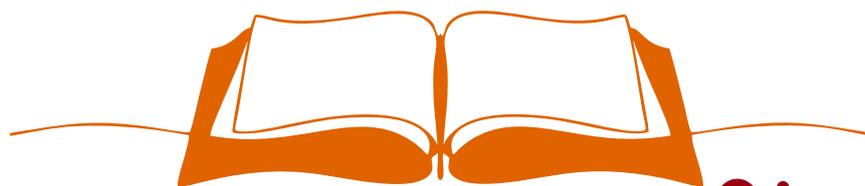


Organizadoras
Gabriela Medeiros Nogueira
Silvana Maria Bellé Zasso

ANAIS DO CONGRESSO DO GRUPO DE ESTUDO
E PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO - GEALI: ALFABETIZAÇÃO COMO
ATO POLÍTICO, ÉTICO E AMOROSO

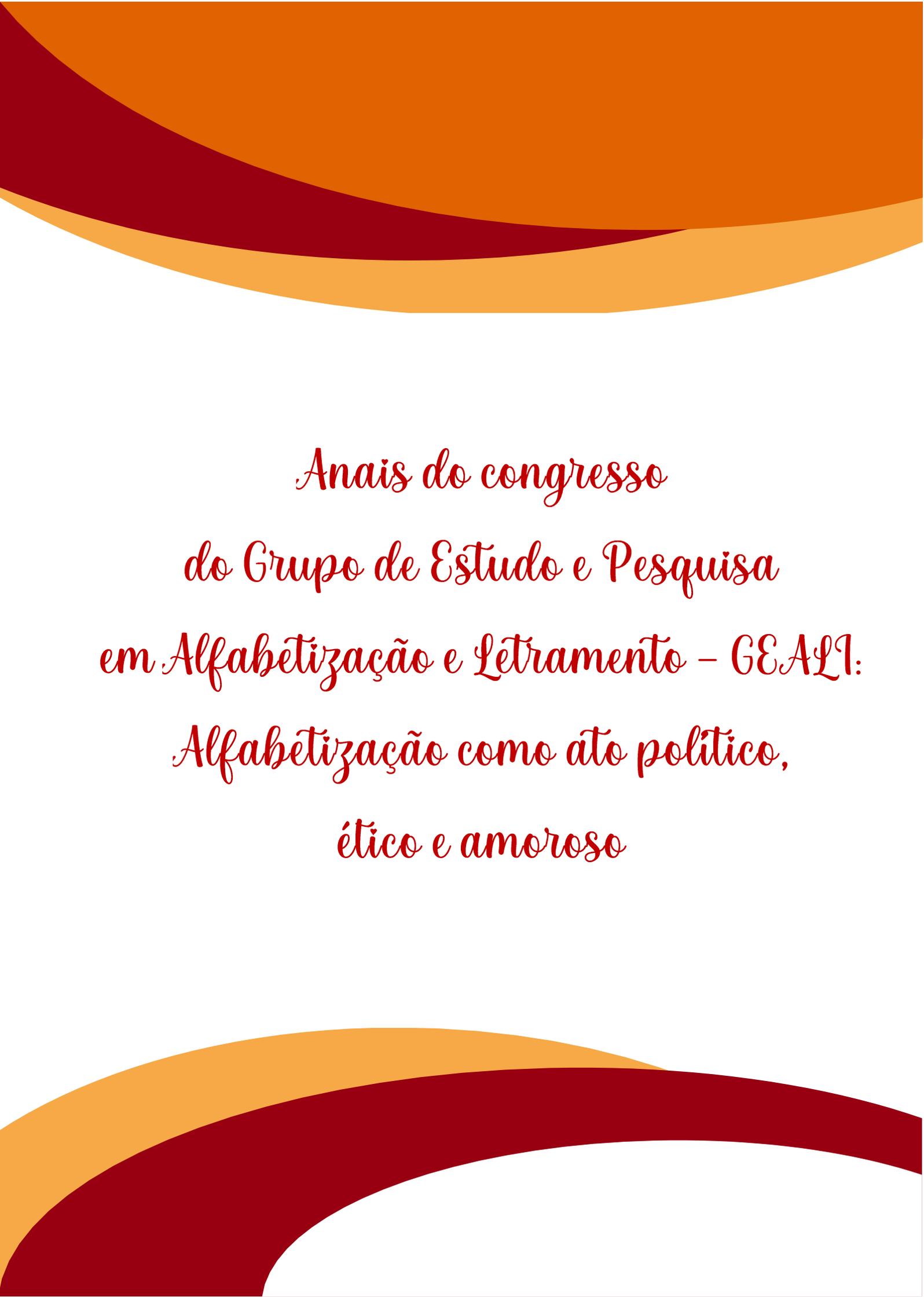
CONGRESSO GEALI



Alfabetização

como ato político, ético e amoroso

6 e 7 de outubro de 2022



*Anais do congresso
do Grupo de Estudo e Pesquisa
em Alfabetização e Letramento – GEAL:
Alfabetização como ato político,
ético e amoroso*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe do Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

**ANAIS DO CONGRESSO
DO GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA
EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO –
GEALI: ALFABETIZAÇÃO
COMO ATO POLÍTICO, ÉTICO E AMOROSO**

Comissão Organizadora:

Alessandra Amaral da Silveira – Pós-doutoranda em Educação – FURG
Barbara Cordeiro Borges – Acadêmica de Pedagogia – FURG
Carmen Regina Gonçalves Ferreira – Pós-doutoranda em Educação – FURG
Carolina dos Santos Espíndola – Doutoranda em Educação – UFPel
Caroline Braga Michel – Professora do Instituto de Educação – FURG
Eneusa Mariza Pinto Xavier – Doutoranda em Educação – UFPel
Estela Souza de Castro – Mestranda em Educação – FURG
Flávia Burdzinski de Souza – Professora do Curso de Pedagogia – UFFS
Gabriela Medeiros Nogueira – Professora do Instituto de Educação – FURG
Izabel Perdoni Soares – Mestranda em Educação – FURG
Janaína Soares Martins Lapuente – Professora do Instituto de Educação – FURG
Juliana Silva Cabrera – Mestranda em Educação – FURG
Juliane de Oliveira Alves Silveira – Pós-doutoranda em Educação – FURG
Kelly da Silva Brum – Mestranda em Educação – FURG
Letícia Lucas Pereira Guilhamilho Ávila – Acadêmica de Pedagogia – FURG
Letícia Rodrigues Benites – Mestranda em Educação – FURG
Lívia Lempek Trindade Monteiro – Mestranda em Educação – FURG
Luíse Penning Pereira – Acadêmica de Pedagogia – FURG
Marília Zuchoski Neves – Acadêmica de Pedagogia – FURG
Michele Alaise Flores – Mestranda em Educação – FURG
Myrna Susan Gowert Madia – Doutoranda em Educação – UFPel
Samara Rodrigues Pino – Acadêmica de Pedagogia – FURG
Sibelly Martins Miranda – Acadêmica de Pedagogia – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – Professora do Instituto de Educação – FURG
Tais Barbosa Rodrigues – Mestranda em Educação – FURG
Verônica Amorim Saraiva – Mestranda em Educação – FURG

Comissão Científica:

Alessandra Amaral da Silveira – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Carmen Regina Gonçalves Ferreira – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Carolina dos Santos Espíndola – Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Caroline Braga Michel – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Estela Souza de Castro – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Flávia Burdzinski de Souza – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Gabriela Medeiros Nogueira – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Janaína Soares Martins Lapuente – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Juliane de Oliveira Alves Silveira – Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Myrna Susan Gowert Madia – Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Silvana Maria Bellé Zasso – Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Coordenação:

Gabriela Medeiros Nogueira
Silvana Maria Bellé Zasso



ANAIS DO CONGRESSO DO GRUPO DE ESTUDO
E PESQUISA EM ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO - GEALI: ALFABETIZAÇÃO COMO
ATO POLÍTICO, ÉTICO E AMOROSO

Gabriela Medeiros Nogueira
Silvana Maria Bellé Zasso
(Organizadoras)

*Anais do Congresso
do Grupo de Estudo e Pesquisa
em Alfabetização e Letramento - GEALI:
Alfabetização como ato político,
ético e amoroso*



Rio Grande
2023

© Gabriela Medeiros Nogueira; Silvana Maria Bellé Zasso

2023

Diagramação da capa: Murilo Borges
Formatação e diagramação: Cinthia Pereira

Ficha catalográfica

C749 Congresso do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI: alfabetização como ato político, ético e amoroso (06-07 out. – 2022 : Rio Grande, RS)
Anais do Congresso do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI: alfabetização como ato político, ético e amoroso [Recurso Eletrônico] / Organizadoras Gabriela Medeiros Nogueira, Silvana Maria Bellé Zasso. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2023.
146 p. : il.

