais a vontade de ler. (PROFA TURMALINA)

Segundo Kishimoto (2013) o lúdico do jogo na educação tem o intuito de expressar na ideia que é uma diversão, quando selecionado pela criança de maneira espontânea trazendo logo após a função educativa quando a criança utiliza o jogo desenvolvendo saberes e apreensão de mundo. A partir das narrativas de Ametista, Jade, Rubi e Turmalina, observamos que, as professoras têm a necessidade de buscar elementos para enriquecer suas práticas no cotidiano, esses tipos de práticas como o uso de jogos, atividades lúdicas, adaptação de atividades, pesquisas, artes plásticas, oferecidas pelas docentes, segundo o relato delas, tem sido favorável para o ensino da língua escrita. Considerando as narrativas das docentes acreditamos que através dessas atividades, os alunos sentem-se mais confortáveis para adquirir o aprendizado da língua escrita.

[...] dificuldades na leitura e escrita, observando bem dá pra perceber que tem duas) crianças que estão lendo, mas que não conseguem ler ainda novas palavras ou palavras mais difíceis, são questões que vem da pandemia, mais na ortografia também, coisas que dá pra perceber que os pais não puderam auxiliar em casa. (PROFA CRISTAL)

A narrativa de Cristal, aborda a questão da hipótese reconhecida pela professora, baseada em alguns alunos da sua turma que ainda não conseguem ler algumas palavras. Partindo do

pressuposto de Ferreiro e Teberosky (1999) os níveis conceituais da escrita revelam a evolução da compreensão no princípio alfabético pelas crianças. Compreendemos que, nessa questão abordada pela docente, as crianças ainda não têm uma noção completamente estabelecida sobre o princípio alfabético da escrita, pois ocorreu falta de estímulo e experiências no contexto de isolamento.

Seguindo na entrevista, a professora Cristal pontua algumas atividades que utiliza, com os dois alunos, para trabalhar as necessidades dos mesmos na questão da leitura e escrita.

[...] o que eu faço? atividades adaptadas, para fazer em sala de aula e em casa mando alguns temas também, por exemplo, quem tem dificuldade na leitura como eu falei antes, trabalhinhos sobre a consciência fonológica, faço bingo de sons, por exemplo, relacionar o desenho e imagem com a escrita, na hora da criança identificar as palavras escritas eu busco textos de diferentes gêneros e assim por diante..., mas também mando folhinhas e eles fazem em sala de aula também. (PROFA CRISTAL)

Para Morais (1997) as habilidades de consciência fonológica incluem a segmentação, a síntese, a identificação de rimas e a onomatopeia. Então, buscar atividades que incluam esses elementos, adotar estratégias específicas dependendo do nível de hipótese em que o aluno está, faz com que o mesmo consiga desenvolver as capacidades necessárias para interpretar, identificar e manipular os sons da língua falada.

(...) então assim eu recebi alunos que não conheciam as vogais, que não sabiam nem escrever o nome, que não conheciam os números até dez. Então eu tive um desafio muito, muito, muito grande esse ano com o processo de alfabetização das crianças, então eu levei muito mais tempo do que anos ensinando o sonzinho das vogais. (PROFA AMETISTA)

A partir dessa narrativa, é possível refletir que o que a professora expressa é uma estratégia adotada por ela, para desenvolver a leitura, através da consciência fonológica. Conforme Morais (1995) destaca, a conscientização dos fonemas requer orientações explícitas sobre a estrutura da escrita alfabética, visando familiarizar a criança com a correspondência da escrita, relacionando entre sons e falas. Também comenta sobre o desafio que tem sido esse processo, pois acaba passando muito mais tempo ensinando alguns elementos da alfabetização que as crianças já poderiam saber, porém pela falta de experiências no âmbito escolar causados pelo isolamento ocorreu esse atraso.

[...] esses casos que eles têm laudo médico e a gente sabe que o desenvolvimento é diferente (PROFA CRISTAL)

A docente Cristal afirma que, os alunos com laudo médico apresentam diferentes maneiras de aprendizagem. Sabemos que pensar em um planejamento pedagógico, envolve a reflexão cotidiana a partir do contexto sociocultural e as características de cada indivíduo. E que as atividades devem ser pensadas de maneira que os privilégios não se sobressaíam. Para Angotti (1994, p. 190) “[...] se ele apenas age e atua, mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano”. O educador acaba não construindo uma relação de respeito e afetividade com os discentes, de certa forma que, não adianta haver planejamento bem estruturado se o docente torna o ato de ensinar, formal e burocrático.

O ambiente escolar é constituído por uma pluralidade, diversidade, um ambiente onde a heterogeneidades prevalecem em diferentes âmbitos. Nesse sentido, é importante que a prática de ensino seja capaz de ser desenvolvida de maneira que seja propício para a formação humana. Compreendendo que a alfabetização é um processo, temos em mente que esse processo não ocorreu como deveria durante o período pandêmico.

Isso causou sequelas que na atualidade, algumas escolas enfrentam e tentam modificar suas estratégias de ensino, assim como foi possível analisar nas narrativas das docentes. Envolver o educando em práticas que partem da leitura e escrita de maneira dinâmica, fazendo com que o educando se envolva e que auxilie no processo de aprendizagem. São fatores indispensáveis para o trabalho pedagógico.

Busco envolver a parte lúdica, trago alguns jogos de construção de palavras, mas trabalho em sala de aula com eles também as folhinhas, caça palavras, livros de literatura infantil. (PROFA JADE)

Almeida (1994) afirma que a educação lúdica, em sua essência, contribui para a formação de crianças e jovens, possibilitando um crescimento saudável e um desenvolvimento contínuo. A educação lúdica integra-se ao espírito democrático da prática educativa, enquanto investe em uma produção significativa do conhecimento. A sua prática exige uma participação franca, criativa, livre e crítica, promovendo a interação entre pessoas e tendo em vista o forte compromisso de transformação e melhoria do meio.

Trabalho muito com a consciência fonológica, com o alfabeto onomatopéio, são mais coisas lúdicas, visuais, mais o brincar, que eu acho muito importante na alfabetização. (PROFA AMETISTA)

Nogueira (1950) estabelece critérios para classificação morfológica das onomatopeias, sendo elas, não-vocabulizadas, que não possuem combinações fonéticas e ortográficas comuns para a língua, e vocabulizadas, que são adaptações à estrutura vocabular da língua. O alfabeto onomatopéico é um método de ensino da leitura e da escrita que utiliza onomatopeias, ou seja, palavras que imitam sons, é divertido e lúdico, o que torna o aprendizado mais agradável para as crianças. A professora Ametista também defende a brincadeira como um processo de aprendizagem que se faz necessária na alfabetização, como estratégias adotadas para auxiliar a aprendizagem dos alunos de maneira mais livre e espontânea.

