

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Mestrado Profissional em Educação

KELLEN BEATRIZ CARDOSO BOTELHO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PÓS ENSINO REMOTO:
ANÁLISE DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS ALFALETRADORAS COM ALUNOS
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Jaguarão
2024

KELLEN BEATRIZ CARDOSO BOTELHO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PÓS ENSINO REMOTO:
ANÁLISE DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS ALFALETRADORAS COM ALUNOS
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura

**Jaguarão
2024**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

B748p Botelho, Kellen Beatriz Cardoso

O processo de alfabetização pós ensino remoto: análise de práticas sistemáticas alfaletadoras com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental / Kellen Beatriz Cardoso Botelho.

167 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2024.

"Orientação: Patrícia dos Santos Moura".

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Alfaletar. 4. Prática pedagógica. 5. Pesquisa-intervenção. I. Título.

KELLEN BEATRIZ CARDOSO BOTELHO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO PÓS ENSINO REMOTO:
ANÁLISE DE PRÁTICAS SISTEMÁTICAS ALFALETRADORAS COM ALUNOS
DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Projeto defendido e aprovado em 10 de dezembro de 2024.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura
Orientadora
Unipampa

Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
Unipampa

Profa. Dra. Luciana Piccoli
UFRGS



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA**, **Coordenador(a) de Curso**, em 03/02/2025, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES**, **Professor Permanente do Programa Mestrado Profissional em Educação**, em 11/02/2025, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Luciana Piccoli**, **Usuário Externo**, em 27/02/2025, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1660101** e o código CRC **D4D4C5E1**.

Dedico este trabalho às diversas pedras que se apresentaram em meu caminho ao longo desses dois anos de Mestrado, pois superando-as, eu provei que posso estar aqui.

AGRADECIMENTO

A Deus, primeiramente, por ser minha grande fonte de fé, confiança e amparo nos momentos mais difíceis.

À minha amada filha, Ana Luísa Botelho Rodrigues, razão primeira de tudo que faço em minha vida, agradeço pelo carinho e amor e por compreender, do seu jeitinho, meus momentos de ausência nas horas de trabalho e estudo.

À minha mãe, Sra. Jorgina Luiza dos Santos Cardoso, que não está mais neste plano terreno, mas nunca deixou de estar comigo em pensamento e no coração, cuja força e determinação transmitiu a mim e que foram cruciais em meu percurso de formação pessoal e profissional.

À Universidade Federal do Pampa por proporcionar essa oportunidade única em minha vida e na minha formação. Muito obrigada!

Aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Educação por todo o aprendizado proporcionado durante a realização do curso.

Aos meus colegas do programa, pela convivência, pelos momentos de descontração e de apoio.

À minha colega Daniele, do mestrado, pelo apoio e motivação para continuar os estudos, pela parceria nos trabalhos e pelas conversas animadas e que me fizeram rir muitas vezes.

Aos gestores da escola para a qual este trabalho foi pensado e posto em prática, à professora titular da turma em que a pesquisa foi realizada e aos seus queridos alunos. A estas pessoas, mesmo que não seja possível nomeá-las, mas sem as quais não seria possível esta escrita, minha eterna gratidão.

À minha orientadora, Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura, que com suas perspicazes observações, orientou esta pesquisa e contribuiu na minha formação.

À Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues e à Profa. Dra. Luciana Piccoli, por aceitarem fazer parte da minha banca de defesa da dissertação e pelos apontamentos que espero ouvir e que certamente contribuirão para aprimorar esta pesquisa, sendo desde já bem vindos.

Por fim, agradeço a mim mesma, por jamais desistir, mesmo quando a caminhada foi difícil de seguir, que continuei, mesmo quando perdi a maior

referência de toda a minha vida no percurso (minha mãe), pois cada dor me ensinou a lutar.

À mim, que parafrazeando Fernando Pessoa, guardei todas as pedras no meu caminho e um dia, construí um castelo.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa-interventiva que teve como objetivo principal descrever e analisar os efeitos de ações interventivas “alfaletradoras” para a consolidação do processo de alfabetização de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Os pressupostos teóricos da nossa pesquisa são fundamentados em trabalhos que discutem a alfabetização na perspectiva do letramento, dois processos diferentes, mas que ocorrem de forma simultânea e indissociável (Soares, 2020) e pensando no avanço das hipóteses sobre a escrita das crianças (Ferreiro; Teberosky, 1999). Como percurso metodológico, destacamos o procedimento, pesquisa intervenção (Damiani *et al.*, 2013) e a forma de abordagem do estudo, que é qualitativa (Minayo, 2007). A pesquisa foi realizada com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal da cidade de Jaguarão/RS. As ações interventivas foram pautadas em práticas de leitura e escrita que estimulam o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. A coleta dos dados foi realizada a partir dos seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas com as crianças e a professora titular da turma, observação participante, diário de campo e os materiais escritos produzidos pelas crianças. O tratamento dos dados coletados na pesquisa foi realizado a partir da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003). Através das intervenções e das análises dos dados obtidos, foi possível constatar a construção de algumas aprendizagens sobre a escrita e a leitura por parte dos aprendizes, bem como, as estratégias que utilizam para solucionar possíveis conflitos cognitivos. Ademais, a realização desta pesquisa colaborou para enriquecer a nossa prática docente em sala de aula e a nossa atuação como pesquisadores de assuntos relacionados à aprendizagem.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Alfalettrar. Prática pedagógica. Pesquisa-intervenção.

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una investigación de intervención cuyo objetivo principal fue describir y analizar los efectos de las acciones de intervención de “alfabetización” para consolidar el proceso de alfabetización de los estudiantes de 3er año de Educación Primaria. Los supuestos teóricos de nuestra investigación se basan en trabajos que discuten la alfabetización desde la perspectiva de la alfabetización, dos procesos diferentes que ocurren simultánea e inseparablemente (SOARES, 2020) y piensan en avanzar hipótesis sobre la escritura infantil (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Como recorrido metodológico destacamos el procedimiento, la investigación de intervención (DAMIANI et al, 2013) y el enfoque del estudio, que es cualitativo (MINAYO, 2007). La investigación se realizó con una clase de 3º año de enseñanza básica de una escuela municipal de la ciudad de Jaguarão/RS. Las acciones de intervención se basaron en prácticas de lectura y escritura que estimulan el desarrollo del niño en el proceso de alfabetización. La recolección de datos se realizó mediante los siguientes instrumentos: entrevistas semiestructuradas a los niños y al docente de la clase, observación participante, diario de campo y materiales escritos elaborados por los niños. El procesamiento de los datos recogidos en la investigación se realizó mediante el Análisis Textual Discursivo (MORAES, 2003). A través de las intervenciones y análisis de los datos obtenidos, fue posible verificar la construcción de algunos aprendizajes sobre escritura y lectura por parte de los aprendices, así como las estrategias que utilizan para resolver posibles conflictos cognitivos. Además, la realización de esta investigación contribuyó a enriquecer nuestra práctica docente en el aula y nuestro trabajo como investigadores en temas relacionados con el aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización. Letramento. Alfalettar. Práctica pedagógica. Investigación-intervención.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Avaliação diagnóstica de escrita e leitura de palavra..... | 92 |
| Figura 2 - Teste de escrita criança 1..... | 93 |
| Figura 3 - Teste de escrita criança 2..... | 93 |
| Figura 4 - Teste de escrita criança 3..... | 94 |
| Figura 5 - Teste de escrita criança 4..... | 94 |
| Figura 6 - Produção textual (Conto)..... | 100 |
| Figura 7 - Material utilizado para a produção textual (Bilhete)..... | 102 |
| Figura 8 - Produção textual (Bilhete)..... | 102 |
| Figura 9 - Atividades sobre o conto “O patinho Feio”..... | 104 |
| Figura 10 - Atividade de ordenação da história “O patinho Feio”..... | 105 |
| Figura 11 - Atividade de adivinhas 1..... | 106 |
| Figura 12 - Produção de adivinhas..... | 107 |
| Figura 13 - Atividades referentes à história “A Cesta da Dona Maricota”..... | 108 |
| Figura 14 - Produção de lista dos alimentos preferidos..... | 108 |
| Figura 15 – 1ª Avaliação Diagnóstica..... | 110 |
| Figura 16 – Atividade de relação da palavra com a imagem..... | 111 |
| Figura 17 – Atividade com o poema “Chegou a Primavera”..... | 112 |
| Figura 18 – Atividade em grupos..... | 114 |
| Figura 19 – Atividades da ação 9: ditado recortado, cruzadinha e palavras cruzadas..... | 115 |
| Figura 20 – Atividade “Ditado Numerado”..... | 116 |
| Figura 21 - Última avaliação diagnóstica..... | 118 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Níveis de escrita..... | 56 |
| Quadro 2 - Roteiro de entrevista com a professora titular..... | 72 |
| Quadro 3 - Roteiro de entrevista com as crianças..... | 80 |
| Quadro 4 - Sistematização das propostas de intervenção em agosto/2023..... | 98 |
| Quadro 5 - Sistematização das propostas de intervenção em setembro/2023.. | 105 |
| Quadro 6 - Sistematização das propostas de intervenção em outubro/2023..... | 113 |
| Quadro 7- Avaliação diagnóstica inicial e final das crianças pesquisadas..... | 135 |
| Quadro 8- Desenvolvimento da habilidade leitora ao final da pesquisa..... | 139 |
| Quadro 9- Níveis de escrita da turma na fase final da pesquisa..... | 141 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Taxas de rendimento escolar (2022)..... | 25 |
| Gráfico 2 - Distorção idade-série (2007-2022)..... | 27 |
| Gráfico 3 - Evolução da escola foco no Ideb..... | 28 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ATD - Análise Textual Discursiva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DOM – Documento Orientador Municipal

EAD - Ensino à Distância

ERE - Ensino Remoto Emergencial

PCD - Pessoa com deficiência

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PME - Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCG – Referencial Curricular Gaúcho

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 ONDE TUDO COMEÇA..... | 17 |
| 1.1 Contexto da pesquisa: O mundo pós pandemia..... | 19 |
| 2 CONTEXTO DA PESQUISA - O LÓCUS..... | 23 |
| 2.1 O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as implicações para o processo de ensino e aprendizagem a partir da escola investigada..... | 29 |
| 3 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL..... | 39 |
| 3.1 Revisão dos documentos legais sobre a alfabetização e o letramento e as políticas públicas educacionais que dizem respeito ao tema..... | 39 |
| 3.2 A alfabetização na perspectiva do letramento: o ensino com foco no uso social da leitura e da escrita..... | 53 |
| 4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO..... | 63 |
| 4.1 Instrumentos de coleta e geração de dados..... | 65 |
| 4.2 Procedimento para a análise dos dados..... | 67 |
| 4.3 A docência compartilhada e os participantes da pesquisa..... | 68 |
| 4.3.1 Caracterização da professora titular e análise da entrevista..... | 71 |
| 4.3.1.2 Caracterização da turma investigada..... | 78 |
| 4.3.2 Entrevista diagnóstica com a turma..... | 79 |
| 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO..... | 90 |
| 5.1 Análise dos dados iniciais da pesquisa: a avaliação diagnóstica de leitura e escrita..... | 90 |
| 5.2 Planejamento da intervenção pedagógica..... | 95 |
| 5.3 Análise dos dados da intervenção pedagógica..... | 121 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 149 |
| REFERÊNCIAS..... | 152 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CO-PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA..... | 159 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 161 |
| APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..... | 163 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR..... | 166 |
|---|------------|

1 ONDE TUDO COMEÇA...

“Nada é tão nosso como os nossos sonhos”

(Friedrich Nietzsche)

A pesquisa sempre surge de uma necessidade, de uma problemática que envolve encontrar uma solução. Mais do que isso, ela surge no refletir sobre a realidade, que instiga a desacomodar. Daí que nascem as pesquisas, da inquietude de um pesquisador. Dessa forma, creio ser mais condizente com o intuito deste trabalho, iniciar o texto de forma pessoal, relatando as motivações que impulsionaram sua escrita, a escolha do tema e, por que não, da trajetória profissional desta pesquisadora.

Meu início na carreira docente se deu em 2019, quando retornei a Jaguarão, grávida, para passar a licença – maternidade, referente a um emprego em outra área. Nesse mesmo ano, prestei concurso para a área do magistério do município, passei e fui nomeada como professora dos anos iniciais no segundo semestre do ano. Me sentia feliz, ao mesmo tempo apreensiva e temerosa, pois esta seria minha primeira experiência em sala de aula. As expectativas acentuaram-se à medida que reconhecia meu lugar dentro da escola, não mais como aluna, mas sim, como professora.

A primeira vez que assumi como titular foi no 3º ano do Ensino Fundamental, a sala contava com vinte e poucos alunos com diferentes níveis de aprendizado e diversas dificuldades. Eles já haviam passado por outras professoras antes de mim e alguns ainda não tinham aprendido sequer a ler e escrever minimamente. Apesar de não ter, até o presente momento, nenhuma experiência como docente, me surpreendi ao constatar as dificuldades que atingiam aqueles alunos que já deveriam estar consolidando o seu processo de alfabetização, mas que estavam muito aquém disso.

Logo no próximo ano, em 2020, houve a propagação da pandemia do COVID-19, uma doença altamente infecciosa, cujo contexto vivenciado pela educação será descrito posteriormente. Basta lembrar que, por causa desse evento, foi necessário fazer o isolamento social e várias instituições de uso público precisaram ser fechadas nesse período. Com isso, as escolas foram bastante

atingidas, tendo sido fechadas e o ensino sendo ministrado remotamente. Nesse período, continuei como professora titular de outro 3º ano, observando, infelizmente, cada vez mais as crianças, nós professores e a própria escola perderem-se em meio ao período pandêmico.

No tempo em que durou a pandemia, continuei estudando e me especializando em meus conhecimentos, pois previa que a volta ao ensino presencial iria ser complicada, observadas as dificuldades que se sucediam e, também, por sentir a necessidade de estudar mais, sobretudo sobre o processo de alfabetização. Nisso, realizei duas especializações, uma em alfabetização e letramento e outra em educação, além de outros cursos paralelos, que agregaram e muito no meu aprendizado. Iniciei também o Curso de Pedagogia, visto que, minha formação inicial era em Letras. O Curso de Pedagogia me clarificou quanto às teorias do aprendizado da alfabetização e que vieram a embasar esta escrita: acredito ter sido a partir daí que surgiu meu interesse pelo tema desta pesquisa.

Em 2022, de volta à presencialidade nas escolas, lecionei para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, observando que alguns alunos vinham com bastante dificuldade e não estavam alfabetizados. No segundo semestre desse mesmo ano, também comecei a lecionar para o Estado como professora de Língua Portuguesa e Literatura, onde continuo até hoje. Foi nessa época que ingressei como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação e o planejamento desta pesquisa começou a ser pensado.

Como lecionava há mais tempo nos anos iniciais e já havia surgido em mim a inquietação sobre as questões referentes ao aprendizado das crianças do ciclo de alfabetização, a temática para o meu projeto já estava certa: seria sobre as dificuldades na alfabetização, pois algumas questões me inquietam e eu precisava compreender: *“Por que algumas crianças não conseguem concluir o processo de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental?”*, *“Quais as dificuldades que elas enfrentavam?”*, *“O que fazer para superar essas dificuldades?”*.

A partir da temática escolhida, comecei a planejar o ano de 2023 em torno de como seria feita a minha pesquisa. Nisso, solicitei à escola na qual lecionava para os anos iniciais, que me designasse como professora substituta, e não como titular. Tomei essa decisão, pois, como tal, poderia ter mais tempo para me dedicar à pesquisa em si, ao invés de ter que pensar, principalmente, nas avaliações escolares e correções de trabalhos, o que para mim, naquele momento, tomaria um

tempo precioso. Naquele ano, meu papel na turma escolhida seria, principalmente, o de pesquisadora e não somente o de professora.

Tendo entendido como precisaria atuar na escola em 2023, precisava também saber se teria base para a pesquisa que estava propondo, ou seja, se realmente ela se fazia necessária para o ano escolar que se propunha.

Inicialmente, minha intenção era pesquisar os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) porém, fui convencida pela minha orientadora da pesquisa que isso seria muito abrangente e que, devido ao tempo que duraria o estudo, talvez não conseguisse realizá-lo. Então, juntas delimitamos o foco no 3º ano do Ensino Fundamental, por dois motivos: o primeiro deles foi que eram alunos que iniciaram o processo de alfabetização de forma remota e o segundo, e mais importante, é que esse é o primeiro ano escolar no qual os alunos podem ser retidos ou não aprovados.

Para saber se teria base para a minha pesquisa, ao final de março do ano letivo de 2023, quando as professoras já têm um diagnóstico inicial das suas turmas, conversei com as três professoras titulares dos 3º anos da escola e investiguei (informalmente) como havia sido suas percepções com relação às suas turmas. Foi relatado que muitas das crianças ainda não estavam alfabetizadas e mais, que estavam no processo inicial de alfabetização, além de outras dificuldades que apresentaram e que, por um motivo ou outro, estavam entrelaçadas a esse processo. Então, escolhi uma das turmas para aplicação da pesquisa, onde eu já contava com a parceria da professora titular.

Esse foi um breve relato da minha trajetória profissional e o surgimento do meu interesse pela pesquisa. A seguir, explicaremos o contexto vivenciado pela educação no período pandêmico e mais profundamente sobre a premissa deste trabalho.

1.1 Contexto da pesquisa: O mundo pós pandemia

No ano de 2020, estivemos diante de uma das mais graves pandemias da história mundial, a pandemia de COVID-19, devido a sua alta taxa de transmissão e mortes. A COVID-19 provocou muitas mudanças no contexto social, incluindo a necessidade de distanciamento e isolamento. Nessas circunstâncias, diferentes

esferas sociais precisaram adaptar ou modificar suas atividades, para continuar existindo em meio a esse cenário. Na área educacional, não foi diferente. Foi necessário fechar as escolas para proteger quem delas fazia parte, pois a escola se constitui como um lugar de grande circulação de pessoas de diferentes idades, portanto, espaço de grande propagação e contaminação do vírus. Ainda que as escolas precisassem ser fechadas, a assistência aos alunos e às famílias precisava continuar. Logo, os governos de cada Estado e Município adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modalidade na qual o estudante continuava as atividades escolares de sua casa.

Segundo Morais et al. (2020, p.5), o Ensino Remoto Emergencial (ERE), se caracteriza por ser “(...) um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares.” O autor ainda faz uma diferenciação importante entre o ERE e a Educação à Distância (EAD), muito confundida por grande parte das pessoas. Conforme explica, a Educação à Distância é uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores, diferente do ERE, que possui caráter de período excepcional.

Sobre o uso do Ensino Remoto Emergencial enquanto durasse a pandemia, a expectativa geral era de que esse formato trouxesse tanto para os professores, quanto para os alunos e famílias, a possibilidade de manterem o vínculo escolar, continuando, assim, o movimento da educação, que antes era consolidado com o aluno dentro dos muros da escola. Mas o resultado foi diferente do esperado, pois o abismo das desigualdades sociais se tornou latente ao nos depararmos com as diferentes realidades em que nosso país vive. Dessa forma, muitas dúvidas surgiram, principalmente, no tocante ao aprendizado dos alunos.

Nesse contexto e através da experiência vivenciada enquanto docente em uma escola pública da cidade de Jaguarão no Rio Grande do Sul, percebemos que, além de mim, outras colegas de trabalho também tinham dúvidas quanto ao aprendizado dos alunos na volta ao ensino presencial e que isto as instigava tanto quanto a mim. Outro motivo que também provocou este trabalho foi quando houve uma retenção muito alta de alunos no 3º ano do Ensino Fundamental na escola, ao

final do primeiro ano do ensino presencial. Com isso, cremos que, apesar de inúmeros esforços, esse tipo de ensino não foi capaz de fazer com que o aluno desenvolvesse aprendizagens essenciais necessárias para o seu pleno desenvolvimento escolar, o que acabou refletindo em seu aprendizado no retorno presencial à escola em 2022, visto que as crianças que tiveram o primeiro e/ou segundo ano do Ensino Fundamental de forma remota não conseguiram ser alfabetizadas adequadamente.

Nosso recorte centra-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com crianças que iniciaram ou continuaram o processo de alfabetização e letramento através do ensino remoto. Nosso estudo justifica-se pela necessidade de compreendermos como se constitui o aprendizado do aluno que retorna ao ensino presencial. Em um diagnóstico inicial, que mostraremos em capítulo posterior, descrevemos como a mudança na forma de aprendizado do aluno pode ter modificado, também, as práticas docentes e as dinâmicas de ensino na escola, isso serviu de base para orientar nossa pesquisa e para elaborar o nosso plano interventivo. Acreditamos que esse estudo possa ser uma forma de orientar o processo educacional, acompanhando as mudanças na sociedade e sendo motivo de constantes reformulações e novos olhares para a educação.

Diante de tantas incertezas que todos nós nos encontramos sobre as reais consequências que a pandemia trouxe ao aprendizado dos estudantes, e principalmente, após quase dois anos de ensino remoto, direcionamos esta pesquisa para pensar sobre o tema da alfabetização e do letramento escolar, voltando nosso olhar para o ciclo da alfabetização (os três primeiros anos do Ensino Fundamental) e, conforme nossa visão, se torna uma área tão fundamental a ponto de significar o sucesso ou o fracasso das demais etapas da escolarização.

Ao pesquisar sobre os desafios e as possibilidades na alfabetização e no letramento de crianças após o ensino remoto, procuramos delimitar nossa pesquisa a fim de investigar os desafios de realizar uma prática de alfabetização e letramento e as possibilidades didáticas que emergem no planejamento para superar as dificuldades decorrentes do ensino remoto.

Assim, nosso objetivo geral, neste trabalho, foi descrever e analisar os efeitos de ações interventivas “alfaletadoras” para a consolidação do processo de alfabetização de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Em nossos objetivos específicos propomos:

- a) Conceituar e diferenciar alfabetização e letramento;
- b) Observar os efeitos do ensino remoto na alfabetização das crianças;
- c) Identificar os conhecimentos dos alunos acerca da escrita e da leitura;
- d) Planejar e aplicar práticas sistemáticas significativas de alfabetização e letramento com base no conhecimento prévio dos alunos;
- e) Possibilitar o avanço dos alunos no processo de alfabetização.

Esse estudo mostra-se relevante, pois é importante produzir novos conhecimentos acerca da aprendizagem dos alunos quanto à leitura e à escrita, e também porque a alfabetização é uma área extremamente importante ao longo de toda trajetória escolar do aluno, visto que um ensino deficitário, nesse aspecto, impacta negativamente o desenvolvimento do estudante em toda a sua vida escolar.

Nosso trabalho está estruturado em seis partes fundamentais, além desta introdução, que são: **o capítulo dois**, no qual descrevemos o contexto da pesquisa, bem como, discutimos como aconteceu o Ensino Remoto na escola investigada. **O capítulo três** traz a nossa revisão da literatura com discussões fundamentais para entendermos a epistemologia do tema abordado: uma breve contextualização acerca das legislações e políticas públicas educacionais que tratam do nosso tema de estudo e reflexões sobre alfabetização e letramento. **O capítulo quatro** que explicará o percurso metodológico que seguimos: os instrumentos e os participantes. **O capítulo cinco** apresenta a descrição e a análise do nosso plano de ação e, por último, o **capítulo seis** traz as considerações finais deste trabalho. Neste último capítulo, apresentamos a avaliação da proposta realizada com os participantes da pesquisa e a reflexão sobre todo o processo realizado ao longo da escrita deste estudo.

2 CONTEXTO DA PESQUISA - O LÓCUS

Nossa pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, localizada na comunidade Vila Branca, zona periférica no município de Jaguarão/RS. A escola é mantida pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e funciona em dois turnos (manhã e tarde), oferecendo os seguintes níveis de ensino: Pré-escola, Anos Iniciais do EF (1º a 5º anos) e Anos Finais do EF (6º a 9º anos).

Para tecer um diagnóstico mais detalhado possível da realidade da instituição pesquisada, utilizamos o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois este se caracteriza por ser um documento identitário da instituição, no qual estão impressas as características, os anseios e os principais dados informativos dela. O documento é um registro radiográfico da escola e de sua comunidade escolar, em que é descrita a realidade vivenciada pelos estudantes através de seu contexto familiar e de comunidade, no qual é enfatizado o baixo poder aquisitivo e cultural das famílias, o que repercute na estrutura e nas relações familiares, no acesso aos recursos educativos e na falta de informação. Isso, segundo o próprio documento, poderia desencadear em uma deficiência na orientação dos filhos e, conseqüentemente, em problemas de disciplina e aprendizagem. Nesse intuito, a escola também serve a um propósito de apoio físico e educacional da comunidade em que se insere.

O PPP também expressa as demandas e as dificuldades que a escola enfrenta em seu dia a dia, elucidando carências no âmbito estrutural, mas também no tocante ao atendimento às famílias. Vejamos alguns pontos importantes expressos nesse documento:

Quanto à visão pedagógica, a escola se define como “modeladora do comportamento humano” e progressista, com embasamento em Paulo Freire. Como proposta metodológica, é previsto o trabalho com projetos e de forma interdisciplinar. Atualmente, a escola conta com dois programas de trabalho com os anos iniciais: o

Residência Pedagógica (RP) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Quanto à estrutura física, a escola foi construída em alvenaria e conta com nove salas de aula, além de secretaria, sala dos professores, biblioteca, um banheiro feminino e um masculino (alunos), um banheiro para os professores, sala de orientação, sala do Atendimento Educacional Especializado, refeitório e cozinha com despensa. Ainda possui uma grande área de pátio, que serve para o recreio e para as atividades de Educação Física da escola, mas que não possui estrutura, como equipamentos esportivos. Também conta com uma quadra esportiva aberta que necessita de alguns reparos. No PPP, também é mencionado um laboratório de informática, ainda que defasado, porém, atualmente a escola não dispõe mais dessa sala.

Na escola há trinta e três professores, seis funcionários e trezentos e vinte e cinco alunos. A equipe diretiva é composta por uma diretora, um vice-diretor, duas supervisoras pedagógicas e uma orientadora escolar. A escola também oferece serviço de Atendimento Educacional Especializado, contando com dois professores para essa função.

Além de atender alunos regulares matriculados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, a instituição conta com uma sala de recursos multifuncionais em que atua o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um profissional capacitado para atender alunos com deficiência no contraturno das atividades escolares. Para isso, esse profissional especializado elabora e põe em prática atividades complementares de estimulação física e cognitiva em parceria com o professor, que tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento do aluno atendido. A Sala de Orientação Educacional (SOE) conta com uma profissional que atende às problemáticas de ordem comportamental, emocional e organizacional dos alunos, tendo as famílias como ponto de apoio.

A distribuição das turmas para os professores ocorre no início do ano, sempre havendo turmas dos anos iniciais nos dois turnos de funcionamento da escola. Um dado importante a se destacar é em relação à turma de 3º ano do Ensino Fundamental (foco da pesquisa) pois, no ano de 2023, em específico, a escola contou com o aumento de mais uma turma, atuando com três terceiros anos, devido

à alta na retenção de alunos que não avançaram nesta etapa. Um dado a se considerar, tendo em vista que o terceiro ano do Ensino Fundamental é o primeiro ano no qual pode haver a retenção escolar, isso pode ser um indício das possíveis defasagens na aprendizagem dos alunos que retornaram ao ensino presencial nas escolas.

Sobre as taxas de rendimento da escola, em 2022¹ houve um índice de 16,9% de reprovações nos anos iniciais e 62,5% nos anos finais, neste último, identificou-se 11,5% de abandono escolar. No que diz respeito em específico aos anos iniciais, pôde-se observar a maior taxa de reprovação escolar ocorrida no 3º ano do EF, sendo esta de 39,5%, conforme ilustra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Taxas de rendimento escolar (2022)

| | Reprovação | Abandono | Aprovação |
|---------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Anos iniciais | 16,9% sem dados | 0,0% sem dados | 83,1% sem dados |
| Anos finais | 62,5% sem dados | 11,5% sem dados | 26,0% sem dados |

¹ Último ano de registro no Ideb e primeiro ano de volta à presencialidade integral.

| Anos iniciais | | | |
|---------------|--------------------|-------------------|---------------------|
| | Reprovação | Abandono | Aprovação |
| 1° ano | 0,0% sem dados | 0,0% sem dados | 100,0% sem dados |
| 2° ano | 0,0% sem dados | 0,0% sem dados | 100,0% sem dados |
| 3° ano | 39,5% sem dados | 0,0% sem dados | 60,5% sem dados |
| 4° ano | 21,1% sem dados | 0,0% sem dados | 78,9% sem dados |
| 5° ano | 17,9% sem dados | 0,0% sem dados | 82,1% sem dados |

Fonte: Site Qedu.org

Percebe-se que a escola tem um número significativo de reprovações, sobretudo no terceiro ano, onde começam os índices de reprovação, visto que é adotado no Brasil o sistema de progressão continuada² até esse ano escolar.

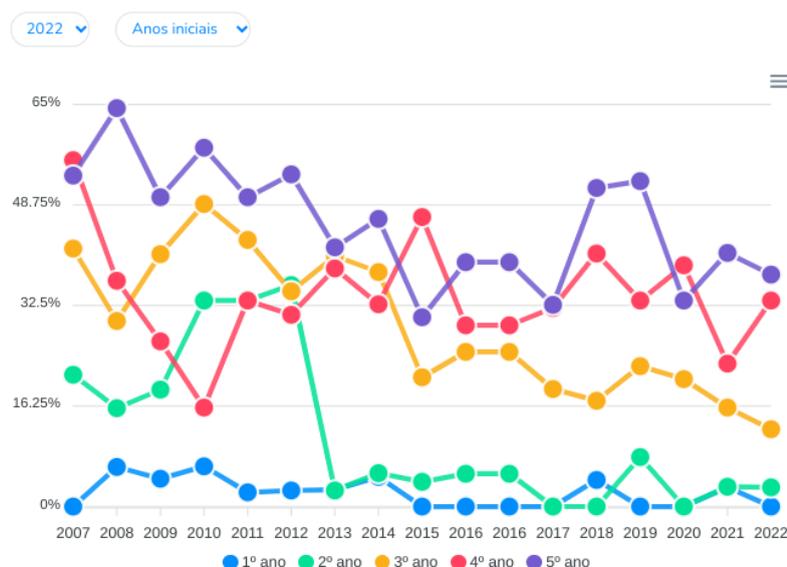
O sistema de aprovação por progressão continuada nos ciclos escolares parte da ideia de que a reprovação em crianças tão pequenas (1° e 2° anos) poderia gerar diferentes consequências negativas para esse aluno. Essa ideia, porém, peca em um ponto: no que se refere à qualidade do ensino, pois a maioria das escolas públicas, em geral, não possui estrutura para a execução do projeto com eficiência. Dessa forma, cria-se um grande problema, exatamente ao final do ciclo (3° ano), pois é onde começam as reprovações e onde se verifica uma grande quantidade de crianças com dificuldades na alfabetização, que reprovam ou são aprovadas de forma incompleta, já que não possuem uma base forte (como mostrado no gráfico 1). Isso traz prejuízos para a trajetória escolar do aluno que pode se estender até mesmo ao Ensino Superior.

² Procedimento utilizado pela escola que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, nas séries, ciclos ou fases. Fonte: <https://educabrasil.com.br/progressao-continuada/>

Outro dado relevante a considerar é a relação distorção idade – série, que mede a proporção de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais de 2007 a 2022, como podemos ver abaixo:

Gráfico 2 - Distorção idade-série (2007-2022)

Evolução da distorção idade-série - EMEF GENERAL ANTONIO DE SAMPAIO



EMEF GENERAL ANTONIO DE SAMPAIO

2022 • Anos Iniciais

16,1%

A cada 100 crianças, aproximadamente 16 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais



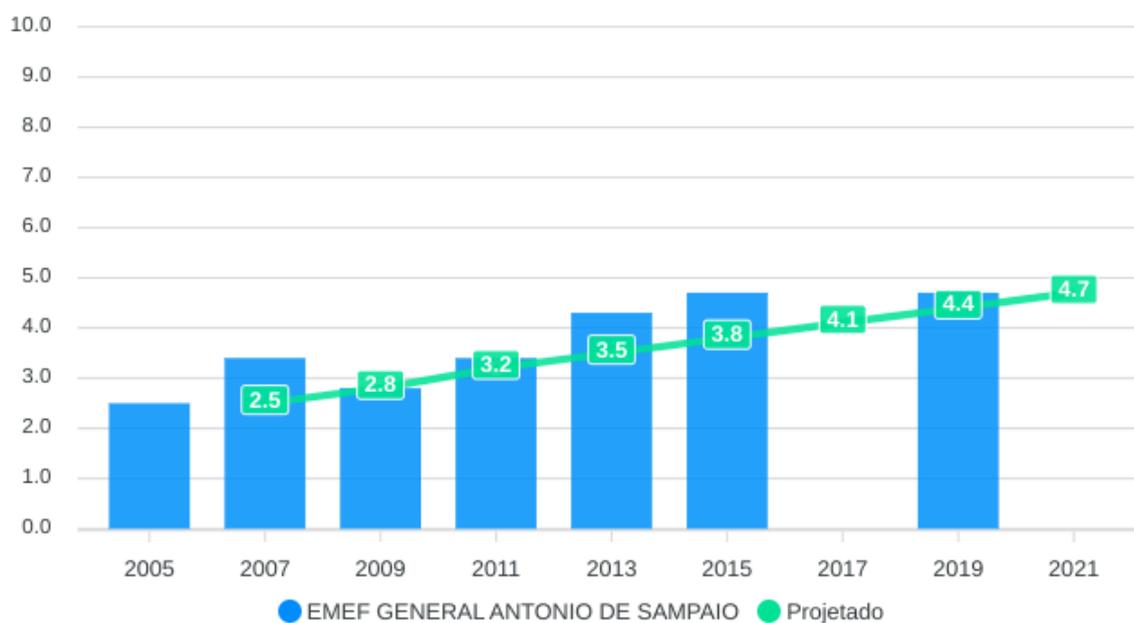
● ≤ 5% ● ≤ 15% ● ≤ 30% ● > 30%

Fonte: Site Qedu.org

Os dados apresentados sobre a escola nos permitem avaliar que houve uma diminuição do quantitativo de alunos em atraso escolar, cerca de 16,1% em 2022, isso significa que, a cada 100 crianças, aproximadamente 16 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais.

Quanto à posição da escola no IDEB 2019³, nos anos iniciais, observa-se que esta atingiu 4,7, ultrapassando a meta de 4,4 estipulada para o ano. A meta nacional prevista para 2022 era de 6,0 e não foi atingida, conforme o gráfico abaixo:

³ Último ano em que foi registrado o Ideb. O Ideb se refere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fonte: Ministério da Educação.

Gráfico 3 - Evolução da escola foco no Ideb**Evolução do IDEB**

Fonte: IDEB 2021, INEP.

Os dados apresentados são de fundamental importância quando se pensa em investimento financeiro na educação, pois o critério que o MEC utiliza para distribuir os recursos tem sido a classificação das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Quanto menor for o ranqueamento da escola, maior será o valor – mediante a apresentação de um projeto no qual se aponte possíveis soluções –, destinado à escola (Ferreira, 2011).

O que gera reflexão é que parece não importar a qualidade do ensino ofertado, mas, como bem define Ferreira (2011, p. 40-41), “a necessidade de a escola ser mais bem colocada no ranking do IDEB do ano seguinte”. Isso cria uma espécie de competição entre as instituições que tira o foco do que deveria ser o principal, que é a educação de qualidade.

A análise dos dados escolares apresentados significa que a escola segue com o desafio para os próximos anos de aumentar seus índices de aproveitamento, principalmente no tocante à diminuição das taxas de reprovação.

Assim, diante de todo contexto escolar da instituição, realizamos a pesquisa intervenção em uma dessas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, que

inicialmente, era composta por 19 alunos com faixa etária de 8 a 9 anos. No capítulo que apresenta o percurso metodológico que adotamos para o trabalho, apresentaremos as características e o diagnóstico inicial da turma em questão.

2.1 O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as implicações para o processo de ensino e aprendizagem a partir da escola investigada

Nesta seção, apresentamos como aconteceu o Ensino Remoto na instituição escolar que é foco da nossa pesquisa e discutimos as implicações para a aprendizagem dos alunos, percebidas a partir das experiências vivenciadas pela pesquisadora, atuante como professora efetiva nessa escola durante essa época e, também, através das observações da mesma, quanto ao trabalho das suas colegas, durante esse período.

Tudo começou em março de 2020, quando as atividades escolares foram suspensas devido à necessidade de haver isolamento social, isso também se sucedeu no ano seguinte e as aulas presenciais retornaram somente ao final do ano de 2021.

Conforme explicado no capítulo *Contexto da pesquisa: o mundo pós pandemia*, para que houvesse a continuação dos estudos, foi necessário recorrer ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE, como iremos nos referir a partir deste momento, em parte foi mediado pelas tecnologias digitais, que tiveram um papel importante para o prosseguimento das atividades escolares, por outro lado, também contou com outros recursos que não os tecnológicos, como os materiais impressos.

É importante lembrar que, ao contrário da EAD⁴, o ensino remoto não se trata de uma modalidade de ensino, sendo apenas uma alternativa tomada para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem. E foi através dele que as aulas continuaram na escola, foco da pesquisa, assim como em várias outras do Brasil afora.

A maior parte do trabalho realizado pelas docentes da escola, para dar

⁴ EAD Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente (MORAN, 2002).

continuidade ao processo de ensino aprendizagem com os alunos, foi através de material escrito, em que, a cada quinze dias, as atividades de ensino eram preparadas pelas professoras e enviadas à supervisão da escola. Os alunos que necessitassem e não tivessem acesso ao material de forma online poderiam dispor do material impresso, que era entregue, também, quinzenalmente na escola, pela equipe diretiva, devendo ser retirado pelo responsável do aluno.

O contato via material impresso foi a principal via de trabalho com os alunos nessa escola. Mas também, outros recursos foram utilizados, como os grupos na rede social *WhatsApp*, essa, aliás, foi uma das ferramentas “protagonistas” utilizadas durante o afastamento social, tanto para contato com as famílias, quanto para manutenção do trabalho docente com a escola. Outros recursos online foram utilizados como: a plataforma de vídeos *Youtube*, o aplicativo de reuniões do Google (*Meet*) e jogos online, quando possível. Mas, sem dúvidas, como dissemos anteriormente, o aplicativo *WhatsApp* foi o mais utilizado durante as aulas remotas. Sobre o uso desse aplicativo, Macedo e Almeida (2022) argumentam que:

(...) Isso tem implicação direta na alfabetização das crianças. O primeiro aspecto que merece destaque é a ausência de interação síncrona com as crianças, uma vez que elas não detêm um celular próprio, dependem da ajuda de um adulto para ter acesso às mensagens enviadas pela professora. Assim, a interação aluno-docente, própria do processo de ensino-aprendizagem, se perde, passa a ocorrer com as famílias ou adultos, por meio de orientações encaminhadas pelas professoras sobre como devem agir na mediação das atividades para as crianças. A “função docente” passa a ser exercida pelas famílias, sujeitos que não têm preparo nem formação para tal. (Macedo; Almeida, 2022, p. 38)

Como exemplificado acima, o uso do aplicativo e a falta de contato presencial com a criança implicaram o próprio planejamento do ensino. Como bem argumentam as autoras, a sobrecarga dos pais e as tarefas consideradas difíceis fizeram com que os docentes replanejassem as atividades enviadas, de modo que fossem atividades mais simples dos pais realizarem com seus filhos.