Modo de acesso: <http://repositorio.furg.br>
ISBN 978-65-5754-158-6 (eletrônico)

1. Alfabetização 2. Políticas Públicas 3. Educação Infantil
4. Leitura 5. Escrita 6. Literatura I. Nogueira, Gabriela Medeiros
II. Zasso, Silvana Maria Bellé III. Título.

CDU 372.4

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

A revisão e todas as opiniões e informações expressas em cada um dos artigos são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores/autoras

Sumário

APRESENTAÇÃO	07
RESUMOS EXPANDIDOS	08
Alfabetização e Políticas Públicas	09
Formação continuada de professores alfabetizadores no contexto das escolas do campo e classes multisseriadas	09
Em tempos de reaprender o método fônico: algumas problematizações sobre o Programa de Formação Docente – Tempo de Aprender	14
O que faz a educação infantil na Política Nacional de Alfabetização (2019)? ..	18
Práticas pedagógicas na alfabetização	22
Ateliê didático e criativo: um projeto de extensão	22
Práticas de Leitura no Ciclo de Alfabetização	25
Ludicidade na alfabetização: A importância de jogos e brincadeiras na prática pedagógica	29
Um olhar para os alunos que não são contemplados pelos métodos de alfabetização	33
Múltiplas linguagens na alfabetização	37
Retrato dos desafios do Ensino Remoto na Zona Rural de Canguçu (RS) ..	37
Leitura e escrita nos Anos Iniciais	41
Linguagem escrita autêntica das crianças no processo de alfabetização escolar	41
Relatando práticas de alfalettrar: o início do processo de intervenção pedagógica em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental	45
Leitura e escrita na Educação Infantil	49
A leitura com bebês e as múltiplas linguagens na creche	49
Literatura e alfabetização	53
O incentivo à leitura em espaços escolares e não escolares: ações realizadas por escritores de literatura infantil e pelo projeto Histórias que navegam	53

Alfabetização Literária: o que pensam, dizem e fazem professoras de uma escola pública?	56
A alfabetização com literatura infantil, uma ferramenta pedagógica para a ampliação da leitura e escrita	59
Segmentações alternativas em textos poéticos: aspecto linguístico para discutir a noção de palavra nos anos iniciais do EF	63
Projeto Círculo de Leitura CP-UFGM: a ressignificação das experiências literárias docentes	67
Alfabetização e Ensino Remoto	71
Planejamento e estratégias no Ensino Remoto: Relato de professoras do 3º ano do Ensino Fundamental	71
Formação Docente, Alfabetização e Letramento: propostas e encaminhamentos pedagógicos para crianças com dificuldades na leitura e escrita	75
A prática de uma professora alfabetizadora: Orientações às famílias durante a pandemia	79
A readaptação das rotinas das famílias frente ao processo educacional das crianças de modo remoto e as implicações para o planejamento das professoras	83
Alfabetização e o Enfrentamento das dificuldades do Ensino Remoto na prática docente	88
RELATOS DE EXPERIÊNCIA	92
Alfabetização e Políticas Públicas	93
Des-a-fios na Gestão Educacional: tecendo ideias alfabetizadoras	93
Assessoria Escolar no período pós-pandêmico	97
Práticas pedagógicas na alfabetização	101
Formar-se professora alfabetizadora nos espaços produzidos pelo LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS	101
A escola e o desvelar da pandemia: As contradições no processo de alfabetização	105
Investigando práticas e conhecimentos sobre a leitura e a escrita com crianças do Ciclo de Alfabetização	109
“Eu já sou autor, estou escrevendo meu livro”: Experiência de uma prática alfabetizadora sob a perspectiva discursiva	113
Registrando marcos históricos do município: uma proposta de ensino por investigação	117

Literatura e alfabetização	121
Relato de Experiência: sequência didática no ciclo de alfabetização a partir da contação da “Verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho”	121
O espaço literário da brinquedoteca UFFS – Campus Erechim	125
Alfabetização e Ensino Remoto	129
Alfabetização na pandemia: um desafio ultrapassando as porteiras	129
Diário de Campo: vivências de uma professora alfabetizadora no ensino remoto – anos 2020 e 2021	133
Alfabetização na pandemia: compartilhando experiências	137
Experiência e aprendizagem de formação pessoal e profissional na pandemia	140
Alfabetização na EJA	144
Desafios e as perspectivas de estagiar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos: vivências e aprendizagens	144

Apresentação

É com alegria que o Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI, vinculado ao Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, apresenta este *e-book* resultado do Congresso de Alfabetização. O evento foi realizado nos dias 06 e 07 de outubro de 2022, com a temática “*Alfabetização como ato político, ético e amoroso*”, em comemoração aos 10 anos do grupo. Foi um momento festivo que contou com a participação de pessoas de diversas regiões do estado e do país compartilhando experiências e retomando o encontro presencial depois de dois anos de afastamento físico em função da pandemia da Covid-19.

Tivemos por propósito neste evento fomentar reflexões no campo da alfabetização e letramento contando com a participação de professores da educação básica, acadêmicos da graduação e pós-graduação e, ainda, pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Um espaço de discussão e socialização de práticas e pesquisas acerca da alfabetização, mais especificamente sobre as políticas públicas para a alfabetização e para a formação continuada de professores, bem como resultados de pesquisas sobre as mudanças ocorridas neste campo em virtude da pandemia.

O *E-book* conta com 34 trabalhos apresentados no evento nas modalidades presencial e online, organizados em duas seções, resumos e relatos de experiência, e separados nos seguintes Eixos Temáticos: Alfabetização e Políticas Públicas; Práticas pedagógicas na alfabetização; Múltiplas linguagens na alfabetização; Leitura e escrita nos Anos Iniciais; Leitura e escrita na Educação Infantil; Literatura e alfabetização; Alfabetização no contexto histórico; Alfabetização e práticas inclusivas; Alfabetização na EJA e Alfabetização e ensino remoto.

Desejamos a todos os participantes do congresso e aos leitores(as) em geral uma excelente experiência reflexiva e outras possibilidades, quer teóricas ou metodológicas, ao campo da alfabetização resultante das experiências vividas durante os dias do congresso.

Boa leitura!

Profª. Drª. Gabriela Medeiros Nogueira
Líder do GEALI

Profª. Drª. Silvana Maria Bellé Zasso
Vice-líder do GEALI

Me. Carolina dos Santos Espíndola
Pesquisadora do GEALI



*Resumos
expandidos*

Alfabetização e Políticas Públicas

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS

Thaieni Mazetto Costa^{*}
Priscila Michelon Giovelli^{**}
Helenise Sangoi Antunes^{***}
Débora Ortiz de Leão^{****}

Palavras-chave: Formação de Professores; Escolas do Campo; Classes Multisseriadas.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM), dedica-se ao estudo e a reflexões sobre a formação continuada de professores, atentando-se também às políticas e programas educacionais referentes a esta temática. Assim, durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Escolas Multisseriadas: O que os(as) professores(as) têm para nos contar em época de pandemia e pós-pandemia?”, surgiu, por parte de escolas do campo que já conheciam o GEPFICA, a demanda de uma nova formação continuada que contemplasse as especificidades das escolas do campo e das classes multisseriadas. Houve por parte

^{*} Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFSM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). E-mail: thaienimazettocosta@gmail.com.

^{**} Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFSM). Bolsista de Iniciação Científica (FIPE/SÊNIOR/UFSM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). E-mail: giovellipriscila@gmail.com.