Assim, trazemos a dimensão da Organização do trabalho pedagógico. Com a recorrência que se refere à interação. Percebemos que o isolamento social afetou os professores e alunos, mais precisamente o processo de escolarização dos estudantes, e com as novas demandas relacionadas ao distanciamento, os alunos tiveram menos interações. Algumas modificações ocorreram dentro do contexto escolar no período pós isolamento em que as crianças voltam para o ambiente escolar, porém, com medidas necessárias. Destacamos a narrativa da professora Ametista sobre esse momento:

O distanciamento, que era necessário em sala de aula, dividiu as crianças no grupo A e B, na segunda e na quarta o grupo A e na terça e na quinta o B. [...] Como sobrou espaço na sala para comportar mais crianças do que a divisão possibilita, comecei a observar que crianças que precisavam de um suporte maior poderiam vir nos quatro dias. As crianças que tinham problemas de saúde que não poderiam pegar covid, em situação de risco, poderiam optar por ficar em casa pelo classroom. Então, eu dava aula no classroom, presencialmente e depois em novembro as crianças retornam, mas segui o mesmo sistema. Mas foi muito importante esse contato com as crianças, nada substitui o contato presencial do professor. O professor estava sempre se aperfeiçoando nesse tempo, e trabalhando muito. Tinha os meets também, foi bem trabalhoso, no segundo ano teve a obrigatoriedade de ter duas vezes (aulas pelo meet) na semana (PROFA AMETISTA).

A partir da narrativa, compreendemos que os alunos presenciaram a carência nas interações, pela necessidade do distanciamento. Vigotsky (1987) aborda sobre a “lei geral do desenvolvimento” onde o indivíduo constitui-se pela interação com a cultura. A influência do ambiente sociocultural é fundamental no desenvolvimento humano, enfatizando a ideia de que as interações sociais e as experiências culturais desempenham um papel central na formação e evolução das capacidades cognitivas e sociais da criança.

A professora Ametista ressalta que o período de aulas remotas foi de muito trabalho e aprendizado para os professores. Eles tiveram que se adaptar a uma nova realidade e desenvolver novas habilidades, como o uso de plataformas digitais para dar aulas. A narrativa é importante porque fornece uma visão da realidade das escolas brasileiras no período da pandemia. Ela acentua que, mesmo com todas as dificuldades, o esforço para garantir a educação das crianças foi demasiado.

As professoras Jade, Turmalina e Rubi, frisam a importância do trabalho colaborativo como estratégias adotadas para desenvolver a leitura e escrita entre as crianças, o auxílio entre os colegas desencadeia diversas aprendizagens, não só do indivíduo que está sendo auxiliado como também do aluno.

[...] Trabalho em equipe é um fator importante também. (PROFA JADE)

[...] uns vão ajudando os outros na sala também, os que sabem mais ajudam os que sabem um pouco menos. (PROFA TURMALINA)

Alguns momentos eu ponho aqueles que têm um pouquinho mais de dificuldade, eu os coloco juntos para que, entre eles, se ajudem em alguns momentos, eu não faço isso todos os dias. Mas eu priorizo muito o fato deles trabalharem com os outros, então que os outros ajudem, que os outros estejam interagindo com eles, que respeitem essas dificuldades. (PROFA RUBI)

Falando sobre esse conceito no âmbito escolar, Devries e Zan (1998) nos afirma que:

as interações entre pares são importantes e favorecem o desenvolvimento social, moral e intelectual, por dois motivos: primeiro por oportunizar uma igualdade entre os companheiros, que pode levar ao reconhecimento da reciprocidade e de adoção de perspectiva, [...] e segundo, porque ao entrar em contato com os pares, os estudantes conseguem perceber as semelhanças existentes entre eles, o que resulta em uma motivação de contato. (Devries; Zan, 1998, Apud Barbosa; Brunatti; Maia; Morais, 2020, p. 184).

Sendo assim, compreendemos que as interações entre pares são importantes para o desenvolvimento social, moral e intelectual dos alunos. A partir disso, as crianças conseguem aprender mutuamente, desenvolver habilidades sociais, construir relacionamentos positivos que é de suma importância para o bem-estar emocional do mesmo. O docente pode propiciar esse ambiente para os alunos dentro da instituição, para que auxilie no processo de aprendizagem do mesmo.

Buscar maneiras de melhoria dentro do ambiente escolar, propiciar para os alunos ambientes nos quais possam explorar suas capacidades, é um fator importante para o ensino e aprendizagem do mesmo. Leva-se em consideração que os estudantes ao auxiliarem seus colegas com dificuldade, podem também aprender mais sobre determinado assunto.

A narrativa da professora Turmalina sobre a questão da falta de rotina em casa, hábitos de estudo e necessidade do auxílio em casa, frisa um descaso em relação às famílias com a aprendizagem das crianças, compreendendo que a docente trabalha num contexto de maior vulnerabilidade social.

[...] falta de rotina em casa, hábito de estudar, dificuldade em juntar as letras ou sílabas. Tudo é baseado no desnível. Falta o acompanhamento também das famílias, com alguns alunos. Então temos que adaptar as atividades dependendo da necessidade de aprendizagem do aluno, pra tentar ajudar eles. (PROFA TURMALINA)

Porém, dentro da esfera escolar, faz-se necessário englobar o fenômeno da heterogeneidade. Para Brooks (1966), as causas das dificuldades de aprendizagem das crianças com mais vulnerabilidade social, seriam aspectos afetivo-emocionais, tais como autoconceito pobre, sentimento de culpa, vergonha e problemas familiares. A partir desses elementos, o professor precisa buscar em suas práticas, fatores que consigam atender as necessidades de todas as crianças, não só adaptando atividades, como também, promovendo um ambiente seguro para que a criança se sinta acolhida e confiante.

Isso significa que a escola pode oferecer uma variedade de atividades e recursos que sejam adaptados às necessidades de cada criança. Esse processo é possível por meio de avaliações diagnósticas que possam evidenciar quais as necessidades que os alunos demonstram ter.

Eu tenho alunos ali que não fizeram a transcrição de palito para para cursiva, né? Ainda tem uns ali também que não fizeram a transcrição, inclusive para ler para aquela letra de imprensa. Eles não fizeram, apesar de estarem lendo, eles têm uma dificuldade, e aí eu entro nessa questão também de alfabetização. Falta ali pra eles um estímulo, né? Eu sei que eu tenho um trabalho importante ali dentro, mas o meu trabalho, é 4 horas por dia, e a gente precisa que essas famílias elas comecem também a tomar posição de preocupação diante da aprendizagem das crianças. (Profa RUBI)

A professora Rubi relata sua frustração em relação às famílias, comenta que seu trabalho é restrito em algumas horas, enquanto a criança passa a maior parte do tempo em casa, ela comenta sobre a necessidade da colaboração familiar em questão da aprendizagem da criança. Por outro lado, para Vygotsky (1998) o ser humano não é apenas produto das suas circunstâncias sociais, mas também é um agente ativo na criação desse ambiente. Portanto, a aprendizagem é um processo social que ocorre por meio da comunicação e de interação entre os diferentes sujeitos.