Na instituição investigada, tivemos alguns problemas relacionados aos dois modos de utilização do material de estudo disponibilizado aos alunos (online e impresso). Iniciamos por falar sobre os recursos online, que teve seus pontos positivos e negativos.

Como pontos positivos dos recursos online, podemos citar: maior aproximação com os alunos e famílias, continuação do processo educacional,

facilidade em encontrar e conversar com os responsáveis e possibilidade de utilizar vídeos, jogos online e áudios no planejamento da ação pedagógica.

Como pontos negativos temos: a indisponibilidade de muitas famílias de utilizar os recursos tecnológicos para ter acesso ao material online, ou então, várias famílias da escola com mais de uma criança, às vezes três ou quatro que dispunham somente de um celular para todos na mesma casa, logo, não tinha como todos terem acesso. Além de dificuldades de acesso à internet, muitos só tinham acesso por meio de dados móveis, que é uma rede que limita o uso da internet. Também houve dificuldades quanto ao aprendizado das tecnologias digitais para uso educacional, tanto por professores que tiveram que aprender novas técnicas e quebrar antigas resistências, quanto pelas próprias famílias que, em sua maioria, não estavam habituadas a alguns recursos. Outro fator negativo a se considerar foi a quebra de fronteiras, que ocasionou o uso do celular pessoal dos educadores da escola para interação com as famílias. Muitos educadores eram contatados fora do horário escolar: à noite, finais de semana, feriados, etc, por famílias que precisavam de apoio com o aprendizado de seus filhos.

Quanto ao material impresso, houve outros obstáculos. Um dos primeiros obstáculos foi a limitação do material a ser produzido, pois os conteúdos a serem trabalhados durante a quinzena precisavam ser condensados para caber em não mais que dez, onze folhas.

O segundo obstáculo foi que os materiais foram elaborados pelos professores para aqueles alunos que não tinham condições de acompanhar os conteúdos trabalhados de forma online, porém, em certo tempo, começou a ser retirado também por aquelas famílias que tinham acesso à internet e acompanhavam as atividades pelo celular, gerando, desta forma, uma quantidade maior de material a ser impresso, organizado e entregue às famílias, o que gerou maior fluxo de pessoas dentro da escola nos dias de entrega.

A correção do material impresso foi feita por cada professor titular de turma, em dias combinados com a direção para retirada. Na ação de avaliar a produção escrita dos alunos foi observado que muitos desses materiais nem sequer foram respondidos pelos próprios, mas sim por terceiros⁵, o que gerou um estranhamento,

⁵ Dos materiais impressos respondidos pelos alunos durante a pandemia, foi observado, por parte dos professores da escola investigada, que muitos registros não foram feitos pelos alunos ou, então, vieram grande parte em branco.

principalmente nas classes de alfabetização, pois muitas atividades vinham com uma letra extremamente caprichada e até mesmo, em letra cursiva, o que não seria possível para alunos que recém estavam começando a aprender as convenções escritas. Isso gerou um grande problema para os professores para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois ora vinham muitas atividades em branco (o que também aconteceu bastante), ora vinham todas respondidas com uma letra muito caprichada. Logo, se tomava uma ou outra atitude: ou se seguia em frente com novos conteúdos ou ficava-se sempre nos mesmos conteúdos nas impressões que se seguiam.

Nesse impasse que se seguia, quanto às realizações das atividades, foram feitas diversas conversas com as famílias com professores e direção, a fim de orientar os responsáveis no auxílio aos filhos. Nessa interação escola/família observou-se também muitos aspectos emocionais envolvidos como: a insegurança dos pais em lidar com o aprendizado escolar dos filhos em casa, bem como sua falta de conhecimento para auxiliar, principalmente as crianças pequenas, a como gerir a realização das atividades. Também foi evidenciado que muitas famílias passaram por dificuldades financeiras e pessoais que podem ter afetado aspectos psicológicos dos estudantes gerando ansiedade, medo e inseguranças. Todos esses fatores, analisados pela escola, foram considerados quando na avaliação diagnóstica dos alunos.

Quanto ao conteúdo dos materiais disponibilizados para estudo, tanto os materiais impressos, quanto os online tiveram seu foco voltado para as práticas de leitura e escrita, com interpretação e compreensão textuais e, no caso dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, também atividades relacionadas à alfabetização, propriamente dita. Na parte da Matemática, as atividades foram voltadas aos cálculos com as quatro operações, dependendo do ano letivo do aluno. Um ponto importante a considerar sobre os conteúdos é que os professores foram orientados pela Secretaria de Municipal de Educação sobre quais aprendizagens deveriam “priorizar” nesses materiais e quais áreas (Língua Portuguesa e Matemática), mas a seleção das atividades que iriam no material era escolha dos professores.

Um destaque no Ensino Remoto foi o trabalho com os livros infantis digitais, que ora eram enviados em forma de texto, ora em forma de história contada em vídeo, isso possibilitou mais acesso à leitura, um engajamento maior dos

responsáveis e das crianças e possibilidade (no caso do texto) das crianças poderem acessar o material, sem precisar utilizar a internet. Dessa forma, os livros infantis ocuparam um espaço significativo no processo de alfabetização durante a pandemia.

A escola, foco da nossa pesquisa, assim como todas as outras escolas da rede municipal, seguiram as orientações da sua mantenedora, que é a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED), tanto durante o ensino remoto, quanto na volta à presencialidade. De acordo com as orientações dadas, sugeriu-se utilizar recursos como materiais didáticos impressos e recursos tecnológicos como redes sociais e vídeos, entre outros, para que fosse possível intermediar o processo de aprendizado (já explicitado anteriormente seu uso efetivo).

Nas orientações enviadas pela SMED, também foram definidas as denominadas “*aprendizagens essenciais*” para os anos iniciais, que são, basicamente, os conteúdos fundamentais que deveriam ser desenvolvidos com as crianças de cada ano escolar. Para que houvesse progressão para o ano seguinte da escolaridade, as crianças precisariam ter dominado essas aprendizagens. As “*aprendizagens essenciais*” envolveram somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pois foram consideradas primordiais no ensino pela mantenedora. E um dos pontos principais da proposta foi que se inicia o primeiro ano de retorno presencial recuperando as aprendizagens que não puderam ser desenvolvidas no ano anterior, de ensino remoto.

Ainda que adotados esses procedimentos, durante o período pandêmico e também com a volta à presencialidade nas escolas, através do trabalho diário com os alunos, houve a constatação que essas medidas não foram suficientes para garantir qualidade e aproveitamento para a maioria dos educandos, tendo em vista muitas problemáticas encontradas como a falta de contato presencial entre professor e aluno, e a desmotivação das crianças para ficar na frente das telas ou então, debruçadas em atividades impressas.

Segundo pesquisa realizada pelo Datafolha⁶ de São Paulo em fevereiro de 2022, 76% dos alunos precisaram de reforço na alfabetização, ao retornar ao ensino presencial. Na pesquisa, são apontadas diferentes variantes que dificultaram ou até

⁶ Site: UOL. São Paulo. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/02/14/datafolha-educacao-reforco-alfabetizacao-pandemia-covid-aulas-presenciais.html>.

mesmo impediram o aprendizado dos alunos durante o ensino remoto e isso é um fato que ficou latente na escola investigada na pesquisa.

Percebe-se que o ERE foi necessário para continuar as atividades escolares, mas também não podemos negar que tiveram diversos obstáculos que não foram superados, dentro da realidade educacional da escola que observamos. Isso ficou evidenciado na volta ao ensino presencial na escola, ocorrido nos últimos meses de 2021, no qual voltaram alguns estudantes à presencialidade, a maioria só voltaria no ano seguinte, por determinação legal.

E o que dizer, então, das crianças em fase de alfabetização? Como se deu esse processo durante a pandemia?

Galindo et al (2020), no artigo *Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente*, fez um estudo detalhado sobre o processo de alfabetização das crianças durante o ensino remoto, pela visão dos docentes, e buscou analisar como se desenvolveu esse processo. Através de uma retomada histórica sobre a alfabetização e avaliando os índices de alfabetização antes da pandemia, os autores afirmam que houve uma defasagem na aprendizagem que se agravou com o período pandêmico e com o Ensino Remoto Emergencial, mas salientam que isso não foi ocasionado pela pandemia, mas sim uma deficiência na educação que vem perdurando desde muito tempo.

Sabemos que as dificuldades e falhas no processo de alfabetização das crianças ocorre muito antes da pandemia, mas o que os estudos mais recentes, assim como os que demonstramos com Galindo et al (2020) tornam evidente, é que houve sim uma piora considerável na educação pós pandemia. Soares (2020b) corrobora com essa ideia ao afirmar os efeitos negativos da pandemia no processo de alfabetização das crianças das camadas populares, que já era precário, mas que se intensificou com a interrupção do processo de escolarização.

Segundo o relatório parcial da pesquisa “Alfabetização em Rede⁷” de 2020, apresentado por Macedo e Cardoso (2022), no artigo *Alfabetização de crianças na pandemia da COVID-19 no Brasil: uma análise estatístico descritiva*, que apresenta

⁷ Pesquisa conduzida pelo coletivo “Alfabetização em Rede” sob a coordenação da professora Dra. Maria Do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei. O público-alvo foram professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1º a 5º ano) e o objetivo principal foi conhecer e compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19 (Macedo, 2020).

uma fotografia panorâmica da situação da alfabetização de crianças da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto brasileiro no ano de 2020, ao questionar os docentes sobre “O maior desafio do trabalho remoto com a alfabetização”, os autores constataram que:

(...) o maior desafio das professoras foi fazer com que os alunos respondessem às atividades de alfabetização, especialmente quando estas dependem da ajuda dos pais ou responsáveis, evidenciando-se que a educação presencial é imprescindível no processo de alfabetização, pois depende de mediações sistemáticas competentes para que as necessidades das crianças sejam atendidas e que elas possam avançar em suas aprendizagens. (Macedo; Cardoso, 2022, p. 30-31)

Muitos dos motivos pelos quais isso pode ter acontecido é pela educação ser um processo de parceria entre escola-família e Estado e houve falhas nesse processo. Em se tratando da relação específica entre escola e família, a falha que observamos diz respeito aos papéis que devem desempenhar esses dois segmentos, sobretudo a família.

Concordamos com Savater (1998, p. 69-70) quando este define bem os papéis a desempenhar pela família e pela escola. O autor fala na socialização primária, que deve ser desempenhada pela família e diz respeito aos cuidados básicos para que a criança possa conviver bem em sociedade (atitudes como respeito, educação, etc) e que somente são reforçadas pela escola. Já a escola desempenharia a socialização secundária, que diz respeito a conteúdos específicos das áreas de aprendizagem (Português, Matemática, etc). O equívoco acontece quando a família não cumpre o seu papel primário na educação da criança e deixa a cargo da instituição escolar mais essa incumbência, daí, além de preocupar-se com a aprendizagem cognitiva do ser, também precisa dar conta da formação social do sujeito. Desse jeito, ficou muito complicado de continuar a educação de forma remota, tendo em vista que problemas sociais, da socialização primária da criança, não estavam sendo sanados, como alimentação e cuidados básicos, por exemplo.

Além de ser parceria, a educação é também um dever, como bem consta na Constituição Federal de 1988, entre família, sociedade e Estado. Podemos dizer que a escola falhou nesse processo? Em não desenvolver formas de motivar os estudantes a continuar estudando? Ou que foi a família em não se esforçar ou não ter condições de acompanhar o ritmo escolar de casa? Ou, quem sabe, o Estado em

não oferecer condições dignas para todos, sem exceção, para serem incluídos no processo educacional durante a pandemia? Ainda procuramos respostas a essas dúvidas.

Do ponto de vista legislativo, o ensino remoto possui respaldo legal, segundo o artigo 32, inciso 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN. O ensino a distância, no nível fundamental, pode ser usado como complementação da aprendizagem ou em **situações emergenciais**. Em consonância com o previsto pela LDBEN, em 2020, o Ministério da Educação lançou a Portaria 343/2020 que permitiu a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem as tecnologias e os meios de comunicação para a continuidade do aprendizado. Dessa maneira, a legislação corroborou para a utilização desse tipo de modalidade em casos emergenciais.

Quando na volta às aulas presenciais, também se percebeu a necessidade de investir mais e melhor na educação, principalmente, na etapa da alfabetização, pois o problema se torna mais aprofundado à medida que as crianças que tiveram os primeiros anos de escolarização à distância, possuíam maiores dificuldades em seu aprendizado, necessitando de um esforço muito maior para que se concluísse essa etapa da sua escolarização.

No retorno à presencialidade na escola investigada, muitas das crianças adentraram o 3º, 4º ou até 5º ano, sem estarem plenamente alfabetizadas ou, então, com muitos atrasos na escrita e na leitura, o que fez com que muitas aprendizagens relacionadas ao início do processo da alfabetização precisassem ser retomadas, enquanto que as aprendizagens próprias para o ano escolar em que estavam precisaram ser deixadas em 2º plano, a fim de que se conseguisse alfabetizá-las.

Todas as dificuldades elencadas explicam, em parte, como o ensino remoto impactou no processo de aprendizagem das crianças, mas também não se pode negar as contribuições que esse período trouxe para a educação, como as inovações nas estratégias de ensino, por exemplo, que, quando bem utilizadas, agem em favor da aprendizagem.

Ao adotar essa medida durante a pandemia, não só as relações entre o ensinar e aprender se modificaram, como também a carga de funções assumidas pelo professor aumentou. Os professores deixaram de ser aqueles que só compartilham o conhecimento para serem também produtores de conteúdo midiático, conselheiros, e orientadores de seus alunos, elaborando e organizando

situações de aprendizagem ora de forma impressa, ora de forma online. Tanto professores, quanto direção escolar, precisaram executar ações de monitoramento e regulação de modo a intervir pedagogicamente, promovendo metodologias que funcionassem para proporcionar que os estudantes e famílias não se desvinculassem da escola, pois, afinal, foram quase dois anos de afastamento escolar.

Todo esse aumento na carga horária de funções assumidas pelo professor, durante o Ensino Remoto, é uma questão que não é nova, já vem ocorrendo há bastante tempo e que só ficou mais evidente no período pandêmico. Por esse motivo, Savater (1998, p. 24) vai dizer que “(...) a profissão de professor (...) é a tarefa mais sujeita a quebras psicológicas, a depressões, a cansaço desalentado acompanhado pela sensação de sofrer abandono numa sociedade exigente mas desorientada”. Observada essa necessidade de assumir outros papéis, que não os próprios da profissão, pode-se dizer que, em certa medida, houve uma certa descaracterização sobre o fazer docente.

No tocante aos alunos e famílias, muitos sentiram o peso de estarem afastados presencialmente da escola e dos professores, pois, em sala de aula, o acompanhamento das dificuldades dos alunos e esclarecimento de dúvidas era mais fácil, pois tinha-se o apoio presencial do professor.

Estar em sala de aula de forma presencial também é uma forma de desenvolver a aprendizagem por meio da interação com a professora e com os colegas e isso faz toda a diferença no ensino. A esse respeito, Savater (1998, p. 47) diz que é somente através da educação e da convivência social que conseguimos nos tornar humanos. Para ele, a condição humana vai além do nascimento. Nesse sentido, o autor afirma o papel fundamental que a escola tem no processo de ensino e de aprendizagem, porque é por meio da interação que nos constituímos enquanto sujeitos e seres pensantes.

Por fim, é notório que o período pandêmico pelo qual passamos nos deixou imensas lacunas na área da educação e que será preciso um esforço de muitos anos para conseguirmos melhorar os índices de qualidade na escolarização e esse, com certeza, é um trabalho que deve ser muito bem direcionado e organizado, até mesmo para que estejamos preparados para o que o futuro nos reserva, enquanto educadores.

Apresentado o contexto em que se dará a pesquisa, abordaremos, no

próximo capítulo, os referenciais teóricos que fundamentam nosso estudo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

O nosso aporte teórico teve como finalidade auxiliar na discussão dos resultados obtidos com a pesquisa realizada e está estruturado em dois subcapítulos: no primeiro, realizamos um estudo da literatura partindo da revisão de alguns dos documentos legais e das principais políticas públicas educacionais que referenciam a alfabetização e o letramento no Brasil. No segundo subcapítulo, investigamos as concepções teóricas sobre os conceitos de alfabetização na perspectiva do letramento que embasam este trabalho.

3.1 Revisão dos documentos legais sobre a alfabetização e o letramento e as políticas públicas educacionais que dizem respeito ao tema

O tema da alfabetização é um dos assuntos mais debatidos e revisitados ao longo dos tempos, quando se trata da qualidade educacional no Brasil. Essa, sem dúvida, é uma das questões sociais mais relevantes por suas consequências políticas, econômicas e culturais, que ultrapassam o âmbito da escola e implicam o desenvolvimento de um país.

Por ser uma questão de nível social, o tema da alfabetização ainda necessita de estudos que auxiliem em sua compreensão, tendo em vista que, historicamente, as políticas educacionais com foco nesse tema preconizam a alfabetização através da escolarização, entretanto, há diferentes condições objetivas e subjetivas que interferem no êxito desse processo.

Ao revisar a documentação legal que embasa o direito à educação a todos os brasileiros, entenderemos como estão referenciados, na legislação, os dois conceitos-chave para nosso estudo: a alfabetização e o letramento. De igual importância, é o estudo sobre algumas políticas públicas que dizem respeito ao nosso tema, pois elas implicam diretamente nos avanços e retrocessos da educação no país.

Iniciamos nosso estudo através dos documentos oficiais da educação, com a Constituição de 1988, um dos grandes marcos para a democracia do nosso país, que não trata, especificamente, sobre os conceitos de alfabetização e nem de letramento, mas que, em sua redação, traz artigos que tratam sobre a educação, assegurando um ensino de qualidade e gratuito aos brasileiros. No artigo 205, temos assegurado o direito à educação a todos, sendo dever do Estado e da família provê-lo e à sociedade colaborar para que este direito seja efetivado. Já o artigo 206 descreve os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado, dentre eles estão os princípios de “igualdade de **condições para o acesso e permanência** na escola e a **liberdade de aprender, ensinar**, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (p. 123, grifo nosso).

O artigo 227 da Constituição Federal se mostra também de igual importância pois coloca a criança e o adolescente na condição de cidadãos e como prioridade, tal como podemos observar no trecho abaixo:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, **com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Caput com redação pela EC 65/2010.) (...) (grifo nosso)

Embora esse primeiro documento não aparente tratar sobre o tema da alfabetização e do letramento, ele assegura não só o direito, como a qualidade na educação de crianças e jovens, ou seja, o mínimo a ser disponibilizado na educação básica. O analfabetismo, na maioria das vezes, deixa os sujeitos à margem da sociedade, excluindo-os das mais importantes participações sociais. Aprender a ler e a escrever, na idade certa, permite que os sujeitos se desenvolvam melhor na sua vida escolar e de aprendizado, possibilitando que as pessoas possam ter mais acesso à informação, conhecer seus direitos e conseguir melhores oportunidades na esfera profissional e pessoal.

Com os direitos assegurados pela Constituição, porém sem que suas determinações alcançassem ainda todos os brasileiros, na década de 90, a demanda por uma educação de qualidade e de acesso a todos os cidadãos foi também abordada com bastante ênfase na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - LDBEN, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, visto que

o seu segundo e terceiro artigos iniciais se relacionam com os artigos 205 e 206 da CF/88, enfatizando o direito à educação aos brasileiros e os princípios norteadores do ensino. Já a respeito dos dois conceitos que pretendemos explorar (alfabetização e letramento), o documento não faz menção a nenhum dos dois processos.

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNS) resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, a alfabetização e o letramento são expressos como sendo processos que devem ser desenvolvidos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o documento também prevê que não haja interrupção (reprovação) até o terceiro ano de escolaridade e que o ambiente escolar seja educativo e direcionado para a alfabetização e para o letramento.

Quanto às políticas públicas educacionais, entendemos que estas sintetizam e abarcam a compreensão que se tem, em cada período histórico, sobre a educação e os processos de ensino e de aprendizagem. Elas influenciam na rotina da escola, promovendo ações que interferem no trabalho pedagógico do professor e no aprendizado dos estudantes, isso promove alguns questionamentos acerca do que representam, a quem ou a quem elas servem e o seu real propósito. Mas, o que de fato significa políticas públicas?

Segundo Souza (2006, p. 24), “não existe uma única, nem melhor, definição do que seja políticas públicas”, e sinaliza que há diferentes formas de pensar sobre esse tema, a partir de autores que refletem sobre o conceito. Mas sintetiza que:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em **programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real**. (Souza, 2006, p. 26, grifo nosso)

Podemos entender, então, que políticas públicas são um conjunto de ações e procedimentos que trazem a orientação política do governo com o objetivo de alcançar resultados ou mudanças na sociedade. Já política educacional, se refere aos “valores, aos objetivos, e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela e diz respeito ao que e como se vai fazer com a educação do povo e como fazê-la”. (Luce, 1988, p. 141). Seguindo essas concepções, as políticas públicas educacionais precisam refletir não só a

necessidade, mas os interesses da sociedade, sobretudo, dos atores sociais que atuam no campo educacional, e por que não, incluí-los nas discussões e decisões dessas políticas. Mas, na maioria das vezes, sabemos que não é isso que acontece.

Laswell *apud* Souza (2006, p. 24) enfatiza que “decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: **quem ganha o quê, por quê e que diferença faz**”. Isso significa que as políticas públicas educacionais não são neutras, elas são reflexo da compreensão que cada governo tem sobre os assuntos relacionados à educação e, principalmente, suas pretensões e interesses políticos, ainda que, para sua validação, precise contemplar os interesses de determinados grupos ou movimentos sociais, dependendo de sua capacidade de organização e negociação (Teixeira, 2002).

A partir da CF/88 e da LDBEN, várias políticas públicas foram criadas para atender aos princípios de acesso universal à educação pública e de qualidade, algumas dessas políticas debateremos aqui neste trabalho.

Com base no artigo 87 da LDBEN/1996 é criado o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que surge a partir da pressão popular em defesa da escola pública. Quanto ao PNE, destacamos o último, sob a lei nº 13.005 de 2014, sendo um documento instituído em cumprimento ao que dispõe o artigo 214 da CF/88. O PNE é um plano decenal que articula o sistema nacional de educação e propõe diretrizes em forma de metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino no período de 2014 a 2024.

Dentro do PNE, estão estipuladas 20 metas com o objetivo de melhorar os índices de educação do país. Neste trabalho, nos importa tratar especificamente da meta 5 do plano que prevê “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”, dessa forma garantindo a homogeneização do ensino da leitura e da escrita.

O PNE vê a alfabetização como um elemento de extrema importância social e formativa do ser humano, por isso está previsto nesse plano (meta 9), a erradicação do analfabetismo. O plano também explicita que haja sistemas de avaliações, nacionais, periódicos e específicos, que verifiquem a alfabetização das crianças.

A partir de 2001, foram criados programas de formação de professores, com vistas a melhorar a qualidade de ensino ofertada, principalmente, no que tange à consolidação do processo de alfabetização. Lançado na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores (PROFA) foi um desses programas e se tratava de um curso implementado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, destinado a professores e formadores, que tinha como objetivo desenvolver habilidades consideradas fundamentais a todos os professores que trabalham com o ensino da leitura e da escrita. O curso era pautado em grupos de formação permanente e na metodologia de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos preparados especificamente para esse curso de formação.

Segundo o próprio documento, o PROFA foi uma formação continuada pensada na perspectiva dos estudos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que enxerga o aluno como um protagonista no ensino e que constrói hipóteses sobre a escrita. O foco é no aluno e o professor atua com uma prática pedagógica estimuladora e de acompanhamento, respeitando o processo de aprendizagem de cada criança.

O modelo de trabalho do PROFA era pautado na relação entre teoria e prática, utilizando o diagnóstico inicial do aprendizado das crianças como norte para a aplicação de diferentes metodologias nas turmas de alfabetização. A ampliação das concepções teóricas dos professores sobre alfabetização eram feitas dessa forma, partindo de sua própria prática. O PROFA durou apenas quatro anos, tendo sido encerrado em 2005.

Na busca de reverter os índices de fracasso na alfabetização, ainda no ano de 2005, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi lançado o Programa Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade na Educação, e consistia em um programa de formação continuada de professores para a melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura e da escrita e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo do programa era ser um suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais, de modo que contribuísse para melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática. Da mesma forma que o programa anterior (PROFA), o Pró-letramento revelou a preocupação do governo com a questão da alfabetização e da formação dos professores para essa área.

No Pró-letramento, o foco era a formação dos professores para o trabalho com os diferentes gêneros textuais, a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a ampliação dos conhecimentos destes com a interação através da cultura letrada. Tratava-se de um curso de formação continuada e contava com o uso de materiais impressos e em vídeo. Neste programa, foram lançados cadernos de Alfabetização e Linguagem, pensados pelo Ministério da Educação (MEC) junto a Secretaria de Educação Básica (SEB) e contando com a parceria de algumas universidades federais que participaram da elaboração do conteúdo dos cadernos. O Pró-letramento contou com a adesão de estados e municípios.

No Pró-letramento, diferentemente do PROFA, foi estendido o conceito de alfabetização, pois o professor alfabetizador foi levado a compreender que não bastava que a criança apenas codificasse e decodificasse o sistema de escrita, mas que também ela precisava entender e aplicar seus diferentes usos sociais. Nisto, foi agregado, ao processo de alfabetização, o conceito de letramento. A partir desse momento, os professores começaram a refletir sobre a importância do ensino da leitura e da escrita em contexto de letramento, em que a criança utiliza-se das habilidades de escrita e leitura nas práticas cotidianas.

Apesar de ser considerado pelo MEC como um programa bem sucedido e com índices positivos em relação à melhoria na aprendizagem dos estudantes, o Pró-letramento findou-se em 2010. Porém, o programa foi um modelo importante para a criação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Através da experiência com o Pró-letramento, em 2012 foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na gestão Dilma Rouseff. O programa foi um conjunto de ações voltadas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização e na melhoria da qualidade da educação. O programa tinha como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores, tendo sido implementado através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, tendo como principal referência o programa governamental Pró-Letramento de 2005.

As ações feitas pelo PNAIC incluíam “a produção e distribuição de material didático e pedagógico, as aplicações de avaliações aos alunos no início e final do 2º

ano - Provinha Brasil e no fim do 3º ano - Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - bem como a formação continuada dos docentes” (Masson e Moura, 2020, p. 7).

Partindo da perspectiva de que “todas as crianças têm condições de aprendizagem” (Masson e Moura, 2020, p. 9), a alfabetização e o letramento foram os princípios pedagógicos que pautaram as discussões de formação do programa. Sendo assim, segundo Masson e Moura (2020), as formações de professores partiram da concepção de que se deve alfabetizar letrando, ou seja, aos alunos deve ser ensinado o sistema de escrita alfabético, dentro do contexto social de uso da escrita, envolvendo os diferentes gêneros e suportes textuais.

A última edição do PNAIC ocorreu entre os anos de 2017 e 2018. Conforme argumentam Masson e Moura (2020), o programa passou por muitas restrições em seu orçamento, uma das principais foi quanto ao material pedagógico. Neste trabalho, não entraremos nas discussões acerca dos motivos pelos quais o programa encerrou, apenas cabe-nos ressaltar que, em substituição ao PNAIC, surgiu outro programa que também volta-se para a questão da alfabetização das crianças, a Política Nacional de Alfabetização - PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, na gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (Brasil, 2019a, p. 01).

A PNA foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC), trazendo objetivos, metas e princípios relacionados à alfabetização das crianças do ciclo de alfabetização. O documento apresenta um panorama atual da educação no país, marcos históricos e normativos, formas de implementação, de avaliação e monitoramento dessa política. Com a finalidade de legitimar e justificar o programa, o governo fundamenta sua criação baseado em evidências científicas, contudo, outros programas lançados anteriormente também foram.

O documento fundamenta-se no princípio da instrução fônica e define a **alfabetização** como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético (Brasil, 2019, p.18). Assim como **alfabetizar** é, segundo especialistas, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e

codificação. Também concorda que a aprendizagem não é natural nem espontânea, devendo o sistema alfabético ser ensinado de forma explícita e sistemática, do mais simples ao mais complexo, se aproximando dos métodos tradicionais de alfabetização. Dentre as políticas estudadas até o momento, essa é a primeira vez em que é recomendada uma abordagem específica de ensino, contudo, isso não significa um avanço, pois entendemos que o foco em apenas uma abordagem de ensino e a falta de relação com a BNCC são alguns dos pontos fracos dessa política.

A PNA define a Literacia (letramento) como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva (p. 21). Ou seja, refere-se a apresentar a criança a diferentes práticas de linguagem, bem como a utilização posterior da criança dessas práticas. Nesse intuito, a partir da PNA, foi desenvolvido o programa “Conta pra mim”, que trabalha nessa perspectiva do letramento, ainda que possam haver algumas ressalvas à qualidade literária das obras.

Através das diretrizes da PNA, com relação à formação de professores, foi também desenvolvido o programa “Tempo de Aprender”, conforme a Portaria nº 280 de 19 de fevereiro de 2020, voltada tanto para os professores, quanto para gestores escolares. Trata-se de um curso sobre psicologia cognitiva, com apoio pedagógico, dispondo de materiais pedagógicos e compartilhamento de atividades.

Em se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, também não poderíamos deixar de referenciar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em nosso estudo. Promulgada em 2017 sob a Resolução CNE/CP nº 2, a BNCC define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua formação na Educação Básica, sendo a base, também, um parâmetro para a formulação dos currículos das escolas públicas.

A BNCC não traz direcionamentos quanto a abordagens que devam ser adotadas no que diz respeito à alfabetização e letramento, contudo, enfatiza a relação entre a fala e a escrita, reconhecendo a especificidade do ensino e da apropriação do sistema alfabético de escrita e coloca-a como prioridade da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No trabalho com a alfabetização de crianças, o documento aponta para duas linhas principais que são a centralidade do texto e o uso das práticas sociais de leitura e escrita. Com isso, prevê que o professor desenvolva práticas que permitam que o aluno reflita sobre o

sistema de escrita alfabética.

Ainda que com pretensões grandiosas, principalmente, no que diz respeito à universalização da educação no país, a BNCC decepciona em alguns aspectos, o principal deles, trazendo para o contexto do nosso trabalho, se refere à sinalização que o documento faz ao preconizar a alfabetização das crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental, tendo o terceiro ano mais foco na ortografização. Além de ignorar as particularidades de aprendizagem de cada aluno, reduz o conceito de alfabetização a uma ideia já subjugada, a de que a alfabetização se resume a codificar e decodificar palavras. Outro fator a considerar é que a antecipação da criança alfabetizada do 2º para o 3º ano do Ensino Fundamental é algo que deve vir acompanhado de investimento, que dê suporte para tal, porque senão continuará sendo algo muito difícil de se efetivar na prática.

A mais recente política pública educacional (a nível nacional) que vemos surgir é a que se refere ao programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, atualmente em um novo mandato na presidência. Instituído pelo decreto nº. 11.556, de 12 de junho de 2023, o programa atua em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e objetiva, segundo sua própria redação, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país.

O programa corrobora com a base ao focar na alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental. Também contextualiza com o cenário vivenciado no pós pandemia do COVID-19 ao propor a recomposição das aprendizagens voltadas para a alfabetização no 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Essa política de governo foi desenvolvida com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos anos de 2019 e 2021, que mostraram uma queda no desempenho do aprendizado das crianças avaliadas no período pós pandêmico. Os mesmos dados mostraram uma piora no desempenho dos alunos do ciclo de alfabetização.

A nova política propõe retomar os aspectos positivos identificados em uma outra política que já discutimos aqui, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na busca de corrigir aspectos mais frágeis e redirecionar esforços a partir do que vai chamar de oito elementos fundamentais que são basicamente: organização de um regime de colaboração, metas de resultados na alfabetização, apoio técnico e

financeiro para ampliação e melhorias de infraestrutura física e pedagógica das escolas e aquisição e distribuição de materiais didáticos, entre outros. A colaboração de cada ente federativo ocorrerá por meio de adesão voluntária, onde será firmado um termo de compromisso.

Como ainda se trata de uma política educacional recente e que está em fase inicial de implementação, é difícil mensurar sua eficácia para o atual momento da educação no país. Muito provavelmente, os frutos de sua aplicação começarão a aparecer e ser alvo maior de análises a partir do segundo ano de seu funcionamento. Assim como os demais programas estudados ao longo deste capítulo, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada surge como uma resposta à necessidade de medidas urgentes e necessárias para melhorar a qualidade da educação em nosso país, muito afetada após o período de isolamento social que vivemos. Se essa política se consolidará ou não no cenário da educação brasileira só o tempo, sua eficácia e, como vimos, a própria política brasileira, dirá.

No âmbito dos documentos oficiais da educação no Estado do Rio Grande do Sul, analisamos o Referencial Curricular Gaúcho - RCG, instituído pela Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018. Sendo fundamentado na BNCC, é um documento que define os pressupostos para os currículos das escolas gaúchas.

A redação do RCG corrobora com a BNCC ao ressaltar a importância do aprendizado do sistema de escrita alfabética para o uso na leitura e na escrita, em diferentes práticas sociais, tendo o texto como “o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas” (RCG, 2018, p. 195). Mas, diferente da BNCC, o documento salienta ainda que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar não só a alfabetização, como também o letramento, e afirma que esses três primeiros anos de escolaridade não são passíveis de interrupção, fortalecendo a ideia de progressão continuada que questionamos no capítulo de introdução.

Em nível municipal, analisamos dois documentos de Jaguarão/RS, cidade na qual realizamos nossa pesquisa, são eles: o Plano Municipal de Educação - PME que, em consonância com o art. 8 do Plano Nacional de Educação - PNE, estabelece metas para melhorar a qualidade da educação e o Documento Orientador Municipal - DOM, documento que orienta quanto às aprendizagens em comum que as escolas municipais devem seguir.

O PME, instituído sob a lei nº 6.151 de 25 de junho de 2015, é um documento orientador com vigência por dez anos, que, em observância ao documento nacional (PNE) e ao disposto no artigo 214 da CF/88, traça metas e estratégias para avançar na qualidade da educação do município.

Para nossa pesquisa, importa-nos discutir a meta 5 do PME, tal como fizemos com o documento à nível nacional. A meta 5 prevê que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental (PME, 2015, p. 40). Isso significa que o documento (assim como o PNE) parece estipular uma data limite para a consolidação do processo de alfabetização, o que já vimos, representa uma contrariedade com os estudos mais recentes vinculados a esse processo. A fim de alcançar a meta proposta, foram definidas sete estratégias que são:

1. Apoiar a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na Educação Infantil, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização;
2. Revisar e aperfeiçoar as propostas pedagógicas, planos de estudos e planejamentos para o Ciclo de Alfabetização considerando diferentes perspectivas teóricas, metodologias, e materiais adequados;
3. Garantir no calendário letivo a definição de período específico para diagnóstico de aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização, possibilitando o redirecionamento e adequação dos planos de trabalho para a alfabetização;
4. Apoiar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
5. Criar, na vigência deste plano, Fórum permanente de debate em cada escola, entre pais, professores e equipe pedagógica, visando a qualidade e o acompanhamento ,o processo de alfabetização ao longo dos três anos do Ciclo da Alfabetização;
6. Potencializar , anualmente, estudos sobre a avaliação entre professores e pais contribuindo para a compreensão do avanço progressivo e sua relação com os direitos de aprendizagem ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental.
7. Garantir, na vigência deste plano, em colaboração com órgãos responsáveis pela saúde e assistência social, avaliação e acompanhamento psicológico e psicopedagógico aos alunos que ao final do Ciclo de Alfabetização apresentem dificuldades compatíveis com distúrbios de aprendizagem relacionados à alfabetização. (Jaguarão, 2015, p. 40-41)

O primeiro relatório de avaliação do PME⁸ (2016-2017), indica que algumas estratégias do documento foram cumpridas, tais como: a discussão dos planos de estudo dos anos iniciais com os professores do ciclo de alfabetização (estratégias 1 e 2) e a decisão de implantar, em 2018, um período no calendário letivo para diagnóstico de aprendizagem dos alunos de alfabetização (est. 3). Além de aderir aos programas do Governo Federal: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), já falado anteriormente, e o Programa Mais Alfabetização⁹, objetivando cumprir a meta 5.

O segundo relatório de avaliação do PME (2017-2021), aponta que realizou um mapeamento através dos dados avaliativos de aprendizagem sobre o rendimento dos alunos durante o período avaliado, porém não mostra os gráficos dos resultados que afirma ter gerado. Isso indica que não houve o cuidado em tornar esses dados disponíveis para que o público interessado pudesse não só acompanhar, como também avaliar essas informações, inviabilizando qualquer questionamento que pudesse vir a surgir.

O relatório deixa claro que a intenção é avaliar o 3º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que os alunos do 1º e 2º anos têm suas aprendizagens registradas em pareceres descritivos e não há retenção, enfatizando que, a partir do 3º ano, o aluno já é avaliado por notas, sendo necessária média 6,0 ou acima para ser considerado aprovado, delimitando dessa forma o período máximo em que defende a aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto à efetivação das estratégias estipuladas no PME para alcançar a meta 5, podemos observar, através do relatório, que apenas três das sete estratégias propostas foram atendidas, dentro do período analisado, constando ainda em processo de execução no município, são elas: a 1, a 2 e a 7. As estratégias 3, 4 e 6 estão ainda em fase de planejamento e a estratégia 5, que trata dos fóruns de debate sobre o Ciclo de Alfabetização, ainda não foi iniciada.

⁸ Relatório elaborado pela equipe técnica e comissão coordenadora do monitoramento e avaliação do plano, referentes aos resultados do biênio 2016-2017. Apesar de passar a vigorar no ano de sua implantação (2015), entre os anos de 2015 e 2016, o PME não recebeu nenhum acompanhamento e avaliação, não gerando nenhum relatório avaliativo.

⁹ O Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Ministério da Educação.

Por fim, o relatório aponta que a média de aprovação dos alunos matriculados no 3º ano é de 81,81%, mas não declara como obteve esse resultado, nem os critérios de avaliação. Sobre essa omissão das fontes, a pesquisadora Vera Ferreira, em seu trabalho “Acompanhamento do Plano Municipal de Educação 2015-2025 do município de Jaguarão-RS: análise e formação”, argumenta que isso levantaria questionamentos quanto à “transparência e credibilidade das informações apresentadas”. (Ferreira, 2015, p. 82) Para a autora, a falta de clareza quanto às fontes de obtenção dos resultados ou a forma como foram avaliados esses alunos, comprometeria a integridade do parecer.

A média de aprovação no 3º ano (81,81%) indica que o objetivo da meta 5, que é de alfabetizar *todas as crianças*, ainda não foi cumprido e que este ainda segue como um objetivo a ser alcançado, visto que a alfabetização é uma área que deve ser priorizada para o êxito da trajetória escolar do aluno.