^{***} Pedagoga e Mestre em Educação (UFSM), Doutora em Educação (UFRGS). Professora Titular do Departamento de Metodologia de Ensino (CE/UFSM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). E-mail: professora.helenise@gmail.com.

^{****} Pedagoga (FIC), Mestre em Educação (UFSM), Doutora e Pós doutora em Educação (PUCRS). Professora do Departamento de Administração Escolar (CE/UFSM), integrante do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPGE/UFSM), Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA). E-mail: dboleao@gmail.com.

do grupo, a escuta de professores sobre seus interesses e necessidades e a organização e o desenvolvimento da “Formação Continuada de Professores: Educação do Campo e Classes Multisseriadas”. Assim, o objetivo desta escrita é compartilhar o desenvolvimento e as aprendizagens construídas ao longo da formação supracitada. A escrita é de viés qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), do tipo relato de experiência (DALTRO; FARIA, 2019). O referencial teórico é composto por Chansis (2022), Ribas (2021), Gelocha e Antunes (2021), Bianchini e Roos (2019) e Neubauer *et al.* (2005).

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA E REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características principais, que são:

- (i) A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- (ii) A investigação qualitativa é descritiva;
- (iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- (iv) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e
- (v) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Dessa forma, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, descritivo e reflexivo, de acordo com Daltro e Faria (2019, p. 235), que o apresentam como uma construção que não procura propor a última palavra, mas está aberta à permanente produção de novos saberes. Trata-se de relatar a experiência vivenciada, articulando-a ao referencial teórico. Logo, a educação do campo convida os professores à valorização dessa realidade nas propostas pedagógicas. Gelocha e Antunes (2021, p. 3) registram que a educação do campo é marcada por lutas e resistências, visto que, na maioria das vezes, é deixada em segundo plano. Por isso, é essencial refletir sobre as políticas públicas e as ações governamentais a fim de garantir uma educação de qualidade que valorize a educação do campo.

Muitas escolas do campo, na realidade brasileira, contemplam as classes multisseriadas, em que os professores desenvolvem suas práticas com mais de uma série/turma do Ensino Fundamental, atendendo a alunos de diversas faixas etárias e conhecimentos diferentes. Ribas (2021) nos remete a importância da consideração e da valorização da especificidade do trabalho com as classes multisseriadas. Estas perspectivas perpassam pelo viés formativo dos docentes que, de acordo com Neubauer *et al.* (2005, p.62), precisam primar pela formação continuada, vivenciando criticamente os saberes experienciais e refletindo permanentemente sobre sua prática educativa.

RESULTADOS E REFLEXÕES FINAIS

A formação continuada apresentada neste resumo foi dividida em 4 (quatro) encontros, ocorrendo de forma virtual, através do *Google Meet*, nos sábados pela manhã. Até o momento, 97 (noventa e sete) professores e estudantes de diferentes regiões

do Rio Grande do Sul/RS e também de Santa Catarina/SC se inscreveram na formação, expressando suas curiosidades e dúvidas. Foram abordadas temáticas diferentes, que se complementam e instiga os professores a refletir sobre suas práticas pedagógicas nas escolas do campo. A formação se dividiu entre os módulos que se encontram abaixo:

Dia 11/06/2022 – Abertura: Relacionamento interpessoal na escola do campo;

Dia 09/07/2022 – Formação de leitores críticos e reflexivos na escola / Avanços na apropriação da linguagem escrita;

Dia 24/09/2022 – Planejamento interdisciplinar para a educação do campo e classes multisseriadas; e

Dia 19/11/2022 – Avaliação para a educação do campo e classes multisseriadas (esse módulo ainda se encontra em organização). Para cada módulo foram feitos formulários *online* de lista de presença onde os inscritos deveriam escrever o que mais gostaram. Por isso, a seguir se encontram recortes da escrita dos professores nestes formulários, escritas essas que possibilitam revermos nossas práticas em relação a formação continuada de professores, entender sobre as dificuldades e desafios no trabalho com alunos de contextos rurais e aprimorar nossos recursos pedagógicos.

Retornos – 1º encontro:

“A maneira como as temáticas foram abordadas foi maravilhosa. As charges, a literatura, o filme... Todos esses recursos mostraram como é importante abordar as relações interpessoais entre colegas, professores, familiares, crianças... Fiquei muito feliz com as falas e me senti confiante e motivada para a mudança. Isso nos mostra que é possível fazer a diferença através da amorosidade, do afeto, do carinho, da escuta do outro, da empatia e do amor.”

“A frase 'Empatia pode mudar o mundo', a importância do afeto e da amorosidade, escutar o outro e ter o cuidado com o 'automático'. ACREDITAR e TER ESPERANÇA E FORÇA.”

Retornos – 2º encontro:

“Um professor que seja crítico, reflexivo, curioso e criativo. Precisamos conhecer nossas crianças, pensar na leitura que reconheça e valorize a realidade dos alunos. Importância da leitura e da formação de leitores em todos os espaços, valorizando todas as formas de leitura presentes no mundo. As crianças precisam ter curiosidade, gosto e incentivo pela leitura. É essencial criar, sair dos muros escolares, ter um planejamento reflexivo, conhecer cada criança e fazer registros. Os leitores se (auto)formam.”

“A aprendizagem através da descoberta, de atividades lúdicas, brincadeiras e não somente através de conteúdo e mais conteúdo.”

Retornos – 3º encontro:

“Ir a fundo no entender o trabalho do professor, compreendendo que engloba a vida dos alunos, os contextos que estão inseridos, para desenvolver uma prática humana, também refletindo sobre a valorização do professor para que o esgotamento do mesmo não comprometa a qualidade da educação, portanto, reafirmar por meio de políticas públicas o trabalho do professor, visto que a mesma tem sofrido muitos ataques de corte de verbas. Também aprender a se relacionar no meio das diferenças que existem entre tantas identidades.”

“Educação além da sala de aula; Não temos receitas prontas; Escutar os alunos: às vezes nos preocupamos apenas com os conteúdos; Importância do brincar; É difícil desacomodar; Ter flexibilidade para o inusitado: não precisa ter um planejamento totalmente fechado; Ensinar com criticidade: despertar a criticidade nas crianças; Educação mais humanizada: não aprendemos com fome e com violência.”

Analisando os retornos, compreendemos, assim como Chansis (2022, p. 94), que o processo educativo pensado na realidade do campo requer um olhar diferenciado para os planejamentos, as políticas de ensino, os conteúdos, os projetos e a visão de espaço/tempo/organização. Destaca-se a importância do debate e da escuta entre os professores, pois como Bianchini e Roos (2019, p. 138) sinalizam, discutir com outros profissionais da educação sobre o que é vivenciado, de modo a refletir sobre suas práticas, é uma possibilidade de superação dos desafios e de crescimento profissional.

Portanto, registra-se o compromisso da relação teoria-prática entre a universidade pública e as escolas, a fim de qualificar a educação que é direito de todas as crianças, inclusive as residentes no campo. Também se salienta a importância do debate entre os profissionais da educação do campo e da escuta sensível em relação às dificuldades e potencialidades do contexto rural. A formação continuada está em desenvolvimento e podemos observar muitas reflexões, compreensões e trocas de experiências entre os professores de classes multisseriadas e da educação do campo e pesquisadores desses contextos.

REFERÊNCIAS

- BIANCHINI, Daiani Finatto; ROOS, Liane Teresinha Wendling. Constituição docente a partir de programas de formação continuada de professores dos Anos Iniciais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; LEÃO, Débora Ortiz de; BENZ, Gracieli Conrad; RECHIA, Marijane (org.). **Formação continuada de professores: Vivências e saberes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. Ed. Porto: Editora Porto, 1994.
- CHANSIS, Loiva Isabel Marques. **Biografias de professores(as) de Escolas do Campo e Classes Multisseriadas** – Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022.
- DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

GELOCHA, Elizandra Aparecida Nascimento; ANTUNES, Helenise Sangoi. **Trajetória da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil.** Research, Society And Development, Itajubá, v. 10, n. 8, 2021.