A utilização de práticas motivadoras favorece a construção do conhecimento, pois estimula o interesse e a participação dos alunos. Elas favorecem a problematização, a reflexão-ação e a ressignificação de novas descobertas, reafirmando a premissa de que o ensino precisa estar vinculado à prática, tanto no ambiente escolar como no familiar.

Embora a relação dos pais com o ambiente escolar seja necessária e um elemento valioso, vale ressaltar que, nem todos os pais estão presentes, nem todas as crianças têm auxílio e apoio em casa. Esse fator é relativo, depende de diversas situações, porém, o auxílio dos pais é um elemento mobilizador dos processos de ensino e de aprendizagem.

É importante que a escola esteja preparada para atender às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Sabendo que, não será sempre possível contar com a auxílio dos pais. Isso significa que os docentes precisam ter um repertório com variedade de atividades e recursos que possam ser adaptados às necessidades de cada criança. Esse processo é possível por meio de avaliações diagnósticas que possam evidenciar quais as necessidades que os alunos demonstram ter.

Para Oliveira, Magna e Acioly-Regnier (2023) A importância da gestão do ensino e da avaliação na alfabetização precisa ser pautada na relação entre o professor e os estudantes. Nesse processo, é preciso considerar o que e como se deve ensinar, bem como, o que a criança precisa aprender.

A afirmação de que o planejamento do ensino e da avaliação precisa considerar os resultados das aprendizagens dos estudantes é importante porque garante que o processo educacional seja centrado no aluno. Quando o professor conhece os resultados das aprendizagens dos estudantes, ele pode identificar suas necessidades e potencialidades, e planejar atividades e estratégias de ensino que sejam adequadas a eles.

4.2 SEGUNDA DIMENSÃO: DEFASAGEM IDADE-ANO

A defasagem de idade-ano refere-se à diferença entre a idade cronológica do sujeito e seu desenvolvimento ou maturidade em relação à média da sua faixa etária, “a situação dos alunos com atraso escolar é a consequência direta das sucessivas repetências e do ingresso tardio na escola” (Alvez, 2009, p. 43). Com isso, buscamos observar nas narrativas, quais estratégias e práticas para lidar com a defasagem foram executadas. Reconhecendo a importância da compreensão do desenvolvimento individual de cada sujeito.

Falando sobre esse conceito, evidenciamos que a professora Jade se depara com defasagens em sua turma:

Afetou muito causando uma defasagem que dura, até hoje, na minha sala por exemplo tem a dificuldade em escrever as palavras sem auxílio do professor (sem soletrar), em reconhecer as letras e sílabas do alfabeto. O principal fator foi a perda de vínculo com a escola, como não tinham auxílio em casa, muitos voltaram à deriva, hoje eles chegam desnivelados. Uns não conseguem juntar letras, formar sílabas, palavras. [...] Eles ficaram com uma lacuna na aprendizagem, nos conteúdos, por exemplo, crianças que foram para o segundo ano, não tiveram conteúdos do primeiro porque não participaram das atividades no ensino remoto, então ficaram uma defasagem muito grande lá. Mas que vai demorar muitos anos para conseguir essa análise. (PROFA JADE)

Alguns dos desafios que eu acredito que tenha enfrentado mais no começo do ano foi que devido a redução de conteúdos durante a pandemia, e a dificuldade do professor em saber quais níveis esses alunos estavam durante o processo de alfabetização, quais eram as dificuldades os alunos acabaram sem ter uma base de compreensão boa sobre a leitura e escrita. (PROFA CRISTAL)

Nas narrativas, evidenciamos um fator dominante, a falta de experiências no contexto escolar, que acarretam situações nas quais os alunos não têm uma base concreta de vivências para enriquecer sua aprendizagem. Essas dificuldades são resultado da perda de vínculo com a escola,

que ocorreu durante o período de isolamento social. As crianças que não tinham acesso a atividades de alfabetização em casa ficaram desconectadas do processo de aprendizagem e perderam o ritmo de estudos.

Para Moraes; Albuquerque, 2007, p.15:

Alfabetização é o processo de aquisição da tecnologia escrita, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é o domínio do sistema de escrita. (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p.15).

Deve ser levado em consideração, práticas e planejamentos que auxiliem o desenvolvimento do aluno dentro do ambiente escolar, basear-se em aspectos significativos de aprendizagem dentro do contexto escolar, pois a escola é um ambiente heterogêneo, independentemente do tipo de comunidade que está inserida dentro do contexto.

[...] essas habilidades que estão lá na BNCC, muitas vezes ou na maioria das vezes, não vão se consolidar, não da maneira como está lá. A gente tenta e tem trabalhando, vai costurando na realidade, botando uma coisa dentro da outra. Dentro do possível, tu vai relacionar os conteúdos que tu está trabalhando e vai indo. Mas assim, dizer que o meu terceiro ano vai chegar lá no quarto ano, lendo, escrevendo, interpretando, fazendo cálculos, não está bem definido. Não é bem definido isso dentro desse contexto. Porque a gente está lutando justamente com isso, com muitas nuances, é uma turma totalmente heterogênea. Eu tenho alunos que já estão em nível de quinto ano e tenho alunos que estão em nível de primeiro. Querem coisas diferentes, querem coisas difíceis. E os do primeiro gatilho estão ali, lutando ainda para sair do BABÁ. Então é um desafio e ser só tu ali, na realidade é uma coisa bem cansativa (PROFA RUBI)

A professora Rubi destaca a realidade que ocorre dentro do contexto escolar, trazendo como exemplo sua prática e como tem se organizado diante das necessidades dos alunos, pois a heterogeneidade é um fator que predomina o espaço da sala de aula. Então, de que maneira os professores podem observar questões do ambiente escolar em relação às aprendizagens e como irão mobilizar-se a partir das necessidades.

Eu acabo tendo que trabalhar com os alunos, procedimentos que eram pra ser feitos na pré escola, porque tem uns alunos que não tiveram nem o básico por questão da pandemia. Tem alunos que não reconhecem as letras e nem os números. Então é grande a diferença entre as crianças da turma, mando atividades extras para casa e

a partir da evolução do aluno vou reorganizando meus planejamentos para favorecer a aprendizagem deles. (PROFA JADE)

O professor sempre vai ter questões para trabalhar em prol das dificuldades, alguns alunos faltam muitas aulas, perdem conteúdos, nessas questões não teve nenhuma novidade em questão de estratégia, fui fazendo o que sempre fiz, que é organizar atividades extras e adaptadas dependendo do aluno, através do diagnóstico, visando o que o aluno necessita desenvolver mais. (PROFA CRISTAL)

Leal, Sá e Silva (2018) argumentam que é importante que as propostas curriculares no Ciclo de Alfabetização considerem os tempos de aprendizagem de cada criança a cada ano. A adoção de estratégias para tornar as propostas curriculares mais flexíveis é importante para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender a ler e escrever com êxito.