O próximo documento, a nível municipal, que analisamos é o Documento Orientador Municipal - DOM, que foi instituído em 2020, sob o decreto nº 139, de 07 de julho de 2020 e contou com a parceria das escolas e dos profissionais da educação, que participaram através de vários encontros com o propósito de contribuir com a formulação do documento.

O DOM foi um documento que resultou de um processo coletivo e participativo de diferentes agentes sociais: membros da Secretaria Municipal da Educação, professores, escola e comunidade escolar (pais e alunos da rede pública e privada), além da Universidade Federal do Pampa, do Conselho Municipal de Educação e demais representantes da sociedade. Foi elaborado de maneira a contemplar todas as áreas e modalidades da Educação Básica e está organizado da seguinte forma: inicialmente, nos é apresentado como foi criado e desenvolvido o documento, posteriormente, divide-se nas áreas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (de 9 anos) e Educação de Jovens e Adultos, contendo, também, as especificações relacionadas à educação especial.

O documento tem como referência as legislações à nível Estadual (RCG) e nacional (BNCC), seguindo as competências gerais, habilidades e objetivos de aprendizagem trazidos por esses documentos, contendo também uma parte diversificada que corresponde às especificidades e características do município de

Jaguarão. Junto com a BNCC e o RCG, o DOM é imprescindível para a formulação dos currículos das escolas municipais. Segundo Sacristán (2000), o currículo é:

(...) conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; como tarefa e habilidade a serem dominadas; como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução da mesma (...) (Sacristán, 2013, p. 12)

O DOM, juntamente com os outros documentos já citados, adquire uma importância fundamental que reflete no Projeto Político Pedagógico e no Regimento da instituição escolar, ele é a parte diversificada do município, o seu currículo, embora cada escola defina as suas especificidades. Nesse sentido, ele considera as particularidades da cidade, tendo como referência o RCG e a BNCC, documentos que o norteiam, levando em consideração seus aspectos tanto regionais quanto, quanto sua cultura e patrimônio histórico.

Um dos pontos a se observar no DOM é que ele salienta a importância de se refletir sobre o processo individual de aprendizagem de cada aluno, como observado no trecho abaixo:

De acordo com a produção do aluno em sala de aula, devem ser observados diversos aspectos importantes, bem como o meio em que o aluno vive, suas vivências, para que sejam identificadas as dificuldades e, dessa maneira, seja possível oferecer as intervenções necessárias para o desenvolvimento de sua aprendizagem. (Jaguarão, 2020, p. 14)

A análise realizada, tanto dos documentos oficiais revisitados, quanto das políticas públicas educacionais, que trazem à luz o nosso tema em debate, nos faz perceber que muitos dos desafios que se apresentam no contexto escolar são consequência de um entendimento histórico de que a alfabetização e o letramento nem sempre estiveram voltados para o acesso a todos. Também trazem o entendimento de que as políticas públicas educacionais de cada época são o reflexo da concepção do que é alfabetização e das metas formuladas para o avanço dessa etapa em cada período.

A partir dos documentos mencionados, entendemos como o processo de alfabetização e letramento se insere dentro das políticas públicas educacionais brasileiras e como esses documentos norteiam as práticas pedagógicas dos professores. No próximo tópico, revisaremos como a alfabetização e o letramento são definidos teoricamente, através de autores que norteiam esta escrita.

3.2 A alfabetização na perspectiva do letramento: o ensino com foco no uso social da leitura e da escrita

Não é de hoje que trabalhos na área da alfabetização e do letramento vêm sendo escritos, na verdade, contamos com uma gama imensa de estudos base para falar sobre o assunto. Ainda que a educação tenha passado por distintas transformações ao longo dos anos, discutir sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre as formas como as crianças aprendem e se desenvolvem ao entrar em contato com as primeiras letras ainda é necessário, porque já sabemos que nem todas aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo, mas sim em espaços e tempos diferentes.

Como nosso recorte de estudo centra-se nas dificuldades e potencialidades para a alfabetização e para o letramento de crianças na volta às aulas presenciais, após quase dois anos de ensino remoto, precisamos compreender o que significam os termos “Alfabetização” e “Letramento”. A primeira referência para o nosso trabalho está em Soares (2020), que afirma ser a Alfabetização um:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas (...) (Soares, 2020, p. 27)

Percebe-se que a autora define alfabetização como um domínio das técnicas da escrita, o domínio do código. Já no que diz respeito ao letramento, ela afirma que se trata de “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2020, p. 27), ou seja, o uso social do sistema de escrita. Embora argumente que o ensino de um e de outro processo é de natureza distinta, Soares (2020) não vê os dois processos como isolados, mas sim, simultâneos e interdependentes. Para ela, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se no processo de letramento.

No entanto, a autora alerta que mesmo se tratando de dois processos indissociáveis, não podemos esquecer a especificidade da alfabetização e nem relegá-la a um segundo plano, pois é na alfabetização que existem os elementos que garantirão ao aluno o pleno domínio da base de escrita alfabética e sua

respectiva compreensão do sistema de escrita.

O que a autora vai defender quanto a esses dois conceitos é que não há a necessidade de primeiro aprender um (a alfabetização), para depois dar seguimento ao ensino do outro (o letramento).

Da mesma forma, Brito (2013, p. 70-71) também avalia que, para ser considerado alfabetizado, o sujeito precisa mais do que o simples conhecimento das letras, necessita também realizar atividades com a escrita. Ou seja, o sujeito precisa utilizar a escrita e a leitura nas diversas situações sociais das quais participa.

Em se tratando de práticas de alfabetização, também não podemos esquecer que, ao adentrar na escola, o aluno traz consigo uma gama de conhecimentos e aprendizagens anteriores à escolarização e que, ao entrar na sala de aula, esses saberes farão parte de suas interpretações e do que for importante para seu processo de aprendizado. É importante frisar “(...) que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente” (Ferreiro, 2013, p. 32), ou seja, é fundamental que, no seu planejamento, o professor considere os conhecimentos que seu aluno já tem.

Paulo Freire (1996) considera a alfabetização um ato criador, que deve vir vinculado ao contexto social do aluno e partindo de seus interesses. Para ele, a alfabetização pode ser um fator de “libertação” ou de “domesticação”, a depender do contexto ideológico em que ela ocorra. Defende que o sujeito deve ser desafiado a assumir um papel ativo no processo de aprendizagem e trabalha na perspectiva de que o professor e o aluno interagem por meio da palavra e que o docente deve partir do vocabulário comum ao aluno, que também é uma forma de tornar a educação significativa, ampliando seus conhecimentos e não negando-os.

A alfabetização em Freire se configura em um ato político que transforma a ingenuidade em criticidade, ela adquire um conceito muito mais amplo, quando observado que, para ele, é preciso, na alfabetização, formar cidadãos críticos, sem desprezar os conhecimentos que lhes são próprios.

Segundo Soares (2009, p. 76), de mesmo modo:

Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua "domesticação", dependendo do contexto ideológico em que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

Nesse sentido, a autora enfatiza o pensamento de Freire quanto ao potencial “revolucionário” (Soares, 2009, p. 78) que o letramento tem para transformar as relações e práticas sociais injustas.

Entendendo a perspectiva de Freire, compreendemos como a educação pode interferir e muito na formação de cidadãos críticos, sendo o pilar fundamental da organização da sociedade. Para tanto, além de ter uma formação inicial e continuada com base na reflexão crítica de sua prática pedagógica que permita saber escutar e dialogar, é necessário que o professor exerça essa prática com seus alunos, tendo respeito por eles e entendendo-os, também, como construtores do aprendizado. Nesse sentido afirma que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 25), trazendo uma nova maneira de olhar para a educação, diferente do que vai chamar de “educação bancária”, que é o tipo de educação que entende que o aluno é um mero depósito do conhecimento que é transmitido pelo professor.

Nesse sentido, pensar a alfabetização, conforme a visão de Freire, é incentivar o aluno a construir o aprendizado junto com o professor e não somente reproduzindo o que lhe é passado. Por isso, sua forma de alfabetizar, partia do incentivo ao aluno de pensar sobre a palavra, sobre sua formação, eram palavras retiradas do cotidiano do educando, contendo algum significado para este. Dessa maneira, formava as palavras geradoras e, através dessas, formava outras palavras juntamente com os alunos, fazendo-os refletir que por meio de uma palavra podemos formar muitas outras diferentes, tornando mais compreensível o entendimento para o aluno.

Portanto, para o autor, é importante que o professor, primeiramente, escute o seu aluno, suas experiências e interesses para depois montar seu plano de ação, apresentando um planejamento que seja significativo para seus educandos. Ouvir os alunos é o ponto crucial para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico e o fortalecimento da relação aluno-professor.

Outras estudiosas que também escreveram sobre o processo de aprendizagem dos alunos e produziram estudos teóricos fundamentais, referências na alfabetização, foram Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). Através de seus estudos, as autoras desenvolveram a obra “Psicogênese da Língua Escrita”, em que defendem a teoria de que a aquisição do sistema de escrita (alfabetização) é um processo que se desenvolve em etapas, no qual a criança passa por cinco níveis até

que seja considerada alfabetizada. Esses níveis são o agrupamento das tentativas ou hipóteses que as crianças fazem sobre a escrita. No excerto abaixo, descrevemos resumidamente cada um desses níveis, conforme a redação das autoras:

Nível 1 - Neste nível, *escrever é representar os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma*. (...) todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente (se quis escrever uma palavra num caso, e outra palavra no outro caso). (...) a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação. (...) no mesmo nível, podem aparecer “tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido” (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 193-194).

Nível 2 - *Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas*. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 202).

Nível 3 - Este nível está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita*. Nesta tentativa, *cada letra vale por uma sílaba*. É o surgimento do que chamaremos a *hipótese silábica*. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 209).

Nível 4 - *Passagem da hipótese silábica para a alfabética*. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõem e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 214).

Nível 5 - *A escrita alfabética* constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 219).

Em cada nível descrito acima, as crianças podem apresentar diferentes hipóteses sobre a escrita. Abaixo, podemos observar as características de cada nível, segundo suas hipóteses:

Quadro 1 - Níveis de escrita

| | |
|-----------------------------------|--|
| Nível 1 - hipótese pré-silábica 1 | Não há vínculo entre a fala e a escrita, utilização de grafismos, linhas curvas ou combinando ambas, que podem se aproximar de letras, uso de números para a escrita de palavras. Quanto à leitura, ela é global e individual (só a criança sabe o que escreve). Nesse nível, a criança espera que a palavra |
|-----------------------------------|--|

| | |
|--|---|
| | seja do tamanho do objeto (ou pessoa) referido (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 194) e também supõe que a escrita seja outra maneira de desenhar coisas, desse modo, usa garatujas, desenhos e rabiscos para escrever. |
| Nível 2 - hipótese pré-silábica 2 | Os grafismos são mais próximos às letras, mas não atribui valor sonoro às mesmas, usa muitas letras para escrever, além de apontar uma letra para cada fonema, mesmo que sobre letras. Ao escrever frases, podem usar uma letra para representar uma palavra inteira. A leitura ainda se mantém de forma global. |
| Nível 3 - silábica | |
| Hipótese silábica sem valor sonoro | A criança escreve uma letra para representar cada sílaba, mas ainda não atribui valor sonoro a cada letra. |
| Hipótese silábica com valor sonoro | Já atribui valor sonoro a cada letra e segue escrevendo uma letra para cada sílaba. |
| Nível 4 - hipótese silábico-alfabética | Acontece a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Conflito entre a hipótese silábica e a necessidade de inserir mais letras nas palavras. |
| Nível 5 - hipótese alfabética | É o final da evolução. A criança “compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 219) Nesse nível, a criança já estará preparada para começar a construir conceitos ortográficos da língua, os quais serão seus próximos desafios a superar. |

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos escritos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2020).

Segundo as autoras, as crianças constroem hipóteses sobre a escrita,

enfrentado conflitos cognitivos para encontrar a forma mais apropriada de produzir determinada palavra; dessa maneira, elas analisam e experimentam construções ao refletir sobre o que escrevem.

Contudo, ao longo do desenvolvimento de sua escrita, a criança não só pode apresentar diferentes hipóteses de escrita, como também, oscilar entre uma hipótese e outra dentro de uma mesma época. Para que seja possível a passagem de um nível a outro e a apropriação da escrita alfabética, Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que a criança passa por conflitos cognitivos entre as etapas, que são o ponto entre as informações que ela detém e o que ela ainda não sabe, mas que precisa se apropriar para avançar no conhecimento. É nesse ponto que acreditamos que o professor deve agir, de forma a estimular a criança a formular hipóteses, por meio de atividades de acompanhamento.

Para detectar o nível de escrita da criança, Ferreiro e Teberosky indicaram o método de ditado em que são escolhidas quatro palavras e uma frase. As palavras escolhidas precisam pertencer ao mesmo campo semântico e obedecer à classificação silábica: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, a frase a ser ditada precisa conter uma das palavras da lista anterior. Em seguida, deve-se pedir que a criança leia o que escreveu, para que o professor entenda “como ela lê”.

A avaliação diagnóstica do teste de escrita é importante para que o professor saiba identificar em que nível de escrita o seu aluno está e possa fazer as intervenções necessárias para que avance, tal como preparar atividades de escrita e leitura adequadas. O objetivo será sempre fazer com que a criança reflita sobre o sistema de escrita, passe de um nível para outro e se aproprie do sistema alfabético.

Como vimos, com as contribuições teóricas dos autores citados, o conceito de alfabetização adquiriu uma abrangência maior que se justifica em um papel ativo da criança no processo de construção do seu aprendizado, um processo que vai além da codificação e decodificação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Nos estudos contemporâneos, outro conceito que surgiu com bastante expressividade no campo educacional é, sem dúvida, o letramento, que delineamos em parágrafos anteriores sob o ponto de vista de Soares (2020) e Brito (2013).

O conceito de letramento é recente na educação. Segundo Brito (2013), o termo original em inglês - *literacy* – foi, durante todo o século passado, traduzido para o português como *alfabetização*. Os primeiros registros de uso do termo letramento no Brasil surgiram nos trabalhos de Mary Kato, no livro “No mundo da

escrita - uma perspectiva psicolinguística”. Após, o termo letramento, como um neologismo, viria a ser dicionarizado no lançamento do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa em 2001. Segundo o autor, nos trabalhos de Leda Tfouni (1988), também foi possível identificar os usos iniciais do termo, ao dar um sentido para essa designação, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita.

Brito (2013) exemplifica que o termo passou a ser mais sistemático e amplamente utilizado a partir da década de 1990, através dos trabalhos de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (2014). Segundo o autor, tanto Ângela Kleiman, quanto Leda Tfouni compartilham a mesma posição ao entender letramento como algo maior que a alfabetização, no caso, uma leitura através de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia.

Hoje, tão importante quanto conhecer e se apropriar do sistema de escrita, é envolver-se em práticas de uso social dela, pois, em uma sociedade letrada, como a que vivemos, melhores chances de sobreviver e participar ativamente desse mundo é aprender a utilizar os seus mecanismos de funcionamento, dentre eles, a escrita e a leitura. Como mesmo afirma Brito (2013, p. 32), “a escrita impõe-se, não é opção”.

Luciana Piccoli (2010), em seu artigo intitulado “Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações”, nos traz importantes contribuições acerca do processo histórico relacionado aos termos alfabetização e letramento, elucidando seus precursores. Dentre os teóricos que menciona em seu artigo, a autora traz Paulo Freire como precursor brasileiro para o conceito de letramento, pois mesmo que implicitamente, o conceito passou a ser discutido por meio de suas obras, uma das mais famosas sendo o clássico “Pedagogia do Oprimido (2008)”, que trata dos pressupostos de uma pedagogia para a educação popular, criticando o que ele chama de educação bancária e propõe uma educação problematizadora voltada para o diálogo e da significação conscientizadora na investigação dos temas geradores.

Ao relacionar as práticas de leitura e escrita ao letramento, Piccoli (2010, p. 260) também destaca a publicação de 1982, intitulada “A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam”. Nela, Freire propõe uma compreensão crítica do ato de ler, indo além da simples decodificação do sistema de escrita, para a compreensão do mundo. Nesse sentido, a autora diz que a frase mais célebre do autor: *A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele* (Freire, 2006, p. 11), é

costumeiramente relacionada ao conceito de letramento. Como já vimos anteriormente, antes mesmo de saber ler convencionalmente, o sujeito faz leitura de mundo, antes da leitura da palavra, propriamente dita.

Segundo a autora, percebe-se, a partir das obras de Freire, que, ainda que o educador não use o termo letramento, ele entende o processo de alfabetização como algo dinâmico, e conscientizador, ligado a conhecimentos que não são somente o domínio do sistema de escrita, tal como é entendido o conceito de letramento atualmente.

Delineamos até aqui o conceito de alfabetização e de letramento que norteiam todos os passos da nossa pesquisa, no qual trabalhamos esses dois conceitos de forma simultânea e indissociável, tal qual defende Magda Soares (2020), através do “Alfalettrar”¹⁰. Nessa perspectiva, as crianças aprendem a ler e escrever com textos reais, para usar em contextos reais. Os textos e suportes utilizados são aqueles comuns às práticas sociais do dia a dia, tais como: receitas, músicas, livros de literatura infantil, contos...

Para a autora, ações em sala de aula como: diagnósticos periódicos de aprendizagem, elaborados, aplicados e corrigidos pelos próprios professores são fundamentais para guiar o processo de ensino. Assim como, materiais como jogos físicos e artefatos, por exemplo, construídos em conjunto por professores e alunos tem grande vantagem no ensino, em detrimento das tecnologias digitais, as quais nem todas as escolas possuem.

Ao pesquisar sobre o fracasso na alfabetização e no letramento de crianças e jovens, a autora chegou à conclusão que, para que as crianças aprendam a ler e a escrever, deve-se focar na aprendizagem e “a partir dela definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender” (Soares, 2020, p. 12). A autora argumenta que é preciso mudar o foco da ação docente, por meio do desenvolvimento profissional cotidiano, definição de metas para cada ano escolar, análise e enriquecimento das práticas de ensino, orientação do processo de conceitualização da língua escrita pela criança e de sua

¹⁰ *Alfalettrar* foi uma denominação proposta por Magda Soares e que se refere a junção dos termos alfabetização e letramento. Trata-se de um projeto criado pela autora em 2007, para a rede de ensino do município de Lagoa Santa - MG e que continua ainda hoje. O projeto é um trabalho que visa o desenvolvimento profissional de professoras/es da rede, uma formação em alfabetização e letramento, partindo dos princípios da continuidade, integração, sistematização e acompanhamento. Fonte: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/90-anos-de-magda-soares-projeto-alfalettrar.html>

progressiva apropriação do sistema alfabético, desenvolver habilidades em fluência leitora e a interpretação e produção de textos, desde a educação infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Salienta, também, a importância de se ter o apoio de uma biblioteca infantil em cada escola, pois os livros são o centro das atividades de aprendizagem (Soares, 2020 p. 13).

Soares (2020, p. 77) também destaca o papel importante da consciência fonológica no processo inicial de aprendizagem de leitura e escrita das crianças. Destaca que se trata da “capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros”, corroborando com Morais (2012, p. 84) que também a define como sendo as habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.

Para a autora, há três níveis de consciência fonológica necessários para que a criança chegue ao princípio alfabético: a consciência lexical, a consciência silábica e a consciência fonêmica.

Na consciência lexical, começa a compreensão do conceito de palavra e pode ser trabalhada desde o início do processo de alfabetização, com atividades de identificação de rimas e aliterações. Além disso, a segmentação de palavras em uma frase é outra atividade própria da consciência lexical, mas só é possível de realizar com alunos que já dominam o princípio alfabético. Segundo Soares (2020), como as crianças em fase inicial de alfabetização ainda juntam palavras com palavras nas frases, é interessante que algumas atividades sejam de palavras destacadas do texto para posterior análise.

A consciência silábica, por sua vez, é a compreensão de que a palavra pode ser separada em unidades menores, as sílabas. As crianças com escrita silábica sem valor sonoro, como bem explicita Soares (2020), já fazem essa distinção, porém, ainda podem utilizar uma letra para representar uma sílaba, não fazendo relação sonora entre o que escrevem e o som que realmente faz parte da sílaba da palavra. As crianças com escrita silábica com valor sonoro também têm a compreensão das sílabas, mas, diferente das descritas anteriormente, já conseguem perceber a relação grafema-fonema, selecionando letras que correspondem ao som de algum fonema da sílaba em questão.

O último nível descrito por Soares (2020, p. 107), a consciência fonêmica, trabalha com a percepção das menores unidades da fala, os fonemas (sons). Nessa fase, ocorre o avanço na compreensão do funcionamento do sistema de escrita

alfabética. Crianças na hipótese silábica-alfabética já conseguem estabelecer essas percepções relacionando fonemas e letras e, na fase alfabética, já é possível compreender as relações ortográficas da língua.

Como bem salienta a autora, quando as crianças “atingem condições cognitivas e linguísticas para aprenderem **todas** as relações fonema-letra, tornam-se alfabéticas e, também, ortográficas” (Soares, 2020, p. 112), nesse ponto, é que o professor pode começar a trabalhar as regularidades e irregularidades ortográficas da língua, pois elas já terão capacidade de compreensão desse nível.

Inspirada e, sobretudo, desafiada pelo trabalho de Magda Soares sobre o processo de alfabetizar, é que procuramos estruturar essa pesquisa-intervenção com as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de estratégias que começam no ponto de partida, como a autora mesmo define: orientando a criança da consciência lexical à consciência silábica para atingir à consciência fonêmica, acompanhando e registrando seu desenvolvimento cognitivo e linguístico, principalmente com as crianças que ainda não atingiram a etapa alfabética, pois esse, como bem explicita Soares (2020), é o ponto de chegada, com a apropriação do princípio alfabético. No próximo capítulo, definimos o percurso metodológico seguido ao longo da pesquisa para coletarmos os dados para análise.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Entendemos a metodologia do trabalho de pesquisa como o caminho a ser percorrido para que se compreenda a prática exercida na realidade ou, então, os passos que se pretende seguir para lidar com uma situação-problema na prática. O presente estudo nasceu a partir das dúvidas e inquietações que surgiram durante minha experiência enquanto docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Jaguarão e que se fizeram mais fortes à medida que me deparava com novas situações advindas do ensino remoto emergencial.

Com a intenção de intervir sobre uma realidade escolar vivida na prática e com o objetivo de resolver a problemática da pesquisa, surgida a partir das dificuldades de aprendizado da escrita e da leitura vivenciadas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental pós ensino remoto, o trabalho foi direcionado para o tipo intervenção pedagógica (ou pesquisa-intervenção). Segundo Damiani *et al.* (2013), as pesquisas do tipo intervenção são meios para se estudar situações reais e se definem como:

(...) investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (Damiani *et al.*, 2013, p. 58).

Dessa forma, a pesquisa do tipo intervenção se propõe a investigar uma situação problemática, para que possa provocar uma mudança no cotidiano, visando melhorias. Tal como elucida a autora, esse tipo de pesquisa possui um caráter aplicado e “têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos” (Damiani *et al.*, 2013, p.58).

A possibilidade que o professor adquire para pensar sua própria prática e intervir sobre ela ou sobre o contexto escolar, através da pesquisa, surgiu a partir do conceito formulado por John Dewey sobre o “profissional reflexivo” (Zeichner; Diniz-Pereira, 2011, p. 14). Dessa maneira, o professor pode compreender suas experiências e participar da aprendizagem profissional, deixando de somente consumir pesquisa para também, produzir pesquisa.

Para Zeichner e Diniz-Pereira (2011, p. 30), ao fazer pesquisa, há a possibilidade de estreitar a lacuna entre o pesquisador (professor) e o pesquisado (comunidade escolar). Logo, a pesquisa se torna uma promotora real de mudanças:

(...) a “pesquisa dos educadores” é um agente natural de mudança: Fazer pesquisa em sala de aula **muda os professores e a profissão docente** de dentro pra fora, de baixo pra cima, por meio de mudanças nos próprios professores (...) (Bissex e Bullock, 1987 *apud* Zeichner e Diniz-Pereira, grifo nosso, 2011, p. 30)

Segundo os autores, a pesquisa provoca mudanças que impactam não só na vida do professor, como também na profissão docente, tendo em vista que as contribuições que ela gera vão além da individualidade do pesquisador e implicam no contexto dos sujeitos que dela participam.

Tal como afirma Damiani *et al.* (2013), nas pesquisas interventivas, o pesquisador identifica o problema e estrutura o passo a passo para tentar solucioná-lo. Nesse sentido, nossa pesquisa foi aplicada conforme os passos:

- 1) Inserção na escola - Conversa com a direção e professora titular da turma pretendida sobre a intencionalidade de realizar a pesquisa, estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a fim de tecer um diagnóstico da realidade escolar e aplicação de teste das quatro palavras e uma frase com os alunos da turma pretendida.
- 2) Realização de entrevistas semiestruturadas com a professora titular e com as crianças.
- 3) Intervenção pedagógica através de ações planejadas de práticas de escrita e leitura.
- 4) Registros no diário de campo, ao longo ou ao final do dia, de observações feitas da ação aplicada.
- 5) Aplicação, ao final das ações interventivas, de avaliação diagnóstica para identificar os avanços e dificuldades das crianças.
- 6) Análise dos dados coletados durante a realização da pesquisa.

Ao definir o tema abordado neste trabalho, além da pesquisa-intervenção, também optamos pela abordagem de cunho qualitativo, a pesquisa bibliográfica e descritiva.

Estes métodos foram conciliados, visto que a pesquisa de abordagem qualitativa, conforme explicada por Minayo (2002, p. 21), responde a questões muito

particulares e, dessa maneira, compreende conhecer profundamente o objeto estudado, de modo a constatar algo e buscar informações sobre determinado tema, o pesquisador se torna o instrumento principal na construção do conhecimento. A pesquisa bibliográfica se realiza através da investigação de registros de pesquisas anteriores sobre a teoria estudada (Severino, 2011) e na pesquisa descritiva, pretendemos observar, analisar e, claro, descrever as práticas de alfabetização e letramento que realizaremos na intervenção.

Este estudo se trata de uma pesquisa educacional que busca promover avanços e reflexões sobre as práticas de ensino e aprendizagem que ocorrem no ambiente escolar.

4.1 Instrumentos de coleta e Geração de dados

Os instrumentos que utilizamos para obter os dados da coleta foram: a entrevista, a observação participante e o diário de campo.

A **entrevista** se constitui como uma técnica de interação social que nos permitiu identificar e coletar traços e informações dos entrevistados que não conseguiríamos com outras técnicas. Lakatos e Marconi (2003, p. 195) esclarecem que

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Como explicado, a entrevista tem um caráter prático e subjetivo que possibilita tratar de um problema real. Existem diferentes tipos de entrevista, a depender da intenção do entrevistador. Para esta pesquisa, utilizamos as definições de tipos de entrevistas apresentadas por Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) e fizemos uso da entrevista semiestruturada, por permitir que usássemos não apenas um roteiro pré-elaborado de perguntas, como também que fizéssemos novas questões ao longo da interação com o entrevistado, incentivando inclusive que o nosso interlocutor falasse livremente sobre assuntos que foram surgindo como desdobramento do tema principal.

O segundo instrumento foi a **observação participante**. A observação é um instrumento que possibilita ao pesquisador identificar e obter provas do cotidiano da prática, os quais nem os indivíduos envolvidos têm consciência, mas que orientam seu comportamento (Lakatos; Marconi, 2003, p. 191).

Segundo definem Lakatos e Marconi (2003, p. 191), a observação é o ponto de partida da investigação social. Para essa pesquisa, utilizamos a observação participante, que, segundo os autores estudados, “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo investigado” (Lakatos; Marconi, p. 194). Por esse motivo, acreditamos que este procedimento melhor se adequou às características do nosso trabalho.

No caso desta pesquisa, a observação foi realizada ao desenvolver as ações propostas, nas quais atuamos como investigadores da situação apresentada, mas também atuando dentro do cenário.

Por fim, registramos as informações provenientes das observações no **diário de campo**, que é um instrumento de registro pessoal do pesquisador acerca do objeto observado. Para isso, designamos um caderno específico onde registramos anotações, comentários e reflexões acerca das situações vivenciadas no cotidiano de sala de aula e que tivessem relação com a nossa pesquisa. Segundo a definição de Falkembach (1987):

(...) o diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa [...].

Tal como apresentado por Falkembach (1987), o diário de campo se constitui como um dos principais instrumentos de coleta, e em nossa pesquisa nos possibilitou analisar diferentes aspectos vivenciados durante a nossa intervenção.

Durante as ações interventivas, procuramos observar e anotar as situações identificadas, em nosso diário de campo, que fossem referentes ao nosso objeto de estudo, ao mesmo tempo em que mediamos as situações de aprendizagem dos alunos, participando dessa forma da realidade estudada, a fim de, como mesmo frisa

a autora estudada, garantir a fidedignidade do que foi observado. Quando não era possível realizar as anotações em horário de aula, elas eram feitas no horário de intervalo dos alunos (recreio), também contamos com o auxílio dos dois monitores da sala em alguns momentos para auxiliar na condução das ações propostas com os alunos.

4.2 Procedimento para a análise dos dados

Em nossa pesquisa, foram coletados dados de natureza qualitativa, conforme explicitado anteriormente. Sobre o tratamento de informações nesse tipo de abordagem (qualitativo), Gerhardt e Silveira (2009) argumentam que:

Para analisar, compreender e interpretar um material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; **é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade.** (Gerhardt e Silveira, 2009, p. 84, **grifo nosso**)

A análise de dados em uma pesquisa com abordagem qualitativa segue um percurso diferente da quantitativa, pois trata de dados subjetivos e pressupõe uma subjetividade por parte do pesquisador no tratamento das informações recebidas por parte do entrevistado. Nesse ponto, ela difere da pesquisa quantitativa, que prevê mais objetividade na análise, através da quantificação dos dados obtidos.

Para tratar os dados obtidos em nossa pesquisa, optamos pela análise textual discursiva que, segundo Moraes (2003), pode ser entendida como:

(...) um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do "corpus", a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (Moraes, 2003, p. 34).

A análise textual discursiva (ATD) é comparada a uma tempestade de luz pelo próprio autor pois é intensa e dinâmica, com ideias que podem surgir durante a análise, sendo, no entanto, necessário criar as condições necessárias para que isso ocorra. A pretensão da ATD, nesse sentido, é reconstruir os conhecimentos

existentes sobre os temas investigados, compreendê-los.

Conforme Moraes (2003), esse tipo de análise segue alguns passos, que são:

1. **Desconstrução dos textos e unitarização** - é o processo de examinação dos textos para encontrar as unidades constituintes. Da desconstrução dos textos surgem as unidades de análise, que podem ser de dois tipos: *a priori* (definidas antes do processo) e emergentes (surgidas no decorrer do processo). Em nossa análise, ora haverá unidades de análise *a priori*, ora emergentes.
2. **Estabelecimento de relações e categorização** - Envolve construir relações entre as unidades de base, formando as categorias. Essas categorias podem ser produzidas pelo método dedutivo, que implica construir categorias antes mesmo de examinar o “corpus” (categorias *a priori*), pelo método indutivo, que implica produzir as categorias a partir das unidades de análise construídas desde o *corpus* (Moraes, 2003, p. 45). E ainda pelo método intuitivo, originadas de inspirações repentinas, *insights* que se apresentam ao pesquisador.
3. **Captação do novo emergente** - o último elemento do ciclo de análise proposto, a formação de um metatexto, que é a compreensão dos sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos (Moraes, 2003, p. 53).

Dessa forma, o *corpus* da nossa análise é composto pelos seguintes dados: as transcrições das entrevistas realizadas, as ações interventivas planejadas pela pesquisadora, os registros de observação, feitos no diário de campo e as produções escritas das crianças.

4.3 A docência compartilhada e os participantes da pesquisa

Antes de descrevermos aspectos referentes aos participantes da pesquisa, bem como a análise das entrevistas realizadas, se faz importante que discorramos sobre a dinâmica de funcionamento que envolve o trabalho da professora titular e da professora substituta na escola, sendo esta última, também, a pesquisadora deste estudo.

Em disposto ao cumprimento do artigo 27 da Lei nº 4.168, de 12 de novembro

de 2003, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Jaguarão, em se tratando do regime de trabalho no magistério:

Art.27 O regime normal de trabalho dos profissionais da educação, com atuação no ensino infantil, séries iniciais, fundamental, ensino médio e técnico profissionalizante será de 20 horas semanais, **sendo que 20% dessa carga horária será reservada para horas de atividades**, desde que o profissional esteja em efetivo exercício da regência de classe.

Parágrafo único- As horas atividades são destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, **para estudo, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como atender as reuniões pedagógicas e prestar colaboração com a Administração da escola.** (Jaguarão, 2003, p. 7, grifo nosso)

Como exposto no excerto acima, o professor com carga horária de trabalho de 20 horas semanais, em efetivo exercício da regência de classe, tem direito a 20% dessa carga horária reservada para horas de atividades. Esse percentual se reflete em 4 horas semanais de trabalho destinados a estudos, planejamentos e outras atividades, como bem especificados no trecho da lei, que podem ser desempenhados tanto na escola, como na residência domiciliar do docente. Para que isso seja possível, a ausência do professor em sala de aula nos dias de seu planejamento, como é comumente chamada essas horas de atividades, é necessário que haja outro professor que dê continuidade ao trabalho do professor titular com a turma, no dia da ausência deste, substituindo-o dessa forma, para que o aprendizado dos alunos não seja prejudicado e para que se cumpra o total de dias letivos expresso no calendário escolar. Esse é o trabalho do professor substituto que também é uma função desempenhada por um professor efetivo da rede.

Agora que já delineamos como se estabelece o trabalho do professor substituto na forma da lei, vamos às suas funções com a turma: em substituição ao professor titular, o substituto precisa seguir o planejamento de trabalho que este planejou para a turma em questão, isso não quer dizer que não haja autonomia em seu trabalho, significa, no entanto, que as aprendizagens e habilidades a serem trabalhadas com a turma partem do planejamento do titular, mas a forma como irá conduzir a sua aula e que estratégias utilizará para atingir os objetivos propostos, são atributos do substituto. Por isso, o trabalho colaborativo, ou, sempre que possível, a docência compartilhada se faz extremamente importante nessa relação, quando dois docentes atuam na mesma turma.

Sobre a docência compartilhada, de acordo com Traversini, Rodrigues e

Freitas (2010, p. 2):

A docência compartilhada remete para o envolvimento de toda a equipe das escolas [...] a Docência Compartilhada consiste em uma ação docente compartilhada entre dois professores em sala de aula e em um planejamento também compartilhado, ou seja, não é realizado apenas entre os professores, supõe a participação dos docentes envolvidos com o projeto e da equipe diretiva, em assessoramento pedagógico especializado.

Nesse intuito, ainda que não exerçam atividades docentes ao mesmo tempo em sala de aula, podemos dizer que o trabalho do professor titular e do professor substituto também se trata de docência compartilhada, pois, além do planejamento do primeiro implicar o planejamento do segundo, sempre haverá momentos em que ambos precisarão planejar em conjunto para coordenar suas práticas em prol do aprendizado dos alunos. E foi dessa forma que foi estabelecido, em alguns momentos, a relação de trabalho entre as duas professoras (a titular e a substituta) da turma investigada.

No ano de aplicação das ações interventivas (2023), atuei como professora substituta da turma, substituindo a titular, no seu dia de planejamento. Antes do início da aplicação da pesquisa, no primeiro semestre do ano, atuava em conformidade ao planejamento da titular, com as aprendizagens que ela gostaria que eu trabalhasse com seus alunos, pois estava atuando inteiramente como professora substituta. Porém, o primeiro passo da pesquisa já havia sido dado (inserção na escola), então, já havia conversado com a escola e com a professora titular sobre o interesse em realizar a pesquisa naquela turma e com aqueles alunos, prontamente, obtive o aceite, tanto da equipe diretiva, quanto da professora titular, pois a relação escola X universidade sempre foi valorizada e cultivada na instituição, com esta se dispondo a contribuir sempre que necessário.

A fim de formalizar oficialmente a minha inserção como pesquisadora na escola investigada, formulei os termos de consentimento, expressos nos apêndices A, B, C e D deste trabalho, que autorizam documentalmente a realização dessa pesquisa. Por motivos éticos e de privacidade, optamos por omitir os nomes dos sujeitos deste estudo (professora e crianças), nos referindo a eles com pseudônimos, a fim de preservar suas identidades. Esses sujeitos irão aparecer em alguns momentos como na caracterização dos participantes e na descrição da análise da ação interventiva, quando serão especificados os nomes que utilizaremos para nos referir a cada um.

Definido o local e os sujeitos, passei a ter mais entrosamento com a professora titular, passamos a cultivar um trabalho em parceria, com ela sempre se dispondo a me fornecer informações referentes à turma.

A maior preocupação apresentada pela professora Mabel¹¹, a titular da turma, desde o início do ano, foi em relação aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos, pois havia na mesma sala crianças que já liam e escreviam e, também, tinham aqueles que recém estavam no início do processo de alfabetização. Ao dialogar sobre a intenção da pesquisa que pretendia realizar com a turma e sobre as estratégias que seriam desenvolvidas, envolvendo as práticas de leitura e de escrita, a professora Mabel me deu total autonomia durante o tempo em que durassem as intervenções para desenvolver a minha prática da maneira que fosse preciso, mas, ainda assim, durante os planejamentos para as ações, como o intuito era desenvolver uma docência compartilhada, procurava conciliar as estratégias elaboradas com o trabalho que ela já realizava com os alunos. Dessa maneira, sempre que possível, as ações foram pensadas e planejadas em parceria com a professora titular.

O segundo passo da pesquisa (entrevistas semiestruturadas) foi dado no mês de julho, quando entrevistamos a professora e os alunos, realizando a análise das mesmas no período de recesso escolar. Após o período de recesso e tendo qualificado o projeto de pesquisa, iniciamos o terceiro passo, que foi a intervenção pedagógica, propriamente dita, através de ações planejadas de práticas de escrita e leitura, tendo como base principal os avaliações diagnósticas realizadas com a turma, que explicaremos em capítulo posterior, e a análise das entrevistas realizadas com os participantes. A seguir, descreveremos detalhadamente aspectos de ambos os participantes, bem como, a análise das entrevistas com os mesmos.

4.3.1 Caracterização da professora titular e análise da entrevista

A entrevista foi o primeiro instrumento utilizado para a coleta de dados, com o

¹¹ Como explicado anteriormente, utilizamos pseudônimos para nos referir à professora titular, assim como a alguns alunos citados ao longo do texto, para preservar o anonimato dos participantes envolvidos.

intuito de conhecer melhor os participantes da pesquisa e, posteriormente, planejar as ações interventivas. Utilizamos essa técnica para ouvir a docente e conhecê-la enquanto profissional, as teorias que embasam sua prática em sala de aula, suas observações e impressões acerca do trabalho pedagógico com os alunos, entre outros aspectos relevantes.

Realizamos a entrevista com a professora Mabel, de modo presencial, na biblioteca da escola em dia e horário combinados previamente. Para captar as informações, utilizamos um aplicativo de gravador, instalado no celular. O roteiro de perguntas elaborado foi enviado, previamente, para a docente, a fim de que ela tivesse ciência das perguntas que iríamos fazer e, quem sabe, sugestionasse outras questões para a entrevista.