NEUBAUER, Bruna Mezzomo; SILVA, Patrícia Santos da; RISTOW, Simaia Zancan; ROSA, Vaneza Silva da. Formação continuada de professores: a construção dos saberes experienciais. In: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática.** Santa Maria: Departamento de Metodologia do Ensino, 2005.

RIBAS, Juliana da Rosa. **Ateliê Biográfico de (Auto) Formação: Cruzando fios e entrelaçando histórias – Trajetórias docentes de professores em Classes Multisseriadas no Estado de Santa Catarina** – Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2021.

EM TEMPOS DE REAPRENDER O MÉTODO FÔNICO: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE – TEMPO DE APRENDER

Ramona Graciela Alves de Melo Kappi*

Palavras-chave: Método fônico; Formação docente; Tempo de aprender.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute a perspectiva teórica e conceitual de alfabetização adotada na proposta didática do *Curso de Formação Continuada em Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender*, criado em 2020 pelo Ministério da Educação/MEC. Objetiva analisar a concepção de linguagem e aprendizagem na proposta didática de alfabetização do referido curso, tendo como pano de fundo a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). O material empírico selecionado para este trabalho corresponde aos eixos: 1 – Formação continuada de profissionais e 2 – Apoio pedagógico para alfabetização, do programa *Tempo de Aprender* (BRASIL, 2020), os quais fazem parte do material escrito.

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMPO DE APRENDER

O Curso de formação Continuada em Práticas de Alfabetização do *Programa Tempo de Aprender* foi desenvolvido em 2020 a partir das diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019)¹, sendo destinado à pré-escola e ao 1º e 2º ano do ensino fundamental das redes públicas. Um dos propósitos do Curso é “elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização” (BRASIL, 2020). O *Programa Tempo de Aprender* elenca quatro “causas das deficiências” da alfabetização: “o déficit na formação pedagógica; a falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professoras; a deficiências no acompanhamento dos alunos e o baixo incentivo ao desempenho de professoras alfabetizadores e de gestores educacionais” (BRASIL, 2020)

* Mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de São Leopoldo/RS. Bolsista Capes. E-mail: ramonakappicontato@gmail.com.

¹ Instituída pelo Decreto n.º 9. 765, de 11 de abril de 2019, a PNA surge como uma iniciativa do Ministério de Educação para implementar programas e ações voltadas à “promoção da alfabetização” baseada em dois principais parâmetros: as “experiências exitosas” e as “evidências científicas”.

e as transforma em quatro eixos do curso: 1 – *Formação continuada de profissionais da alfabetização*; 2 – *Apoio pedagógico para a alfabetização*; 3 – *Aprimoramento das avaliações da alfabetização* e 4 – *Valorização dos profissionais de alfabetização*. (BRASIL, 2020).

Ao analisar o *Tempo de Aprender*, observa-se uma intencionalidade em destituir as propostas educacionais do campo da alfabetização criadas anteriormente, apontando que elas não foram suficientes para garantir uma alfabetização plena. Não há menção às muitas rupturas e lacunas geradas em razão da descontinuidade de programas como o Pacto Nacional da Alfabetização para Idade Certa (BRASIL, 2012), por exemplo. Além disso, desconsideram que os índices das avaliações externas não evidenciam em sua totalidade o processo de alfabetização no Brasil.

O conteúdo do curso está dividido em sete módulos, que correspondem aos componentes “essenciais” da alfabetização descritos na PNA: 1 – Introdução; 2 – Aprendendo a ouvir; 3 – Conhecimento alfabético; 4 – Fluência; 5 – Vocabulário; 6 – Compreensão e 7 – Produção de escrita.

O tópico analítico a seguir apresentado – *Cadê a Reflexão sobre o processo de alfabetização aliada às práticas de leitura e produção de texto* presentes em produções acadêmicas no Brasil? foi selecionado devido à sistematização relevante e recorrente da instrução fônica e do domínio do princípio alfabético como a proposta metodológica “científica”, tendo como base os estudos da ciência, especialmente da ciência cognitiva da leitura.

CADÊ A REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ALIADA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO PRESENTES EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS NO BRASIL?

Começo com uma paródia à parlenda “Cadê o toucinho que estava aqui?” para apontar os elementos que foram procurados na proposta do curso de formação continuada em práticas de alfabetização, elementos que têm sido conquistados no campo da alfabetização, e que agora percebe-se invisibilizados.

Para este trabalho apresentarei a análise de algumas estratégias de ensino do módulo 4 que trata da “fluência” em leitura oral. O módulo “fluência” está dividido em quatro aulas: *Leitura de textos com expressão clara*; *Leitura compartilhada*; *Leitura com parceiro*; *Leitura independente*. Considerando as recorrências observadas nas estratégias em relação à artificialidade nas práticas de leitura, bem como a sequência ordenada, selecionamos para análise uma aula do módulo “fluência”: *Leitura de textos com expressão clara*.

Nos materiais do curso, as estratégias de ensino e os recursos adicionais apresentam textos muito próximos aos textos cartilhados, produzidos artificialmente para o ensino da leitura, com frases justapostas medianas, distanciando-se dos textos literários e das experiências cotidianas das crianças. No exemplo analítico que destaco, é proposto que a criança faça pausas e com entonação pronunciar as palavras. A estratégia de ensino destacada mostra como a professora deve auxiliar as crianças na leitura e expressão clara. Para iniciar, a professora escreve um pequeno texto no quadro: *Um dia Beto foi soltar pipa. // Na rua, / viu seu amigo Davi e disse: / Oba! // Vou chamar Davi para ir comigo. //*

Davi aceitou, / e os dois se divertiram. Ela explica às crianças que as barras se referem às pausas que devem fazer enquanto lemos. Uma barra é para pausa curta e duas barras para pausa mais longa. A professora faz a leitura e demonstra como as pausas devem ser feitas. Após, pede às crianças que acompanhem a leitura e novamente aponta para as barras enquanto lê o mesmo “texto”. Por último, as crianças são chamadas a ler enquanto a professora aponta para as barras. Por fim diz: “*Ótimo, crianças, vocês estão lendo com expressão clara!*” (BRASIL, 2020, p. 152) [grifo nosso].

Observa-se na proposição de leitura realizada “o leitor encontra-se à margem do processo da leitura, alheio ao sentido do que ele lê, uma vez que, preso aos sinais mais visíveis do texto nem desconfia que ali pode encontrar uma rede de significações até então inauditas [...]” (BARBOZA; SOUZA, 2006, p. 14). As crianças são “expostas a textos nos quais o sentido do que se diz deixa de ser importante, já que o que conta é a presença de palavras que reforcem a pronúncia do fonema que se quer ensinar” (BRANDÃO; SILVA, 2017, p. 447).

No silenciamento de estudos sobre o processo de alfabetização aliadas a práticas significativas de leitura, observa-se que o objetivo principal do curso faz emergir a aprendizagem do sistema alfabético da escrita, operacionalizado pela instrução fônica. Soares (2018), destaca que, nesta concepção de ensino há um “pressuposto de que para a criança aprender o sistema de escrita, depende de estímulos externos cuidadosamente e artificialmente construídos com o único fim de levá-la apropriar-se da tecnologia da escrita” (SOARES, 2018, p. 19). À criança é feita uma proposta de leitura em que o contexto não é situado e não possibilita a ampliação de seu repertório literário. Assim, o Curso destaca a ideia de que, para adquirir fluência na leitura oral, é fundamental ler muito, enfatizando a repetição da leitura dos textos nas atividades de leitura.

CONCLUSÃO

Os resultados apresentados neste recorte de pesquisa possibilitaram constatar muitas fragilidades na proposta do curso, a começar pelas estratégias de ensino sobre a leitura, uma vez que a ênfase recai em ler para ensinar o código escrito, sem a preocupação com a formação de sujeitos leitores, o que pode prejudicar o desenvolvimento do prazer de ler, além da padronização de uma sequência didática para o trabalho da instrução fônica em que a criança é orientada a seguir o modelo estabelecido para a sua aprendizagem.

A hierarquização do conhecimento, os silenciamentos das experiências linguísticas que a criança já possui ao ingressar na escola e a exclusão de práticas de letramento, também caracterizam a proposta do curso.