Aqui adentram mais algumas narrativas acerca das hipóteses da leitura e escrita levantadas pelas professoras e também sobre os desafios que elas encontraram no começo do ano e que ainda persistem em sala de aula.

Desafio foi fazer com que os alunos participassem das aulas, de maneira que tem dificuldade em atender uma turma tão desparelha em níveis de aprendizagem que vão desde o pré silábica até o alfabético (PROFA JADE).

Eles perderam muito na questão de amadurecimento. Trabalho com crianças com idade de um terceiro ano e maturidade de primeiro, segundo ano. Então são crianças que terão uma defasagem e isso irá perpetuar, a questão do desnivelamento da turma é gritante [...] é preocupante pois as crianças que passaram por isso, acabam sem saber fazer um cálculo de adição e subtração, não sabem decompor um número... (PROFA RUBI).

As professoras que relatam essas defasagens, são da escola com mais vulnerabilidade social, dialogam sobre aspectos semelhantes. Foi colocado diversas vezes a questão do desnivelamento das turmas durante as entrevistas, e do quão dificultoso é trabalhar com os alunos que estão em níveis de aprendizagem diferentes, pois enquanto uns terminam e compreendem as questões, outros não conseguem entender, esses precisam de uma atenção mais delicada.

Relatam que necessitam fazer mais de um planejamento, visto que são vários níveis de aprendizagem, isso tem desgastado as mesmas e muitas vezes os alunos também acabam achando desgastante. Porém, faz-se necessário avaliar os processos em que os alunos se encontram, para poder escolher estratégias de ensino serão válidas para as necessidades de cada um.

[...] temos algumas crianças com dificuldades na alfabetização, até porque tem crianças que têm contato com a escrita desde cedo, então terão mais facilidade no processo de alfabetização e tem outras crianças que só tem contato na escola, então essas acabam tendo um pouco mais de dificuldade, tem algumas que nem os temas fazem... (PROFA AMETISTA)

Eles têm uma resistência muito grande à questão de raciocínio, de iniciativa, de responsabilidade, resolução de problemas. Eles têm uma dificuldade muito grande, chegam na sala de aula e essa questão da resolução dos problemas, desse estimular a criança a resolver problemas, e isso é na hora da criança executar atividades, na hora de colar uma folha. Tu entendes essa resolução, esse eu mostrar pro meu aluno que ele é capaz. Mostrar que ele tem habilidades, não fazer por ele. O que me frustra é que eles vêm muito dependentes de casa, autonomia zero, né? Então, quando tu chegas sabes que tens alguns ali que são menos avançados, mas a turma inteira, sabe? Então essa autonomia precisa ser estimulada, precisa ser trabalhada e não é só lá no primeiro ano, é lá, na pré-escola. (PROFA RUBI)

O papel da escola, por meio, dos docentes é o de propiciar para os alunos, situações e estímulos de aprendizagens necessários para que atinjam um certo nível de autonomia, que é um fator indispensável. Levando em consideração as narrativas das professoras Ametista e Rubi, é possível perceber a importância do movimento de oferecer uma proposta curricular que considere os diferentes ritmos de aprendizagem das necessidades sociais de cada um.

Para Gadotti (2000) a escola precisa elaborar mecanismos para orientar os alunos na busca de informações que os façam evoluir cognitivamente, preocupando-se com a formação dos mesmos ativamente no seu ambiente social, cultural e educacional. Assim, evidenciamos que a professora Cristal conseguiu, com seu trabalho, orientando os alunos, sanando suas dúvidas a partir das hipóteses de aprendizagem ressaltadas através de diagnósticos e avaliações fazer-los avançar aos poucos.

Em suas palavras:

[...] lá no início do ano eu observei que realmente tinha crianças que tinham dificuldade na leitura, na ortografia e era em função da pandemia. E aí foi trabalhado durante o ano todo. Agora, em novembro, eu não tenho problemas em relação à alfabetização em função da pandemia. (PROFA CRISTAL)

A professora Rubi aborda a questão da reprovação como problematização do contexto educacional, dificultando a compreensão dos alunos que não conseguiram se apropriar da língua escrita de maneira a avançar de ano. A partir disso, faz-se necessário pensar em diferentes tipos de avaliação para auxiliar o aluno nesse processo.

[...] na realidade o que a gente vê é muito essa questão de aprovar qualquer coisa. Não, eu não digo que reprovar, reter, seja um coisa ruim. Mas como eu te falei, eu recebo criança com maturidade de segundo ano. Como é que eu vou passar, como é que eu vou promover uma criança que tenha maturidade de segundo ano para um quarto ano? Não tem nada a ver com aprendizagem, tem a ver com maturidade. A aprendizagem vem depois da maturidade. Então, se eu mando um aluno que não tem uma maturidade formada para estar dentro do quarto ano, que a aprendizagem vai acontecer? Eu não posso fazer isso com um aluno. Porque sou eu que estou com aquele aluno. Sou que consigo avaliar quais são as habilidades que ele tem e as habilidades que faltam desenvolver. Então, na cabeça dos gestores públicos, é número. Virou número. Não é uma questão de fazer realmente acontecer a aprendizagem. (PROFA RUBI)

A progressão escolar de crianças que não alcançam os objetivos de aprendizagem na alfabetização pode configurar-se como uma forma de exclusão. Essa é a conclusão a que chega Freitas (2002, p. 301), ao discutir o conceito de exclusão branda na alfabetização “[...] a criança avança nos anos que compõem o ciclo sem efetuar, de fato, as aprendizagens, criando um “campo de exclusão subjetiva” no qual a reprovação é apenas adiada para o final do ciclo.

O autor argumenta que, a progressão escolar de crianças que não alcançam os objetivos de aprendizagem na alfabetização pode configurar-se como uma forma de exclusão. Essas crianças avançam nos anos que compõem o ciclo sem efetuar, de fato, as aprendizagens, criando um “campo de exclusão subjetiva”.

É importante que, a avaliação ocorra de modo formativo, que leve em conta o desenvolvimento individual de cada criança. A avaliação poderá ser contínua e permitir que os professores identifiquem as dificuldades dos alunos, oferecendo recursos de apoio pedagógico adequados, referente a cada situação.