As perguntas estão organizadas em três grandes blocos temáticos. O primeiro bloco foi estruturado com três perguntas formuladas com o objetivo de caracterizar a professora titular, o segundo bloco foi estruturado com quatro questões formuladas com o objetivo de captar a percepção docente sobre o aprendizado das crianças pós Ensino Remoto e o terceiro bloco apresenta as concepções da educadora sobre o processo de alfabetização e letramento em relação à sua prática. No quadro abaixo, podemos observar o roteiro de perguntas elaboradas, que seguimos:

Quadro 2 - Roteiro de entrevista com a professora titular

| OBJETIVO | PERGUNTAS |
|--------------------------------|--|
| Caracterização da entrevistada | 1. Qual sua formação acadêmica e tempo de carreira? |
| | 2. Possui formação específica voltada para a alfabetização (especialização ou outro curso)? |
| | 3. Atuou como docente durante o Ensino Remoto Emergencial (2020 ou 2021)? Se sim, em que ano escolar e como foi esse período? |
| | 4. Pensando em sua primeira turma de alunos, pós ensino remoto (2022), como você avaliou as condições de aprendizado e desenvolvimento das crianças? |

| | |
|--|---|
| Avaliar a percepção docente sobre o aprendizado das crianças pós ensino-remoto | 5. Tendo em vista as suas observações sobre o primeiro ano de retorno presencial às escolas, teve que fazer alguma modificação específica em sua prática pedagógica para garantir a aprendizagem dos alunos? |
| | 6. Com relação à sua turma de alunos atual (3º ano), como avalia o desenvolvimento em geral dos alunos quanto ao ano escolar em que estão? |
| | 7. Quais as principais dificuldades de aprendizado que sua turma apresenta? Quais intervenções procura fazer para sanar essas dificuldades? |
| Verificar a concepção docente sobre o processo de alfabetização e letramento e sua prática em sala de aula | 8. Qual teórico ou teoria fundamenta sua prática pedagógica? |
| | 9. O que você entende por alfabetização? E por letramento? |
| | 10. Pode descrever como seria uma prática de alfabetização aliada à perspectiva do letramento? |
| | 11. Você utiliza tecnologias digitais em suas aulas? De que forma? |
| | 12. Qual sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento? Elas auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, como? |
| | 13. Tendo em vista os diferentes níveis de conhecimento dentro da sua sala de aula, que estratégias costuma utilizar com os alunos, a fim de promover avanços na aprendizagem tanto daqueles que ainda estão em fase de alfabetização, quanto daqueles que já consolidaram esse processo? |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

Com o primeiro bloco de perguntas, foi possível caracterizar alguns aspectos da professora titular. Sendo assim, ela possui formação em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Transtornos Globais do Desenvolvimento,

sobre a área de interesse da pesquisa (alfabetização e letramento), disse não ter formação específica em nível de pós-graduação, voltada para essa área.

Sobre seu tempo de carreira, a docente afirmou ter começado a lecionar para os anos iniciais no ano de 2022 em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, contando até a data de realização da entrevista com um ano e seis meses de carreira no ciclo de alfabetização (1º a 3º anos), não tendo lecionado durante o período de Ensino Remoto.

A primeira pergunta do segundo bloco questionava sobre a percepção da docente acerca das condições para a aprendizagem da sua primeira turma pós Ensino Remoto. A professora, que em 2022 lecionou até a metade do ano para o 1º ano do Ensino Fundamental, respondeu (...) *Eles não tinham assim tanta dificuldade quanto eu observei depois de ter trocado de turma para uma turma do terceiro ano.* Ela tece essa comparação, pois, em determinado período de 2022, houve a troca da docente para outra turma, de 3º ano.

Essa “diferença” nas dificuldades de aprendizado entre turmas, observada pela professora, pode ser devido às próprias particularidades que fazem parte de cada um desses anos escolares em questão (1º e 3º ano). Do 1º ao 2º ano, a progressão do aluno é automática, estando ou não alfabetizado, no 3º ano começa a retenção escolar daqueles que não atingiram os objetivos propostos, dentre esses, o aprendizado da leitura e da escrita. Além de que, em geral, ao iniciar o 1º ano do ciclo de alfabetização, os alunos apresentam dificuldades e aprendizados aproximados, sendo mais simples para o professor planejar para alunos que possuem níveis de conhecimentos próximos.

Seguindo no mesmo bloco de perguntas, sobre se precisou realizar modificações em suas práticas pedagógicas em função das dificuldades apresentadas pelos alunos na volta à presencialidade, a entrevistada respondeu já pensando na turma de 3º ano (alvo da pesquisa) que lecionava em 2023 e disse que foi necessário realizar muitas mudanças em seu planejamento, dentre elas: (...) *no sentido de adaptação de conteúdo, de resgate do que o aluno deveria ter aprendido e não aprendeu. (...) Muita adaptação teve que ser feita assim.* A professora transparece preocupar-se com relação aos diferentes níveis de conhecimento apresentados no 3º ano em que era titular.

Como já debatido nos capítulos iniciais, no qual tecemos um panorama de como aconteceu o Ensino Remoto na escola investigada, os efeitos negativos da

pandemia no processo de alfabetização das crianças das camadas populares, que já era precário, se intensificou com a interrupção do processo de escolarização (Soares, 2020b).

Com relação à avaliação diagnóstica do 3º ano (foco da pesquisa) sobre as principais dificuldades que as crianças apresentavam, a professora afirmou que muitos dos alunos da turma não tinham nível de desenvolvimento apropriado para o ano escolar em que estavam, que possuíam grandes dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, e até mesmo aqueles alunos que já escreviam e liam com autonomia possuíam dificuldades ortográficas que se refletiam na escrita de certas palavras e, também, de fluência leitora.

Quanto às intervenções pedagógicas que utilizava com essa turma, a fim de sanar as dificuldades apresentadas, a professora disse que costuma trabalhar muito com textos em sala de aula, porém não especifica quais gêneros. Além disso, explicitou que realizava atividades de: leitura do texto pela professora, exercícios de destaque de palavras do conhecimento do aluno, além de atividades características da alfabetização: junção de sílabas e formação de palavras, identificação de sílabas idênticas ao do nome do aluno (aliteração), ... dessa forma, podemos observar um protagonismo dado ao *texto* no trabalho da professora titular realizado com seus alunos, entendendo que a alfabetização não é um processo isolado do letramento.

A titular da turma compreendia que muitas das atividades que formulava para as crianças não eram referentes às habilidades que deveriam ser desenvolvidas para um terceiro ano, segundo o que especifica a matriz curricular e os documentos oficiais da educação, mas compreende também que é necessário resgatar habilidades do processo inicial de alfabetização, que são trabalhadas entre o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, para que seja possível o avanço do aluno no aprendizado da escrita e da leitura, caso contrário, não atingiria seus objetivos.

No terceiro e último bloco da entrevista, procuramos captar as concepções da docente sobre o processo de alfabetização e letramento e a relação das teorias com a sua prática. Em relação a teorias e teóricos que fundamentam suas ações, a docente respondeu que costuma seguir a prática humanista, que, segundo afirma, se trata de uma educação voltada para o aluno, na superação das suas dificuldades.

Acerca de sua percepção sobre a alfabetização e sobre o letramento, a docente caracteriza os dois conceitos da seguinte forma:

(...) a alfabetização é esse processo aí, das letras, né? Conhecer o alfabeto, as sílabas, de formar palavras, né? O letramento vai um pouco além, assim, é até interessante quando o aluno consegue fazer análise. Eu fui surpreendida essa semana com um aluno que ele, percebendo que é na sílaba vogal com L, a gente ao invés de pronunciar o L, pronuncia como se fosse a letra u e aí ele veio me questionar assim: “*professora, o meu nome tem isso.*” E é um aluno que tem o diagnóstico de DI, né, que é limítrofe, então, eu achei interessante, outros alunos não fazem essa análise. Então o letramento é isso né, o aluno entender para além das sílabas, das palavras, não é só fazer uma leitura mecânica do texto. (Excerto da entrevista realizada com a professora titular do terceiro ano, em julho de 2023)

Percebe-se, pela fala da professora, que ela compreende os dois conceitos como processos distintos, mas que se complementam. Ela sinaliza para as especificidades da alfabetização, tal como defendido por Soares (2020), e entende a importância de garantir que o aluno tenha o pleno domínio da base de escrita alfabética e compreenda o sistema de escrita, para que avance nos seus conhecimentos. No caso específico do letramento, a professora Mabel aponta que se trata de um processo que vai além da codificação e decodificação das sílabas e palavras, partindo para o nível da compreensão do texto. Ao citar o exemplo de um aluno que começa a refletir sobre o processo de escrita, atenta para a forma como o professor deve mediar o aprendizado em sala de aula, levando o aluno a refletir sobre as hipóteses que está construindo.

Ao solicitar que desse um exemplo de uma prática sua que aliasse a alfabetização ao letramento, a docente respondeu

Quando tu vai trabalhar um texto com os alunos, né, tu trabalha um texto com eles, eu principalmente pergunto assim: “*Vocês conhecem isso?*”, quando é uma palavra que não está no cotidiano deles (...), eu mostro pra eles, faço eles fazerem associação com as coisas e aí a gente trabalha um pouco no questionamento assim, vamos conversando, claro que no 3º ano a compreensão deles tem um limite, mas eu penso que esta é uma prática que está conciliando a alfabetização e o letramento.

Quando nós trabalhamos a semana da consciência negra, tem que fazer um resgate com eles, não basta simplesmente só colocar o tema, colocar o assunto para eles sem que eles façam relações com aquilo que eles tão estudando com algo que tenha sentido para eles, não tem sentido esses conteúdos avulsos assim, simplesmente trabalhados em aula (...) (Excerto da entrevista realizada com a professora titular do terceiro ano, em julho de 2023)

Ao afirmar que trabalha dialogando com os alunos, fazendo com que compreendam o que está sendo ensinado e ampliando o seu vocabulário, também relacionando as aprendizagens a serem trabalhadas com a realidade dos mesmos, a professora atua na perspectiva freireana que diz que a alfabetização deve vir

vinculada ao contexto social do aluno e partindo de seus interesses, tornando a educação significativa e ampliando seus conhecimentos.

Sobre a utilização de tecnologias como recurso para aprendizagem, a professora afirma utilizá-las, porém, menos do que gostaria. O recurso que mais usa nesse sentido, é o da lousa digital¹², como auxílio para apresentação de textos digitais, em jogos, etc. Apesar de investir muito nos primeiros bimestres em textos, com foco na leitura, afirma não ter conseguido alcançar os objetivos que havia proposto, dessa forma, a lousa a auxilia muito, sendo um recurso importante para o desenvolvimento das aulas.

Para ela, a tecnologia pode auxiliar nas práticas de ensino, outro recurso que afirma conhecer e incentivar os responsáveis a utilizar com seus filhos é o aplicativo denominado *Graphogame*¹³, que recomenda para as crianças do pré, 1º, 2º anos..., porque incentiva à alfabetização, além de ser mais atrativo, por vir em formato de jogo com etapas a seguir.

A última questão da entrevista foi em relação às estratégias empregadas para promover o avanço dos alunos no processo de alfabetização. Nisso, ela reafirma a dificuldade em se trabalhar com os diferentes níveis de conhecimento da turma, por esse motivo, costuma elaborar um único planejamento, que diz adaptar conforme às necessidades apresentadas pelas crianças.

Na análise da entrevista da professora titular, percebemos que ela apresenta entendimentos bem claros referentes ao processo de alfabetização e de letramento, e que, em sua prática, procura auxiliar o aluno a avançar nos seus conhecimentos. A dificuldade de se trabalhar com diferentes níveis de escrita em uma turma de terceiro ano, em que uma quantidade expressiva de alunos ainda não alcançaram o nível alfabético (como veremos em análise posterior) é uma dificuldade que muitos docentes possuem, mas que também é reflexo da pouca experiência da docente,

¹² O recurso da lousa digital faz parte do Projeto Escola do Futuro, que previu a disponibilização de equipamentos e aplicativos tecnológicos modernos, como as lousas digitais nas salas de aula e o uso de notebook e chromebook por professores e alunos. No ano de 2022, diversas lousas foram instaladas nas salas de aula das escolas públicas municipais de Jaguarão, substituindo, em parte, os antigos quadros. As outras ferramentas tecnológicas (notes e Chromes) nunca foram totalmente entregues. Fonte: <https://www.portaldecamaqua.com.br/noticias/40792/prefeito-de-jaguarao-lanca-o-projeto-escola-do-futuro-no-municipio.html>

¹³ O GraphoGame é uma ação do Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender, com a colaboração de cientistas brasileiros, para apoiar os professores, em atividades de ensino remoto, e as famílias, no acompanhamento das crianças no processo de aquisição de habilidades de literacia. Fonte: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>

que recentemente iniciou sua trajetória como professora nos anos iniciais.

A seguir, conheceremos um pouco sobre a turma investigada, através da entrevista realizada com os alunos.

4.3.1.2 Caracterização da turma investigada

A pesquisa foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental na escola em que sou docente, nessa turma em específico atuo como professora substituta da titular, como já explicado anteriormente.

No início do ano letivo, a turma era composta por 19 alunos com faixa etária de 8 a 9 anos. São crianças pertencentes à comunidade em torno da escola, de famílias com baixo poder aquisitivo e que, em sua maioria, já foram estudantes da própria escola na qual hoje estudam seus filhos. A maioria dos estudantes dessa turma não têm o hábito da leitura em casa e alguns possuem dificuldades no seu processo de alfabetização.

A escola contava no ano de realização da pesquisa com três turmas de terceiro ano, a decisão de realizar o estudo em uma dessas turmas, em específico, foi feita por dois motivos: uma quantidade maior de alunos com dificuldades no aprendizado e proximidade com a professora titular, esse último fator facilitaria minha inserção para trabalhar com os alunos e ter mais liberdade de planejamento e ainda contaria com a parceria da titular para realizar algumas atividades em conjunto.

A turma, em questão, é formada por crianças que cursaram tanto o pré-escolar como o primeiro ano do Ensino Fundamental através do Ensino Remoto e, em geral, possuem dificuldades notáveis não só no que diz respeito às práticas de leitura e escrita, como também, de comportamento. Nesse sentido, além de desenvolver um trabalho que pudesse auxiliá-los a avançar na alfabetização, também foi preciso intervir no processo de socialização com os colegas, com a professora, com os monitores e com a escola.

Essa turma possui dois alunos com diagnóstico especial: uma das crianças é aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outra possui baixa visão. Esses dois alunos contam com o auxílio de dois monitores da educação especial do

município, um para cada aluno.

Os monitores auxiliam em atividades de acompanhamento desses alunos, de organização dos seus materiais e na realização de algumas tarefas. No caso da aluna que possui baixa visão, a monitora designada também a auxilia em alguns contextos de leitura e escrita e na execução de estratégias para que seja possível a participação da menina nas atividades, como, elaborando linhas com caneta preta de ponta grossa e maior espaçamento no caderno, para que a menina possa fazer o registro das atividades. Já o monitor encarregado do menino com TEA atua auxiliando o aluno na organização do registro das atividades no caderno, na compreensão de algumas atividades dadas pela professora, quando ela está auxiliando outros alunos, e na adaptação do menino com a turma.

Além desses dois alunos, na turma também havia seis alunos que estavam em processo de obter laudo psicológico por alguma particularidade e eram esses alunos, juntamente com os outros dois alunos com diagnóstico especial que tinham as maiores dificuldades nas práticas de leitura e escrita e iniciaram o ano letivo sem estarem alfabetizados.

A partir do segundo semestre do ano (em agosto), quando já estava na metade do primeiro mês da pesquisa, houve uma redução do número de alunos na turma alvo, em função de uma estratégia utilizada pelas duas professoras titulares do 3º ano da escola, que consistia na transferência de quatro alunos mais avançados no processo de alfabetização para uma das turmas, enquanto que a turma alvo recebia um aluno que apresentava dificuldades nesse processo. Logo, a turma pesquisada passou a contar com o total de 16 alunos.

A seguir, apresentaremos um diagnóstico da entrevista semiestruturada que realizamos com a turma pesquisada.

4.3.2 Entrevista diagnóstica com a turma

Essa entrevista foi realizada no mês de julho de 2023, logo, com os componentes originais da turma pesquisada, antes de haver a troca de alunos. Através de perguntas diretas, investigamos os sentimentos e expectativas dos alunos frente às características escolares e suas dificuldades na aprendizagem.

Da mesma forma que ouvimos as observações da professora titular, também consideramos o ponto de vista do aluno, pois, tal como defende Paulo Freire (1996), acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem se constrói dos dois lados, onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 13).

Assim como na entrevista com a professora titular, as perguntas foram estruturadas em três blocos (objetivos) que visam identificar: no bloco 1, a percepção das crianças sobre a escola; no bloco 2, a percepção das crianças quanto à professora, aos colegas e à sala de aula e, no bloco 3, a percepção das crianças sobre seu aprendizado.

No quadro abaixo, podemos ver o roteiro de perguntas feitas às crianças que se dispuseram a participar dessa pesquisa:

Quadro 3 - Roteiro de entrevista com as crianças

| OBJETIVO | PERGUNTAS |
|--|--|
| Verificar a percepção das crianças quanto à escola | 1. Você gosta de frequentar a escola? Como você se sente ao vir para a escola? |
| | 2. Para que serve a escola? |
| | 3. O que gosta e o que não gosta em sua escola? |
| | 4. Para você, como seria a escola ideal (dos sonhos)? |
| Verificar a percepção das crianças quanto à professora, aos colegas e à sala de aula | 5. Qual sua opinião sobre a sua professora? |
| | 6. Quais atividades que sua professora oferece que você gosta de fazer e quais não gosta? Das que você não gosta, por que não gosta? |
| | 7. Você gosta da sua sala de aula? Gostaria que ela fosse de outra forma, se sim, como? |
| | 8. Você se dá bem com seus colegas? De qual (is) colega (s) você mais é próximo e por quê? |

| | |
|---|--|
| <p>Verificar a percepção das crianças quanto ao seu aprendizado</p> | <p>9. Quais atividades você tem mais facilidade em realizar? E quais têm mais dificuldade?</p> |
| | <p>10. Quando tem dificuldade em realizar alguma atividade, o que faz para resolver esse problema? Dar sugestões: pedir ajuda aos colegas, à professora, aos monitores de sala, etc.</p> |
| | <p>11. Quando tem dificuldade em escrever uma palavra que a professora solicita e não pode pedir ajuda a ninguém, o que você faz? E quando não consegue ler o que está escrito?</p> |
| | <p>12. Como se sente ao não conseguir realizar alguma atividade que a professora propõe?</p> |
| | <p>13. Você gosta de ouvir histórias? Tem acesso a livros infantis? Se sim, onde?</p> |
| | <p>14. Nas aulas, tem momentos de contação de história? Se sim, como são esses momentos, quem costuma contar as histórias, como se comportam você e seus colegas durante a contação de história?</p> |
| | <p>15. Quais tipos de histórias gosta de ouvir?</p> |
| | <p>16. Como você gostaria que fossem as aulas? Como acha que poderia aprender melhor?</p> |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A entrevista com as crianças foi realizada em dia previamente combinado com a professora titular, tendo sido feita na sala de orientação, disponibilizada pela escola. Durante um turno de aula (sexta-feira à tarde), realizamos as entrevistas com cada uma das crianças da pesquisa. Como já conheciam a entrevistadora, foi mais tranquilo para elas se acostumar e interagir nas perguntas.

Através da Análise Textual Discursiva (ATD) chegamos a duas grandes categorias que analisam a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar e a percepção dos alunos sobre o seu próprio aprendizado, como veremos a seguir.

4.3.2.1 Percepção dos alunos sobre o ambiente escolar: Expectativas, Realidade e Relações

O ambiente escolar desempenha um papel fundamental na vida das crianças, influenciando não só o seu aprendizado, como também, o seu desenvolvimento emocional e social. Dessa forma, se faz importante compreender as percepções das crianças sobre a escola, a professora e o relacionamento com os colegas. Ao analisar esses pontos, podemos obter esclarecimentos fundamentais que nos auxiliem a entender como o ambiente pode ser um facilitador (ou não) da aprendizagem e dar direcionamentos importantes para esta pesquisa.

A partir das entrevistas realizadas com as crianças elencamos quatro pontos acerca das percepções dos alunos sobre o ambiente escolar, que detalharemos a seguir:

1. Visão IDEALIZADA da escola pelo aluno: Sobre a escola considerada “ideal” e que supriria suas necessidades, as crianças mencionaram alguns pontos. No que se refere à estrutura, falaram sobre a necessidade de uma sala de aula com mais material escrito e numérico e brinquedos.

Para a aprendizagem, apontaram interesse por um sistema de aprendizagem mútuo, onde um aprende com o outro e ambos se ajudam. Também houve crianças que sinalizaram não só a necessidade, como a consciência de que se soubessem determinado conhecimento (no caso, a escrita) seu aprendizado seria melhor. Com isso, percebemos não só uma carência percebida pelo sujeito, como também, a vontade de alcançar o restante da turma que já lê e já escreve de forma convencional e que já consegue avançar para conhecimentos mais complexos.

Sobre a dinâmica das aulas, elencaram aulas mais silenciosas e com mais contação de histórias e que todos se tratassem bem, sem brigas e desentendimentos. Esse último ponto foi apontado por diferentes crianças, o que demonstra que elas têm consciência dos problemas de relacionamento interpessoal existentes na turma e, por isso, a escola ideal seria a que todos conseguissem conviver em harmonia.

2. Visão REAL da escola pelo aluno: A maioria das crianças respondeu com palavras como: estudar, aprender e ensinar. Duas responderam que a escola serve também para brincar e se divertir com os amigos.

3. Visão sobre a professora: Diferentes percepções foram apontadas pelas crianças desde afirmações como: a professora é boa, é legal, ensina bastante... a outras afirmações contrastantes como: passa muita coisa no quadro, é braba, ela grita para fazer os alunos aprenderem e focar na matéria.

4. Relacionamento com os colegas: Sobre manter um bom relacionamento com a turma, as crianças, em sua maioria, apontaram ter amigos entre os colegas e não ter problemas de brigas e conflitos. A maioria dos entrevistados respondeu que gosta mais de fazer atividades em grupo, com exceção de cinco das crianças que afirmaram preferir realizar as atividades individualmente, o motivo que apareceu na fala desses cinco foi que se distraem facilmente junto com outras pessoas.

Ao observar a visão das crianças sobre o ambiente escolar, percebemos diferentes necessidades apontadas em suas falas que, se devidamente atendidas, poderiam impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos. A seguir, analisaremos como os alunos observam seu próprio processo de aprendizagem.

4.3.2.2 Percepção dos alunos sobre o seu próprio aprendizado: Relação com a leitura, atividades prazerosas e desafiadoras, ensino através de jogos e estratégias usadas para resolver conflitos na escrita e na leitura

Nesta categoria, analisamos a compreensão das crianças acerca de seu próprio aprendizado, pois entendemos que o envolvimento dos estudantes nas atividades pedagógicas pode influenciar positivamente no seu desenvolvimento escolar. Nessa perspectiva, o **primeiro ponto** que procuramos analisar foi referente à **relação da criança com a leitura**, sendo esta uma habilidade fundamental para o aprendizado.

No geral, os entrevistados apontaram gostar de ouvir histórias, mas não têm acesso a livros em casa, encontrando, na escola, o local de acesso a esse material escrito. Quanto à contação de histórias, em sala de aula, a maior parte dos alunos,

indicou um único colega que se anima a contar as histórias que lê e também que cria para os demais colegas. A professora também foi apontada como promotora desses momentos.

Apesar da maioria relatar gostar dos momentos de contação de histórias, quando questionados sobre o comportamento dos colegas durante as leituras, responderam que quase sempre há muito barulho e conversas paralelas e que constantemente a professora precisa chamar atenção da turma para isso. Também há os alunos que apontaram não gostar dos momentos de leitura na sala de aula, pois não consideram uma atividade prazerosa de realizar.

O **segundo ponto** que procuramos verificar foi referente às **atividades mais prazerosas** ou **mais fáceis de realizar** na escola, ao que foi possível perceber que as atividades relacionadas à matemática eram as que tinham a preferência das crianças, como podemos observar nos excertos¹⁴ abaixo, das suas falas:

Entrev.1. Criança 1: *É...das continhas.*

Entrev.3. Cri 3: *Eu gosto de fazer as continhas.*

Entrev.4. Cri 4: *Estudar. Hum... Deixa eu pensar... continha. De menos.*

Entrev.5. Cri 5: *Estudar. Continha.*

Entrev.7. Cri 7: *(...) quando a gente faz continha, (...)*

Entrev.8. Cri 8: *De número. Contar os números e pintar.*

Entrev.9. Cri 9: *Matemática. Continha e resolver alguns problemas.*

Entrev.11. Cri 11: *Hum... aqui é o mais gosto de fazer é sobre matemática. Ó, meio que eu faço as contas pelos dedos, fazendo linhas em volta.*

Entrev.12. Cri 12: *"Matemática. É... continha."*

Entrev.14. Cri 14: *"Eu tenho paixão por matemática. Continhas."*

Entrev.17. Cri 17: *Hum...Essa é uma pergunta difícil... Aprender. Hã... matemática. Continha. (Excertos das entrevistas)*

Como podemos perceber, a preferência pela matemática esteve presente na maioria das falas, mas também percebeu-se que a maioria das crianças apontou somente as operações com cálculos, como atividades da área de conhecimento preferida, não citando outros tipos de atividades relacionadas. Diante das afirmações das crianças, começamos a refletir: *por que a preferência pela Matemática?* Essa dúvida seria respondida ao observar também as outras atividades preferidas pelas crianças, que foram as artísticas (pintura) e as de recreação (brincar). Também foram apontadas atividades em folha, que não exigiam a cópia e eram somente de preencher determinado exercício. Constatamos, então, que as crianças não se

¹⁴ As entrevistas foram coletadas, individualmente, com cada criança, com o uso de gravador, transcritas em sua integralidade e manualmente. Após, analisadas de acordo com o pressuposto pela Análise Textual Discursiva (ATD).

sentiam confortáveis com as atividades que envolviam a escrita e a leitura, por isso, havia a inclinação para outras áreas que não exigiam essas habilidades. Isso pode ter ocorrido pelo fato dessas crianças ainda não dominarem completamente essas habilidades ou acreditarem ser atividades maçantes, como veremos no **terceiro ponto** analisado.

Por outro lado, também nos interessava saber quais eram as **atividades menos prazerosas** ou **difíceis de realizar na escola**, na visão desses sujeitos. Essa parte da pesquisa nos mostraria, em especial, quais eram as maiores dificuldades e barreiras que esses alunos estavam enfrentando no ambiente escolar. Ao que pudemos constatar que, para alguns alunos (a maioria entre o nível silábico-alfabético e alfabético de escrita), as atividades que menos gostavam eram as da área matemática, quando estas envolviam cálculos “grandes” (com mais de quatro algarismos).

Para a grande maioria dos entrevistados, a maior dificuldade que tinham eram as relacionadas ao Português, especificamente, as atividades de leitura e escrita, como podemos observar através dos excertos das entrevistas abaixo:

Entrev.2. Criança 2: *É que eu não consigo juntar as palavras. Tipo assim, tem um q e um u, eu não consigo juntar. É, se for uma palavra. Às vezes, a professora fala “q, u” eu não consigo juntar três palavras.*

Entrev.3. Cri 3: *“Dos textos grandes. Porque ninguém nunca me ensina.”*

Entrev.4. Cri 4: *Eu gosto. Eu respondo e eu já aprendi a ler agora. Hum... deixa eu ver... de formar palavras.”*

Entrev.6. Cri 6: *“De ler. Tenho dificuldade. Um pouco de dificuldade, né?”*

Entrev.8. Cri 8: *Copiar. É... de letra, recortar. Porque é muito chato. A letra, as letras.*

Entrev.9. Cri 9: *Não. Português e coisa de leitura. Não, por causa que eu não entendo muito as letras. Ler em letra cursiva.*

Entrev.10. Cri 10: *Que todo dia agora ela passa só texto. Porque dói a mão. Escrever. É, me cansa muito a mão.*

Entrev.11. Cri 11: *Muita coisa para escrever, cansa muito o braço. A matéria da história, que tem muitas coisas, tipo... a gente tem que escrever a data, o nome e a... o dia da semana, escrever várias coisas e também tem que escrever o nome do livro, por causa que a gente primeiro vê a história, aí a gente tem que escrever o livro, escrever o nome dos autores. E sabe o que é também? Deixa eu me lembrar... Ah, e também tem que escrever a história toda, que é muito longa. Ainda mais tuas histórias, são bem mais difícil.”*

Entrev.12. Cri 12: *Português. Ler. É difícil. Eu consigo, mais ou menos. De escrever.*

Entrev.13. Cri 13: *Prova, até que eu não gosto, porque é difícil. Até um pouquinho que gosto de fazer, porque é muito difícil um texto. Porque me cansa muito as mãos.*

Hum... É a de ler e responder.

Entrev.14. Cri 14: *É...de português. É...ler, essas coisas. Porque eu não consigo.*

Entrev.15. Cri 15: *Texto. De escrever. Porque é muito grande.*

Entrev.16. Cri 16: *Leitura muito grande. Eu não gosto é de prova com muita página. Terminar uma página virar... terminar....* (Excertos das entrevistas com os alunos)

Os pontos que destacamos com relação às atividades de leitura e escrita, a partir das falas dos alunos são: não saber escrever “correto”, não saber ler, copiar pois é cansativo e “dói as mãos”, ler em letra cursiva, exercícios de responder a partir do texto e provas.

O **quarto ponto** que analisamos refere-se ao **uso de jogos como auxílio à aprendizagem escolar**. À vista disso, investigamos sobre a percepção das crianças sobre o ensino através de jogos, tendo em vista que a tecnologia além de estar constantemente presente em nossa prática pedagógica, também faz parte da nossa vida e da vida de nossos alunos.

Surpreendeu-nos descobrir que a preferência da maioria dos alunos entrevistados, em relação aos jogos, se dá pelos jogos físicos, em detrimento dos digitais. Imaginávamos que, seria ao contrário, principalmente por conta da familiaridade das crianças com a lousa digital, implantada nas escolas municipais em 2022.

Sobre os tipos de jogos que mais gostam, a maioria das crianças respondeu: quebra-cabeças, de montar e de letras. Sobre a influência dos jogos nas aulas, a maioria das crianças disse que eles auxiliam em sua aprendizagem: *Assim... é muito divertido. Ela traz diversão e sabe o quê? E faz a gente também estudar um pouco* (Entrev. 11, Cri. 11).

Por **último**, procuramos investigar no âmbito específico da aprendizagem da leitura e da escrita (foco do nosso trabalho), quais eram **as estratégias encontradas pela criança para resolver conflitos na escrita e na leitura**, ou seja, não só captar o que elas já sabiam, de certa forma, sobre esse processo, como também, entender quais eram as estratégias que já utilizavam para solucionar seus conflitos na aprendizagem, o que funcionava para elas, para que, dessa forma, fosse possível identificar de que forma eu, como pesquisadora, poderia direcionar as ações interventivas da pesquisa. Logo, encontramos respostas que já eram esperadas como possíveis hipóteses:

- Diante da dificuldade em escrever determinada palavra, a criança faz **testagens na escrita**, experimentando cada letra para descobrir se há relação com o som dos vocábulos que pretende escrever:

Entrev.1. Criança 1: *Eu boto... eu faço as outras letras (se referindo à escrita). Sim, eu vou atrás... outras letras, mas eu não consigo fazer a letra do cachorro. (sem ajuda) Eu faço as outras letras, que começa, aí... aí, eu olho a daquela coisa ali (apontando). Eu boto outra letra que começa (sobre leitura).*

Entrev.3. Cri 3: *Das letras, lembrando da palavra. Eu vou pensando nas letras e eu vou fazendo.*

- Por vezes **solicita auxílio** da professora, dos colegas ou dos monitores - muitas das crianças apontaram que não se restringem a solicitar ajuda, quando necessário, para conseguir sanar impasses em alguma atividade:

Entrev.1. Criança 1: *Para a professora (solicitação de ajuda).*

Entrev.2. Criança 2: *Às vezes (sobre pedir ajuda).*

Entrev.3. Cri 3: *Eu falo para a professora que eu não consigo fazer, que é muito difícil.*

Entrev.6. Cri 6: *Ou eu vou lá perguntar pra professora, e ela me ajuda, ou se não eu tento resolver o problema.*

Entrev.7. Cri 7: *Peço para a professora (ajuda). Eu falo pra ela que eu não consigo ler.*

Entrev.8. Cri 8: *Eu peço ajuda para professora.*

Entrev.9. Cri 9: *Fico um tempo pensando e pergunto pra professora.*

Entrev.11. Cri 11: *Hum... eu peço ajuda para profe.*

Entrev.12. Cri 12: *Eu pergunto para professora.*

Entrev.13. Cri 13: *Nada. Eu tento. Aí quando eu não consigo, peço ajuda pra profe.*

Entrev.15. Cri 15: *Às vezes sim (sobre pedir ajuda). Peço ajuda.*

Entrev.16. Cri 16: *Só pra professora.*

Entrev.17. Cri 17: *Eu peço ajuda para minha professora.*

- Utiliza algum tipo de **recurso pedagógico** para auxílio na leitura e/ou na escrita de palavras (alfabeto de parede, soletração, formação de sílabas através do som) ou para contagem (dedos, bolinhas desenhadas, lápis):

Entrev.1. Criança 1: *Sim, aí eu acho (sobre olhar no alfabeto).*

Entrev.2. Criança 2: *Conto nos dedos (continhas).*

Entrev.7. Cri 7: *Eu faço umas bolinhas. Aí eu conto depois.*

Entrev.7. Cri 7: *Aí eu vou... tentando tentando escrever a palavra. Aí eu vou juntando as letras.*

Entrev.9. Cri 9: *Soletro a palavra.*

Entrev.10. Cri 10: *Eu pego todos os meus lápis e eu fico contando com os lápis.*

Entrev.10. Cri 10: *Eu fico contando em sílabas. Tipo, P mais A aí dá PA, fico contando. Mas isso não é tão difícil pra mim, tipo é fácil.*

Entrev.11. Cri 11: *Hum... eu penso um pouco e vejo como que é o som das sílabas e escrevo.*

Entrev.14. Cri 14: *Eu pego os lápis e conto.*

Entrev.17. Cri 17: *Eu... eu olho na casinha que tem ali na sua sala, que tem as letras. Eu fico pensando... e olhando para Caixa. Será que é A? Eu vou indo, até conseguir.*

- Também investigamos que estratégias as crianças utilizam para conseguir realizar as atividades e solucionar as dificuldades que encontram, auxílio:

Entrev.2. Criança 2: *Faço do jeito que eu acho que é (sem ajuda). Eu tento ler (leitura).*

Entrev.3. Cri 3: *Eu escrevo outra palavra (diferente da que foi ditada). Eu tento escrever.*

Entrev.6. Cri 6: *Eu tento fazer sozinha.*

Tipo, pá. É pa, p-a? (demonstrando como faz para pensar a palavra)

pa-ra, pa...ra. R-a?

Para..L-e? p-i, p-i de volta, do.

Fico nervosa (quando tem dificuldade).

Entrev.8. Cri 8: *Eu faço de qualquer jeito (sem ajuda). Eu minto que tô lendo, para eu terminar (leitura).*

Entrev.9. Cri 9: *Eu fico várias horas tentando ler.*

Entrev.10. Cri 10: *Ah, não sei, tipo... Às vezes, tipo... Eu me sinto que a professora vai falar alguma coisa (sobre pedir ajuda). É porque a professora não é tão boazinha, né?*

Entrev.11. Cri 11: *Hum... Penso em algo fácil para fazer ali.*

Entrev.12. Cri 12: *Eu tento pensar, eu vou pelas sílabas. Eu vou juntando as sílabas e consigo ler.*

Entrev.13. Cri 13: *Eu faço as palavra. Eu falo as palavra “ca-chor-ro”.*

Entrev.14. Cri 14: *Ué, eu vou pensando as letras. Eu pego as letras e tento ler uma a uma.*

Entrev.14. Cri 14: *Mais ou menos. Pros colegas não (sobre solicitar ajuda).*

Entrev.15. Cri 15: *É, eu faço à minha maneira (sobre escrever algo que não sabe). (tentando ler) Veri...verificar a per-se-ção das crianças quan-tu ã es-co-la...*

Entrev.16. Cri 16: *Eu uso mais, tipo, a conta de 50. Eu lembro do 50, pego... e daí eu junto ele e vai juntando até o...*

Entrev.16. Cri 16: *Eu lembro da palavra e vou falando em sílabas.*

Entrev.16. Cri 16: *Eu leio. Eu consigo ler, só que quando começa com W... Com letra cursiva eu não consigo.*

Como podemos perceber, as crianças desenvolvem diferentes formas para conseguir chegar ao objetivo que, para elas, é completar a tarefa solicitada. Mas através de suas falas, percebemos, também, que lançam mão de artifícios como: fingir, fazer de qualquer jeito ou escrever outra palavra, que são maneiras equivocadas de conduzir a aprendizagem, porém entendemos ser uma maneira de “se livrar” de um obstáculo que enxergam no momento.

Por último, procuramos avaliar como as crianças se sentem ao não conseguir realizar as atividades solicitadas pela professora, no intuito de compreender como lidam com frustrações e como essas emoções interferem em seu aprendizado. Autores como Ferreira *et al.* (2018) e Fonseca (2016) argumentam sobre a influência das emoções na aprendizagem das crianças, causando baixo rendimento escolar e afetando a memorização de curto e longo prazo. Nesse sentido, não somente as dificuldades cognitivas, como também os fatores emocionais como as relações

familiares, afetivas e aspectos negativos em sala de aula podem ocasionar o insucesso escolar. Observemos abaixo algumas das falas das crianças:

Entrev.2. Criança 2: *Me sinto triste, porque eu não consegui fazer.*

Entrev.4. Cri 4: *Mal.*

Entrev.7. Cri 7: *Eu fico triste porque eu posso rodar.*

Entrev.8. Cri 8: *Ruim.*

Entrev.9. Cri 9: *(...) fico confusa.*

Entrev.11. Cri 11: *Eu me sinto, sabe o quê? Que não consegui fazer, eu só sei que eu não consegui, mas eu fico de boa mesmo assim. Uhum, por causa que ela não briga com quem não terminar de fazer.*

Entrev.12. Cri 12: *Ruim.*

Entrev.13. Cri 13: *Triste.*

Entrev.14. Cri 14: *Irritada.*

Entrev.15. Cri 15: *Triste.*

Entrev.16. Cri 16: *Um pouco triste.*

Entrev.17. Cri 17: *Eu fico assim... não é muito fácil isso.*

A forma como é aplicada uma atividade em sala de aula ou o grau de exigência que se faz a uma determinada criança pode, da mesma maneira, interferir no ensino-aprendizagem. Dessa forma, segundo Ferreira *et al.* (2018):

(...) cabe ao professor saber trabalhar com cada criança de forma diferenciada, atingindo a necessidade da individualidade de acordo com a sua realidade. Considerando que cada criança tem um desenvolvimento diferente, o ideal é que metodologia de ensino seja pensada de acordo com as especificidades de cada aluno. Assim, o professor terá sempre um plano B em seu planejamento. (Ferreira *et al.*, 2018, p. 11)

Portanto, percebe-se a importância de um olhar diferenciado a cada um dos sujeitos que constituem a turma, atentando para suas reações e respostas às atividades propostas pelo professor, pois, se a criança não se sente bem e não vê sentido no que está fazendo, não conseguirá dar o retorno esperado em sua aprendizagem.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, trataremos sobre o planejamento da intervenção pedagógica que aplicamos com a turma, foco de nosso estudo e a análise dos dados obtidos.