A concepção de linguagem do curso não possibilita uma articulação com experiências concretas das crianças, as quais poderiam constituir recursos valiosos para o ensino da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de; SOUZA, Ivane Pedroza de. Sala de Aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de; SOUZA, Ivane Pedroza de. **Práticas de Leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-24.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; SILVA, Alexsandro da. O Ensino da Leitura e Escrita e o Livro Didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. **Tempo de Aprender**. Formação continuada em práticas de alfabetização. 2020. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 10 jun. 2020.

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

O QUE FAZ A EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019)?

Flávia Burdzinski de Souza*
Gabriela Medeiros Nogueira**

Palavras-chave: Educação Infantil; Política Nacional de Alfabetização; Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Esse texto tem a finalidade de apresentar as pesquisas iniciais desenvolvidas no curso de Doutorado em Educação, na linha de Políticas Educacionais, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), sob orientação da professora Dra Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e coorientação da professora Dra Gabriela Medeiros Nogueira. A temática que orienta a pesquisa tem como objetivo geral investigar a proposta da atual Política Nacional de Alfabetização para a Educação Infantil (PNA), especificamente para a Pré-escola, que ao ser inserida nesse contexto, tem suas funções sócio-políticas e pedagógicas desconsideradas por meio da imposição de discursos dominantes, ideológicos e neoliberais.

A problemática que deu origem a pesquisa procura investigar: Que concepção de Educação Infantil e de alfabetização as normativas legais, publicações e ações da Política Nacional de Alfabetização evidenciam? Qual a natureza social, política e pedagógica da Educação Infantil expressa pela proposta da Política Nacional de Alfabetização? Para isso, o caminho metodológico escolhido, previamente, para desenvolver a tese, se sustenta em: uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa. Quanto aos objetivos se constitui como exploratória e em relação aos procedimentos, faz uso da pesquisa bibliográfica e documental, que serão organizadas em três momentos: I) uma revisão bibliográfica em obras, artigos, teses e dissertações sobre os conceitos envolvidos na temática da pesquisa; II) estado do conhecimento sobre as produções científicas envolvendo a PNA para a pré-escola; III) pesquisa documental sobre a PNA e discussão dos dados produzidos a partir das proposições da Análise Textual Discursiva.

* Doutoranda em Educação (PPGEdu-UPF). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim/RS. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI da Universidade Federal do Rio Grande e do Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE/UFFS). E-mail: flavinhabdesouza@yahoo.com.br

** Doutora em Educação (UFPEL). Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI, é pesquisadora no Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG e no Grupo de pesquisa em História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – HISALES/UFPEL. E-mail: gabynogueira@me.com

A EDUCAÇÃO INFANTIL NA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída no país, por meio do Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com o intuito de implementar ações e programas baseados em “evidências científicas” advindas da ciência cognitiva da leitura, com a colaboração entre a União e os Estados, Distrito Federal e municípios, para poder melhorar a qualidade da alfabetização no país e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional (BRASIL, 2019a, 2019b). O parágrafo único do artigo 6º, do Decreto 9.765/2019, salienta que o público prioritário que será favorecido com a PNA são as crianças de 0 a 6 anos (primeira infância), que frequentam a Educação Infantil e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019b). A inclusão de ações na Educação Infantil vem corroborar com uma das diretrizes para a implementação da política expressa no inciso I do Artigo 5º: “I – priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental”. Tal diretriz ignora normativas já definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que objetiva alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se organiza para que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

O caderno PNA salienta a importância da Educação Infantil, “(...) sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita” (BRASIL, 2019a, p. 32). Desse modo, é perceptível que o adiantamento desse período, vem retroceder os aspectos históricos que considerava estarem superados nas discussões do campo da Educação Infantil, como, por exemplo, seu caráter compensatório e preparatório para o Ensino Fundamental, demonstrando um desconhecimento, ou uma desconsideração sobre a concepção de criança, infância e Educação Infantil, definida em políticas públicas anteriores.

Esse descompasso é evidente principalmente no que se refere ao Parecer n. 20/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009a) e das dezoito páginas do texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil – BNCCEI (BRASIL, 2018). Esta última, inclusive, citada de maneira equivocada nos programas e ações que advém da PNA, ao reforçar um discurso desconexo no modo de conceber a etapa e sua organização curricular. Foram essas percepções que me motivaram a iniciar essa pesquisa, para tentar compreender seus propósitos.

Apesar de a PNA ser apresentada pelo atual governo como uma “política de estado”, muitos pesquisadores têm apresentado argumentos e teses de que não passa de uma iniciativa do poder executivo para continuar mantendo a educação pública sobre o interesse do mercado neoliberal, já que os procedimentos adotados para a sua criação não tiveram debate público e nem consideraram o avanço científico do campo da alfabetização no Brasil já abordado nas políticas educacionais anteriores (SOUZA, *et al.* 2021; FRADE, MONTEIRO, 2021; MORTATTI, 2019).

Diante da justificativa de “combater” o analfabetismo no Brasil, mas de inserir na prioridade um determinado público, não há como esquecer das palavras de Paulo Freire proferidas à luz da concepção crítica de que: “(...) o analfabetismo nem é uma ‘chaga’,

nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (FREIRE, 1981, p. 15-16). Portanto, pensar no analfabetismo não pode ter somente relação exclusiva com algo linguístico, pedagógico ou metodológico, pensar no analfabetismo é acima de tudo um ato político, pois é a negação de um direito humano.

A PNA dentro de suas normativas e programas, em nenhum momento considera a situação social que leva nosso país a possuir tantos analfabetos ou analfabetos funcionais, apenas deseja, de forma compensatória, reverter a métrica e as estatísticas que ainda não dão destaque ao país nos rankings das avaliações externas. Nem tampouco se preocupa com as condições de oferta e qualidade da primeira etapa da Educação Básica no Brasil, apenas insere as crianças da pré-escola em ações de cunho compensatório, acelerando o ensino de “habilidades” julgadas essenciais para que a alfabetização aconteça. Nesse contexto, a PNA (re)inicia um movimento de dar sustentação a programas que usam da técnica pela técnica, pois efetivamente a aprendizagem da leitura e escrita será mais “rápida”, já que o conceito de alfabetização da PNA e todos os Programas e ações que dela derivam, reduzem o processo de alfabetização ao ensino do alfabeto, a decodificação e codificação, isto é, ao significado etimológico da palavra alfabetização.

CONCLUSÃO

A partir das pesquisas preliminares desenvolvidas, fica evidente o descompasso entre o que essa “política” concebe como Educação Infantil e o que as pesquisas no país evidenciam há mais de três décadas na esfera da pós-graduação, já que hoje a criança, sujeito histórico e de direitos, ganha a centralidade no processo do planejamento curricular, principalmente a partir da revisão das DCNEI trazida pelo Parecer CNE/CEB n. 20 de 2009 (BRASIL, 2009). Observa-se nas ações que estão sendo desenvolvidas a partir da PNA, como os Programas Conta pra Mim, Tempo de Aprender e Programa Nacional do Livro Didático, um silenciamento das crianças e de seus modos de viver a infância.

Nesse sentido, um dos meus objetivos desse trabalho é ampliar o debate da “desobediência civil” e colaborar com as “evidências científicas” (MORTATTI, 2019) que afirmam o lugar da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, de organização curricular própria, que tem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes e a criança como centro do planejamento educativo, reconhecida como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009, 2018). E não como espaço para antecipar exercícios metodológicos de “consciência fonológica”, “consciência fonêmica” e treino de “funções executivas”, que reforçam os pressupostos de um método alfabetizador que desconsidera a escrita como linguagem e como bem cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. 54 p.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019b. Seção 1-extra, p. 15. Disponível em <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso em 27 maio 2020.

FRADE, Isabel Cristina. A. da S.; MONTEIRO, Sara Monteiro. Dossiê “Política Nacional de Alfabetização em Foco: Olhares de Professores e Pesquisadores”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 10-11, out. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.381>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

MORTATTI, M. R. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): Uma “Guinada” (Ideo) Metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 26-31, out. 2019. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/348>> Acesso em: 30 maio 2020.