[...] por exemplo, se hoje fosse fechamento de ano, eu teria seis alunos que não tem condição. Que vão chegar lá no quarto ano e que vão trancar. Tu entendes? Mas isso pra mim piorou muito, porque é um tal de canetaço pra lá, um tal de canetaço

pra cá e vamos aprovar pra lá. Que não está condizente com o momento que a gente tem. Nós temos uma sequência de defasagem de uns cinco anos. Não é porque o isolamento acabou que a questão também. Essas crianças que estavam durante a pandemia no primeiro, segundo e terceiro ano vão sofrer até o final do ensino fundamental, tu entendes? A gente não aprova, desaprova ou retém aluno porque não gosta, não é porque não aprendeu tal conteúdo específico, o aluno não tem capacidade pra ir pra diante. A gente tem marcos de desenvolvimento, marcos cognitivos, como é que eu vou fazer... ah tá, mas a criança tem um marco cognitivo, com uns oito anos ela tem que aprender a ler, fazer conta de adição, subtração e multiplicação. Mas ela sabe a conta de adição? Como é que eu vou passar uma criança para um quarto ano que vai chegar lá vendo jogo de divisão? Não é por maldade, é porque realmente o professor conhece o que está acontecendo com seu aluno. Professor que está no dia a dia com seu aluno sofrendo junto com ele, criando coisas pra ele, vendo que ele não consegue ir adiante, vai chegar num ponto que ele vai reprovar, e é um pensamento burro pensar que "ah não, mas aí é lá no outro". Aí eu rasgo meu diploma né, porque não foi atrás do que eu vim fazer. Então, é bem, por aí, é a questão da maturidade, então pra mim só piorou, não melhorou nada porque não é contemplada essas crianças, até se pensa, mas não se faz nada, você entende? "Ah não, vamos aprovar e no ano que vem a gente vê como é que a gente faz pra manter essa criança." (PROFA RUBI)

A narrativa da professora Rubi, nos traz reflexões importantes sobre a questão da reprovação escolar. Ela relata que, em sua turma, há seis alunos que não estão preparados para avançar para o quarto ano. Esses alunos não conseguem ler, escrever, nem fazer conta de adição, subtração e multiplicação. A professora critica a prática de reprovação escolar, que ela considera como uma forma de “canetaço” ou “desculpa” para não enfrentar o problema da defasagem de aprendizagem. Ela argumenta que a reprovação não é uma solução, pois apenas adia o problema.

A professora também chama a atenção para a questão da maturidade dos alunos. De acordo com Ferreira (1990), as fases da alfabetização devem ocorrer de forma regular, uma após a outra, de, porém não sem rigidez, uma vez que cada sujeito caminha seu próprio percurso. Isso significa que as crianças precisam passar por diversas experiências para que possam compreender as necessidades implicadas em cada uma das fases da construção da lectoescrita. É importante considerar o desenvolvimento cognitivo dos alunos na hora de decidir se eles estão ou não preparados para avançar para o próximo ano.

[...] tu vais ver que tudo aquilo que tu aprendeste só foi pra te preparar tecnicamente. Mas pra hora, realmente, do que tu tens que fazer... Tu vais ter que buscar, modificar, reorganizar, reinventar. E tem que ter muita criatividade, muita imaginação. Pra contemplar a todos. É cansativo, exaustivo. Não vou te dizer que não é, porque é o nosso trabalho. É a realidade. E o professor que é comprometido, que é responsável, vai atrás disso. Ele vai tentar fazer o seu melhor dentro das circunstâncias. Porque

ele sabe o que ele tem na mão. Ele sabe a responsabilidade de não investir naquele aluno. Ou de investir naquele aluno. Então, é bem complicado. Tá lidando com o futuro daquelas crianças. (PROFA RUBI)

A narrativa de Rubi, traz uma reflexão importante sobre a avaliação. Afirmando que o professor não deve se limitar ao conteúdo técnico que aprendeu na formação inicial. É preciso que ele esteja disposto a buscar, modificar, reorganizar e reinventar suas práticas, para atender às necessidades de todos os alunos. Pensa-se na avaliação como um processo importante no ciclo da alfabetização, pois a partir da evolução do aluno e da maturidade do mesmo que será possível avançar os níveis de hipóteses.

Ferreiro (1999) aborda a questão de que a alfabetização é um processo que começa desde antes da pré-escola, não é um estado no qual se atinge. Por esse motivo, faz-se necessário que os professores observem as crianças e suas subjetividades na aprendizagem, buscando não dificultar a alfabetização das mesmas e sim, proporcionando ambientes que desenvolvam cada vez mais a compreensão da leitura e da escrita.

Rubi também chama a atenção para a importância da criatividade e da imaginação do professor. Essas habilidades são essenciais para que o professor possa desenvolver atividades e estratégias de ensino que sejam significativas para os alunos. Por meio dessas habilidades, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem mais estimulante e motivador, que contribua para o desenvolvimento integral dos alunos, sabendo que as crianças trabalham em meio a criatividade e imaginação, torna-se importante que o professor se envolva nesse contexto.

As narrativas das professoras entrevistadas nos dois contextos apresentados neste estudo apontam para a importância da articulação entre escola, família e comunidade para a promoção da aprendizagem dos alunos.

No contexto da escola de menor vulnerabilidade social, as professoras relatam que a parceria com as famílias foi fundamental para o sucesso dos alunos. Através de reuniões, visitas domiciliares e outros mecanismos de comunicação, as famílias foram envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para a motivação, auxílio e apoio aos alunos.

Já no contexto de menor vulnerabilidade, as professoras relatam seus desafios para promover a aprendizagem dos alunos. A falta de recursos e de apoio das famílias dificulta o trabalho das professoras, que precisam se esforçar ainda mais para atender às defasagens dos alunos.

A partir da análise das narrativas das professoras, foi possível compreender que a articulação entre escola, família e comunidade também é fundamental para a aprendizagem dos alunos. Porém, é necessário que as docentes estejam preparadas para atender as necessidades dos discentes com suas metodologias e práticas, favorecendo a aprendizagem dos sujeitos, sem que dependa de outros fatores, sendo eles, instituição e comunidade familiar.

5. APONTAMENTOS FINAIS

As reflexões acerca das entrevistas feitas nas duas escolas, são necessárias, pois trazem alguns fatores circunstanciais que auxiliam no processo de compreensão das dimensões sobre defasagem e organização pedagógica existentes no contexto escolar. É possível observar que as professoras do ciclo da alfabetização, trabalham incessantemente para que as crianças consigam construir a língua escrita. Alfabetização é uma das etapas mais importantes da educação.

O isolamento do COVID-19 deixou algumas marcas no processo de alfabetização. As crianças tiveram que se adaptar a uma nova realidade, com aulas remotas e distanciamento social. Isso causou ausências de aprendizagem, especialmente para as crianças com mais vulnerabilidade social, o que fica evidente nas entrevistas e reflexões.