5.1 Análise dos dados iniciais da pesquisa: a avaliação diagnóstica de leitura e escrita

Acreditamos que, para entender como o aluno aprende e auxiliá-lo a avançar em seu aprendizado, precisamos saber em que nível de conhecimento nossos alunos se encontram, para isso, lançamos mão da avaliação diagnóstica. Como nosso mote inicial é avaliar a leitura e a escrita dos nossos pesquisados, a avaliação foi voltada para esse fim. Mas, qual é a real importância de se realizar uma avaliação diagnóstica, antes de iniciar o efetivo trabalho com a turma?

Tal como defendido por Freire (1996), o aluno traz consigo alguns saberes inerentes à escola: mesmo aqueles que ainda não dominam a escrita, possuem algum conhecimento acerca desse sistema, eles compreendem, de alguma forma, alguns usos da escrita. É errôneo partir para um trabalho de alfabetização com a turma sem antes descobrir o que o aluno já tem conhecimento sobre a escrita, bem como planejar as práticas que possibilitarão avançá-lo nesse processo. Nesse intuito, o diagnóstico possibilita ao professor mostrar a heterogeneidade da turma e planejar estratégias para alcançar os objetivos propostos (Morais, 2012).

Segundo Telma Ferraz Leal (2018, p.7), desconsiderar o fenômeno da heterogeneidade é uma atitude de exclusão social, portanto, no planejamento da ação docente, faz-se necessário ter conhecimento sobre a turma que o professor trabalhará, a realidade vivenciada.

Logo, realizamos uma avaliação diagnóstica inicial com a turma, tendo dois intuítos: para identificar o nível de escrita de cada aluno e para nos fornecer um norte de onde poderíamos partir, a fim de formular estratégias intervencionistas adequadas a cada nível de conhecimento.

A nossa avaliação diagnóstica consistiu em avaliar o nível de escrita, a leitura

de palavras e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de cada aluno. Para isso, nos baseamos no teste das *quatro palavras e uma frase* (Ferreiro; Gomez Palacio, 1982). Esse teste consiste na escolha de quatro palavras (monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba, não necessariamente nessa ordem) de um mesmo campo semântico, para serem ditadas para os alunos, e eles escrevem sem auxílio. Além de registrar as palavras, os alunos também devem registrar uma frase (ditada pela professora) com a palavra dissílaba, ditada anteriormente, no intuito de verificar se a criança mantém a regularidade na escrita dessa palavra. Após, eles deveriam ler tanto as palavras ditadas, quanto a frase. Nisso, é avaliado não só o nível de escrita de cada criança, como também a capacidade de ler a palavra.

Na testagem que elaboramos, que é baseada no teste explicado no parágrafo anterior, ao invés de ditar, optamos por selecionar imagens cujos nomes fossem do mesmo campo semântico (brinquedos), por acreditar ser visualmente mais atrativo para o aluno e estimular sua escrita. Também optamos por não seguir a ordem de palavras da testagem original (dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba). As palavras que as crianças deveriam escrever, conforme o desenho, foram: *escorregador, boneca, patins e pá*. Em seguida, quando todos terminaram a escrita dos nomes, foi ditada a frase “O patins é azul”, de modo que fosse dita sem pausas e de maneira fluente. Podemos observar o teste abaixo:

Figura 1 - Avaliação diagnóstica de escrita e leitura de palavra

NOME: _____
 TURMA: _____ DATA: _____

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DE ESCRITA E LEITURA

1 - ESCREVA OS NOMES DOS BRINQUEDOS:









2 - ESCREVA DO SEU JEITO A FRASE QUE A PROFESSORA VAI DITAR:

Fonte: Elaborada pela autora (2023) e aplicada em 30/05/2023.

Para que fosse possível avaliar a leitura das palavras escritas e da frase, foi necessário chamar individualmente cada aluno em separado, isso foi feito na parte da sala destinada à mesa da professora. Enquanto era realizado o teste de leitura individual, os outros alunos realizavam atividades extras, pensadas exclusivamente para este momento.

Nessa avaliação diagnóstica, foi verificado que, dos 19 alunos, havia: três em hipótese silábica I (sem valor sonoro), dois em hipótese silábica II (com valor sonoro), cinco alunos na hipótese silábica-alfabética, uma aluna que oscila entre as hipóteses silábica-alfabética e alfabética e, por último, sete alunos na fase alfabética. Cabe registrar aqui que um dos alunos não quis realizar o teste, este aluno tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) leve e conta com o auxílio de um cuidador, porém, como foi solicitado pela pesquisadora que o cuidador não interferisse no teste, o aluno TEA não quis realizar a atividade. Nesta avaliação, todos que

realizaram o teste escreveram sem dificuldades o seu nome, demonstrando apropriação de escrita do nome próprio.

Quanto à parte do teste que correspondia à leitura, optamos por realizá-la individualmente, como já explicitado anteriormente. Como no teste constavam imagens ao lado das palavras, optamos por solicitar apenas a leitura da frase (para os alunos do nível silábico-alfabético e alfabético) e a leitura das palavras (cobrindo as imagens) e da frase, para os demais níveis.

Para demonstrar, trouxemos quatro escritas das crianças, estas se encontram na fase inicial do processo de alfabetização. Optamos por selecionar para esta parte do trabalho esses quatro exemplos de escrita, para tecer uma análise mais específica desses casos, de modo a evidenciar o que acontece durante o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente, mas cabe afirmar que analisamos de um modo geral a escrita de todos os alunos da turma. Logo abaixo, podemos observar os casos mencionados:

Figura 2 - Teste de escrita criança 1

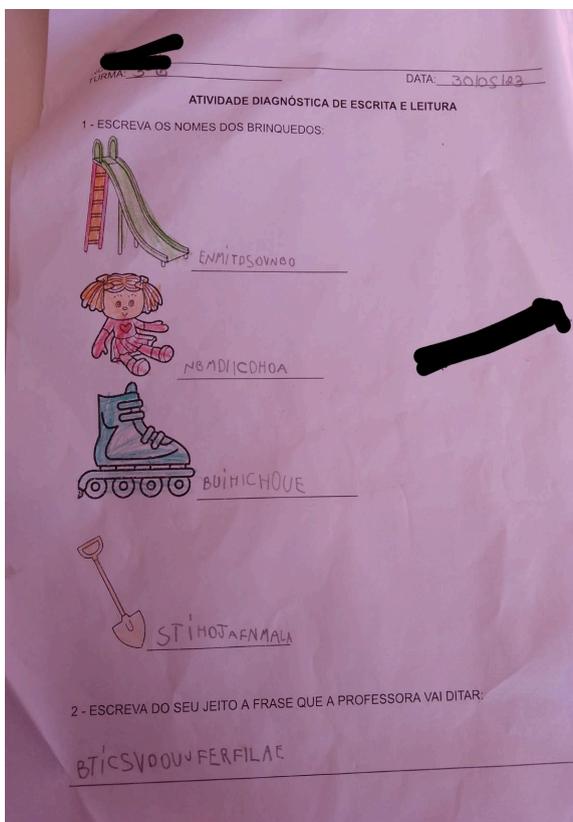


Figura 3 - Teste de escrita criança 2

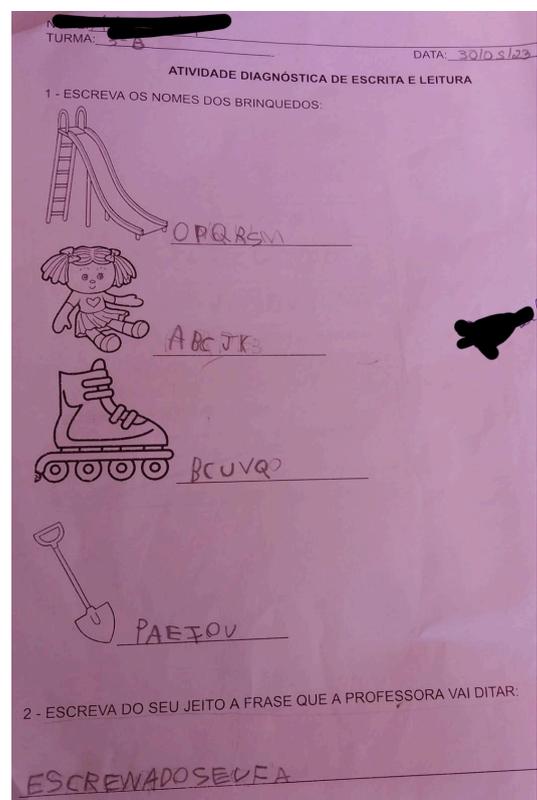
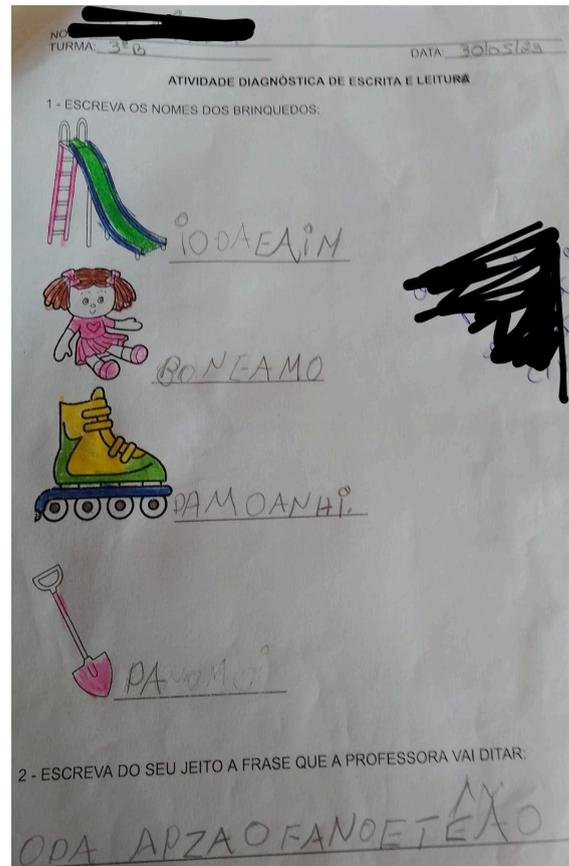


Figura 4 - Teste de escrita criança 3



Figura 5 - Teste de escrita criança 4



Das testagens acima, podemos compreender que: as crianças 1 e 2 (figuras 2 e 3) encontram-se no nível pré-silábico 2 de escrita, enquanto que as crianças 3 e 4 encontram-se na hipótese silábica com valor sonoro.

As crianças 1 e 2, por ainda não associarem a grafia com o som das letras, acabam por escrever uma sequência de letras que não correspondem aos segmentos orais da palavra escrita para poder preencher o espaço reservado ao nome da figura, inclusive utilizando o próprio enunciado da atividade da frase para completar sua escrita (criança 2). Nessa fase, portanto, é importante trabalhar com a criança a ligação entre o grafema (letra) e o fonema (som) para que ela possa começar a fazer as correspondências escritas necessárias. Quanto à leitura de palavras, pelas crianças 1 e 2, foi feita de forma parecida, de modo que, ao ler, apontavam uma ou um grupo de letras para cada sílaba e, na leitura da frase, não conseguiram ler o que estava escrito.

Já as crianças 3 e 4 parecem reconhecer a existência das sílabas e que as palavras são compostas por elas. Na palavra BONECA, as duas crianças se

aproximam da escrita convencional (“BOKAL” e “BONEAMO”), começando a escrita com a sílaba correta da palavra. Ainda está presente o conflito entre a quantidade de letras necessárias e as excedentes. Na hipótese silábica com valor sonoro, é importante trabalhar com a criança a estabilidade da escrita convencional, comparando com palavras que ela já conhece. Quanto à leitura de palavras por essas duas crianças, tanto a criança 4, quanto a criança 3, ao tentar ler, perceberam em algumas palavras que sobraram letras, como nas palavras “boneca” e “pá”. Nenhuma das duas crianças conseguiu ler a frase que produziu.

Com o diagnóstico da turma em mãos, provou-se a necessidade de aplicação do projeto de intervenção, já que os dados retratam um provável índice de reprovação e de distorção idade/série, descumprindo, dessa forma, o que prevê a meta 5 do PME e do PNE, que estabelecem que todas as crianças devem ser alfabetizadas até, no máximo, o 3º ano do Ensino Fundamental.

5.2 Planejamento da intervenção pedagógica

A partir das discussões teóricas tecidas aqui nesta pesquisa referentes ao tema abordado e partindo das análises realizadas no tópico anterior, as ações da intervenção pedagógica foram planejadas.

A forma como se concretizou cada uma das ações propostas foi através de práticas sistemáticas alfaletadoras, baseadas nos estudos de Magda Soares que seguem algumas etapas para atingir determinados objetivos pré-estabelecidos na pesquisa, além disso, elas estabelecem propostas sequenciais em que as habilidades progridem em termos de complexidade.

Ao propor a forma como cada ação seria trabalhada, elegemos, como o centro de cada trabalho, o texto, seguindo uma temática¹⁵ e um gênero textual (Marcuschi, 2003).

Os gêneros textuais, segundo Marcuschi (2003, p. 25), são definidos como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Sendo

¹⁵ Cada temática foi definida a partir dos temas que a escola já costuma trabalhar no período em que foi realizada a pesquisa e as inclinações dos alunos, identificadas nas entrevistas e durante as aulas.

assim, para o autor, seria impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero. Nesse sentido, escolhemos, para trabalhar em nossa pesquisa, os seguintes gêneros textuais: conto, bilhete, receita, adivinhas, lista, texto informativo, poema, música, convite, lenga lenga.

As ações foram propostas com base em práticas de leitura e de escrita, em que tivemos o cuidado de escolher diferentes gêneros textuais que fossem apropriados ao referido ano escolar e que pudessem ser interessantes para os alunos, dentro das características apresentadas pela turma e também que fossem significativos e relevantes para eles, para que, dessa forma, fosse possível um maior interesse e adesão às atividades propostas e que eles fossem capazes de formar opiniões e interagir com a professora e colegas sobre as temáticas abordadas.

Sobre o trabalho tendo o texto como eixo central, seguimos as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento já debatido em capítulo anterior, que prevê, na alfabetização das crianças, a centralidade do texto e o uso das práticas sociais de leitura e de escrita, como bem esclarece o excerto abaixo:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2017, p.67)

Dessa forma, o documento determina que o texto seja utilizado como eixo central para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças.

Outro ponto importante a delinear nessa parte da pesquisa e que diz respeito à organização do trabalho em sala de aula, e a maneira como acreditamos que seja interessante, do ponto de vista pedagógico, para o aprendizado das crianças, é referente à organização da turma em duplas ou agrupamentos produtivos (Soares, 2016). Tal como defendido por Soares (2016), a organização dos alunos em agrupamentos produtivos considera os diferentes níveis de conhecimento da turma. Nesse tipo de organização, os alunos aprendem uns com os outros e não somente com a professora, estimulando trocas de experiências e reflexões sobre os objetos de estudo.

Quanto à forma de agrupamento, precisamos ter clara a ideia de que “crianças em fases muito distantes da maioria de seus colegas demandam

atendimento individual” (Soares, 2016, p. 116). Nesse intuito, separamos os alunos em duplas e, em determinados momentos, em grupos, de acordo com seus níveis de conhecimento e com a atividade proposta. Também houve momentos em que os alunos realizaram atividades individualmente, para que fosse possível observar os avanços de cada um.

Dentro das duplas ou dos agrupamentos, a proposta foi que as crianças realizassem ora atividades comuns a todos, como a escuta atenta e compreensão a partir do texto, ora atividades diversificadas, que visavam atender as necessidades individuais dos alunos. Ou seja, os alunos foram organizados por nível de conhecimento e foram apresentadas diferentes propostas para cada dupla/grupo, de maneira que trabalhassem um mesmo tema, mas atendendo ao que cada um precisava desenvolver.

Elucidadas as formas a partir das quais foram pensadas as estratégias, passaremos agora às ações da intervenção pedagógica em si: foram planejadas 12 ações interventivas, realizadas ao longo de três meses de trabalho com a turma, em sala de aula. Em cada encontro foram propostas atividades baseadas na exploração de uma temática e de um gênero textual. Cada um dos encontros teve a duração de 4 horas, intercalados com o período destinado à merenda e recreio dos alunos.

Para os alunos em hipótese alfabética de escrita, pensamos atividades em que pudessem refletir e construir conhecimentos acerca das regularidades e irregularidades da escrita, bem como a produção de textos, compreensão e interpretação textual. Para os alunos das demais hipóteses, as ações propostas tiveram o objetivo de levar o estudante a refletir sobre como se dá a construção da escrita e, com isso, avançar na hipótese em que se encontra.

As atividades comuns a todas as ações foram: leitura de algum texto, pré-leitura (quando se tratava de um livro), exploração do texto durante a leitura e questionamentos orais pós leitura. Essas atividades serão melhor explicadas ao especificar como se realizou a primeira ação (acolhida - conto) e brevemente citadas nas ações posteriores, para que a leitura do texto, para o leitor, não se torne repetitiva.

O planejamento das ações, tal como detalhamos nos parágrafos anteriores, demonstra a concepção de ensino que adotamos, utilizando o texto como base, na forma como acreditamos que deva ser trabalhada em turmas heterogêneas. Quanto à produção textual, também trabalhamos com os alunos que ainda não estavam no

nível alfabético de escrita, de forma que expor a criança a eventos significativos de leitura e escrita pode despertar seu interesse e envolvimento na linguagem escrita. Tal como é defendido por Girão e Brandão (2010, p.120), que acreditam que a criança, ainda que não domine completamente o código linguístico, pode sim, se envolver nas práticas de produção textual:

O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escriba ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento. Em outras palavras, crianças bem pequenas podem produzir oralmente textos escritos. Ou seja, textos orais produzidos em linguagem escrita que são grafados por outros ou por elas próprias.

Leal (2018, p.152) corrobora com os autores ao afirmar que “a inserção das crianças não alfabéticas em atividades de produção de textos escritos traz importantes benefícios aos estudantes” que se traduz não só na apropriação do SEA, como, também, no desenvolvimento das capacidades relativas à leitura e à produção de textos. Por esse motivo, mesmo ainda não escrevendo e lendo convencionalmente, é possível e desejável que essas crianças também participem de atividades escritas, tendo um colega, ou até mesmo a professora como escriba.

Descreveremos, a seguir, as ações realizadas, de acordo com cada um dos meses que durou a pesquisa, exemplificadas através de quadros demonstrativos e explicado, em específico, o que foi realizado em cada uma delas:

MÊS 1 - AGOSTO

Quadro 4 - Sistematização das propostas de intervenção em agosto/2023.

| AÇÕES | TEMÁTICA/ GÊNERO TEXTUAL | DATA | DURAÇÃO |
|--------|-----------------------------|------------|---------|
| Ação 1 | Acolhida - Conto | 01/08/2023 | 4 h |
| Ação 2 | Quem cuida de Mim - Bilhete | 08/08/2023 | 4 h |
| Ação 3 | Valores - Contos de Fadas | 15/08/2023 | 4 h |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A **ação 1** “Acolhida - Conto” propôs trabalhar com a temática de acolhimento aos colegas, após o período de recesso escolar, por isso realizou-se a leitura mediada, feita pela pesquisadora, do livro “O Azul do Sol” de Telma Guimarães, cuja

história trata sobre o primeiro dia de aula de um menino e como ele foi acolhido pela turma, de maneira que não só explora a construção da amizade dele com os novos amigos, como também, o jeito “diferente” deste menino realizar as atividades solicitadas pela professora e a forma como a turma reage a isso.

Antes da leitura em si, fizemos atividades de pré-leitura, explorando a capa, ilustrações e levantando hipóteses sobre o nome do livro. Durante a leitura, foram feitas algumas perguntas referentes a alguns acontecimentos da história e, após a leitura, foram feitos questionamentos que exploraram a compreensão da história pelos alunos: “O que acharam da história?”, “Quem eram os personagens?”, “Qual foi a 1ª atividade que a professora deu para a turma fazer?”, “Como Gabriel (personagem principal) realizou essa atividade?”, “Como os colegas reagiram à atividade de Gabriel?”, entre outras.

Após essa atividade inicial, começamos a exploração do gênero textual conto e fizemos uma atividade em grupo, onde cada um dos grupos deveria identificar uma das partes da história contada:

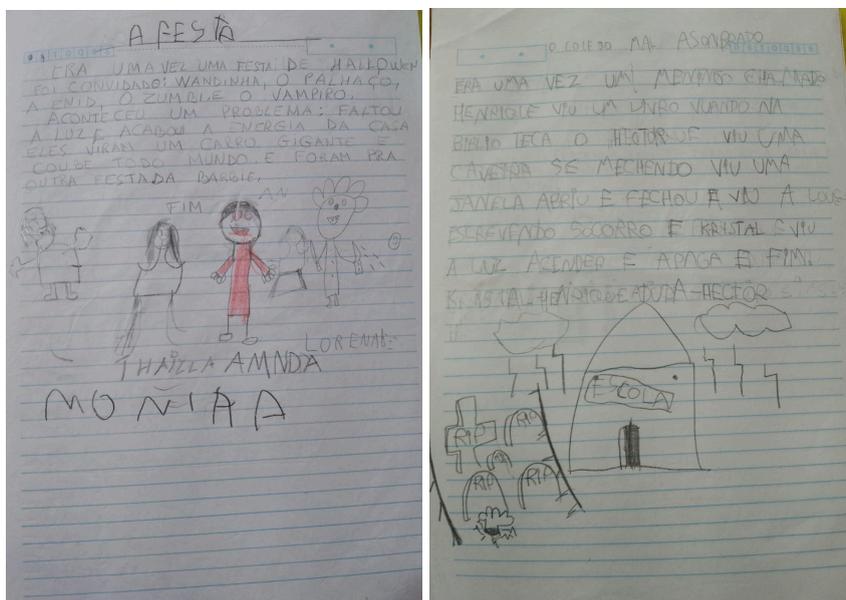
- Título da história;
- Personagens principais e secundários;
- Local onde acontece a história;
- Complicação: problema que acontece na história, como se resolveu;
- Moral: o que podemos aprender com a história.

A turma foi dividida em 5 grupos, procurei deixar cada grupo com pelo menos um aluno em hipótese alfabética para que auxiliasse os demais na atividade. Depois de identificar cada parte da história que foi lida, um integrante de cada grupo foi escolhido por eles para apresentar a parte identificada para os demais colegas.

Logo após essa atividade de identificação, fizemos uma atividade de produção textual com os alunos ainda em grupos. De temática livre, os grupos apenas precisavam garantir que a história tivesse as partes citadas anteriormente (título, personagens, etc). A proposta era que um dos alunos do grupo (alfabético) fosse o escriba, mas que todos dessem sugestões. Após a escrita, cada grupo apresentou a sua história e, depois, foi escolhido um dos textos para a professora fazer a reescrita no quadro e para todos identificarem juntos se tinha as partes propostas para a história. Em seguida, todos deveriam reler seu texto para ver se tinha todos os tópicos solicitados, corrigir, caso necessário, e depois entregar a escrita final para a professora. Abaixo, podemos ver dois dos contos produzidos

pelos alunos:

Figura 6 - Produção textual (Conto)



Grupo 1

Grupo 2

A figura 8 mostra duas produções de texto, de dois grupos diferentes, o grupo 1 ainda sem autonomia para a escrita, com a professora atuando como escriba, anotando as falas de todos da equipe e o grupo 2, composto por alunos que, em sua maioria, estão no nível alfabético de escrita.

Na segunda parte da aula, foram desenvolvidas atividades em duplas. Retomamos a história lida pela professora no início da aula (“O azul do sol”) e foi pedido que os alunos pensassem e falassem palavras da história. Nesse caso, a professora selecionou as palavras: sol, azul, escola, desenho, mural, Gabriel. A partir dessas palavras é que trabalhamos as próximas atividades que focaram no sistema de escrita alfabética e nas relações grafema-fonema para os alunos em início do processo de alfabetização: completar palavras com vogais, completar com a letra inicial e contar a quantidade de letras.

Para os alunos em hipóteses mais avançadas de escrita, foram realizadas outras atividades como: escritas de frases com o uso de imagens, separação de sílabas e trabalhadas as relações ortográficas de palavras com al, el, il, ol, ul¹⁶.

Por fim, foi realizado um autoditado em folha impressa com todos os alunos, individualmente, em que eles teriam que escrever os nomes das imagens (sol,

¹⁶ Conteúdo solicitado pela professora titular para trabalhar com os alunos.

menina, borboleta e pato).

Na **ação 2**, a proposta foi com base no gênero textual bilhete, sob o tema “Quem cuida de mim”. Para isso, a pesquisadora fez a leitura mediada do livro “O homem que amava caixas” de S. M. King. Essa história veio ao encontro da temática que gostaríamos de trabalhar com a turma naquele momento, as relações parentais, já que a história do livro trata sobre um homem que possui muita dificuldade em falar verbalmente para o filho que o ama e, por esse motivo, elabora diferentes brinquedos e brincadeiras envolvendo caixas de papelão. Essa temática tem relação com a diversidade de relações vivenciadas pelos estudantes pertencentes à escola investigada, indo ao encontro do que Freire diz sobre conhecer o contexto social do educando.

Como em todas as ações que utilizam o livro infantil, procedemos com a pré-leitura e a exploração da história durante e após a contação. A proposta para o trabalho com o livro foi:

- Leitura da história: “O Homem que amava caixas” de S. M. King;
- Roda de conversa sobre a história;
- Exploração do gênero textual bilhete;
- Escrita de bilhete coletivo do pai para o filho (da história) dizendo o quanto o amava;
- Entrega de bilhete, escrito pela professora, aos alunos para que, em duplas, respondessem a mensagem também em forma de bilhete e;
- Atividades direcionadas de alfabetização sobre a história.

Na roda de conversa, tecei alguns questionamentos sobre a história, tais como: “O que acharam da história?”, “Por que o homem fazia brinquedos com as caixas?”, “Por que o homem não falava para o filho que o amava?”, entre outras perguntas pré-elaboradas sobre a história e outras que foram surgindo ao longo da interação.

Em seguida, fizemos a exploração do gênero textual bilhete, com a mostra de alguns exemplos do gênero, como era escrito e os elementos do texto. A partir disso, propus que fizéssemos um bilhete coletivo do pai para o filho, dizendo o quanto o amava. Enquanto os alunos davam sugestões para o conteúdo do bilhete, a professora atuava como escriba, escrevendo as informações na lousa e organizando os elementos. Segundo Soares (2020), é importante que as crianças

atuem em contextos de letramento, ainda que não consigam escrever convencionalmente, entendam como se estrutura um texto e para que ele serve.

A próxima atividade pensada foi de produção textual, em duplas, na qual, através de um bilhete produzido pela professora e entregue aos alunos, eles deveriam escrever um bilhete em resposta ao bilhete inicial. Abaixo, podemos ver qual foi o bilhete escrito pela professora, que seria utilizado para motivar uma resposta por parte dos alunos:

Figura 7 - Material utilizado para a produção textual (Bilhete)

OLÁ CRIANÇA!

ESTOU MUITO ORGULHOSA POR SEU ESFORÇO NAS AULAS.
VOCÊ ESTÁ MELHORANDO CADA DIA MAIS. CONTINUE SE DEDICANDO SEMPRE!

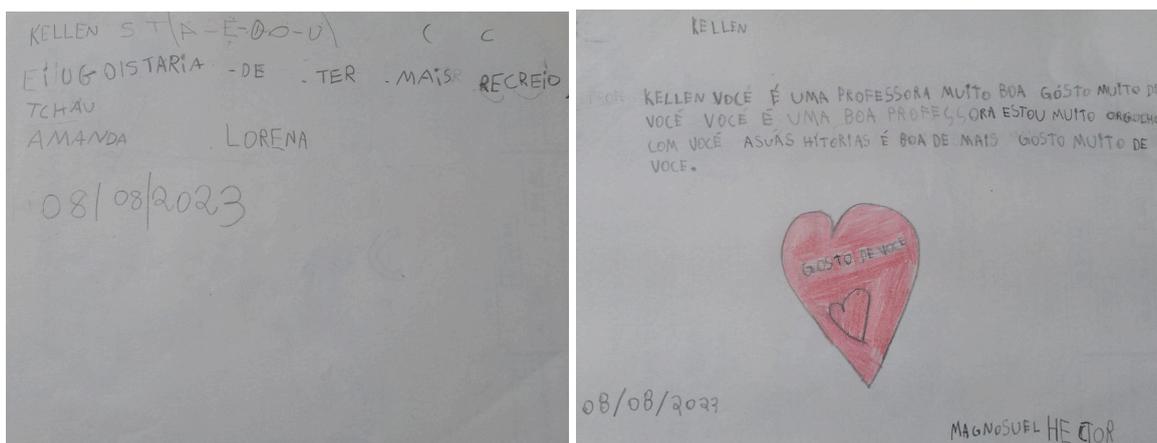
COM CARINHO,
PROFESSORA KELLEN

08/08/2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Trouxemos também dois exemplos dessa atividade de produção de bilhete realizada pelos alunos:

Figura 8 - Produção textual (Bilhete)



Bilhete 1

Bilhete 2

Acima podemos ver duas produções textuais bem diferentes entre si. O bilhete 1 mostra a produção de uma dupla que teve auxílio direto da professora, ao ajudá-las na compreensão de quais letras utilizar na escrita das palavras, como podemos ver, logo acima do bilhete, as vogais escritas, para formar sílabas com as consoantes. O bilhete 2 foi escrito por uma dupla em nível alfabético. Cabe salientar

que o conteúdo do bilhete era de livre escolha, não tendo sido pedido nenhum conteúdo específico.

Por fim, a última proposta para esta intervenção envolveu atividades para um determinado grupo, específicas da alfabetização, levando em consideração aqueles alunos que ainda não haviam alcançado o nível alfabético de escrita. Continuamos, assim como na proposta da ação 1, a enfatizar as relações grafema-fonema, em que alguns exemplos de atividades realizadas foram: banco de palavras da história (caixa, homem, menino, avião, castelo) para trabalhar a leitura, completar as palavras com as vogais e um jogo de formação de palavras. Para os alunos em hipótese de escrita alfabética, propusemos: questões de interpretação sobre a história, formação de palavras, separação silábica, escrita em ordem alfabética e escrita espontânea.

Na **ação 3** “Valores - Conto de fadas”, utilizamos uma adaptação do clássico “O Patinho feio”, para trabalhar o gênero específico dos contos de fadas. Na história, temos a figura de um filhote de pato que, após o nascimento, descobre ter mais diferenças do que coisas em comum com sua família e que também é hostilizado pelos demais animais, por causa de sua aparência, até que descobre ser um belo cisne ao invés de um pato, como pensava. Optamos por essa história em específico, ao invés de outras do mesmo gênero, por nos possibilitar trabalhar em cima das diferenças pessoais dos alunos e até utilizando-a para trabalhar valores como coleguismo, respeito e acolhimento, visto que a turma em que estava sendo aplicada a pesquisa tinha muitos problemas relacionados à agressividade e brigas entre colegas.

Após o trabalho de pré-leitura, fizemos alguns questionamentos orais: “O que acharam sobre a história?”, “Quais os personagens?”, “Têm personagens do bem? E do mal?”, “O que de mágico aconteceu na história?”... A maioria das perguntas foi direcionada para que os alunos percebessem os elementos tradicionais constituintes dos contos de fadas.

Após essa fase inicial, começamos a explorar os elementos dos contos de fadas, para isso, utilizamos de imagens de contos bem tradicionais (Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, o próprio Patinho Feio...), para pensar quais os principais elementos que apareciam nesse tipo de história. O pensamento dos alunos foi direcionado para que pensassem nos elementos clássicos como: príncipes, princesas, animais falantes, objetos mágicos, castelos, entre outros, e elencassem

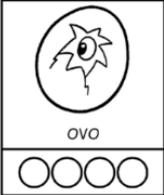
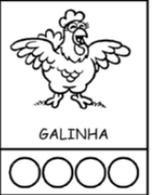
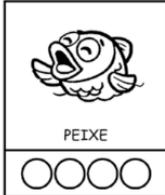
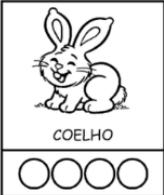
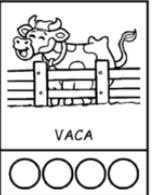
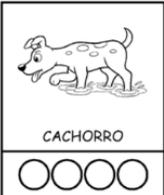
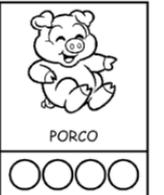
as histórias que tinham esses elementos. Fizemos, em seguida, a conceituação do gênero conto de fadas e os alunos copiaram o conceito no caderno.

Os alunos foram separados em duplas (com pelo menos um alfabético) para que produzissem um conto de fadas, para isso, foram previamente preparados alguns elementos: personagens, lugares, vilões e objetos mágicos. Cada dupla sorteou um elemento dessas quatro categorias para formular a sua história. Após, fizemos a socialização das histórias escritas.

Por último, foi entregue uma folha impressa com a história do Patinho Feio para todos os alunos, reorganizadas as duplas (conforme os níveis de escrita) e propostas algumas atividades específicas para cada nível de conhecimento: para as duplas que ainda não alcançaram o nível alfabético, atividades próprias da alfabetização (alunos pré-silábicos com silábicos, por exemplo), como por exemplo: análise linguística de palavras, contagem de sílabas, Identificação de palavras no texto e escrita de palavras com o alfabeto móvel. Abaixo, podemos ver dois exemplos dessas atividades:

Figura 9 - Atividades sobre o conto “O patinho Feio”

QUANTAS SÍLABAS TEM CADA PALAVRA?
VAMOS PINTAR UM CÍRCULO PARA CADA SÍLABA!

| | | |
|--|---|--|
|  PATINHO ○○○○ |  OVO ○○○○ |  GALINHA ○○○○ |
|  PEIXE ○○○○ |  COELHO ○○○○ |  VACA ○○○○ |
|  GATO ○○○○ |  CACHORRO ○○○○ |  PORCO ○○○○ |

Atividade 1

VAMOS COMPLETAR O QUADRO!

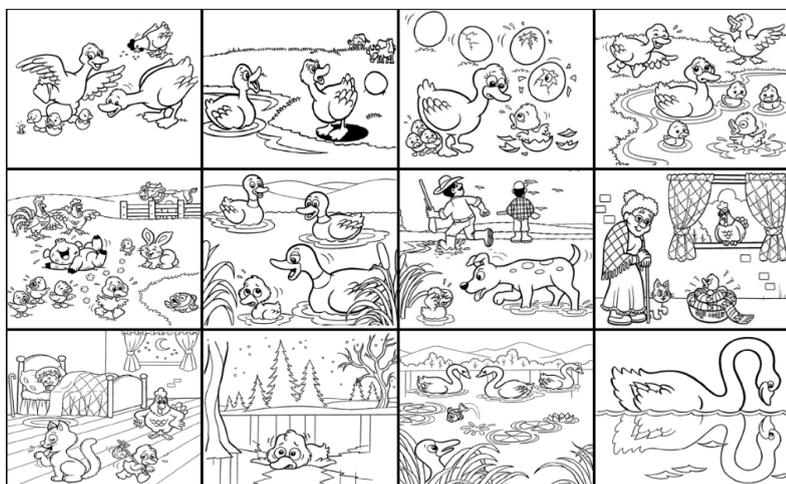
| DESENHO | NOME | LETRA INICIAL | LETRA FINAL | NÚMERO DE LETRAS | NÚMERO DE SÍLABAS |
|---|----------|---------------|-------------|------------------|-------------------|
|  | PATINHO | P | O | 7 | 3 |
|  | OVO | | | | |
|  | GALO | | | | |
|  | GALINHA | | | | |
|  | PORCO | | | | |
|  | CISNE | | | | |
|  | CACHORRO | | | | |
|  | GATO | | | | |

Atividade 2

Para os demais alunos em hipótese alfabética, foram dadas algumas questões de interpretação do texto para que respondessem no caderno e uma

atividade de ordenar cronologicamente os acontecimentos da história, como podemos ver abaixo:

Figura 10 - Atividade de ordenação da história “O patinho Feio”



Atividade 1

Assim que os alunos em hipótese alfabética terminavam suas atividades, corrigia-se, individualmente, as tarefas e eles eram direcionados para acompanhar as demais duplas que estavam realizando outras atividades, como um sistema de tutoria.

Como pudemos perceber, as ações envolvendo o primeiro mês de pesquisa, além de trabalhar a partir do texto e usando-o para as demais atividades, focaram em atividades que visavam consolidar o sistema de escrita alfabética, as relações grafema-fonema e a formação de palavras para os alunos em fase inicial de alfabetização. Já para os alunos em hipótese alfabética, procuramos desenvolver mais a parte de formação de palavras e frases, interpretação textual e produção de textos, além de algumas questões ortográficas solicitadas pela professora titular da turma.

MÊS 2 - SETEMBRO

Quadro 5 - Sistematização das propostas de intervenção em setembro/2023.

| AÇÕES | TEMÁTICA/ GÊNERO TEXTUAL | DATA | DURAÇÃO |
|--------|--------------------------|------------|---------|
| Ação 4 | Folclore - Adivinhas | 05/09/2023 | 4 h |

| | | | |
|--------|---|------------|-----|
| Ação 5 | Alimentação Saudável - Lista de compras | 11/09/2023 | 4 h |
| Ação 6 | Cultura Gaúcha - Texto informativo | 19/09/2023 | 4 h |
| Ação 7 | Primavera - Poema | 26/09/2023 | 4 h |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A **ação 4**, sob temática do folclore, foi planejada para ser aplicada na última semana do mês de agosto, porém, como houve contratempos, não foi possível realizá-la no tempo que havíamos previsto. Para esta ação, trabalhamos com o gênero textual “Adivinhas”, quando fizemos o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática do folclore, que é um tema muito explorado na escola durante o mês de agosto.

Iniciamos o trabalho separando os alunos por duplas produtivas, com alunos com níveis de conhecimentos próximos, depois começamos a explorar as características das adivinhas, por meio de exemplos demonstrados na lousa digital. Elaboramos, também, uma adivinha coletiva, na qual os alunos ditavam e a professora atuava como escriba.

Foi proposto que os alunos respondessem algumas adivinhas entregues às duplas: para as duplas que tinham alunos em hipótese silábica-alfabética junto com alfabéticos, foram dadas adivinhas para que pensassem e escrevessem a resposta, com apoio em imagens. Para as demais duplas, deu-se as mesmas adivinhas, mas com pistas: com três opções de resposta. Abaixo, podemos ver como essa atividade foi planejada:

Figura 11 - Atividade de adivinhas 1

O QUE É, O QUE É ... **QUANTO MAIS SE TIRA, FICA MAIOR?**

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|



O QUE É, O QUE É...