SOUZA, V. A. DE; RICHTER, L. M.; SILVA, M. V.; SOUZA, R. A. Editorial – Política Nacional de Alfabetização: interesses em disputa. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 498-505, 20 jul. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62449>>. Acesso em 30 ag. 2021.

Práticas pedagógicas na alfabetização

ATELIÊ DIDÁTICO E CRIATIVO: UM PROJETO DE EXTENSÃO

Rafael Mendes*
Diuli Alves Wulff**
Gilceane Caetano Porto***

Palavras-chave: Alfabetização; prática pedagógica; recursos didáticos; formação docente.

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho trata-se de um projeto de extensão para o desenvolvimento de recursos didáticos contextualizados em práticas de letramento, que qualifiquem o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). O projeto está em fase inicial e tem como objetivo, promover oficinas práticas de interação entre o grupo proponente, PET – Pedagogia, os estudantes da graduação e professoras alfabetizadoras da rede municipal de Pelotas, através da produção de materiais e da socialização de saberes.

Para a aprendizagem do SEA, é necessário que a professora alfabetizadora escolha procedimentos de ensino que sejam significativos para o aluno. Além de um arcabouço teórico consistente, ela precisa de uma “paleta metodológica” (MEIRIEU, 2005, p. 203) com materiais, dispositivos e métodos que possam ser articulados à sua intencionalidade. Para isso, é importante que a professora permaneça inserida em contextos que estimulem a criatividade do seu trabalho.

Para tanto, apresentamos a proposta de um ateliê didático e criativo para a exploração de recursos manuais e tecnológicos e confecção de materiais didáticos contextualizados em obras de literatura infantil.

* Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas. Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET – Pedagogia, voluntário no projeto de extensão Novos Caminhos. E-mail: rafaelmendesufpel@gmail.com

** Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas. Bolsista do Programa de Educação Tutorial PET – Pedagogia, voluntária no projeto de extensão Novos Caminhos. E-mail: diulii.alves@gmail.com

*** Doutora pela Universidade Federal de Pelotas, Docente da Faculdade de Educação – UFPel. Tutora do Programa de Educação Tutorial PET – Pedagogia. Líder do GIPEP (Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública) E-mail: gilceanep@gmail.com

METODOLOGIA

O projeto de extensão está sendo desenvolvido pelo PET – Pedagogia (Programa de Educação Tutorial do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPel), fundamentando-se nas contribuições de Magda Soares (2016; 2020) e Artur Morais (2012) na compreensão dos processos de alfabetização e letramento.

Inicialmente, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca de materiais didáticos que pudessem qualificar a ação docente para o trabalho com a linguagem escrita na escola. Definimos como principal fonte de análise dos recursos os livros Recursos didáticos no ciclo da alfabetização PNAIC UFRGS (ALMEIDA, 2018), Manual Didático: Jogos de Alfabetização (BRASIL, 2022) e Oficina de Alfabetização: Materiais, Jogos e Atividades (MAGALHÃES, 2022).

Em sequência, iniciamos um processo interno do grupo PET para produção de materiais no ateliê, a fim de nos apropriarmos dos conhecimentos necessários para a mediação de oficinas que estimulem a socialização de experiências positivas entre as professoras e as estudantes participantes.

A partir disso, estamos iniciando o processo de inscrição para o público-alvo: professoras alfabetizadoras e graduandas de Licenciatura em Pedagogia. Os encontros serão desenvolvidos semanalmente e de forma presencial, com exceção da primeira atividade do grupo que será uma aula inaugural via *Google Meet*. Neste encontro, faremos a utilização prática do Canva (ferramenta gratuita de design gráfico online) para a criação, edição e reprodução de recursos, que serão impressos e utilizados nas oficinas de trabalhos manuais que se sucedem.

A seguir, apresentamos as dimensões materiais e metodológicas do projeto formativo.

DESENVOLVIMENTO

Para Soares (2016; 2020) a alfabetização é o processo de aprendizagem de um sistema de notação que possui suas próprias normas, convenções e regras. É o que ela chama de “tecnologia da escrita”, isto é, um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessários para a prática da leitura e da escrita. Por ser um objeto de estudo exterior ao educando, fruto de convenção social, requer um processo de ensino sistemático para sua aquisição, conferindo à professora alfabetizadora, o papel de identificar e definir os procedimentos mais adequados para estimular, corrigir e acompanhar o desenvolvimento das hipóteses do aprendiz.

Além disso, para desenvolver habilidades de uso desse sistema, não basta que o aluno aprenda um conjunto de técnicas. Ele precisa estar inserido em um contexto social de letramento. Dessa forma, é fundamental que a alfabetizadora possua uma variabilidade metodológica para desenvolver um ambiente alfabetizador com práticas pedagógicas significativas em classes heterogêneas. Para isso, os recursos didáticos são essenciais, pois são as ferramentas mediadoras entre os educandos e o conteúdo estudado.

Nesse sentido, a produção do Ateliê tem como foco, recheiar as salas de alfabetização com materiais para imersão na cultura letrada, pensando em suas dimensões estético-visuais e funcionais, a fim de dispor recursos táteis e expositivos, com temáticas

baseadas em livros de literatura infantil. Projetados e confeccionados pelas próprias professoras durante rodas de conversa sobre suas experiências profissionais. Assim, para além do desenvolvimento de materiais autorais, o ateliê também pode contribuir para a ampliação do repertório metodológico das participantes.

CONCLUSÃO

As oficinas criativas para a produção de recursos foram planejadas a partir da compreensão de que a formação docente deve se dar de forma contínua e dialógica, em diferentes espaços de produção e compartilhamento de saberes, pois a sala de aula é um ambiente de trabalho dinâmico, plural em sua singularidade, que requer adaptabilidade constante por parte do educador. Nesse sentido, para que as professoras alfabetizadoras possam contemplar as multitarefas que lhe são atribuídas, são necessárias diversas políticas que sustentem seu trabalho, como a formação contínua e a disposição de recursos especializados.

Acreditamos que as atividades desenvolvidas no ateliê, a partir das oficinas, podem contribuir positivamente para a qualificação do ensino sistemático do SEA através da reflexão, produção e socialização didático-metodológica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laura Bagatini de. Recursos didáticos no ciclo da alfabetização PNAIC UFRGS. 2018.
- ARAUJO, Liane Castro de. **A dimensão material da ação e formação de alfabetizadores**. Revista Contemporânea de Educação, v. 13, n. 27, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16617>>
- BRASIL, Ministério da Educação. **Manual Didático: Jogos de Alfabetização**. Brasília. MEC/UFPE, 2009. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/28.pdf>>. Acesso em: 22, jun. 2022.
- MAGALHÃES, Luciane Manera. **Oficina de Alfabetização: Materiais, Jogos e Atividades**. Appris Editora, 1ª ed. 2022.
- MEIRIEU, P. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

PRÁTICAS DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Tania Tuchtenhagen Clarindo*

Palavras-chave: Leitura; alfabetização; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente texto faz um recorte da pesquisa de doutorado que objetiva descrever e analisar as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas. A pesquisa trata da aquisição da leitura e escrita, sendo neste trabalho o recorte do eixo da leitura mais enfocado. Tal pesquisa é vinculada ao GEALE – Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita da UFPel.

A pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa, visando compreender o fenômeno educacional investigado. Os estudos de Minayo (2011) sustentam essa investigação de cunho qualitativo. A Abordagem quantitativa foi também utilizada para a análise das práticas de leitura e escrita proporcionadas pelas docentes.