Notamos que na escola com menos vulnerabilidade social, as professoras conseguiram, não apenas progredir com seus alunos na pandemia, como também no retorno ao presencial. As mesmas salientaram o trabalho coletivo, junto com os pais e a instituição, como fatores que contribuíram para esse êxito. Com isso, compreendemos que o trabalho colaborativo entre professores, pais e instituição pode criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz para todas as crianças, independentemente de sua origem social.

A escola onde a vulnerabilidade social é mais evidente, as professoras colocam seus anseios sobre a aprendizagem dos alunos, a falta de materiais fornecidos que dificulta o trabalho das mesmas e a falta de apoio dos familiares. Então, a grande questão é, de que maneira essas docentes mobilizam-se no quesito de organização do trabalho pedagógico mesmo com as adversidades encontradas no cotidiano, trazendo possibilidades de auxílio na questão da aprendizagem dos alunos.

Ferreiro (1999) afirma que as crianças que chegam ao ambiente escolar e já tiveram experiências com a leitura e a escrita, terminam de alfabetizar-se na escola, pois o processo de alfabetização começou desde sua infância, com suas vivências. Há outras crianças que precisam do ambiente escolar para se apropriarem da leitura e escrita. Por esse motivo, a promoção de experiências no ambiente escolar é fundamental para que a criança consiga experienciar vivências necessárias para a construção de maturidade.

Para Colaço, as crianças no trabalho coletivo “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega, com o qual dividem a parceria do trabalho, assumindo

posturas e gêneros discursivos semelhantes aos do professor”. (2004, p.339). Por esse motivo, o trabalho coletivo, proposto aos alunos com conhecimento e maturidade necessários de acordo com sua idade-ano, auxiliam os que ainda não compreenderam suas hipóteses.

Acreditamos que atividades organizadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita envolvendo a ludicidade são necessárias para que os estudantes avancem em suas hipóteses. Santos (2011) afirma que o lúdico é necessário em qualquer idade, também é um mobilizador de aprendizagem, de desenvolvimento pessoal, social e cultural. Portanto, explorar brincadeiras que envolvam as construções cognitivas, sociais e culturais infantis é um necessário.

Observamos que a SMED fornece atividades em plataformas digitais com jogos e atividades capaz de promover o desenvolvimento das capacidades dos estudantes nesta etapa escolar. As atividades, foram pensadas de maneira que enriquecesse a aprendizagem dos alunos, porém, também não atendia as necessidades de todas as crianças, uma vez que havia um certo desnivelamento nas turmas.

Segundo as docentes, o fator responsável por essa circunstância foi o isolamento social, pois nem sempre os alunos tiveram acesso a diferentes oportunidades de aprendizagem durante esse período. Alguns alunos tiveram acesso a aulas online de qualidade, enquanto outros tiveram acesso a aulas online de baixa qualidade ou não tiveram acesso a aulas online. Além disso, algumas crianças tiveram apoio familiar para a aprendizagem durante o isolamento social, enquanto outras não tiveram suporte.

Portanto, faz-se necessário que as docentes lancem mão de metodologias diversificadas, envolvendo o lúdico para que os alunos com defasagem possam se sentir mobilizados a aprenderem. Para aqueles alunos que estão em alto nível de aprendizagem, as atividades desafiadoras organizadas em grupos heterogêneos, com diferentes níveis e hipóteses de leitura e escrita, são fundamentais, como estímulo ao trabalho colaborativo. Tal vivência contribui para o avanço daquelas crianças que não tiveram acesso as atividades escolares no período pandêmico.

Não obstante, observamos a relevância da heterogeneidade como um fator que precisa ser levado em consideração na organização do trabalho pedagógico, de modo que, os planejamentos possam ser pensados a fim de contemplar as diferentes hipóteses ou níveis de construção da leitura e da escrita dos estudantes, ou seja, é fundamental uma organização flexível. Cortesão (1998) aborda a questão da heterogeneidade presente no ambiente escolar como uma “fonte de riqueza” sendo possível produzir resultados em relação ao ensino e aprendizagem.

Ressaltamos também, a importância de olhar para o estudante de maneira integral, observando em quais situações ele se encontra, quais suas vivências, as suas necessidades, fatores que sejam sendo negligenciados em outros âmbitos. Compreender esses elementos é fundamental para que possamos dar condições que favoreçam o processo educacional desses sujeitos.

Com relação à avaliação dos alunos, é necessário o uso de diferentes estratégias de forma a garantir que todos tenham a oportunidade de demonstrar seu conhecimento. Leal (2012), afirma que a finalidade da avaliação é buscar meios de acompanhar e elaborar os instrumentos mais adequados, para compreender a natureza das atividades executadas pelos discentes, levando em consideração o conhecimento evidenciado.

É importante salientar também que, o professor necessita estar em constante aperfeiçoamento. E, com as entrevistas, foi possível perceber que algumas professoras tinham especializações e cursos de aperfeiçoamento, o que foram fatores importantes para as mesmas desenvolverem seus trabalhos e planejamentos de maneira ágil e perceptiva. Porém, algumas professoras, que manifestaram suas dificuldades ao planejar e atender todos os alunos e seus diferentes níveis de aprendizagem, são as mesmas que não possuem quase nenhuma atividade formativa ou especialização ao longo desse período.

Levando em consideração esses elementos, é de suma importância trazer reflexões acerca da melhoria nas práticas pedagógicas. Observamos que as docentes buscaram por meio de cursos on-line ou presenciais qualificar o trabalho pedagógico. Enfim, independente da modalidade, o importante é trazer novas perspectivas por meio das formações continuadas, além do estímulo a uma cultura de compartilhamento, capaz de incentivar o trabalho coletivo entre os docentes. Portanto, as atividades escolares precisam ser pensadas e definidas a partir dos múltiplos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

O papel do professor no processo de escolarização é fundamental e por meio das narrativas foi observado que as docentes, por vezes, exaustas, indignadas e injustiçadas viveram situações com as quais precisavam aprender a lidar, buscando elementos além do seu alcance. Diante desses desafios jamais pensaram em desistir dos seus alunos e da sua profissão.

Compreendemos a importância da resiliência docente para que a educação vá além de atividades e planejamentos dentro da sala de aula. É perceber seus alunos como seres humanos com necessidades, pensamentos, vivências e sentimentos. Poder dar para seus alunos,

possibilidades de enxergar o mundo de maneiras diferentes, fazer o possível e o impossível para que os mesmos possam aprender dentro de suas especificidades e contextos.