QUANTO MAIS SE

TIRA, FICA MAIOR?

PANELA

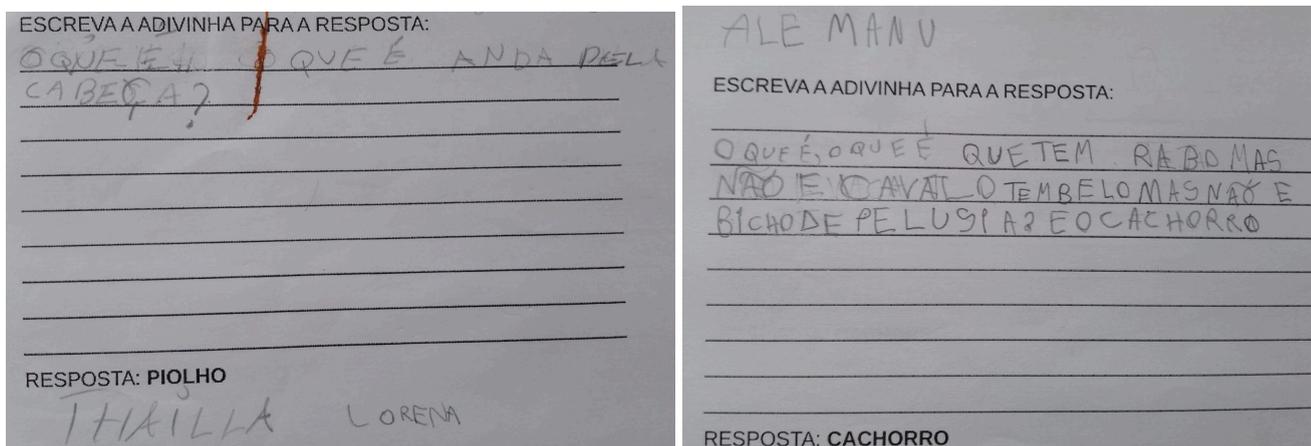
BURACO

ESCADA

Tipos de adivinhas usadas

Como proposta de escrita, foi entregue a cada dupla uma adivinha em que somente tinha a resposta e eles deveriam criar o texto da pergunta, como podemos ver no exemplo abaixo de duas produções:

Figura 12 - Produção de adivinhas



Produções das crianças

A **ação 5**, sob a temática da alimentação saudável, seguiu uma proposta que já vinha sendo trabalhada na escola e que faz parte do calendário escolar de toda a rede municipal de ensino da cidade, que é a de incentivar bons hábitos alimentares aos estudantes. Para isso, utilizamos o livro infantil “A Cesta de Dona Maricota” de Tatiana Belinky, que trata sobre uma cozinheira que vai às compras na feira, trazendo em sua cesta muitas frutas, legumes e verduras. A escolha por esse livro foi justamente por se relacionar ao assunto que iríamos trabalhar com as crianças, sobre a alimentação saudável e ser propício também para trabalhar com o gênero textual “listas”, por enumerar diferentes alimentos ao longo da história.

Seguimos todos os passos iniciais da proposta de leitura de livros, exploração da capa, autor, ilustrador, imagens etc. Depois, fizemos uma roda de conversa com a turma em que questionamos alguns pontos: sobre os alimentos da história, sobre o que achavam que era uma alimentação saudável, o que não fazia parte de uma alimentação saudável, o que eles costumavam comer, alimentos preferidos, entre outros. Em seguida, foi entregue o texto impresso para os alunos, fiz a leitura novamente, só que dessa vez, pedi que circulassem toda vez que fosse falado algum alimento. Então, fizemos uma escrita coletiva, na qual os alunos ditavam os alimentos e a professora escrevia a lista de compras da Dona Maricota no quadro. Os alunos registraram a lista no seu caderno de aula e circularam todos os

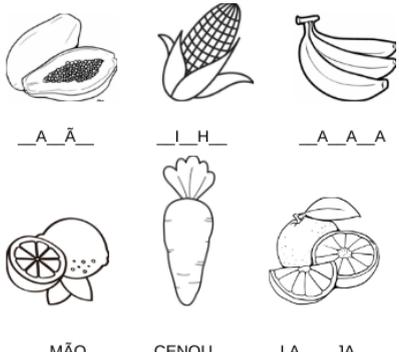
alimentos que eles gostavam.

As próximas atividades foram direcionadas a cada nível de conhecimento: para os alfabéticos, em dupla com os silábico-alfabéticos, atividades de completar frases e de interpretação. Para os demais, atividades de correspondência grafema-fonema, completar palavras com as letras faltosas, aliteração e análise linguística.

Figura 13 - Atividades referentes à história “A Cesta da Dona Maricota”

2) VAMOS REVER O NÚMERO DE LETRAS E SÍLABAS QUE FORMAM CADA PALAVRA? PREENCHA A TABELA CONFORME O EXEMPLO:

| PALAVRA | NÚMERO DE LETRAS | SEPRE EM SÍLABAS | NÚMERO DE SÍLABAS |
|------------|------------------|------------------|-------------------|
| LIMÃO | 5 | LI - MÃO | 2 |
| CHUCHU | | | |
| ALCACHOFRA | | | |
| CENOURA | | | |
| ESPINAFRE | | | |
| ACEROLA | | | |
| TOMATE | | | |

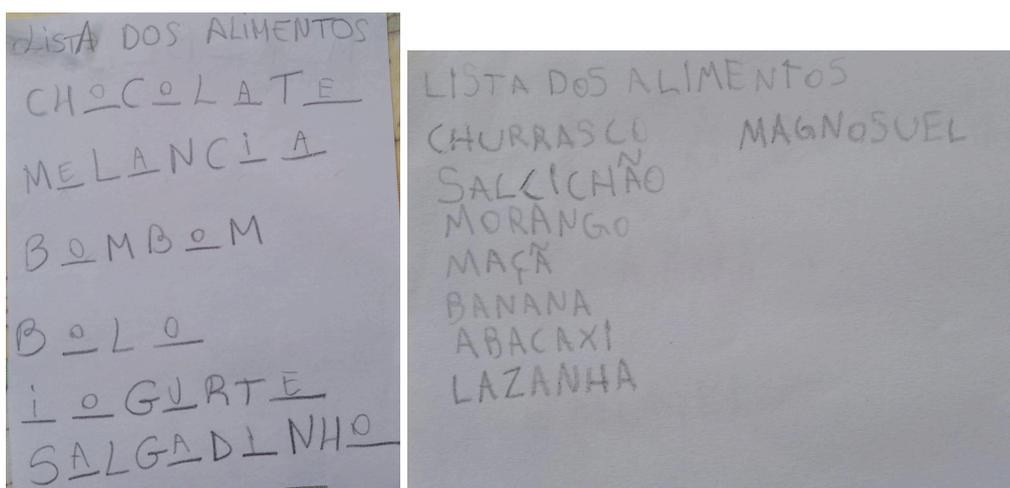


A _ ã _
 I _ H _
 A _ A _ A _
 MÃO
 CENOU
 LA _ JA

Atividade 1 e 2

Como produção textual, foi solicitado que cada aluno escrevesse a sua própria lista de alimentos preferidos:

Figura 14 - Produção de lista dos alimentos preferidos



Lista 1

Lista 2

Na imagem acima, a lista 1 foi produzida por uma aluna que necessitou de auxílio, de forma que as palavras ditadas por ela foram escritas pela professora, retirando-se as vogais para que a criança completasse. Já a lista 2 foi escrita por

uma criança em hipótese alfabética que apenas solicitou auxílio na escrita com relação a dúvidas ortográficas, como, por exemplo, se a palavra “salsichão” era escrita com X ou com CH.

Por último, foi proposta uma atividade intitulada “Trilha silábica”, em que cada aluno deveria escolher uma fruta (que não fosse repetida), escrever o nome em um papel e fazer um desenho dela. Em seguida, esse papel seria colocado em um recipiente e o jogo começaria em duplas. A professora faz uma demarcação, que pode ser uma linha, uma cadeira, etc e cada participante tira um papel de dentro do recipiente, conta quantas sílabas têm a palavra e anda o número de passos correspondente à quantidade de sílabas. Ganha quem chegar primeiro na demarcação.

Deixamos a parte final da aula para aplicarmos um **teste de escrita e leitura**, de forma individual com cada aluno. Para isso, contamos com o auxílio dos monitores que auxiliavam os alunos, durante as atividades finais da ação 5, enquanto eu chamava um aluno por vez para realizar a atividade. Abaixo, podemos ver o modelo do teste de escrita e leitura que realizamos:

Figura 15 – 1ª Avaliação Diagnóstica

NOME: _____
 TURMA: _____ DATA: _____ 3 - LEIA O TEXTO ABAIXO E CIRCULE AS FIGURAS QUE OS NOMES APARECEM:

TESTE DE ESCRITA E LEITURA - MÊS 1

1 - ESCREVA OS NOMES DOS DOCES:

 _____
 _____
 _____
 _____

JUJUBA, BANANADA, PIPOCA
COCADA, QUEIJADINHA, SORVETE
CHICLETE, SUNDAE DE CHOCOLATE






2 - ESCOLHA UMA DAS FIGURAS E ESCREVA UMA FRASE COM ELA:

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

O teste aplicado teve como objetivo avaliar o desenvolvimento da escrita e da leitura dos alunos após algumas das ações interventivas realizadas na turma. Na atividade 2, do teste, que solicita que a criança escreva uma frase com uma das palavras da primeira atividade, anotamos a intenção de escrita da criança.

A **ação 6** trouxe como tema a valorização da cultura gaúcha. Para abordar a temática, fizemos uma roda de conversa sobre o que eles já conheciam do assunto que iríamos tratar, através de alguns questionamentos e de imagens selecionadas e trazidas para a conversa. Após, fiz uma explicação sobre o porquê a data de 20 de setembro ser tão importante para nosso Estado e foi tratado brevemente sobre a nossa história, nossos costumes, nossa cultura. Pesquisamos o mapa do Rio Grande do Sul na lousa e onde fica a cidade de Jaguarão, depois os alunos pintaram a localização da cidade no mapa impresso que foi entregue a eles.

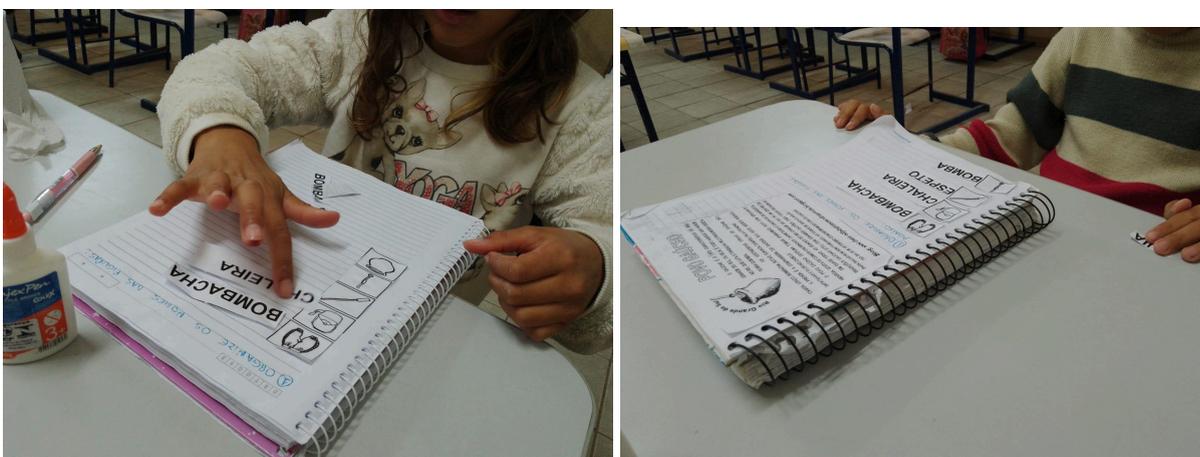
Em seguida, foi mostrado um vídeo sobre a Revolução Farroupilha, explicando o que foi e o que aconteceu. Conversamos sobre o que viram no vídeo e foi entregue a eles um texto informativo sobre os costumes do Rio Grande do Sul. Fiz a explicação sobre o texto informativo, sua função, suas características,

diferenciando-o de outros como a receita ou o poema. Foi feita a leitura do texto para a turma e pedi, em seguida, que pintassem todas as palavras que falavam de algum costume gaúcho, que podia ser comida, dança etc. Para essa atividade, fiz duplas escolhidas, em que um dos alunos de cada dupla estava em hipótese alfabética, para que este fizesse novamente a leitura silenciosa para os dois e juntos fizessem a atividade. Após, fizemos a listagem dos costumes gaúchos que eles encontraram no texto, registrando-os no quadro.

A fim de ilustrar o que haviam visto no vídeo, no texto e na conversa, foi pedido que fizessem uma ilustração para o texto, apresentando-a para a turma.

Para as próximas atividades, fiz uma troca nas duplas, direcionando níveis de conhecimentos próximos para ficarem juntos. Para os alunos em processo inicial de alfabetização, fizemos formação de palavras através da atividade “Palavra fatiada”, na qual eles usaram o alfabeto móvel e análise linguística de palavras do texto, bem como a identificação da palavra com sua imagem, como mostrado abaixo:

Figura 16 – Atividade de relação da palavra com a imagem



Crianças realizando as atividades propostas.

Para as crianças em fase alfabética, propus atividades de interpretação sobre o texto informativo, retirar do texto palavras com dígrafos (dando continuidade ao conteúdo que estava sendo trabalhado pela titular), formação de frases e caça-palavras.

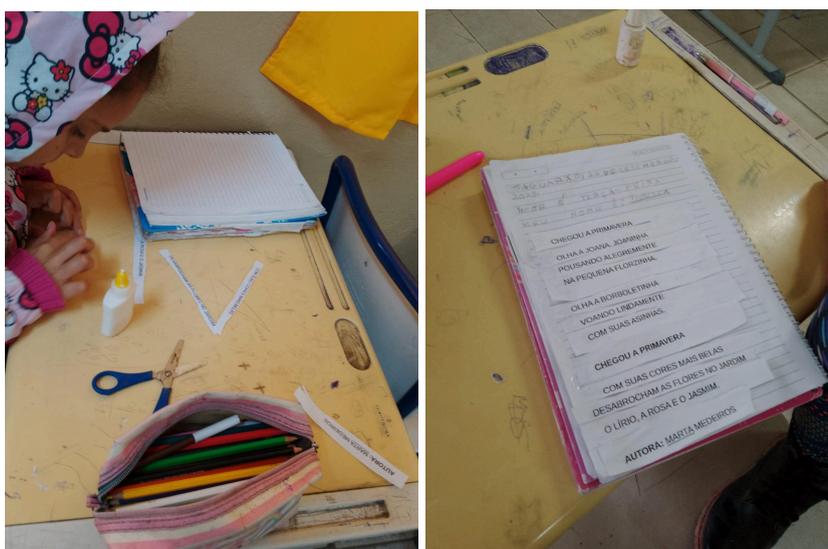
Na **ação 7**, última do mês de setembro, trouxemos o poema “Chegou a primavera” de Marta Medeiros, para explorar a estação primavera. Foi entregue para os alunos um texto impresso com o poema, e a leitura foi feita pela professora com

ele projetado na lousa. Em seguida, fiz alguns questionamentos orais sobre o texto: sobre o assunto que tratava, as características da estação do ano que estávamos entrando, entre outros. Foi explicado também sobre a estrutura do poema que é dividido por estrofes, que cada estrofe é um conjunto de versos e estas são as linhas do poema.

Nesta ação, em específico, procurei focar no trabalho com as rimas pois estas fazem parte do conjunto de habilidades desenvolvidas através da consciência fonológica, em específico à consciência lexical e à consciência de rimas, e são de extrema importância para a consolidação das aprendizagens do aluno. Nesse sentido, procurei chamar a atenção de todos para as palavras que rimassem no poema, destacando-as do texto e registrando-as no quadro, a fim de que percebessem quais partes delas eram comuns, quais rimavam. Também solicitei que os alunos pensassem outras palavras que terminavam com os mesmos sons que aqueles destacados.

As próximas atividades foram feitas em duplas. Para as duplas que tinham alunos em fase inicial do processo de alfabetização, propus atividades de análise linguística de palavras, de identificação da letra inicial de palavras associadas a imagens, contagem de sílabas, formação de palavras e frases (todas as palavras com sílabas simples). Na atividade mostrada abaixo, foi feita a ordenação do poema:

Figura 17 – Atividade com o poema “Chegou a Primavera”



Realização da atividade proposta.

Para os alunos em hipóteses mais avançadas da alfabetização, propus atividades de separação silábica, classificação das sílabas e formação de frases (todas as palavras com sílabas complexas).

MÊS 3 - OUTUBRO

Quadro 6 - Sistematização das propostas de intervenção em outubro/2023.

| AÇÕES | TEMÁTICA/ GÊNERO TEXTUAL | DATA | DURAÇÃO |
|---------|--------------------------------|------------|---------|
| Ação 8 | Cuidados com o solo | 03/10/2023 | 4 h |
| Ação 9 | Dia das Crianças - Música | 10/10/2023 | 4 h |
| Ação 10 | Alimentação Saudável - Receita | 17/10/2023 | 4 h |
| Ação 11 | Dia das Bruxas – Receita | 24/10/2023 | 4 h |
| Ação 12 | Medo - Lenga lenga. Convite | 31/10/2023 | 4 h |

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A **ação 8**, trouxemos como tema os cuidados com o solo, pois foi uma proposta trabalhada em conjunto com a professora titular da turma, que já vinha trabalhando temas relacionados com o meio ambiente na turma. Para esta proposta, não utilizamos um gênero textual específico, preferimos trabalhar com um vídeo introdutório referente ao filme de animação *Wall-e*, somente os dois minutos iniciais do longa, que mostra a desolação do planeta Terra e a quase extinção da raça humana.

Começamos com a explanação inicial do tema e do porquê dele ser trabalhado com os alunos através de um vídeo do filme *Wall-e*, chamando a atenção para aspectos referentes à poluição do ambiente, a ausência de seres vivos no planeta e à solidão do personagem principal da história. Após, fizemos uma roda de conversa sobre o que foi mostrado no vídeo e também para descobrir o que os alunos já sabiam sobre o tema e alguns dos questionamentos foram: *Que lugar é aquele que acabaram de ver?, Por que não há mais seres vivos ali?, É possível plantar e produzir alimentos nesse solo?, Quem vocês acham que fez isso com o planeta?, Acham que nosso planeta pode ficar assim no futuro? Por quê?*

Depois, foi feita a leitura da história “Azul e lindo Planeta Terra, nossa casa” de Ruth Rocha, que trata da importância dos cuidados que devemos ter com o

nosso planeta, preservando o meio ambiente para vivermos com qualidade, assim como as futuras gerações. Após a história, teci alguns questionamentos orais relacionando o texto lido com o vídeo que havia apresentado na primeira parte da aula, chamando a atenção para os problemas encontrados. Os problemas foram anotados na lousa e foi solicitado que os alunos pensassem as possíveis soluções para cada caso, eles iam ditando e a professora registrava na lousa as respostas.

A próxima atividade foi pensada como um trabalho em grupo, no qual o tema principal era a degradação do solo. Cada grupo recebeu cinco imagens com diferentes tipos de estragos no solo e cinco frases que traziam maneiras de solucionar cada problema. Em equipe, eles deveriam pensar qual imagem melhor se relacionava com a frase. Em cada grupo de trabalho, foi colocado pelo menos um aluno alfabético, para que este pudesse fazer as vezes de leitor do grupo, o objetivo era que pensassem juntos maneiras de resolver as circunstâncias que se apresentavam, através de conversas e debates intermediados pela pesquisadora. Após, cada grupo deveria apresentar os pares de cartas que formaram e comparar com os demais. Abaixo, fotos da atividade realizada:

Figura 18 – Atividade em grupos



Realização da atividade proposta.

As últimas atividades pensadas para esta ação focaram em interpretação de texto e formação de frase para os alunos em hipótese silábica-alfabética e alfabética, através de um pequeno texto exposto na lousa sobre a preservação do solo, e atividades próprias da alfabetização para os alunos das hipóteses pré-silábica e silábica, tais como: organizar o título da história lida no dia (título fatiado do livro “Azul e lindo planeta Terra, nossa casa”), banco de palavras da

história e formação de palavras.

Na **ação 9**, trabalhamos com a temática do dia das crianças, usando a música “Não é proibido” da cantora Marisa Monte para propor as atividades a partir dela. No primeiro momento, os alunos escutaram a música que foi colocada para tocar na lousa digital da sala, após questionei a eles sobre o título, do que se tratava, o que era, de fato, proibido.

Em seguida, foi entregue cópia impressa da música para os alunos e solicitei que eles circulassem todos os nomes das guloseimas no texto. Os alunos em hipótese alfabética realizaram sozinhos a atividade, os demais juntei em duplas e fui auxiliando aos poucos cada uma, contando, também, com a ajuda de um dos monitores. Para os alunos que tinham autonomia em realizar as atividades sozinhos (em sua maioria os em hipótese alfabética), entreguei atividades de interpretação de texto e outras que eles conseguiriam realizar sem maiores dificuldades. Nisso, me concentrei nos demais que eram o foco da pesquisa, com os quais fiz atividades próprias da alfabetização, tais como: ditado recortado, quantidade de letras e contagem de sílabas. Abaixo, as atividades de alfabetização utilizadas:

Figura 19 – Atividades da ação 9: ditado recortado, cruzadinha e palavras cruzadas.

Procure no caça-palavras o nome de seis doces que estão escritos no texto.

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| C | F | C | I | X | A | C | M | J |
| O | S | O | R | V | E | T | E | U |
| C | P | I | P | O | C | A | B | J |
| A | M | A | R | I | O | L | A | U |
| D | Q | D | Y | K | L | Ç | W | B |
| A | B | A | N | A | N | A | D | A |

• Adivinhe se puder.

- É um nome de doce. Começa com a letra S. Pode ser de vários sabores. Só pode ser comido gelado.
- Tem uma casquinha crocante. O recheio pode ser salgado ou doce. Começa com a letra P.
- Doce feito com chocolate. Recheado ou não. Termina com a letra M.
- É doce e assado. Pode ter cobertura.

Agora, com as respostas, complete a cruzadinha. Depois, escreva nos círculos quantas letras tem cada palavra.

QUINDIM JUJUBA
ALGODÃO DOCE PIPOCA
SORVETE PAÇOCA

Atividades de alfabetização.

A **ação 10** trouxe novamente o tema da alimentação saudável, pois esse foi um tema recorrente de trabalho na escola durante boa parte do período em que a pesquisa foi realizada. Então, trabalhamos com o gênero textual receita, a pedido da professora titular da turma, que também estava trabalhando esse gênero textual na semana em questão, visando a “Mostra de Alimentação Saudável”, projeto da

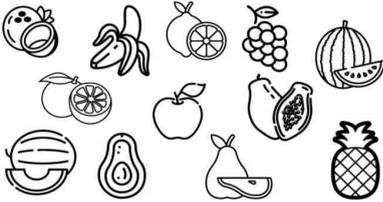
mantenedora que acontece nas escolas municipais. Nesse intuito, conversamos sobre as frutas, sobre a importância delas para mantermos a nossa saúde, os benefícios que elas propiciam, as vitaminas etc. Depois apresentei o gênero em questão através da receita de salada de frutas, que foi projetada na lousa.

Foi entregue para os alunos o texto da receita e fiz a leitura destacando as partes que compõem a estrutura do gênero: título, ingredientes e modo de preparo. Após, solicitei que recortassem, na linha pontilhada, separando as partes do texto. Depois que colassem a receita na ordem, no caderno. Em seguida, separei atividades de exploração do texto para os alunos alfabéticos e silábico-alfabéticos, que separei em duplas, pois dessa forma, conseguiriam fazer as atividades sozinhos e eu poderia me concentrar nos outros.

Para os alunos em hipótese iniciais de escrita, propus uma atividade que contemplava a relação grafema-fonema, eles deveriam completar as palavras (frutas) com as vogais, fazendo um desenho para cada uma. Depois, exploramos rimas, em que eles deveriam pintar palavras que rimassem com a mesma cor. Por último, foi feito um ditado numerado, com toda a turma, no qual era ditado um número e uma fruta. Essa atividade trabalhou a capacidade de leitura de palavras e serviu para verificar quais alunos estavam conseguindo ler a palavra corretamente e relacionar ao número ditado:

Figura 20 – Atividade “Ditado Numerado”

DESAFIO DE LEITURA



| | |
|----------|---------|
| MELANCIA | COCO |
| PERA | UVA |
| ABACATE | MAMÃO |
| LARANJA | BANANA |
| LIMÃO | MELÃO |
| MAÇÃ | ABACAXI |

A **ação 11** entra na temática do dia das bruxas, ainda com o gênero textual

receita. A temática escolhida para esta ação foi definida por ser uma época costumeiramente trabalhada na escola que foi foco da nossa pesquisa e culmina, como de costume, em um evento festivo que aconteceria na semana seguinte.

Iniciamos a aula levantando os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática, o que pensavam sobre esse dia, quais histórias gostavam de ouvir, entre outros. Após, contamos uma história inventada sobre uma bruxa que inventou um feitiço para transformar princesa em sapo. Então, entregamos o texto impresso “Feitiço Verde” e foi feita a leitura com ele também projetado na lousa.

Algumas atividades de rotina que se seguiram com a turma em geral:

- Roda de conversa sobre o texto: para que ele serve, a qual gênero textual ele faz parte, quais são os ingredientes, o que pensam sobre a bruxa ter feito esse feitiço para a princesa, por que acham que ela fez...
- Atividades escritas: Pintar de azul onde diz “Ingredientes”; pintar de vermelho onde diz “Modo de preparo”.

Por fim, fizemos atividades em separado para cada dupla: Os alunos alfabéticos em dupla com os silábico-alfabéticos fizeram atividades de interpretação textual e produção de receita que desfizesse o feitiço verde (com auxílio de imagens para os ingredientes).

Os demais alunos foram também separados em duplas e fizeram as seguintes atividades: ligar nome ao desenho, ordenação de frases a partir de imagens, pintar no texto as palavras que rimam com a mesma cor, completar as palavras com as sílabas iniciais ou finais e análise linguística de palavras do texto.

A última parte da aula foi reservada para a **aplicação da última avaliação diagnóstica da pesquisa**. Foi entregue uma folha para cada aluno e foi explicado que a professora ditaria uma música conhecida deles e eles deveriam escrever a música na folha. A música escolhida foi a cantiga “Borboletinha”. Esse teste visava a avaliação dos alunos que estavam entre as hipóteses mais avançadas de escrita, pois sabíamos que conseguiriam completar a avaliação sem maiores dificuldades, apenas com conflitos relacionados à ortografia, o que é muito comum nesta etapa de ensino em que se encontravam. Para os alunos ainda em fase inicial do processo de alfabetização, realizamos um outro teste, dois dias depois da realização deste primeiro. Para este teste individual, foi chamado um aluno de cada vez, na sala dos professores, onde pudemos aplicar a testagem e avaliar individualmente, cada um dos alunos-foco da nossa pesquisa. Abaixo, podemos ver o modelo do teste

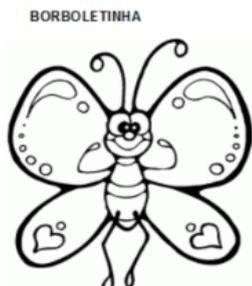
aplicado:

Figura 21 - Última avaliação diagnóstica

NOME: _____ DATA: _____

1) LEIA A MÚSICA:

BORBOLETINHA
TÁ NA COZINHA
FAZENDO CHOCOLATE
PARA A MADRINHA
POTI POTI
PERNA DE PAU
OLHO DE VIDRO
E NARIZ DE PICA-PAU
PAU-PAU



2) DE QUEM FALA A MÚSICA?

() BOI () BARATA () BORBOLETA

3) DITADO:









4) ESCOLHA UMA DAS PALAVRAS ACIMA E ESCREVA UMA FRASE COM ELA:

Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A última ação do mês, **ação 12**, foi realizada no dia em que os alunos teriam uma festa organizada em conjunto com a professora titular sobre o tema do Dia das Bruxas, então, não foi possível realizar muitas atividades nesse dia. Realizamos uma leitura da história “Bruxa, bruxa venha à minha festa” de Arden Druce, que é uma narrativa em forma de lenga lenga, um gênero textual que é construído com frases curtas e repetitivas, e se baseia na repetição de sons, rimas, palavras ou expressões e estruturas textuais, auxiliando na memorização¹⁷.

A história “Bruxa, bruxa venha à minha festa” trata sobre uma menina que

¹⁷ Fonte: Site Nova Escola, disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/10011/blog-alfabetizacao-lenga-lenga-diferentes-hipoteses-de-escrita-em-um-mesmo-projeto-didatico>

convida diferentes personagens à sua festa. Esses personagens geralmente povoam o imaginário infantil, pois são vistos como grotescos e bizarros, são exemplos de alguns deles: a bruxa (que está no nome da história), o fantasma, o pirata, o lobo, entre outros. A história toda se baseia em uma repetição na sua estrutura, onde, para um desses personagens convidados aceitar o convite, é colocado como condição convidar outro personagem, recomeçando o convite, até chegar na bruxa. É um texto fácil de explorar e que as crianças gostaram muito, pois interagiram ao longo da história contada, fazendo as vozes dos personagens.

Pensando nos diferentes personagens que veríamos ao longo da história, pensei, para esta ação, trabalhar com a questão dos medos, através da história e da roda de conversa que fizemos logo após. Dessa forma, os alunos expõem o que acham desses personagens e de situações consideradas assustadoras na fantasia, sendo uma maneira deles vivenciarem simbolicamente aquilo que os assusta e refletirem sobre suas emoções e sentimentos.

Após a parte inicial da aula, que envolveu a contação de história e roda de conversa, pedi que lembrassem os nomes dos personagens que foram citados, enquanto eu escrevia na lousa em forma de lista. Após, fiz os agrupamentos produtivos, considerando as hipóteses de escrita de cada um, com níveis próximos, mas deixando pelo menos, um aluno em hipótese alfabética ou silábico-alfabética, para garantir o andamento dos trabalhos, enquanto estivesse acompanhando determinados grupos. Foi entregue uma folha de ofício para cada aluno e instruí de forma que fizessem um quadro com divisórias e escolhessem seis nomes de personagens para registrar em cada divisória, pois iríamos fazer uma atividade chamada “Bingo dos personagens”.

Para a atividade de bingo, escrevi todos os nomes dos personagens em papezinhos que foram, logo após, sendo sorteados. Os alunos que tivessem o personagem sorteado, deveriam marcar um X ao lado do nome desse personagem, ganharia o bingo o aluno que marcasse todos os personagens da sua folha. Fizemos duas rodadas, o aluno que ganhava o bingo vinha para a frente e sorteava os nomes dos próximos personagens para ditar aos colegas.

A história “Bruxa, bruxa venha à minha festa” também possibilitou trabalhar com outro gênero textual, que é o convite. Foi explicada a estrutura do convite por meio de exemplos demonstrados na lousa e, em seguida, foi proposto que cada grupo construísse um convite para um dos personagens da festa.

Os grupos deveriam escolher um personagem, colocar data, local da festa, destinatário, o corpo do assunto e assinatura. Enquanto os grupos com maior autonomia de escrita e leitura conseguiram realizar sozinhos essa atividade, eu auxiliava como escriba dos grupos que ainda não conseguiam ler e escrever autonomamente. Logo após, os grupos apresentaram os convites para a turma.

Por último, a turma foi separada em duas equipes e foi realizado um jogo com charadas de Dia das Bruxas. Os alunos foram organizados em duas filas, ao comando da professora, o primeiro aluno de cada fileira deveria vir caminhando e tocar na mesa que foi colocada de apoio, selecionar uma charada do pote e entregar à professora. Esta lê a pergunta e aquele aluno tem um tempo para responder (5 segundos). Caso não responda ou responda de forma errada, passa a vez para o adversário e assim sucessivamente. A contagem dos pontos de cada grupo é feita pela professora na lousa. Em seguida a essas atividades, os alunos participaram da festa organizada em conjunto com a professora titular da turma.

Algumas das intervenções na escrita e na leitura realizadas com os alunos individual, em duplas ou grupos produtivos tanto nesta última ação, como nas demais descritas anteriormente, foram feitas com base no que é proposto para a mediação do professor na obra *Alfabetar* de Magda Soares (2020), que orienta que, durante os conflitos de escrita e leitura das crianças, é preciso que o professor intervenha a fim de auxiliar os alunos a avançar nas suas hipóteses. Algumas das intervenções pedagógicas realizadas foram:

- Na maior parte das ações realizadas, foi deixado pelo menos um aluno em hipótese alfabética ou silábica-alfabética nas duplas/grupos formados. Foi uma maneira de conseguir atender a todas as duplas e grupos;
- Um aluno atuava como escriba, nas produções textuais, porém todos os demais alunos davam suas contribuições;
- Nas intervenções, instigava os alunos a refletir sobre as suas escolhas de escrita, através de questionamentos: *Por que escolheu esta letra? Qual o som que ela tem? Com qual letra começa essa palavra? Com qual termina? Juntando esse som (pronunciando o som) com esse outro (pronunciar), qual sílaba forma? Sobre o texto que estava sendo construído: o que falta nele para ficar parecido com o texto que vimos?...*
- Pedia que a criança tentasse ler o que tinha escrito, apontando cada sílaba da palavra e questionava se faltava alguma letra, o que significava essa

palavra, entre outros;

- Era explorado, também, o fonema relacionado a sua forma gráfica, para que a criança conseguisse também estabelecer essa relação e se apropriar do SEA.

5.3 Análise dos dados: A construção da escrita e da leitura - os conflitos cognitivos e as estratégias utilizadas pelas crianças

No processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança vai construindo hipóteses de como deve escrever ou ler determinada palavra. Nessa operação articulada e complexa de reflexão e escolhas, ela passa por conflitos cognitivos, que são as contradições a sua hipótese inicial de escrita e que a levarão a ajustar suas ideias e produzir novas construções.

Nesta categoria, veremos, na prática, como isso aconteceu com algumas das crianças da nossa pesquisa, a partir das entrevistas que realizamos e de que forma as ações interventivas realizadas colaboraram para estimulá-las a avançar nas suas hipóteses sobre a escrita e a leitura.

1. A importância dos conflitos cognitivos para a aprendizagem da escrita e da leitura

Já foi comprovado, através dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que no aprendizado da escrita e também da leitura a criança passa por fases que caracterizam os avanços na consolidação do processo de alfabetização. Para que haja a mudança de uma fase para a outra, ou seja, para que ela avance, surgem os chamados “conflitos cognitivos”, sendo um conceito usado a partir dos estudos de Piaget (1977) e que diz respeito a uma reestruturação mental do indivíduo após a introdução de uma informação que possa desestabilizar seus conhecimentos prévios sobre determinado assunto. Esses conflitos permitem que a criança avance na produção e elaboração de novos conhecimentos. Nisso, a criança comete os chamados “erros construtivos”, indicando para o professor onde ele deve atuar para auxiliar no avanço daquela criança.

Durante as ações interventivas da nossa pesquisa, analisamos como esses conflitos ocorreram na prática com os sujeitos pesquisados, o que foi preciso para superá-los e que estratégias foram utilizadas durante o processo.

As ações interventivas foram aplicadas com todas as crianças da turma, respeitados os seus níveis de conhecimento, porém, com o intuito de focar mais nosso olhar, selecionamos apenas algumas das crianças da turma para analisar seu processo de aquisição e consolidação da escrita e da leitura, durante esses quase quatro meses de trabalho.

Na observação 2, referente à segunda ação aplicada na turma, com relação aos alunos que estavam na fase inicial do processo de alfabetização (pré-silábicos e silábicos I - sem valor sonoro) foi verificado que, na maioria das vezes, esses alunos realizavam as atividades que envolviam a cópia do quadro, mas, por ainda não terem se apropriado do SEA, não conseguiam estabelecer uma relação grafonêmica entre o som e a sua representação escrita. Para esses alunos, foi necessário adequar as atividades pedagógicas utilizadas para um nível que não era de um 3º ano do ensino fundamental, pois haviam habilidades que ainda não estavam consolidadas. Dessa forma, adequando as atividades ao seu nível de conhecimento, essas crianças, em fase inicial da alfabetização, conseguiam realizar as tarefas dadas; caso contrário, sua atenção se dispersava e já não mantinham mais interesse no que era desenvolvido em aula.

2. Intervenções pedagógicas realizadas individualmente ou por grupos/duplas

Dentro de cada uma das ações interventivas, pensadas para a pesquisa, utilizamos diferentes estratégias, específicas para cada aluno ou grupo de alunos, conforme seu nível de conhecimento. Nosso intuito não era o de utilizar ou nos guiar por um único método de alfabetização, mas sim, utilizar diferentes estratégias conforme a necessidade que cada aluno apresentava. Essa forma de desenvolver o trabalho pedagógico reflete a flexibilidade e adaptabilidade propostas por Soares (2020), que enfatiza a importância de atender ao desenvolvimento específico do aluno e a necessidade de estratégias que integrem o contexto social da leitura e da escrita.

Na ação 7, utilizamos o recurso “poema recortado”, que se trata de colocar em ordem os versos do poema conforme ele foi lido pela professora. Vamos observar como foi aplicada essa atividade com uma aluna em específico:

A estratégia que utilizei e que deu certo para que ela conseguisse organizar os versos foi que ela se guiasse pela letra inicial da primeira palavra de cada verso.”

“(…) quando em alguns versos havia letras iniciais iguais, eu auxiliava com a compreensão de toda a palavra, para que ela percebesse que se tratava de palavras diferentes através da percepção visual. Auxiliei ela a juntar as letras, formando sílabas para a leitura. (Obs. 7 Ação 7, diário de campo¹⁸)

Ao se trabalhar com o recurso “Poema recortado”, espera-se desenvolver habilidades de leitura e compreensão do texto, de uma forma geral. Para os alunos em hipótese alfabética, essa atividade decorreu sem maiores dificuldades. Mas, para os alunos que ainda não haviam atingido esse nível, foi necessário utilizar como estratégia a que foi descrita acima, no excerto de observação, fazendo com que a aluna se guiasse primeiro pela letra inicial de cada palavra do início do verso, para depois ler sílaba por sílaba até formar a palavra e verificar se tinha relação com a palavra lida pela professora. Esse modo de ensino alude facilmente ao método alfabético (ou de soletração), que ajuda o aluno a compreender a representação gráfica da letra e ao som que ela adquire na palavra. Esse método também foi usado em outros momentos, durante as intervenções, como podemos ver no excerto de observação abaixo:

Com a xxxx usei a junção de letras para formar sílabas e chegar até a palavra. Assim, ela conseguia fazer a leitura, identificar a palavra e dizer se era doce ou não, para depois pintar.” Diferentes métodos. Método silábico. (Obs 9 Ação 9, diário de campo)

Ainda sobre a ação 7, em outro momento, durante uma atividade de rimas, para que uma determinada criança percebesse do que se tratavam as rimas, além de explorar o som final de cada par de palavras, oralmente, foi marcado em alguns dos pares de palavras “as partes correspondentes à rima, para que ficasse mais fácil dela identificar” (Obs. 7 Ação 7, diário de campo).

As ações descritas acima, como o uso do “poema recortado”, dizem respeito ao princípio da alfabetização, porque trabalham o reconhecimento e a organização

¹⁸ A organização dos excertos do diário de campo está estruturada da seguinte maneira, conforme o exemplo:

Ex: Obs. 7 Ação 7, diário de campo, onde obs (observação) 7 refere-se ao dia em que foram registradas as informações, ação 7 refere-se a cada ação exemplificada em quadro de registro dos meses.

das letras e sílabas, que são atividades fundamentais para auxiliar no desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura.

Ao usar as estratégias de identificação da letra inicial e o trabalho com sílabas, estamos remetendo ao método alfabético e ao método silábico. Essas práticas remetem ao que Soares (2009) diz sobre as etapas da alfabetização, pois elas ajudam o aluno a fazer a correspondência fonema-grafema e a desenvolver a habilidade de decodificação.

Outras estratégias utilizadas ao longo de quase todas as ações interventivas da pesquisa foram:

- Ensino através dos fonemas - Cada grafema é retomado não só pela sua forma (letra), como também, pelo som que produz (fonema):

*Como se escreve essa palavra? Qual letra faz esse som ssss... rrr...?" (...)
Está faltando uma vogal aqui (coloquei as vogais no topo da página e fiz relação com a consoante e cada uma das vogais, falando como seria a palavra correta e enfatizando a sílaba com a vogal em questão)*

(Obs. 2. Ação 2, diário de campo).

Auxiliei xxxxx diretamente com a escrita das palavras recorrendo ao som das letras (...) (Obs.6 Ação 6, diário de campo)

- Uso de imagens para auxílio na leitura e diferenciação das sílabas pelo som (pré-silábicos, silábicos I - sem valor sonoro) - Em diferentes momentos, foram utilizadas imagens para facilitar o entendimento do aluno quanto à leitura da palavra, bem como continuamos usando do som (das sílabas):

*(...) quanto a xxxx, a estratégia que utilizei de intervenção foi: primeiro nomear oralmente todas as figuras para ter certeza de que ela não tinha dúvida do que era uma, ou outra. Depois pedi que analisasse o som da sílaba inicial das palavras "bombacha" e "chaleira", analisamos cada uma oralmente, depois pegamos a primeira figura, pedi que falasse o nome da figura e qual a sílaba inicial, como sei que a aluna ainda tem dificuldade em se guiar pelo som de cada letra, optei por pegar duas opções de palavras com início bem diferente como **bombacha/chaleira** para que ela tentasse ler o início e dissesse qual pertencia a figura. Desse jeito deu certo.* (Obs. 5 Ação 5, diário de campo)

- Preencher com as vogais (pré-silábicos) - essa atividade foi importante para os alunos em fase inicial que ainda tinham dificuldade em identificar que a troca de vogais formaria nova palavra: *Com a xxx, tive que colocar as consoantes das palavras que ela queria escrever (...)* (Obs. 5 Ação 5, diário de campo).
- Correlação entre imagem e palavra (pré-silábicos) - Essa atividade procurou estabelecer relações entre a imagem e a palavra lida. (Obs. 5 Ação 5, diário de campo).

- **Elaboração de textos coletivos** - A formulação de textos de forma coletiva, tendo a professora como escriba e os alunos como relatores das informações a serem escritas, contribuiu significativamente com o processo de letramento da turma. Atuando, também, na zona proximal do desenvolvimento cognitivo dos alunos (Vygotsky, 1989), pois a troca de informações na turma permitiu que os estudantes que estão em um nível mais avançado do conhecimento auxiliassem no processo de aprendizagem dos demais e no seu próprio pois, como mesmo afirma Freire (1996), quem ensina, também aprende: (...) *Foi feita uma lista coletiva no quadro com palavras escritas por cada aluno, primeiramente, de forma individual, em seus cadernos e depois fizemos análise de palavras.* (Obs. 5 Ação 5, diário de campo).
- **Identificação da letra inicial de palavras (pré-silábicos)** - faz com que o aluno reflita sobre o sistema de escrita, se aproprie das letras e de seu som (...) *fiz uma atividade em que deveriam colocar a primeira letra das palavras e depois copiar toda a palavra ao lado.* (Obs. 7 Ação 7, diário de campo);
- **Palavras estáveis e banco de palavras (todos os níveis)** - o uso de palavras estáveis e do banco de palavras faz parte de um ambiente alfabetizador auxiliando a criança a refletir sobre o sistema de escrita, além de servir como um modelo onde a criança pode recorrer como fonte de consulta, desenvolvendo uma maior autonomia na escrita e na leitura:

(...) *em duas palavras que começavam com j, eu auxiliei, lembrando uma palavra estável para ela (Jaguarão) e dizia: "É a mesma letra da palavra Jaguarão", em outras, para que lembrasse da letra eu dizia: "É a mesma letra que começa a palavra faca" que era a imagem que estava do lado da letra inicial correspondente, no alfabeto de parede da sala.* (Obs. 7 Ação 7, diário de Campo)
- **Ordenação de palavras em frases (silábicos I e II)** - trabalhamos o conceito de frase e sequência de ações, com o auxílio visual de imagens.

(...) *pedi que me dissesse o que acontecia na imagem (a bruxa voa na vassoura e o Fantasma é assustador), auxiliei a identificar quais as palavras que compunham a cada uma das frases e ordená-las. Eu intervi dizendo "A, onde está A?", "Bruxa, onde está bruxa?", auxiliando na identificação pela letra inicial da palavra.* (Obs 11 Ação 11, diário de campo)
- **Título fatiado** - Na mesma perspectiva da atividade de ordenação de frases, a atividade de título recortado visou a estruturação de uma sequência de palavras para a formação do nome do livro ou história que estava sendo

trabalhada no dia: (...) e de *título fatiado (nome do livro) e banco de palavras com adivinhas com os alunos-alvo* (Obs. 8, ação 8, diário de campo).

- Caça-palavras com uso de banco de palavras (pré-silábicos e silábicos sem valor sonoro) e sem auxílio para silábicos com valor sonoro e alfabéticos (Obs 9, ação 9, diário de campo).
- Ditado numerado - diferentes intervenções a partir dessa atividade na qual a “professora dita um número e uma palavra (fruta), o aluno deve escrever o número ditado ao lado da fruta ditada” (Obs. 10, ação 10, diário de campo):

interv. pré-silábica: “com a xxxx, auxiliei marcando a primeira letra das palavras e questionando, por exemplo, “Com que letra começa a palavra pêra?”, quando ela dava a resposta certa, eu falava “Qual dessas palavras começa com P?” e assim por diante.”

Refletindo sobre a escrita da palavra: “Percebi que, enquanto tentava compreender como encontrar a palavra solicitada, refletia sobre a sua escrita.”

- Aluno-monitor - “Usar um aluno para auxiliar no desenvolvimento das atividades com os demais colegas: “A xxxx ganhou o bingo e passou a fazer a leitura das palavras da próxima rodada e marcar as palavras que saíam, na lousa.” (Obs 12, ação 12, diário de campo). Dessa forma, o aluno que auxiliava tanto os colegas a concluírem suas tarefas, quanto ajudava a professora a desenvolver a atividade com os demais, se sentia parte fundamental do processo de aprendizagem e melhor interagia com os demais.

Algumas das atividades descritas, como a de fazer textos coletivos, são muito significativas para o letramento, por promover o uso social da língua escrita, indo além da mera decodificação. Esse tipo de atividade, construída em conjunto com os alunos, insere-os em uma prática social de leitura e escrita, onde eles não apenas leem e escrevem, mas também trocam ideias e aprendem a expressar seus pensamentos, alinhando-se à dimensão do letramento que Soares (2020) considera essencial para a formação cidadã.

Essa última estratégia, do aluno-monitor, se bem utilizada, colabora muito para a aprendizagem dos alunos, também conectando-se ao conceito de letramento de Soares (2020), pois envolve a interação social e uma forma do aluno se tornar um agente de seu aprendizado e auxiliar no aprendizado dos colegas. O aluno desenvolve habilidades de comunicação e cooperação, tornando essa uma estratégia efetiva tanto para quem ensina, quanto para quem aprende. Vygotsky

(1989) já tratava sobre esse tema em seus estudos socioconstrutivistas sobre a interação social, funcionando como uma mola propulsora da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual dos alunos, a partir das relações entre o sujeito e o mundo. Esse é um dos pontos que veremos a seguir.

3. Os agrupamentos produtivos no trabalho com a alfabetização

Para conseguir alcançar a todos em uma sala constituída por uma turma heterogênea em seus conhecimentos, o professor muitas vezes lança mão de estratégias, isso nós já sabemos. Uma dessas estratégias são os *grupos de trabalho* ou também chamados *agrupamentos produtivos*, que consiste em juntar alunos para que possam interagir e, juntos, construir e trocar aprendizados. “É uma das estratégias mais úteis à aprendizagem porque, quando as crianças ficam juntas, trocam ideias, ensinando e aprendendo naturalmente, sem inibições e preconceitos”. (Russo, 2012, p. 258).

No trabalho com a alfabetização, um dos agrupamentos normalmente utilizados é o de hipóteses de escrita diferentes e, inicialmente, foi dessa forma que organizamos os grupos, seguindo os estudos feitos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999). A turma foi dividida em duplas, trios ou grupos com níveis de conhecimentos próximos, para que uns aprendessem com os outros do grupo e realizassem as atividades juntos.

Os critérios de definição de quem faz parceria com quem, dentro dos grupos, fica a cargo do professor, mas alguns pontos precisam ser observados: além de agrupar por níveis de conhecimento, é preciso, também, conhecer a turma e observar seu comportamento uns com os outros, ou seja, os relacionamentos interpessoais. Nesse sentido, observando esses dois critérios, podemos dizer que o trabalho com os grupos deu certo em alguns momentos e não deu certo em outros durante a realização da nossa pesquisa.

Um dos motivos pelos quais os alunos são separados por níveis de conhecimento é “(...) para que se consiga proporcionar atividades adequadas aos diferentes níveis de conhecimento, com a finalidade que avancem”. (Obs. 1, ação 1, diário de campo). Dessa forma, se constituiu em uma importante metodologia para estimular o engajamento e a participação dos alunos, como podemos observar no excerto abaixo, retirado do diário de campo da pesquisadora:

Cxxxx ficou mais entrosado com os colegas em grupo (foi o escriba) mas todos davam sugestões.” O trabalho em grupo pode servir não só para a troca de conhecimentos, como também para a socialização dos alunos. É fundamental ter pelo menos um aluno alfabético em cada grupo, para que, nas produções textuais, este seja o escriba do grupo. (Obs. 1, ação 1, diário de campo)

Como a cada ação interventiva, procurávamos trabalhar com um tipo de gênero textual e, inclusive, em alguns momentos, com a produção de texto, foi necessário garantir que, pelo menos um dos alunos do grupo fosse do nível alfabético de escrita, indicando que este seria o escriba nas produções, mas todos dariam sugestões.

Havia apenas um dos grupos constituído de alunos entre os níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro, preferi mantê-los no mesmo agrupamento, pois estes alunos eu iria acompanhar de perto seu desenvolvimento. Quando fazíamos produção de texto, eu atuava como escriba deste grupo, a fim de compreender como organizavam as ideias e estruturavam o texto a ser formado:

Na hora da produção de história, eu fui escriba e todos deram sugestões. Importante que todos participem da produção de texto, ainda que sejam alunos no processo inicial do aprendizado da leitura e da escrita, para isso, a professora pode ser a escriba do grupo, ou algum aluno em hipótese alfabética. (Obs. 1, ação 1, diário de campo)

Como bem descrito no excerto acima, é fundamental que mesmo alunos em hipóteses iniciais de escrita participem de contextos de letramento, como a formulação de um texto. É fundamental para os alunos em processo de alfabetização estarem inseridos em práticas de escrita e de leitura, para que compreendam o uso social dessas habilidades, como bem salienta Soares (2003) ao afirmar que:

Podemos perfeitamente aprender para que serve cada botão de um forno de micro-ondas, mas ficar sem saber usá-lo. Essas duas aprendizagens aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a maneira para aprender a usar um forno de micro-ondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. Ao se aprender uma coisa, passa-se a aprender a outra. São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, como também são diferentes os processos da alfabetização e do letramento (Soares, 2003, p. 01).

Para a autora, o ensino da técnica (alfabetização) deve ser desenvolvido juntamente com o uso prático dela, uma não é pré-requisito da outra. Desse modo, foi a forma como direcionamos nosso trabalho com os agrupamentos.

Em dado momento, a partir da 4ª ação, passei a trabalhar com os alunos em duplas e algumas vezes de forma individual. Em duplas, quando havia atividades nas quais esse tipo de organização facilitava a troca de conhecimentos entre os participantes e de forma individual, quando precisava acompanhar o progresso de cada um. Posteriormente, explicaremos que essa também foi uma medida adotada pois, ao longo do trabalho com a turma, foram percebidos problemas relacionados a conflitos de relacionamento entre os alunos, o que colocava em risco todo o trabalho desenvolvido até o momento por isso, é que também optamos por organizar os alunos dessa nova forma.

Nas duplas, procuramos seguir a mesma estratégia dos grupos e colocar alunos em níveis próximos de conhecimento. Em determinados momentos, algumas duplas precisaram ser modificadas ora quando não vinham seus participantes, ora quando havia problemas de relacionamento.

Nos dois excertos abaixo, podemos observar que duas das atividades que mais motivaram a turma e os grupos/duplas foram as que envolviam algum tipo de interatividade e competição:

ATIVIDADE BINGO DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA:

“Deu certo, os alunos se entrosaram, a Mxxx auxiliou Mxxxx e Lxxxx, e a brincadeira funcionou, fizemos duas rodadas.” (Obs. 12, ação 12, diário de campo)

(...)

ATIVIDADE CHARADAS HALLOWEN:

“A participante que mais se destacou positivamente foi a Lxxxx que demonstrou agilidade no raciocínio e nas respostas, quase sempre certas, além de se entrosar bem com sua equipe e o espírito coletivo.” (Obs. 12, ação 12, diário de campo)

As duas atividades mencionadas no excerto (Bingo e Charadas), foram realizadas durante a mesma ação, após uma contação de história sobre o tema do “Halloween. Em certa medida, o trabalho em grupo ajudou a dar um estímulo para os alunos cumprirem as atividades”. (Obs. 12, ação 12, diário de campo), podemos constatar nas interações que, de certa forma, os agrupamentos produtivos cumpriram com o seu objetivo que era o da troca de aprendizagens entre pares, de socialização e de estímulo às atividades, como evidenciado no seguinte trecho: “Aluna que possui muita dificuldade em realizar as atividades de forma individual e

autônoma, se sentiu estimulada a contribuir positivamente para o seu grupo”. (Obs. 12, ação 12, diário de campo).

Durante o trabalho com os agrupamentos, também surgiram situações que envolveram conflitos na turma. Ao avançar em cada etapa da pesquisa, percebemos que muitos alunos apresentavam dificuldades de relacionamento uns com os outros, e isso também refletia nos agrupamentos e nas interações. Para que o trabalho pedagógico com os grupos seja, de fato, efetivo, é fundamental que o ambiente da sala seja propício e acolhedor. Nesse sentido, a visão do professor, como mediador, precisa ser aguçada para que visualize as situações em seu sentido amplo e estabeleça regras e limites, é o que afirma Russo (2012) ao dizer que:

Existem regras para qualquer atividade em grupo, na escola ou fora dela, e cabe ao professor mostrar a necessidade de obedecer a essas regras para um trabalho específico em classe, usando sua melhor estratégia. É preciso estimular principalmente o respeito ao colega, ao grupo menor da classe. (Russo, 2012, p. 259)

Dessa forma, os relacionamentos interpessoais em sala precisam ser bem gerenciados para que, em determinados momentos, não se transformem em conflitos. Por esse motivo, outro ponto que iremos abordar também, aqui em nossa análise, diz respeito aos conflitos interpessoais em sala de aula.

Segundo Vinha (2003) podemos entender, como conflitos interpessoais, as interações sociais em desequilíbrio. Isso pode ser percebido por meio de comportamentos tais como: oposição, expressões, tom de voz e gestos, por exemplo. Por outro lado, ainda que, frequentemente, os conflitos sejam vistos do ponto de vista negativo na escola, são importantes momentos de aprendizado, bem como de desenvolvimento de muitas habilidades, como ouvir, dialogar, refletir sobre suas ações e tomar decisões. Dessa forma, temos o entendimento:

[...] de que os conflitos são situações necessárias para a aprendizagem, modificam-se, inclusive, os sentimentos diante dos mesmos. Compreende-se que os problemas ou desavenças, por serem naturais em qualquer relação, devem ser administrados, não sofridos. A angústia, a insegurança ou o sofrimento levam o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para “livrar-se” daquilo que gera esses sentimentos, assim, muitas vezes as intervenções são desastrosas. Concebendo-os como inerentes às relações e necessários ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, compreendendo a necessidade de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos (Vinha, 2003, p. 90).

Sendo o conflito um fenômeno inerente às interações humanas, como bem explica Piaget (1977), também pode ser um espaço de equilíbrio e autorregulação, mas precisa de mediação para isso. Dessa forma, durante o trabalho com os grupos, quando ocorriam os conflitos, parava-se as atividades que estavam sendo realizadas no momento e procurávamos seguir as seguintes medidas para intervir nessas situações: dialogava-se com as partes envolvidas, procurando levá-los a tomar consciência de como se sentiam e como poderíamos resolver aquela situação. Caso necessário, reorganizavam-se os agrupamentos para trocar algumas das crianças de grupo, a fim de não prejudicar o bom andamento do trabalho e, conseqüentemente, o alcance do objetivo de se trabalhar com esse tipo de organização. Observemos como isso foi feito a partir dos excertos selecionados abaixo, retirados do diário de campo da pesquisadora:

Mxxx foi trocada e ficou junto com a Mxxx Fxxx pois conversava demais com a Axxxx e a Lxxx. Durante o trabalho com os grupos, foi necessário realizar trocas de alunos de um grupo para outro, pois conversas paralelas e alguns conflitos de relacionamento atrapalhavam o bom andamento das atividades. (Obs. 1, ação 1, diário de campo).

(...)

*(...) para que se formassem por questões de afinidade, **fiz as trocas necessárias**, nos momentos em que foi preciso.” Foi necessário realizar trocas por motivos de conflitos entre integrantes dos grupos. (Obs. 8 Ação 8, diário de campo)*

(...)

Conflitos entre os integrantes da equipe “(...) precisei ir trocando e isolando alguns alunos ao longo da aula.” (Obs. 14, ação 14, diário de campo)

Como pode-se observar, já na primeira ação interventiva da pesquisa tivemos problemas entre os grupos, que se manifestaram não só em conflitos, como em conversas paralelas. Dessa maneira, foi necessário intervir na organização dos mesmos, lembrando os combinados realizados no início da aula e reagrupando, quando necessário, isso foi registrado no diário de campo da pesquisadora:

A proposta de fazer esse trabalho dessa forma, com os grupos, era que, além de aprender o que estava sendo ensinado em relação ao solo, aprendessem a trabalhar em grupo, resolver um determinado problema (pareamento imagem versus frase) e analisar a capacidade de leitura. (Obs. 8, ação 8, diário de campo)

Em outro momento, percebemos que, mesmo fazendo combinados com a turma e conversando sobre o que significa trabalhar em grupos, acontecia de um aluno fazer a atividade pelo outro, desconfigurando assim, toda a finalidade do trabalho em equipe.

Para tentar sanar esses problemas, a partir da 4ª ação (como já mencionado anteriormente), houve momentos em que mudamos de grupos para duplas produtivas, mantendo a intencionalidade original de trabalhar com hipóteses de escritas próximas. Dessa forma, passamos a ter uma melhoria nos resultados de trabalho com os alunos. Outro ponto que também foi observado, na formação de novas duplas/ trios e grupos, foi a questão de afinidade entre os participantes, isso facilitou a integração de algumas das equipes de trabalho. Para algumas atividades, foi até permitido que eles próprios escolhessem suas duplas ou grupos:

Para um dos trabalhos em específico, foi permitido que os alunos escolhessem seus próprios grupos, garantindo um leitor em cada grupo, (...) Cada grupo teve a chance de expor as suas respostas à atividade proposta para os colegas. (Obs. 8 Ação 8, diário de campo)

Infelizmente, mesmo tomando as medidas necessárias, não conseguimos sanar os problemas de relacionamento de alguns dos alunos com seus pares e isso foi um fator decisivo para que não prosseguisse o trabalho com os grupos, pois, ao final do experimento, apenas poucas duplas ou trios se mantiveram, os demais voltaram a trabalhar individualmente. Percebi que um problema ainda maior que o da alfabetização nessa turma, era o de relacionamento com os pares, isso pode ser evidenciado pelos trechos abaixo do diário de campo:

Foi muito demorado e dificultoso organizar os alunos nos grupos, tendo em vista que não são acostumados a trabalhar dessa forma com a titular e possuem muitos conflitos entre si. Precisei trocar o Axxx do grupo pois estava criando muitas desavenças com os demais integrantes. O quarto grupo era formado por Mxxx, Axxx, Axxx e Mxxx Exxx o mais desorganizado e desunido de todos, onde os participantes agiram de forma egoísta e provocativa e, dessa forma, prejudicava o seu desenvolvimento como um todo. (Obs 8, ação 8, diário de campo)

Ainda foram feitas outras tentativas, porém como os alunos ainda não haviam compreendido o propósito do trabalho em grupos, decidimos por continuar com as duplas e com o trabalho individual, pois já estávamos quase findando o trabalho de pesquisa na turma e não tínhamos tempo hábil para trabalhar mais profundamente essas questões com os alunos.

4 - Descrevendo os resultados finais da pesquisa: Contribuições para a consolidação da escrita e da leitura nas crianças do 3º ano

É inegável que o período pandêmico que vivemos produziu e ainda produz muitas defasagens no âmbito escolar e, segundo diversas pesquisas em educação, é algo que ainda perdurará por muito tempo na sociedade.

A alfabetização, como a compreendemos, é um processo que depende de diferentes fatores para se consolidar. As crianças da pesquisa, até o presente momento, ainda não consolidaram totalmente o seu processo de alfabetização, sobretudo, após o período pandêmico pelo qual passaram por quase dois anos, nos quais, o primeiro e o segundo ano de escolarização (período no qual inicia-se o processo de alfabetização), foram vivenciados em ensino remoto emergencial. Pode-se dizer que elas iniciaram a sua etapa de alfabetizar-se no 3º ano, o que as fez enfrentar diversos desafios e dificuldades, visto que, muitas delas perderam a chance de adquirir as bases necessárias para a leitura e para a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma presencial. As principais consequências observadas, nesse sentido, se refletem em:

1. Defasagem nas habilidades básicas de leitura e escrita, como não diferenciar letras e sons, por exemplo;
2. Problemas de ortografia: como iniciaram a alfabetização tardiamente, os alunos não tiveram tempo de internalizar as convenções da língua escrita;
3. Atraso no desenvolvimento da Consciência Fonológica: dificuldades em segmentar as palavras em sílabas, manipular os sons da língua, reconhecer rimas e fonemas;
4. Dificuldades na compreensão e interpretação de textos: quando conseguiam fazer a leitura, a faziam superficialmente, de modo que não compreendiam o que liam. Faziam a leitura silabando, palavra por palavra e, ao chegarem ao final do texto, não entendiam do que ele se tratava, não conseguindo fazer a interpretação adequada. Dessa forma, a sua capacidade de analisar criticamente e refletir sobre o que está lendo, que são habilidades fundamentais para os anos escolares seguintes, ficou prejudicada e;
5. Baixa autoestima e autoconfiança: Algumas crianças da pesquisa ao não conseguirem avançar no processo de alfabetização, comparavam-se aos seus colegas e passaram a se sentir desmotivadas e inseguras, duvidando de sua própria capacidade, o que causava nelas sentimentos de ansiedade e repulsão às atividades que envolviam a leitura e a escrita;

Por último, podemos citar como consequência do período pandêmico as lacunas no aprendizado que, inclusive, foi um dos motivos iniciais para essa pesquisa.

Todos esses fatores combinados prejudicaram muito as crianças em seu aprendizado na volta ao ensino presencial e foram reflexos de um período no qual nem se imaginava que a ausência física da instituição escolar seria tão futuramente sentida.

Contudo, de um modo geral em nossa pesquisa, podemos dizer também que houve avanços significativos para os pesquisados, no que tange ao aprendizado da escrita e da leitura, levando em consideração o início da pesquisa até a sua finalização. Devemos salientar, porém, que o aprendizado sistemático da leitura e da escrita é um processo e, como tal, não tem um tempo definido para concluir-se, vai depender também da evolução e do empenho de cada criança.

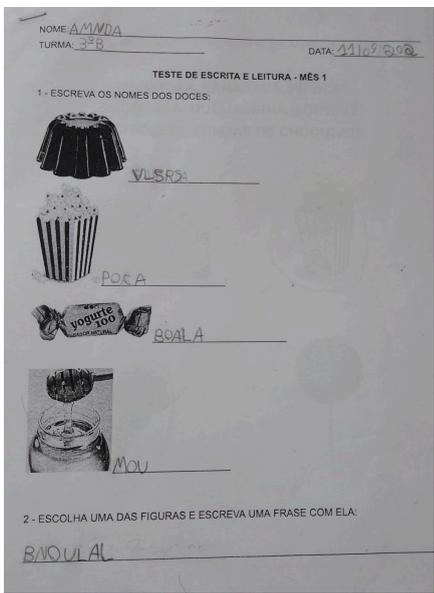
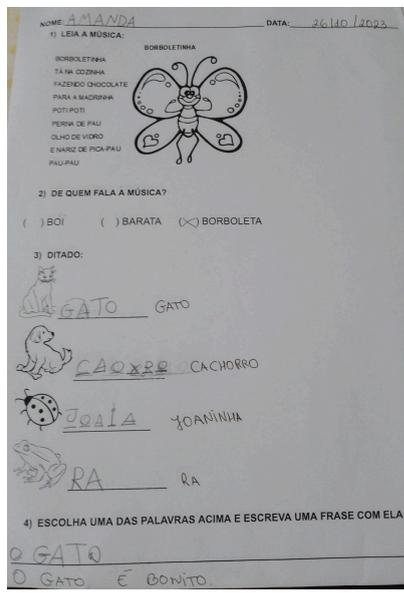
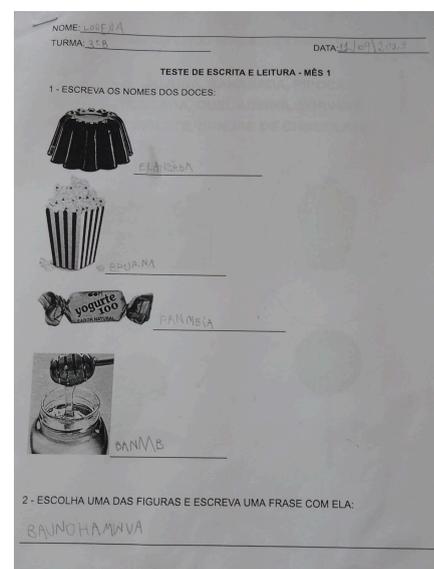
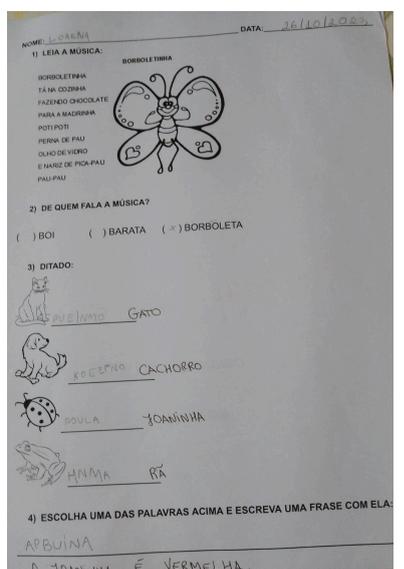
Tanto as atividades realizadas, a atenção individualizada aos alunos, principalmente os que estavam em fases iniciais da alfabetização, e também, a organização em duplas, trios e grupos proporcionaram aos alunos maior segurança em participar das ações propostas e consolidar os conhecimentos que já possuíam para avançar para outros níveis, como bem podemos observar nos excertos abaixo:

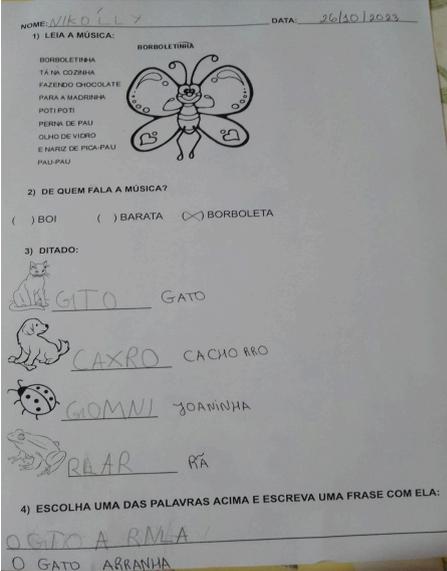
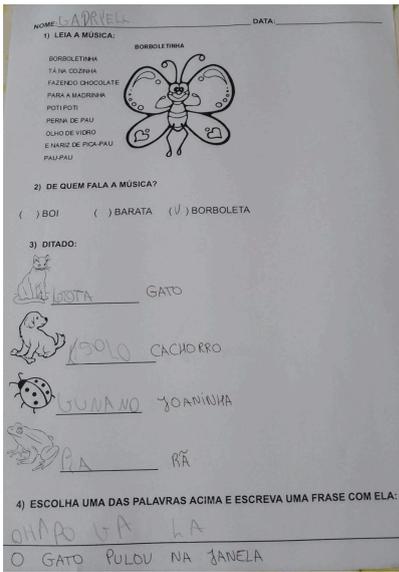
Alunos se sentem confiantes ao serem solicitados nas atividades em grupo com coisas que conseguem realizar. Axxx conseguiu escrever um pequeno texto (1ª vez como escriba) e Lxxx se sentiu participante ativa no processo de criação do texto ao dizer o que a colega precisava escrever e auxiliar com as letras que precisava colocar. (Obs. 2. Ação 2, diário de campo)

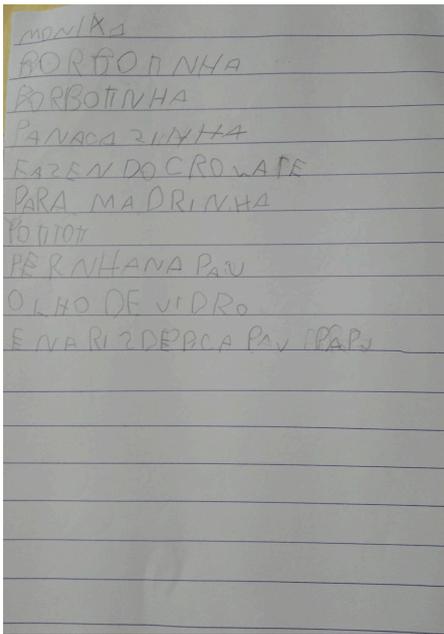
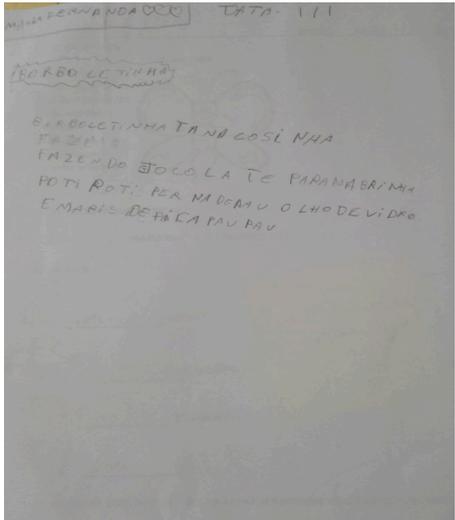
As duas crianças descritas no excerto acima (Axxx e Lxxx), dadas como exemplo, possuem deficiência intelectual e raramente conseguiam realizar as mesmas atividades que os demais colegas, portanto foi realizado um planejamento individual para ambas que previa não só atividades iniciais do ensino da escrita, como também, de produção textual. Em diferentes situações eu atuava como escriba da dupla ou, quando estavam em grupo com outras crianças, determinava um aluno em hipótese alfabética para que tomasse esse lugar, mas todos contribuíam para construir o texto proposto. Em determinados momentos, como descrito no excerto, uma das referidas alunas até mesmo sentiu-se segura ao indicar para a colega quais letras deveria utilizar para escrever determinada palavra, demonstrando os conhecimentos que já possuía sobre a escrita.

Para que possamos observar os resultados obtidos com as práticas interventivas aplicadas, destacamos abaixo as duas avaliações diagnósticas aplicadas com a turma, uma no início e outra ao final da pesquisa. Como em nosso trabalho pretendemos voltar nosso olhar principalmente para os alunos em fase inicial de escrita, trouxemos as avaliações destes:

Quadro 7- Avaliação diagnóstica inicial e final das crianças pesquisadas:

| Avaliação inicial | Avaliação Final |
|---|--|
| Axxx | |
|  |  |
| Lxxx | |
|  |  |

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>Nxxx</p> | |
| <p>Não realizou a avaliação</p> |  |
| <p>Gxxx</p> | |
| <p>Não realizou a avaliação</p> |  |
| <p>Txxx</p> | |
| <p>Não realizou a avaliação</p> | <p>Não realizou a avaliação</p> |
| <p>Mxxx</p> | |

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>Não realizou a avaliação</p> |  |
| <p>Mxxx Fxxx</p> | |
| <p>Não realizou a avaliação</p> |  |
| <p>Mxxx Exxx</p> | |

Não realizou a avaliação

ALME: MARIA EDUARDA DATA: 24/10/2023
BOBOLÉTTINHA
BOBOLÉTTINHA
TANACOSINHA
FAZEDO DO CHOCOLATE PARA AMADURECER
POTI PERNAMBUCO
OLHO DE VIDRO
ENARRIS DE ECAPAPAU

Muxxx

NOME: MURIEL DATA: 24/10/2023
TURMA: 5º B

TESTE DE ESCRITA E LEITURA - MÊS 1

1 - ESCREVA OS NOMES DOS DOCES:

 GELATINA

 Pipoca

 BALA

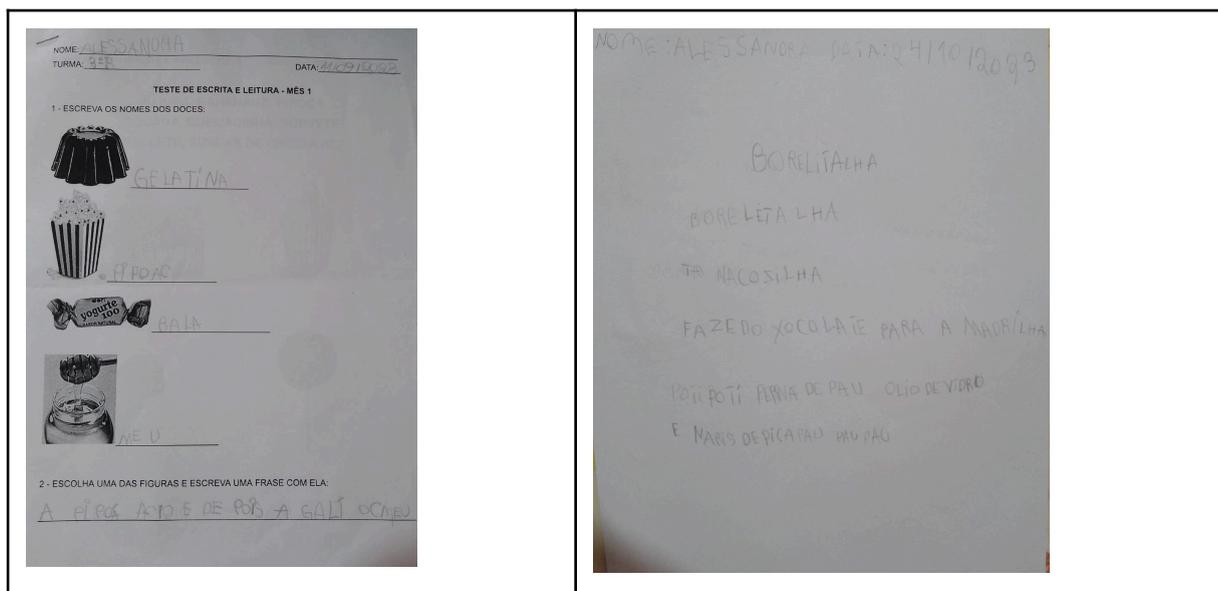
 MEL

2 - ESCOLHA UMA DAS FIGURAS E ESCREVA UMA FRASE COM ELA:

A BALA CAIU NA CARICA

NOME: MURIEL DATA: 24/10/2023
BOBOLÉTTINHA
BOBOLÉTTINHA TANACOSINHA
FAZEDO DO CHOCOLATE PARA AMADURECER
POTI PERNAMBUCO OLHO DE VIDRO INARJIB
ALCAPAU

Alxxx



Fonte: Organizado pela autora.

Podemos observar, pelo quadro acima, que algumas crianças não realizaram algum dos testes aplicados, isso se deu por serem crianças que faltaram muito no período em que foi realizada a avaliação e a pesquisa. Outro ponto que chama a atenção é quanto à diferença entre o modelo da segunda avaliação de algumas das crianças. Na segunda avaliação, para as crianças em fase silábica alfabética (as últimas do quadro acima), foi ditada uma música do repertório infantil e conhecida por eles, para que os mesmos escrevessem o texto na folha.

A partir dessas avaliações e, principalmente, das observações feitas pela pesquisadora no diário de campo foi que, ao final da pesquisa, realizamos um balanço referente aos avanços na leitura e na escrita dos alunos pesquisados¹⁹. No que diz respeito à leitura vejamos o quadro abaixo:

Quadro 8- Desenvolvimento da habilidade leitora ao final da pesquisa

| Sujeitos-foco da Pesquisa | Habilidades observadas | | | |
|---------------------------|---|---|-------------------|----------------------------|
| | Leitura de Palavras com sílabas simples | Leitura de palavras com sílabas complexas | Leitura de frases | Leitura de pequenos textos |
| Axxx | Sim | Não | Não | Não |

¹⁹ Para este recorte, não incluímos os alunos em hipótese alfabética de escrita, pois nosso foco foi nos alunos das hipóteses iniciais.

| | | | | |
|-----------|-----|--------------|--------------|--------------|
| Lxxx | Não | Não | Não | Não |
| Nxxx | Sim | Não | Não | Não |
| Gxxx | Sim | Não | Não | Não |
| Txxx | Sim | Sim | Parcialmente | Não |
| Mxxx | Sim | Sim | Sim | Parcialmente |
| Mxxx Fxxx | Sim | Sim | Sim | Parcialmente |
| Mxxx Exxx | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Muxxx | Sim | Parcialmente | Parcialmente | Não |
| Alxxx | Sim | Sim | Parcialmente | Parcialmente |

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora a partir dos resultados apresentados pelas crianças durante as ações da pesquisa, evidenciadas nas observações descritas no diário de campo.