É possível perceber que o isolamento afetou de diferentes formas o contexto educacional, os professores reinventaram-se a partir das circunstâncias. É fundamental elencar as multifacetadas do âmbito escolar e de que maneira intervir, quais elementos buscar, como fazer e para quem. As especificidades de cada contexto educacional devem ser consideradas para que estratégias na organização pedagógica possam ser eficazes. Isso porque cada instituição de ensino tem seu perfil, desafios, contextos e infraestrutura. Além disso, é importante referir que à construção da leitura e da escrita, inicia-se com as experiências dos alunos no mundo e a partir da sua percepção de mundo, das experiências que são proporcionadas e vividas por eles.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica**. São Paulo: Loyola, 1994.
- ALVES, F. **Qualidade na educação fundamental pública nas capitais brasileiras: tendências, contextos e desafios**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ASSIS, L. A. O. **Rupturas e permanências na história da educação brasileira: do regime militar à ldb/96**. UFRA, 2015. Disponível Em: [Http://Www.Fja.Edu..Br/Práxis/Documentos/Ensaio.02](http://Www.Fja.Edu..Br/Práxis/Documentos/Ensaio.02). Acesso Em: 12, Jun. 2023.
- BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. **Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados**. *Perspect. Ciênc. Inf.*, Belo Horizonte, V. 12, N. 2, P. 168-184, Maio/Ago. 2007.
- BARUFFI, M. M. G, V. R. **Organização Do Trabalho Pedagógico**. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- Brasil. **Conselho nacional de educação. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível Em: [Http://Portal.Mec.Gov.Br/Busca-Geral/12-Noticias/Acoes-Programas-E-Projetos-637152388/89051-Cne-Aprova-Diretrizes-Para-Escolas-Durante-A-Pandemia](http://Portal.Mec.Gov.Br/Busca-Geral/12-Noticias/Acoes-Programas-E-Projetos-637152388/89051-Cne-Aprova-Diretrizes-Para-Escolas-Durante-A-Pandemia). Acesso Em: 10 Dez. 2023.
- Brasil. Lei n. 11.274, de 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 da 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] república federativa do Brasil, Brasília, df, 06 fev. 2006**. Disponível Em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/lei-n-11-274#:~:text=A%20Lei%20n%C2%B0%2011.274,Federal%20implementarem%20o%20novo%20prazo>. Acesso Em 20 Out. 2023.
- Brasil. **Ministério da educação. Base nacional comum curricular. Brasília, 2018**. Disponível Em: [Http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br/Abase/#Introducao](http://Basenacionalcomum.Mec.Gov.Br/Abase/#Introducao). Acesso Em: 01 Jun. 2023.
- BRITO, A. R. P. **LDB Da “Conciliação” Possível À Lei “Proclamada”**. Belém: Graphite, 1997.
- CARDOSO, G. C.; BOLZAN, D. P.; MILANI, S. M. F. **A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: as vozes dos professores**. Regae. Disponível Em: [Https://Periodicos.Ufsm.Br/Regae/Article/View/22386](https://Periodicos.Ufsm.Br/Regae/Article/View/22386). Acesso Em: 09 Nov. 2023.
- COLAÇO, V. de F. R. Processos internacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre**, v. 17, n.3, p. 333-340, 2004.
- Domingues, C. L. K. Ebert, S. F. **Alfabetização e ditadura militar: relação entre cartilha e os métodos de alfabetização**. *Debates em educação*. 2015. Disponível Em: [Https://Www.Seer.Ufal.Br/Index.Php/Debateseducacao/Article/Download/1758/1571/7737](https://Www.Seer.Ufal.Br/Index.Php/Debateseducacao/Article/Download/1758/1571/7737). Acesso Em: 10 Ago. 2023.
- Education: from covid-19 school closures to recovery**. Unesco, 2020. Disponível Em: [Https://En.Unesco.Org/Covid19/Educationresponse](https://En.Unesco.Org/Covid19/Educationresponse). Acesso Em: 02 Mai 2023.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ª ed. São Paulo - Sp: Cortez Editora, 2013.

- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, E.; Teberosky, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FRADE, I. C. A. S.; SILVA, C. S. R. **A organização do trabalho de alfabetização e na sala de aula**. Ceale. Disponível:
https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/col.%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento/col%20alf.let.%2007%20organizacao_Trabalho.Pdf. Acesso Em: 02 Nov. 2023.
- FREITAS, L. C. **A internalização da exclusão**. Educação E Sociedade, Campinas, V. 23, N. 80, P. 301, 321, Set. 2002.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectivas, 2000.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais**. Rae Artigos, 1995. Disponível Em:
<https://www.scielo.br/j/rae/a/Zx4ctgrqyfvhr7lvvydbgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso Em: 04 Nov. 2023.
- GONÇALVES, N. K. R.; Avelino, W. F. **Estágio supervisionado em educação no contexto da pandemia da covid-19**. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 4, n. 10, p. 41–53, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.4022983 . Disponível em:
<https://revista.ioles.com.br/boc,a/index.php/revista/article/view/47>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. UFSC. Disponível Em:
<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=1055638>. Acesso Em: 10 Dez. 2023.
- Histórico da pandemia de covid-19**. OPAS/OMS. Disponível Em:
<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso Em: 10, Jun. 2023.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IN: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A, R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Básica, 2007.
- KISHIMOTO, T. **Jogos tradicionais infantil: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LEAL, T. F.; SÁ, C. F.; SILVA, E. C. N. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: ed. UFPE, 2018.
- LEAL, T. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, F. HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. (org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação: 2012.
- MAIA, F. N. O; MARQUES, L. B.; BRUNATTI, C. C. R. M.; MORAIS, A. **A aprendizagem cooperativa como um recurso para a educação em valores sociomoraes na escola**. Scheme,

2020. Disponível Em: File:///C:/Users/Natta/Downloads/Rafael,+Vol12num02artigo06+(1).Pdf. Acesso Em: 20 Out. 2023.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa.** Revista lusófona de educação, Núm. 40, 2018. Disponível Em: [https://www.Redalyc.Org/Journal/349/34958005002/34958005002.Pdf](https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf). Acesso Em: 20 Nov. 2023.

MINEIRO, J. A. G. ., NÁRIO, H. S. M. ., & FERREIRA, L. A. (2022). **Os desafios do ensino-aprendizagem das escolas públicas no período pós-pandêmico: qual o papel da gestão escolar?** Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 7(12), 1715–1721 Disponível Em: . <https://doi.org/10.51891/Rease.V7i12.3641>. Acesso Em: 03 Jan. 2024

MONTEIRO, C. S. SILVA M. **Alfabetização no brasil: dos jesuítas ao pacto na alfabetização na idade certa.** Periódico Da UFRA. 2015. Disponível Em: [http://Bdta.Ufra.Edu.Br/Jspui/Bitstream/123456789/364/3/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20brasil%20-%20dos%20jesu%C3%ADtas%20ao%20pacto%20pela%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20na%20idade%20ce](http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/364/3/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20brasil%20-%20dos%20jesu%C3%ADtas%20ao%20pacto%20pela%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20na%20idade%20certa.pdf)ta.Pdf. Acesso Em: 10 Jun. 2023.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Alfabetização e letramento. Construir notícias.** Recife, Pe, V.07 N.37, P.5-29, Nov/Dez, 2007.