As práticas interventivas desenvolvidas durante a pesquisa foram desenvolvidas tendo a leitura e o texto como base, portanto, começávamos com a pré-leitura, onde chamava-se a atenção das crianças para as informações visuais da capa, contracapa, ilustrações... A partir disso, podíamos fazer as inferências necessárias antes da leitura propriamente dita, como: de quê podia se tratar a história, em que lugar se passava, entre outras. Durante a leitura, fazia-se questionamentos às crianças sobre os acontecimentos que se desenrolaram na trama, os personagens e sobre as palavras desconhecidas. Nesse último ponto, exploramos o significado de novos vocábulos, através de pesquisa na lousa digital.

Após a leitura, desenvolvíamos as atividades sobre a história lida. As habilidades de interpretação e compreensão são de fundamental importância para o entendimento da história, exercitamos essas habilidades tanto durante a contação da história, quanto ao final dela em forma de atividade escrita. Todos os alunos realizavam essa atividade, com ou sem auxílio da professora e dos próprios colegas. Compreendemos aqui que ler não é decodificar, mas compreender o que se lê, nesse sentido, avaliamos individualmente cada aluno da turma durante as intervenções, no quadro que expomos acima, trouxemos apenas as crianças que decidimos por ser o foco da pesquisa.

As crianças mencionadas no quadro anterior desenvolveram maior autonomia na leitura de palavras com sílabas simples (CV), mas ainda apresentam dificuldades

na leitura de palavras com sílabas complexas (CCV), isso se refletia na leitura de frases que contivessem palavras com essas estruturas e, conseqüentemente, nos textos.

As produções escritas solicitadas às crianças eram, em sua maioria, produções autorais, nas quais elas deveriam escrever suas próprias histórias. Para chegar a este resultado, as histórias escolhidas para iniciar cada ação interventiva precisavam ser muito bem definidas para que pudessem servir também de inspiração para a turma. Sobre a escolha dos textos Soares (2020, p. 339) diz que é preciso considerar os temas de interesse das crianças, a escolha dos gêneros e o nível de complexidade dos textos.

Quanto às contribuições da pesquisa para a escrita das crianças, podemos dizer que também houve avanços. Na turma pesquisada, tínhamos crianças que iam da hipótese pré-silábica de escrita à alfabética. Não podemos dizer que todas avançaram na escrita conforme o esperado e almejado, por diversos fatores que vão além da sala de aula e que também afetaram nossa pesquisa, porém, tivemos algumas evoluções consideráveis no processo:

Quadro 9- Níveis de escrita da turma na fase final da pesquisa

| Nível 1 Pré-silábico 1 | Nível 2 Pré-silábico 2 | Nível 3 Hipótese silábica sem valor sonoro | Nível 3 Hipótese silábica com valor sonoro | Nível 4 hipótese silábica-alfa bética | Nível 5 hipótese alfabética |
|----------------------------------|----------------------------------|--|--|---|--|
| | Lxxx | | Axxx | Txxx | Hxxx |
| | Adxxx | | Nxxx | Mxxx | Dxxx |
| | | | Gxxx | Mxxx Exxx | Kxxx |
| | | | | Mxxx Fxxx | Jxxx |
| | | | | Mxxx | Lxxx |
| | | | | Alxxx | Cxxx |
| | | | | | Mxxx |
| | | | | | Mxxx |
| | | | | | Anxxx |

Podemos citar, como exemplo, duas crianças que tiveram avanços significativos ao final do processo: Axxx, que oscilava entre as hipóteses pré-silábica 2 e silábica sem valor sonoro e avançou para a hipótese silábica com valor sonoro e Txxx que, no início, encontrava-se na hipótese silábica com valor sonoro e, ao final da pesquisa, podemos classificá-la como silábica-alfabética. Observemos abaixo excertos do diário de campo que mencionam as referidas crianças:

*Atividades que a aluna já desenvolve com certa autonomia “Axxx: desenvolveu bem as atividades propostas, lê **palavras** isoladas e consegue realizar as atividades de maneira autônoma com algumas instruções.” (Obs. 3. Ação 3, diário de campo)*

Atividades que a aluna já desenvolve com certa autonomia “Txxx consegue ler e escrever pequenas palavras e compreender enunciados curtos. Desenvolveu quase que sozinha a parte de elaboração das adivinhas (produção textual).” (Obs. 4. Ação 4, diário de campo)

Txxx: Avançou na leitura do início do processo até o presente momento. Ainda apresenta dificuldades (lendo silabicamente algumas palavras), mas já consegue ler pequenas frases e entender o que lê. “Obs. 6 Ação 6, diário de campo)

A Axxx conseguiu realizar a atividade sem dificuldade e sozinha (consegue ler sílabas simples). (Obs 11 Ação 11, diário de campo)

Dessa forma, podemos dizer que as crianças adquiriram importantes conhecimentos para seguir adiante nessa caminhada rumo à consolidação da sua alfabetização. Sintetizamos os resultados obtidos, conforme elencamos abaixo:

- Engajamento e Atitude Positiva em Relação à Leitura e Escrita: maior participação das crianças nas atividades relacionadas à escrita e à leitura. Eles começaram a sentir-se mais autoconfiantes;
- Autoavaliação e reflexão sobre o próprio aprendizado: as crianças começaram a reconhecer seus avanços, desenvolvendo um sentimento de conquista;
- Desenvolvimento da consciência fonológica: identificação de sons iniciais e finais das palavras e conseguir identificar e segmentar as palavras em sílabas, essencial para a leitura e formação de novas palavras e;
- Avanço da precisão na decodificação de palavras: a leitura de palavras passou a ter menos erros, como substituição de letras e/ou sílabas.

5. A possibilidade de alfabetização para todas as crianças: Todas as crianças podem ser alfabetizadas?

Segundo Soares (2020), todas as crianças podem aprender a ler e a escrever, esse pressuposto até mesmo estampa a capa de sua obra mais recente²⁰. À criança que domina o sistema de escrita e utiliza-o em suas práticas sociais, denomina-se de *alfabetizada*. Logo, pode-se afirmar, segundo essa breve explicação, que todas as crianças podem, de fato, ser alfabetizadas? Neste tópico, discutimos essa premissa, não só com base nos estudos teóricos que tecemos ao longo da pesquisa, como também, de acordo com os dados coletados.

A alfabetização é a base de todo sistema educacional e é a prioridade das prioridades, logo, questionar a impossibilidade do aluno de ser alfabetizado é uma afirmação muito grave e errônea de se fazer, mas que, por vezes, perdura no imaginário do senso comum. Segundo Soares (2020):

Considerando a aprendizagem da língua escrita particularmente, não se apropriar de habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades. Há estatísticas que comprovam que as taxas de insucesso escolar crescem ao longo do ensino fundamental a partir do 3º ano: alunos não conseguem avançar para o próximo ano letivo, ou avançam sem habilidades básicas de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 10)

Como bem afirma a autora acima, baseada em estatísticas, as taxas de insucesso escolar crescem a partir do 3º ano, o que impacta profundamente no desenvolvimento escolar do aluno, mas por que isso ocorre?

O mundo em que vivemos é um mundo letrado, logo, para inserir-se nele, precisamos adquirir as habilidades de leitura e escrita necessárias para tal. Para que isso ocorra, é preciso que haja condições adequadas que possibilitem o atingimento dessas habilidades. Infelizmente, há diversos fatores sociais, econômicos e culturais que tornam a alfabetização um desafio difícil de alcançar em contextos específicos, onde, particularmente, o fracasso na alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares, exatamente aquelas que mais dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural (Soares, 2020, p. 12).

²⁰ Alfalettar: toda criança pode aprender a ler e a escrever (2020).

Para Charlot (2005) é importante atentar para as práticas escolares e dos professores no processo de ensino e aprendizagem, pois quando o professor ensina e o aluno não aprende, e o professor continua do mesmo jeito, sem alterar suas práticas pedagógicas considerando as especificidades do seu aluno, contribui para a continuação do fracasso escolar na sala de aula.

Não estamos colocando a centralidade do ensino somente nas mãos do professor, pois, como dissemos acima, há diversos fatores que influenciam no sucesso ou insucesso escolar, o que podemos afirmar com certeza é que, no processo de alfabetização, não é possível alcançar a todos, dentro das condições que se tem em sala de aula e ao mesmo tempo. O que quero dizer com isso é que, ao chegar ao final do ano letivo, nem sempre o professor estará com todos os seus alunos alfabetizados e talvez nem mesmo consiga avanços significativos com alguns deles. Isso significa que o professor deva desistir? Não, claro que não. Mas significa que outras abordagens e até mesmo novos objetivos de aprendizagem devam ser traçados.

Na sala de aula que realizamos nossa pesquisa, nem sempre conseguimos atingir os objetivos propostos e o principal objetivo era auxiliar na alfabetização das crianças. Lidamos com alunos que faltavam muito às aulas, outros que necessitavam de auxílio pedagógico de professor auxiliar, em virtude de suas deficiências, e com problemas graves de relacionamento da turma, esses fatores influenciaram nos resultados almejados.

Concordamos com Soares (2020) quando diz que as condições sociais, econômicas e familiares não devem ser tomadas como pretexto para afirmar que as crianças não podem aprender a ler e escrever, mas ao longo da nossa pesquisa, alguns fatores específicos, mas que relacionam-se também com essas condições, se apresentaram como obstáculos ao nosso trabalho com a alfabetização. Foram eles:

- **Infrequência:** Observamos durante todo o ano de realização da nossa pesquisa que algumas crianças faltavam demais às aulas e, quando retornavam, após a chamada “Busca Ativa” feita pela coordenação da escola, era preciso que o professor fizesse novamente a sondagem dos conhecimentos dessas crianças para depois planejar a partir do que sabiam. Isso fez com que o trabalho pedagógico com essas crianças tivesse que ser constantemente retomado quase que do ponto inicial de onde se

encontravam, pois notava-se nelas, uma grande dificuldade em consolidar as aprendizagens:

Aprendizados relacionados a anos escolares anteriores, como a ordem alfabética, que segundo a BNCC deve ser consolidado ainda no 2º ano do ensino fundamental, ainda não foram consolidados para que fosse possível dar seguimento a conhecimentos mais avançados e próprios do 3º ano, por isso, constantemente se fazia necessário retomar aprendizagens ainda não estáveis. (Obs.7, ação 7, diário de campo)

Cabe ressaltar que as famílias das crianças que faltavam muito às aulas, foram questionadas sobre esse fato, mesmo assim, o problema não foi solucionado até o final do ano e pudemos perceber que isso foi um problema que afetou muito essas crianças, pois elas dificilmente comprometiam-se com seu aprendizado.

Dentre as causas da infrequência dessas crianças ao ambiente escolar, destaca-se a falta de valorização da escola por parte dos pais que nem sempre a vêem como determinante para a vida em sociedade dos filhos. Sobre esse fator Veiga (2011) cita que:

Garantir o direito da criança na escola é dever da família, da sociedade e do Poder Público”, pois, “Para muitas crianças e adolescentes, a permanência na escola é tarefa difícil, que se faz acompanhar de muitos desafios que fogem do seu controle e de sua capacidade de resolução. O afastamento da criança da escola costuma ser um alerta e um sinalizador de algo mais grave que pode ser traduzido como violação de direitos fundamentais como direito ao respeito, à saúde e à proteção contra a exploração no trabalho infantil (Veiga, 2011, p. 4)

Mais precisamente focando no aprendizado da leitura e da escrita o apoio familiar se faz de extrema importância e, sem ele, o trabalho pedagógico com a criança fica prejudicado:

O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal. Esse conjunto de práticas e experiências recebe o nome de literacia familiar (PNA, 2019, p. 23)

Como podemos perceber, pelo trecho acima da PNA (2019), a influência familiar é fundamental para o aprendizado das crianças, mas quando há essa falta, a escola tende a ser o lugar no qual elas vão suprir essa carência e ter o ensino formal. Porém, quando faltam às aulas, as crianças não recebem apoio nem de um lado, nem de outro, prejudicando o seu desenvolvimento.

- **Falta de apoio de professor auxiliar para alunos com deficiência:** Apesar do auxílio dos dois monitores de inclusão nas atividades de auxílio à alimentação, cuidados com a higiene e socialização, sentimos a falta de um professor auxiliar para atuar no trabalho pedagógico de alunos com deficiência, dentro da sala de aula.

Na realidade da sala de aula, nem sempre o professor consegue auxiliar a todos de forma igualitária, por mais que tente, nem sempre é possível. Dependendo da deficiência que o aluno possui, faz-se necessário o auxílio de outro professor na sala. O que acontece também é que os apoios surgem de forma muitas vezes improvisada (Serra, 2017). Conforme mencionam Nunes, Araújo, Schirmer e Walter (2013):

No Brasil, a necessidade e a urgência em prover atendimento educacional qualificado ao aluno com deficiência no interior da sala regular, como é preconizado nos cânones da educação inclusiva, fizeram emergir esse agente educacional. A partir de 2000, passou a ser frequente nas escolas particulares e, posteriormente, nas escolas públicas a presença do **mediador**, cujo trabalho se destina a acompanhar crianças que necessitavam de auxílio na sala de aula, em geral sob orientação de profissionais especializados. (**grifo nosso**, p. 67).

Os autores tratam sobre o surgimento da figura do monitor de inclusão (chamado de agente educacional), mas também abordam sobre a questão do mediador em sala de aula, que seria como uma espécie de professor auxiliar no trabalho pedagógico dos alunos com deficiência. É desse apoio que necessita-se.

Em nossa pesquisa, observamos, em especial, o caso dos alunos autistas que, dependendo do grau do espectro, necessitam de um maior acompanhamento que nem sempre o professor que atende a turma inteira consegue dar.

Na turma, como já mencionado anteriormente, havia dois alunos que contavam com um monitor cada um. Uma aluna por ter baixa visão e um outro aluno por ser TEA (Transtorno do Espectro Autista). Durante a nossa pesquisa, foi muito difícil avaliar tanto o desenvolvimento de um, quanto de outro aluno, por alguns motivos. No caso, em específico, do aluno TEA, que conta com o auxílio do monitor, observou-se que tinha grande dificuldade em

realizar as atividades solicitadas, ainda que fossem elaboradas conforme as orientações fornecidas pela professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE da escola, com enunciados curtos, diretos e, sempre que possível, com o uso de material tátil. Quando não conseguia que o monitor “fornecesse as respostas” para as atividades, se irritava facilmente, não conseguindo realizá-la com autonomia, sendo somente um copista do que era ditado por seu monitor.

Na observação cinco, referente à 5ª ação, percebemos que o referido aluno não poderia ser um dos sujeitos foco da pesquisa, pois precisava de atividades adaptadas específicas para o autismo, que não era o foco de nosso estudo no momento, e apresentava muita instabilidade em aula: “Ora não querendo fazer as atividades, ora com a interferência direta do monitor realizando as atividades por ele”. (obs. 5, ação 5, diário de campo).

Outros alunos que também requeriam uma atenção mais particular eram os alunos com deficiência intelectual, pois ainda que as atividades fossem adaptadas ao seu nível de conhecimento e dadas as instruções necessárias, não conseguiam realizá-las sozinhos e, por isso, demandam mais atenção que os demais colegas:

Alunos que possuem deficiências intelectuais (ainda que não sejam laudados) necessitam de acompanhamento de professor auxiliar em sala de aula, pois não conseguem compreender e realizar atividades que sejam dadas no geral para a turma. Da mesma forma, o professor, ainda que desenvolva estratégias para atender esses diferentes públicos dentro desse ambiente, se verá diante de situações em que não conseguirá atender satisfatoriamente a todas as demandas de aprendizagem observadas, pois conta com uma sala de aula com níveis de conhecimento bastante desiguais e díspares entre si. (Obs.4, ação 4, diário de campo)

Foi observado em sala que os alunos com DI que não estavam com acompanhamento direto e constante da professora para auxiliar nas atividades, se desestimulavam e não conseguiam concluir as atividades propostas: “(...) possui extrema dificuldade em realizar as atividades sozinha, não por não saber ou não conseguir fazer, mas sim porque se dispersa com grande facilidade.”. (Obs 11 Ação 11, diário de campo)

- **Conflitos de relacionamento:** Outro fator que dificultou a aprendizagem das crianças e que, inclusive já foi detalhado em capítulo anterior, refere-se aos conflitos entre as crianças.

Esses três fatores elencados acima nos permitem chegar à conclusão de que trabalhar o processo de alfabetização na sala de aula depende de diferentes condições de aprendizagem para que se tenha êxito e que, sem as condições necessárias, fica muito difícil obter o sucesso almejado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, foram discutidos importantes conceitos sobre a alfabetização e sobre o letramento no Ciclo de Alfabetização, sobretudo no 3º ano do Ensino Fundamental, onde focamos nossa pesquisa. Buscamos compreender o processo de aprendizagem das crianças, bem como direcionar estratégias que auxiliassem a superar os desafios e as defasagens na alfabetização, sobretudo, após os efeitos negativos na educação ocasionados pela pandemia do COVID-19. Nem sempre conseguimos alcançar nossos objetivos, mas com certeza, conseguimos avanços significativos que foram apresentados ao longo de nosso estudo.

E tratando sobre os objetivos da pesquisa, podemos dizer que, em certa medida, os atingimos. Conseguimos tecer importantes reflexões que auxiliaram a conceituar e diferenciar a alfabetização e o letramento, da mesma forma que observamos e registramos os efeitos do ensino remoto na alfabetização das crianças. Ao longo deste estudo, também conseguimos compreender como as crianças constroem seus conhecimentos acerca da escrita e da leitura. Desse modo, pudemos planejar e aplicar práticas sistemáticas significativas de alfabetização e letramento que possibilitaram um certo avanço no processo de alfabetização e letramento da turma.

Os participantes da pesquisa foram receptivos e não estranharam as ações realizadas, pois estas foram desenvolvidas em momentos de aula e, nesse sentido, eles já estavam acostumados. No entanto, isso não impediu que demonstrassem algum desinteresse em relação a algumas das atividades que foram realizadas, como os diálogos e atividades em grupo e esse foi um dos obstáculos da pesquisa. Houveram outros fatores que também influenciaram negativamente esse estudo, como: a baixa frequência de alguns alunos e os conflitos de relacionamento em sala de aula.

Apesar desses fatores, nas ações realizadas da pesquisa-intervenção, pude observar que as crianças em seu processo de aprender, constroem diferentes estratégias que possibilitam superar conflitos e adquirir conhecimentos, portanto, sendo coautoras de seu próprio ensino e esse foi um dos nossos objetivos. Saliento, nesse sentido, a relevância dessa pesquisa, pois é fundamental repensar o papel do

professor na sala de aula, não só como um transmissor de conhecimentos como o de um facilitador das aprendizagens, e o papel do aluno também, como um sujeito que também é responsável pela construção do seu aprendizado.

Outra questão evidenciada diz respeito à questão da heterogeneidade da turma, que chama a atenção para a necessidade de replanejamento das práticas pedagógicas que não só considerem o estudante, mas que também sejam significativas para ele. Nesse sentido, alguns pontos discutidos ao longo desta pesquisa são importantes de serem lembrados: a avaliação diagnóstica da turma, pois permite conhecer o que o aluno já sabe e a partir daí tecer o planejamento do professor, que deve ser diário e centrado nas especificidades do aluno e entender como as crianças aprendem e que estratégias utilizam para superar os conflitos cognitivos.

Ao longo da pesquisa, também foi possível identificar que a alfabetização vai além da decodificação de palavras, ela está profundamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento crítico e à capacidade de interação no mundo letrado. Os dados da pesquisa nos permitiram compreender que o sucesso no processo de alfabetização e letramento depende de diferentes fatores, que incluem o ambiente escolar, o papel do professor, a participação ativa dos alunos e da família e o envolvimento da escola nesse propósito.

O envolvimento nesta pesquisa e a escrita desta dissertação também possibilitaram a avaliação do meu trabalho enquanto professora de sala de aula e, também, como professora-pesquisadora, percebo que precisava aprender mais sobre alfabetização e letramento para aprimorar minha prática pedagógica. Refletir sobre nossa atuação em sala de aula é o que nos faz melhor compreender a função do professor, enquanto formador.

Este trabalho começou com muitas expectativas e muita dedicação. Objetivava que as ações da minha pesquisa pudessem ser fator determinante para o processo de alfabetização das crianças da turma em questão. Como bem disse no início dessas considerações, por vezes eu consegui fazer a diferença e, por vezes, não. Porém, ao passar do tempo e refletindo sobre como este trabalho se desenrolava, percebi que o papel de pesquisador não é esperar somente os resultados positivos, mas sim, observar, relatar, entender e explicar o processo. Acredito que dessa forma, pude compreender como a pesquisa deve ser desenvolvida e qual é o papel do pesquisador nisso.

Por fim, concluir esta pesquisa não significa que a temática tenha se esgotado. Ao contrário, abrem-se inúmeras possibilidades para novas abordagens que retomam pontos discutidos ou que se configurem em novos desdobramentos. Essas possibilidades abrem as portas para a continuação do trabalho com essa temática tão rica e abrangente que é a da alfabetização e do letramento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cátia Rosana Lemos de; MARQUES, Dilva Carvalho (Orgs.). **Manual para elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos**: conforme normas da ABNT. 3. ed. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2013. 107 p. Disponível em <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/files/2014/10/Manualde-Normalização-3.-ed.-20131.pdf>. Acesso em 12 out. 2022.

ARREGUY, Juliana. **Datafolha**: Após ensino remoto, 76% precisam de reforço na alfabetização. Site: UOL. São Paulo. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/02/14/datafolha-educacao-reforco-alfabetizacao-pandemia-covid-aulas-presenciais.html>. Acesso em 27 dez. 2022.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 257-275, mai. 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação à Distância**. Disponível em <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação – MEC. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, de 7 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Diário Oficial da União, 9 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Letramento no Brasil**. 2. ed. - Curitiba, PR: IESDE. Brasil, 2013. 188 p.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Sílvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, May/Aug. 2013.

Distorção idade-série. Disponível em https://www.qedu.org.br/escola/259211-emef-general-antonio-de-sampaio/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageld=initial_years&year=2017. Acesso em 12 de fev. de 2024.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo: um instrumento de reflexão.** In: contexto e Educação. Universidade de Ijuí, ano 2, nº 7, julho/set 1987. p.19-24. Disponível em <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-instrumentos-e-tecnicas-de-intervencao/unid-2-instrumentos-de-conhecimento-intervencao-e-registro/texto-7-falkembach-elza-maria-fonseca-diario-de-campo-um-instrumento-de-reflexao-in-contexto-e-educacao-no-7-jui-inijui-1987/view>. Acesso em 17 jun. 2023.

FERREIRA, Adriana Cristina dos Santos; BUONAROTTI, Daiany Cristina Bittencourt; QUEIROZ, Hellen Dayane Zanoni; ARAÚJO, Sandra Reis de; BATISTA, Eraldo Carlos. Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais do aluno: uma contribuição da psicologia escola. v. 3, n. 01, **Revista Interações Interdisciplinar**, jan/jul., 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329561884_DIFICULDADES_DE_APRENDIZAGEM_EM_E_PROBLEMAS_EMOCIONAIS_DO_ALUNO_UMA_CONTRIBUICAO_DA_PSIKOLOGIA_ESCOLAR. Acesso em: 20 ago. 2024.

FERREIRA, Darlise Nunes. **A Alfabetização e a Implantação do Ensino de Nove Anos no Município de Jaguarão/RS.** Dissertação apresentada para obtenção da titulação de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Jaguarão. 169 p. 2011.

FERREIRA, Vera Regina. **Acompanhamento do Plano Municipal de Educação 2015-2025 do município de Jaguarão-RS: análise e formação.** Dissertação apresentada para obtenção da titulação de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Jaguarão. 129 p. 2024.

FERREIRO, Emília; GOMEZ PALACIO, Margarita. et al. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura.** México, DF: Dirección General de Educación Especial, 1982. Fascículo 2.

FERREIRO, Emilia. **O Ingresso na Escrita e nas Culturas do Escrito: seleção de textos de pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica, **Revista Psicopedagógica**, 2016. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, pp. 23-28. Disponível em <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em 04 jun. 2023.

GALINDO, Aline Fonseca Lopes; PARENTE, Rebeca Talia Ximenes; DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva. Os Efeitos da Pandemia no Processo da Alfabetização das Crianças: Elementos de Contextualização a partir da Perspectiva Docente. Revista eletrônica **Arma da Crítica**. N. 14/ Dezembro, 2020. ISSN 1984-4735.

GARCIA; Sônia Maria dos Santos. A construção do conhecimento segundo Jean Piaget. **Ensino em Re-vista**, v.6, n.1, 17-28, jul. 97/jun.98.

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

GIRÃO, Fernanda M. P; BRANDÃO, Ana Carolina. P. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IDEB. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/cidade/579-jaguarao/ideb>. Acesso em 12 de fev. de 2024.

IDEB por Escola. Disponível em <https://www.qedu.org.br/cidade/579-jaguarao/ideb/ideb-por-escolas>. Acesso em 12 de fev. de 2024.

JAGUARÃO. **Documento Orientador do Município-território de Jaguarão/RS**. Jaguarão: SMED, 2020.

JAGUARÃO. **Plano de Carreira do Magistério Público do Município**. Lei nº 4.168, de 12 de novembro de 2003. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Jaguarão/RS. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-da-educacao-jaguarao-rs> Acesso em 13 fev. 2024.

JAGUARÃO. **Plano de Ensino para a Rede de Ensino Municipal de Jaguarão para recuperação de aulas durante o período de Pandemia CoronaVirus (COVID-19)**. Jaguarão: SMED, 2020.

JAGUARÃO. **Plano Municipal de Educação - PNE**. Lei nº 6.151 de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Jaguarão (PME) e dá outras providências.

JAGUARÃO. **Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação – PME.** Período de avaliação 2017. Secretaria Municipal de Educação e Desporto: Jaguarão, março de 2018.

JAGUARÃO. **Relatório de avaliação do Plano Municipal de Educação – PME.** Período de avaliação 2021. Secretaria Municipal de Educação e Desporto: Jaguarão, dezembro de 2021.

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

LEAL, Telma F., BRANDAO, Ana Carolina P., SANTANA, J.S., FERREIRA, V. V. Heterogeneidade e ação docente no ensino de produção de textos. In: Telma Ferraz Leal, Carolina Figueiredo de Sá, Elaine Cristina Nascimento da Silva (Orgs.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade.** Recife: UFPE, 2018, p. 150-182.

LUCE, Maria Beatriz Moreira. **Definição e Gestão da Política Educacional.** Cortez Editora. SP. 1988.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022. 395 p. Disponível em <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?e=3&dl=0> Acesso em 10 fev. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino.** 2. ed. Ângela Paiva Dionísio, Ana Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 14ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Disponível em https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 02 nov. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial: Edição 53, seção 1, p. 39.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa. Disponível em <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>>. Acesso em 05

mai. 2023.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *In*: MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 33-68.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica e alfabetização: superando preconceitos teóricos e mantendo a coerência, ajudamos nossos alfabetizandos. *In*: **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ZAROS, Lilian Giotto; GOMES, Apuena Vieira Gomes. **Ensino remoto emergencial**: orientações básicas para elaboração do plano de aula (recurso eletrônico). Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/571151/4/ENSINO%20REMOTO%20EMERGENCIAL_2.pdf. Acesso em 28 out. 2022.

MORAN, José. **O que é Educação a Distância**. Disponível em https://ead.escoteiros.org.br/pluginfile.php/169494/mod_folder/content/0/Curso%20de%20Tutores/O%20que%20%C3%A9%20EaD%20-%20Jos%C3%A9%20Moran.pdf. Acesso em 09 fev. 2024.

MORAN, José. **Novos caminhos de ensino a distância**. Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro, 2012.

MORTATTI; Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MOURA, Patrícia dos Santos; PEREIRA, Rachel Freitas; AURICH, Grace da Ré. **Apresentação: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: sua trajetória e implementação**. *In*: Patrícia dos Santos Moura; Rachel Freitas Pereira; Grace Da Ré Aurich. (Org.). PNAIC UNIPAMPA 2017-2018: trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador. led. São Leopoldo: Oikos, 2020, v.1, p. 7-192.

NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula; ARAÚJO, Cláudia Alexandra Góes de; SCHIRMER, Carolina Rizzotto; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. (2013). A prática pedagógica de mediadoras de alunos com deficiência física e dificuldades na comunicação em escolas do Rio de Janeiro. *In* R. Glat, & M. Pletsch (Eds.), **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais** (pp. 65-90). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PICOLLI, Luciana. Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8961>. Acesso em 08 fev. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio**, Jaguarão, 2015. Prefeitura Municipal de Jaguarão/RS. Dados sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 345, de 12 de dezembro de 2018**. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG. Resolução CEED nº 345/2018. Disponível em <https://undimers.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEED-345-2018-Referencial-Curricular-Ga%C3%BAcho.pdf>. Acesso em 14 dez. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre, 2018. v. 1

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização: um processo em construção**. São Paulo, Saraiva, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angél. L. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2011.

SERRA, Dayse. (2017). A educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei Brasileira de inclusão - nº 13.146/2015. **Polêm!ca**, 17(1), 27-35. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/28294>. Acesso em: 01 nov. 2024.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> Acesso em 02 nov. 2022.

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

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** [Entrevista concedida a] Emy Lobo. Futura & Educação. 2020b. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em 04 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. 2002. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf. Acesso em 03 fev. 2024.

TRAVERSINI, Clarice Salete; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro; FREITAS, Juliana. **O desafio de exercer a docência e constituir-se como aluno no projeto da docência compartilhada**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2010.

VEIGA, Eduardo de Lima. **A FICAI sob a ótica do Ministério Público**. In: Centro de Apoio Operacional da Infância, Juventude, Educação, Família e Sucessões – Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011, p. 4-5. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br>. Acesso em: 31 out. 2024.

VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 421f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 176 p.

APÊNDICE A – TERMO DE CO-PARTICIPAÇÃO DA ESCOLA



As pesquisadoras Kellen Beatriz Cardoso Botelho e Dr^a Patrícia dos Santos Moura responsáveis pela execução da pesquisa intitulada **“Contribuições para consolidar o processo de alfabetização: uma proposta “Alfaletadora” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental”** solicitam autorização para realização da referida pesquisa nesta instituição, que em caso de aceite passa a ser co-participante do projeto. A autorização fica **condicionada à prévia aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa** (Prédio Administrativo da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 – Uruguaiana – RS – telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 8025 (55) 3911 0202, – e-mail: cep@unipampa.edu.br) devidamente registrado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS), respeitando a legislação em vigor sobre ética em pesquisa em seres humanos no Brasil (Resolução do Conselho Nacional de Saúde n° 466/12 e regulamentações correlatas).

Em resposta a solicitação:

Eu, XXXXXXXX, ocupante do cargo de diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental XXXXXXXXXXXX, autorizo a realização nesta instituição da pesquisa **“Contribuições para consolidar o processo de alfabetização: uma proposta “Alfaletadora” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Kellen Beatriz Cardoso Botelho, tendo como objetivo primário compreender o processo de aprendizagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental pós ensino remoto, bem como analisar as possibilidades didáticas para superação das dificuldades decorrentes desse período.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo

tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Jaguarão, ___ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição co-participante

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar da pesquisa **“Contribuições para consolidar o processo de alfabetização: uma proposta “Alfaletadora” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental”**, desenvolvida por Kellen Beatriz Cardoso Botelho, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central do estudo é compreender o processo de aprendizagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental pós ensino remoto, bem como analisar as possibilidades didáticas para superação das dificuldades decorrentes desse período.

Solicitamos a sua colaboração, pois esta possibilitará o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a consolidação do processo de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, você participará da pesquisa através de entrevista gravada, que será transcrita, posteriormente, para que suas respostas sejam analisadas com calma. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar a participação desta a qualquer momento. Você não será penalizada de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

Medidas serão tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas durante a pesquisa. Assim, apenas as pesquisadoras do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. A sua identidade será preservada, ou seja, não será divulgado o seu nome ou imagens que permitam a sua identificação. Garantidas a confidencialidade e a privacidade da participante.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados a você por meio de relatórios individuais, se precisar, e neles constarão a trajetória individual de cada sujeito da pesquisa.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para a entrevistada e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelas duas partes, com ambas assinaturas na última página.

Jaguarão, ____ de _____ de 2023.

Kellen Beatriz Cardoso Botelho

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“Contribuições para consolidar o processo de alfabetização: uma proposta “Alfaetradora” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental”** e autorizo a realização da entrevista e a utilização das informações provenientes desta na referida pesquisa.

Assinatura da professora titular de turma

Nome da Participante:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Kellen Beatriz Cardoso Botelho pelo telefone (53) 9xxxxx (inclusive WhatsApp) ou pelo e-mail xxxxxxxx@unipampa.edu.br. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br ou <https://sites.unipampa.edu.br/cep/> Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7A Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS CEP 97500-970.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) responsável legal,

O(a) aluno(a) pelo(a) qual você é responsável está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Contribuições para consolidar o processo de alfabetização: uma proposta “Alfaetradora” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental”**, desenvolvida por Kellen Beatriz Cardoso Botelho, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), sob orientação da Professora Dr^a Patrícia dos Santos Moura. O objetivo central do estudo é compreender o processo de aprendizagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental pós ensino remoto, bem como analisar as possibilidades didáticas para superação das dificuldades decorrentes desse período.

Solicitamos a colaboração do(a) aluno(a), pois esta possibilitará o desenvolvimento de práticas pedagógicas para a consolidação do processo de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental. Assim, o(a) aluno(a) participará da pesquisa através de entrevista gravada e realização de atividades em sala de aula que impulsionam a reflexão e aprendizagem da escrita e da leitura. A participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que a criança participe, bem como retirar a participação desta a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a participação, ou desistir da mesma.

Medidas serão tomadas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas durante a pesquisa. Assim, apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades. As identidades dos(as) participantes serão preservadas, ou seja, não serão divulgados os nomes ou imagens que permitam a identificação da criança. Garantidas a confidencialidade e a privacidade do(a) participante, este(a) poderá, ainda sim, desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo.

A participação da criança consistirá em participar de uma entrevista cuja pesquisadora será a entrevistadora. A entrevista conterà perguntas que dizem respeito à percepção da criança sobre seus espaços de aprendizado (escola e sala de aula), dificuldades e facilidades nas atividades escolares, histórias que mais gosta de ouvir, entre outros temas. Essas entrevistas serão gravadas e posteriormente, transcritas para que suas respostas sejam analisadas com calma. A participação da criança também consistirá em realizar atividades que envolvem práticas de alfabetização e letramento. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). As atividades da pesquisa serão registradas por meio de transcrições, fotografias e/ou vídeos. Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro ao responsável legal ou ao(a) participante. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional, ela será de responsabilidade dos pesquisadores.

O benefício direto relacionado com a colaboração da criança nesta pesquisa é poder vivenciar práticas de aprendizagem que impulsionam o processo de alfabetização e letramento. Toda pesquisa possui riscos potenciais, nesta uma possibilidade é o risco de constrangimento durante a participação das atividades.

Os resultados da pesquisa serão apresentados aos participantes e seus responsáveis por meio de relatórios individuais, neles constarão a trajetória individual de cada sujeito da pesquisa.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante da pesquisa e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deste termo deverão ser rubricadas pelo responsável pelo(a) participante da pesquisa e, também, pela pesquisadora responsável, com ambas assinaturas na última página.

Jaguarão, ____ de _____ de 2023.

Kellen Beatriz Cardoso Botelho

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada **“Contribuições para consolidar o processo de alfabetização: uma proposta “Alfaletadora” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental”** e concordo com a participação do menor o qual sou responsável legal.

Autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Não autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

Assinatura do responsável legal

Nome do Participante:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Kellen Beatriz Cardoso Botelho pelo telefone (53) 9xxxxxxx (inclusive WhatsApp) ou pelo e-mail xxxxxxxxxx@unipampa.edu.br. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um

grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas. Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289 E-Mail: cep@unipampa.edu.br ou <https://sites.unipampa.edu.br/cep/> Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592 Prédio Administrativo – Sala 7A Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS CEP 97500-970.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

Título do projeto: Contribuições para consolidar o processo de alfabetização: uma proposta “Alfaetradora” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental

Pesquisadora responsável: Kellen Beatriz Cardoso Botelho

Pesquisadora participante: Dr^a Patrícia dos Santos Moura

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular da pesquisadora para contato (inclusive whatsapp): (53) 9xxxxxxx

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de um estudo que tem como objetivo compreender o processo de aprendizagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental pós ensino remoto, bem como analisar as possibilidades didáticas para superação das dificuldades decorrentes desse período. Este estudo está associado às atividades do Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A direção de sua escola está ciente e permitiu a realização da pesquisa. A realização do estudo é importante porque esperamos que a nossa pesquisa colabore para que as crianças, ou a grande maioria delas, se alfabetizem até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, como prevê o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) em sua Meta 5. O estudo será orientado pela Dr^a Patrícia dos Santos Moura, professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e as atividades serão conduzidas pela professora/pesquisadora Kellen Beatriz Cardoso Botelho. Sua participação no estudo será relacionada à realização de uma entrevista cuja pesquisadora será a entrevistadora. E também será relacionada à realização de atividades sobre alfabetização e letramento. Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa.

Caso aceite participar, em julho de 2023 você será entrevistado(a) pela pesquisadora, posteriormente, as entrevistas serão transcritas para melhor análise das respostas. A partir de agosto de 2023, você realizará atividades que envolvem práticas de leitura e escrita. Esta participação se dará de forma oral (conversas individuais e/ou coletivas) e/ou de forma escrita (fichas didáticas, ditado interativo e/ou produção textual – individual e/ou coletiva). Caso você, mesmo com o consentimento de seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Seu nome, assim como de seus/suas colegas que também participarem do estudo, não será identificado em nenhum momento, sendo garantido o sigilo. O material coletado (fotografias e vídeos) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. Caso haja qualquer despesa adicional ela será de responsabilidade dos pesquisadores. Havendo qualquer dúvida você ou seus pais ou responsáveis poderão entrar em contato com a pesquisadora Kellen Beatriz Cardoso Botelho pelo telefone (53) 9xxxxxxx. Este termo será redigido em duas vias, ficando uma cópia com você e outra com o pesquisador. Após a finalização do estudo, os pesquisadores entregarão para todas/os as/os alunas/os que participaram da pesquisa receberão um relatório individual com os percursos de cada participante.

Diante do que foi descrito acima, lhe convido a participar da pesquisa “Contribuições para consolidar o processo de alfabetização: uma proposta “Alfaletadora” em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental” assinando este termo.

Nome completo do(a) aluno(a):

Assinatura do(a) aluno(a):

Nome da pesquisadora responsável: Kellen Beatriz Cardoso Botelho

Assinatura da pesquisadora responsável:

Jaguarão, _____ de _____ de 2023.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/Unipampa – Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592, Prédio Administrativo – Sala 23, CEP: 97500-970, Uruguaiana – RS. Telefones: (55) 3911 0200 – Ramal: 2289, (55) 3911 0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br