MORAIS, J. **Consciência fonológica: uma nova perspectiva sobre a alfabetização.** Porto Alegre: Artmed, 997.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no brasil.** Periódico UFMS. São Paulo, 2004. Disponível Em: [http://Portal.Mec.Gov.Br/Seb/Arquivos/Pdf/Ensfund/Alf_Mortattihisttextalfbbr.Pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso Em: 15 Jun. 2023

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no brasil: uma história concisa, 2019.** ed. UNESP. Disponível Em: [https://Books.Scielo.Org/Id/Fqrmr/Pdf/Mortatti-9788595463394.Pdf](https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf). Acesso Em: 10 Nov. 2023.

NICOLAU, M. L. M. **A educação artística da criança.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

NOGUEIRA, R. S. **Estudos sobre as onomatopeias.** 1ª ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1950.

OECD. **Supporting the continuation of teaching and learning during the covid-19 pandemic annotated resources for online learning.** Paris: Oecd Publishing, 2020. Disponível Em: [https://www.Oecd.Org/Education/Supporting-The-Continuation-Of-Teaching-And-Learningduring-The-Covid-19-Pandemic.Pdf](https://www.oecd.org/education/supporting-the-continuation-of-teaching-and-learning-during-the-covid-19-pandemic.pdf). Acesso Em: 12 Mai. 2023.

OLIVEIRA, M. L. L. BATISTA, G. M. **Breve história da leitura escolar no brasil: a formação de leitores.** revista do programa de pós-graduação em estudos de linguagens: UFMS. Campo Grande, 2018. Disponível Em: [https://Periodicos.Ufms.Br/Index.Php/Papeis/Article/Download/3148/7093/](https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/download/3148/7093/). Acesso Em: 05 Ago. 2023.

SAMPAIO, R. M. Teaching and literacy practices in covid-19 pandemic times. **Research, Society And Development**, [S. L.], V. 9, N. 7, P. E519974430, 2020. DOI: 10.33448/Rsd-V9i7.4430. Disponível Em: <https://Rsdjournal.Org/Index.Php/Rsd/Article/View/4430>. Acesso Em: 07 Mai. 2023.

SANTOS, L. R. Dos. Mobral: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**, [S. L.], V. 5, N. 10, 2014. Doi: 10.28998/Rchv15n10.2014.0016. Disponível Em: <https://Www.Seer.Ufal.Br/Index.Php/Criticahistorica/Article/View/2961>. Acesso Em: 30 Nov. 2023.

SILVA, A. M. L. L. **História da educação**. Curitiba: Fael, 2011.

SILVA, C. **Impactos da pandemia no ciclo da alfabetização em uma escola pública da periferia paulista**. 2022. 226 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_efc78fad1e4b9a8e78828326f28f6b5. Pdf. Acesso em: 28 Maio 2023.

SOUSA, L. SANTANA, K. WITCHWASTYSKIS, S. MARQUES, A. CARVALHO, M. Mata, R. **Desafios da alfabetização pós pandemia: Retratos de duas experiências em uma escola da rede municipal de Rondonópolis-MT**. 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO__EV174_MD1_ID11607_TB3281_05092022191627.pdf. Acesso em: 28 Maio 2023.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, Sp: Papirus, 1989.

VIANA, F. L. **O ensino da leitura: a avaliação**. 1ª ed. Ministério Da Educação, 2009.

VIEIRA, M. F. **A gestão de ead no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a universidade aberta do brasil e as instituições universitárias privadas**. Tese (Doutoramento Em Educação) - Universidade Aberta. Repositório Universidade Aberta. 2018. Disponível Em: <http://hdl.handle.net/10400.2/7182>. Acesso Em: 28 Maio 2023.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. **A educação no contexto da pandemia de covid-19: uma revisão sistemática da literatura**. Rbie. V. 28. Disponível Em: https://Repositorioaberto.Uab.Pt/Bitstream/10400.2/10313/1/Mvieira_Cseco_Artigo%20rbie.Pdf. Acesso Em: 28, Mai. 2023.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁵

Título do estudo: A alfabetização no contexto pós-pandêmico: reflexões com professoras dos 1º aos 3º anos de escolas municipais em Santa Maria/RS

Pesquisador responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: UFSM/ Departamento de Metodologia do Ensino (MEN)

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8197. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336 B, 97105-970 - Santa Maria - RS

Local da coleta de dados: Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM

Eu, Sara Silveira Meus, responsável pela pesquisa A alfabetização no contexto pós-pandêmico: reflexões com professoras dos 1º aos 3º anos de escolas municipais em Santa Maria/RS, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender os desafios vivenciados pelos professores do ciclo da alfabetização no período pós isolamento social. Acreditamos que ela seja importante porque há a necessidade de mais estudos sobre esse tema, nas experiências e metodologias dos professores alfabetizadores. Dessa forma, a pesquisa que está sendo apresentada possibilitará problematizações e discussões acerca das vivências dos docentes e como eles tem se organizado para atender as demandas do ambiente escolar diante dos desafios ocasionados pelo vírus do COVID-19. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: utilizaremos a abordagem de pesquisa qualitativa narrativa, com entrevistas narrativas realizadas a partir de perguntas semiestruturadas. Sua participação constará em participar de uma entrevista com intuito de conhecer sua trajetória formativa, seus conhecimentos provenientes das experiências, metodologias e práticas. A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita.

⁵ Modelo selecionado de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UFSM. Disponível em: <https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep>.

Autorização

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 e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo.

Assinatura do voluntário

Santa Maria, ____ de _____ de 20__.

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

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, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Eu, portador do RG: _____, concordo em participar desta pesquisa.

ASSINATURA DO VOLUNTÁRIO

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

SARA SILVEIRA MEUS

Santa Maria, ____ de _____ de 20__.

NUP: 23081.003641/2024-44

Prioridade: Normal

Homologação de ata de defesa de TCC e estágio de graduação
125.322 - Bancas examinadoras de TCC: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
3	Cópia do Trabalho de Conclusão de Curso	TCC PRONTO!!!!!!!!!!!!!!!.pdf

Assinaturas

12/01/2024 21:06:50

DORIS PIRES VARGAS BOLZAN (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (Ativo))
05.23.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO - DMEN

15/01/2024 09:52:29

DEBORA ORTIZ DE LEO (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (Ativo))
05.21.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR - DADE

1960



Código Verificador: 3740622

Código CRC: 7179ba41

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