Os dados analisados foram coletados junto aos estudantes do ciclo de alfabetização por meio de testes integrantes das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC), Cuetos (2014). Foram também coletados dados junto a três professoras das turmas do ciclo de alfabetização, por meio de registros do caderno de planejamento e das observações realizadas pela pesquisadora. A pesquisa respalda-se em autores como Solé (1998); Kleiman (1993); (2008); (2009); Goodman (1990); Smith (1989) e Moraes (2012). A pesquisa buscou verificar a hipótese de que o desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização está estritamente relacionado às práticas observadas no cotidiano escolar. Os resultados apontaram a tendência da estratégia de leitura mais recorrente ser a de localização de informação explícita no texto, o que também se refletiu nos resultados da avaliação nos testes de leitura. A pesquisa realizada justifica-se importante para contribuir com a compreensão de práticas pedagógicas no campo da leitura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Vivemos em uma sociedade grafocêntrica, apontada por Soares 2002, desse modo, leitura e escrita permeiam os diversos contextos em que vivemos e fazemos uso social das mesmas. Nesse sentido, o fio basilar é a leitura como prática social sustentada por Kleiman

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Professora na EMEF Cidade do Rio Grande/CAIC – FURG. E-mail: clarindotania@gmail.com .

(1993), onde defende o uso de textos contextualizados, autênticos para que as crianças aprendam modos de ler que evidenciam o sentido do texto, trazendo para escola, assim, textos que circulam na sociedade e práticas que promovam interações entre o leitor e o texto por meio de estratégias de leitura e compreensão leitora (cf. SOLÉ, 1998).

É importante colocar em relevo os fios que tecem as significativas contribuições das perspectivas psicolinguísticas da leitura através dos estudos de Goodman (1990) e Smith (1989), que salientam as interações e transações entre o leitor e o texto. Suas pesquisas evidenciam que a construção do significado do texto se dá nas transações entre o leitor e as características textuais, colocando nele um papel ativo e fazendo com que aquilo que o leitor traz para o texto seja tão importante quanto o próprio texto.

A leitura não é, porém, apenas processo de decodificação, pois se trata de uma atividade complexa, que tem como finalidade primeira a produção de sentidos que o leitor estabelece entre as informações do texto e seus próprios conhecimentos.

Conforme aponta Solé (1998), para compreender a leitura como uma atividade de construção de sentidos, é preciso interagir ativamente com o texto, e propor conversas antes da leitura, durante e/ ou depois da leitura. É necessário, portanto, desenvolver habilidades para ampliar a compreensão leitora, e o professor, como um leitor experiente, vai possibilitar e mediar situações de leitura interativa. Tal apontamento segue a ideia de autores (COLOMBER e CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2009; 2008) que defendem o princípio da leitura interativa, partindo da concepção de aprendizagem como um processo de construção do conhecimento e entendendo a leitura como atividade social e cognitiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação às práticas com o uso do texto foi possível perceber a utilização de diferentes gêneros como poemas, canções, tirinhas e textos de tradição oral, principalmente com o intuito de contextualizar o trabalho pedagógico focado em uma letra ou palavra do texto. Porém, a discussão sobre a característica do gênero textual adotado e as finalidades do gênero não foram refletidas.

O quadro apresentado a seguir mostra apenas aquelas atividades constantes no quadro de direitos do PNAIC, as quais foram efetivamente observadas nos dados analisados, com referência ao número de vezes que foram observadas.

Quadro 1 – Estratégias de Leitura

Estratégias de leitura utilizada nas práticas de leitura e interpretação do 1º, 2º e 3º ano em consonância com o quadro de leitura do PNAIC			
Quadro de Leitura do PNAIC	Total estratégia de leitura 1º ano	Total estratégia de leitura 2º ano	Total estratégia de leitura 3º ano
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos	1X	–	–
Antecipar sentido e ativar conhecimento prévio	1X	3X	–
Reconhecer as finalidades do texto lido pelo professor ou pelas crianças	2X	5X	–

Continuação

Estratégias de leitura utilizada nas práticas de leitura e interpretação do 1º, 2º e 3º ano em consonância com o quadro de leitura do PNAIC			
Quadro de Leitura do PNAIC	Total estratégia de leitura 1º ano	Total estratégia de leitura 2º ano	Total estratégia de leitura 3º ano
Localizar informação explícita em diferentes gêneros com autonomia	8X	14X	15X
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas lidas com autonomia	1X	1X	6X
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia	–	–	3X
Apreender assunto/tema tratado em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	1X	2X	3X
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia	2X	3X	1X
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos	–	1X	–

Fonte: Própria autora

Como se pode observar, a tarefa de localização da informação explícita em diferentes gêneros é aquela que se mantém em todos os anos escolares. As demais ocorrem de maneira descontínua e não frequente no conjunto de dados analisados. A partir do quadro analisado, fica expresso que a tarefa de estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas só ocorreu no terceiro ano, evidenciando que não houve uma progressão nas tarefas propostas. A tarefa de estabelecer relação de intertextualidade também só apareceu por uma única vez no segundo ano, evidenciando a falta de progressão desta tarefa e de práticas pouco sistematizadas no ensino de estratégias de leitura. A estratégia de realizar inferências aparece por seis vezes em todo o material analisado, na turma de 3º ano, mostrando uma leve evolução na frequência desta estratégia em comparação com o 1º e 2º ano que só aparece por uma vez. As demais estratégias apareceram de forma isolada, fato que evidencia a baixa frequência e a falta de sistematicidade nas práticas de alfabetização no cotidiano escolar, já apontadas por Morais (2005); (2012) e Soares (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões obtidas, a partir do material analisado, devem ser interpretadas sob a ótica de uma situação de um grupo específico de crianças, professoras de uma determinada escola, não sendo possível, portanto, fazer generalizações, mas apenas apontar tendências que possam dar suporte à reflexão sobre o processo do ciclo de alfabetização, contribuindo para os debates e estudos acerca do tema. Com relação às práticas de leitura,

verificou-se dificuldade das professoras organizarem os conteúdos escolares observando a progressão do ensino e de promoverem práticas e estratégias de leitura mais reflexivas e sistemáticas. Nesse sentido, aponta-se para a necessidade de espaços formativos dentro do ambiente escolar para que assim, professores e equipe pedagógica, coletivamente, criem e recriem estratégias pedagógicas para qualificar o processo educativo.

REFERÊNCIAS

- CUETOS, F. **Psicologia da la lectura**. 8. ed. Madrid, Espanha: Wolter Kluwer, 2010.
- GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G (Org.). **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de (Org.). Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica/article/view/898/716>> Acesso em: 29 jun. 2010.
- KLEIMAN, Angela Del Carmem Bustos Romero de. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade de Campinas, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de S (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**; trad. Daise Batista – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUDICIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Letícia Lucas Pereira Guilhamilho Ávila*
Sibelly Martins Miranda**

Palavras-chave: educação; ludicidade; alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca elucidar e refletir acerca da importância de materiais didáticos pedagógicos e brincadeiras no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, sobretudo no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Considerando que do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos, logo, podem incentivar e aguçar o interesse das crianças para se envolverem nas atividades, despertando seu interesse pelos conteúdos curriculares (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002).

A partir disso, através de discussões e reflexões sobre alfabetização e todas as diversas possibilidades para a prática docente, visamos o destaque para o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL), que dispõe de espaço para estudo e produção de materiais didáticos pedagógicos. Desta forma, esta escrita encaminha-se em ressaltar a importância do uso desses materiais produzidos no laboratório e apresentar como uma possibilidade para o planejamento docente.

DISCUSSÃO

Segundo Soares (2001, p.20), alfabetizar é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno da natureza, complexo e multifacetado. Por esse motivo, urge a necessidade da formação inicial e continuada. Nesse momento, é importante criar estratégias que tornem esse aprendizado significativo, como o uso de materiais didáticos pedagógicos. Através da ludicidade, é possível construir um conhecimento que seja por si só prazeroso, logo, o professor “desempenha um papel central no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar a alfabetizar, e no acompanhamento

* Graduanda no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande, integrante do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL. E-mail: leticiapereiraga@gmail.com

** Graduanda no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande, integrante do Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura – LAPIL. E-mail: sibellymiranda@gmail.com

dos estudantes durante as atividades” (BRASIL, p. 23). Sendo assim, destacamos a importância da mediação pedagógica durante a utilização dos jogos em sala de aula como forma de impulsionar os processos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, é de suma importância refletir acerca das múltiplas habilidades estimuladas durante jogos e brincadeiras na escola, especialmente no contexto da alfabetização, possibilitando a exploração de outros aspectos.

Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas. (CEEL/UFPE, 2009, p. 14).

Essas atividades permitem, também, às crianças, o encontro com seus pares. Nesse sentido, as atividades lúdicas favorecem que as crianças desenvolvam a criatividade, façam conexões com seus sentimentos, explorem novas possibilidades de interpretação e de representação com o mundo externo, de acordo com suas necessidades, construindo conhecimentos. Coletivamente, descobrem que não são os únicos sujeitos da ação, e que para alcançar seus objetivos precisam levar em conta o fato de que os outros também têm objetivos próprios que desejam satisfazer (NEVES, 2002). Logo, representando situações reais, que ainda não podem alcançar, aprendem a interagir com as pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando atenção aos seus pares. Assim, aprendem a respeitar e a serem respeitadas.

Por meio do lúdico, é possível obter vários ganhos para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, as brincadeiras podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam seu interesse pelos conteúdos curriculares (BITTENCOURT e FERREIRA, 2002).

Mas e a alfabetização? Alfabetização é um processo de apropriação “tecnológica da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita (SOARES, 2001, p. 27). Implica em ensinar o Sistema de Escrita Alfabética, a leitura e a produção de textos, junto às aprendizagens determinadas pelo currículo. São diversas as possibilidades que podem promover as aprendizagens de compreensão de textos através do lúdico. Para Alves (2003), o processo de aprendizagem só se modifica quando há a compreensão do conhecimento como um processo dinâmico.

Segundo os autores Debyser (1991) e Vever (1991), os “jogos de linguagem” transformam a sala de aula em um espaço de deleite, ampliando as capacidades humanas de lidar com a linguagem. Vever (1991), ao focar especificamente os “jogos com palavras”, mostra que este tipo de atividade tem uma essência de materialidade lúdica. De acordo com o autor,

[...] os signos palpáveis: nos damos conta de que as palavras não são feitas apenas de fonemas e grafemas, mas de sons e de letras e que estes sons e estas letras dialogam de uma palavra a outra, em correspondências tão polifônicas, que os sentidos acabam sempre misturando-se e embaralhando-se. (...) Brincar com as palavras torna-se, então, jogar

com a substância da expressão: sons, letras, sílabas, rimas... e com os acidentes de forma e de sentido que esta manipulação encerra” (VEVER, 1991, p. 27).

O uso dos jogos de alfabetização, garantem de forma reflexiva, que todos os alunos tenham oportunidades para, de forma lúdica, atuarem como sujeitos da linguagem, num contexto que explora o deleite da língua escrita, através da leitura e exploração de textos e de palavras.

CONCLUSÃO

A escolha deste tema acontece pelo entendimento das dificuldades encontradas no ambiente escolar dentro do ciclo de alfabetização, com o foco em repensar e desenvolver práticas que despertem o interesse das crianças em aprender. Estudando as dimensões que jogos e brincadeiras alcançam dentro da sala de aula, considera-se que durante estes momentos e com o uso de materiais preparados e planejados, as aprendizagens tornam-se espontâneas, prazerosas e efetivas.

Diante da necessidade de promover espaços para estudos, reflexões e diálogos, direcionados à pesquisadores, acadêmicos da graduação e pós-graduação, pedagogos e professoras(es) em carreira, que deem continuidade aos estudos teóricos e sustentem sua prática cotidiana, principalmente no campo da alfabetização de crianças, jovens e adultos, o LAPIL constituiu o grupo de Estudos em Alfabetização que busca fomentar essas discussões e diálogos acerca temáticas latentes e relevantes no campo da alfabetização, abarcando profissionais e acadêmicos que se identificam e procuram por mais conhecimentos. Acreditando que criar um espaço didático pedagógico direcionado para o campo da alfabetização poderá também contribuir para a formação dos professores que atuarão no ciclo da alfabetização e, também, em salas de aula de alfabetização de jovens e adultos.

Por fim, os jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento constituído. Por meio dessas atividades lúdicas, é possível estimular o interesse da criança sobre o conteúdo a ser trabalhado. Portanto, o lúdico torna-se um promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, constituindo-se como um importante aliado para o ensino e compreensão da escrita alfabética.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rosilda Maria. **Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental**. 2003. linguagem e criatividade. Paris: Hachette, 1991.
- BITTENCOURT, Glaucimar; FERREIRA, Mariana Denise Moura. **A importância do lúdico na Alfabetização**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia – Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia. Belém / Pará, 2002.
- BRASIL. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Ludicidade da sala de aula / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CEEL/UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC – Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009.

DEBYSER, F. **Os jogos de linguagem e prazer**. Em CARE, J-M; DEBYSER, F. Jogo, linguagem e criatividade. Paris: Hachette, 1991.

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. **O lúdico nas interfaces das relações educativas**. 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

VEVER, D. **Jogos de palavras, jogos de palavras**. In: CARE, JM; DEBYSER, F. Jogo, linguagem e criatividade. Paris: Hachette, 1991.

UM OLHAR PARA OS ALUNOS QUE NÃO SÃO CONTEMPLADOS PELOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Jennifer Castilhos de Bispo*
Sabrina Colle Bortoli**
Thauany Ransolin***

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Infantil; Métodos.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema central práticas pedagógicas utilizadas por educadores na alfabetização de crianças no município de Erechim/RS. O estudo tem como foco analisar a postura de professores quando o processo de alfabetização não ocorre da maneira planejada. Frente ao cenário de alfabetização atual, é perceptível que há métodos sendo aplicados que não se fazem eficazes, uma vez que “atualmente 97% dos brasileiros em idade escolar considerada regular estão matriculados nas escolas. No entanto, as avaliações mostram que poucos chegam ao final do ensino fundamental [...]” (SCHWARTZ, 2012, p. 30).

Frente a isso, nos questionamos sobre qual tem sido a postura dos professores em relação aos alunos quando percebem que a alfabetização não está acontecendo. Dessa maneira, o presente estudo tem por objetivo identificar qual a postura dos professores alfabetizadores quando sua metodologia de ensino não contempla a aprendizagem de todas as crianças.

A metodologia é baseada em pesquisa de campo, por meio de questionários, e pesquisa bibliográfica, bem como de estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) e Schwartz (2012). Com essa pesquisa, tivemos como foco principal a análise de possíveis soluções para a alfabetização de todas as crianças. Nessa perspectiva, ressaltamos a relevância desta investigação, pois possibilita a percepção de que, ainda hoje, em muitas escolas, são utilizadas metodologias ultrapassadas, apresentando, assim, a necessidade de mudanças nas práticas adotadas em sala de aula quando se trata da alfabetização.

* Aluna do Curso em Graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul, orientada pela Professora Dr^a. Zoraia Bittencourt, na disciplina de Alfabetização. E-mail: jcastilhosdebispo.jcdb@gmail.com

** Aluna do Curso em Graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul, orientada pela Professora Dr^a. Zoraia Bittencourt, na disciplina de Alfabetização. E-mail: sahbortoli00@gmail.com

*** Aluna do Curso em Graduação em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul, orientada pela Professora Dr^a. Zoraia Bittencourt, na disciplina de Alfabetização. E-mail: ransolinth@gmail.com

INVESTIGAÇÃO DOS MÉTODOS UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS, EXPLORANDO SEUS AVANÇOS E DIFERENÇAS

Inicialmente, observamos que as professoras entrevistadas possuem um olhar atento com seus alunos, buscando elaborar aulas diversificadas, realizando dinâmicas, diálogos, trabalhando de maneira individual e também coletiva com as crianças. Porém, as professoras demonstraram acreditar que cada criança tem seu tempo para aprender. Nesse sentido, Schwartz (2012) afirma que compete ao professor planejar modos de fascinar o aluno, de fazer com que ele atribua entendimento às aprendizagens que precisa construir.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para a importância da postura dos docentes no processo educacional, pois cabe a eles perceber a melhor forma de contribuir com seus alunos e proporcionar uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, analisamos quais as metodologias são utilizadas por professoras no cenário da alfabetização e suas especificidades.

Diante disso, as professoras A e C visam o olhar para a criança, dialogando e buscando diversas maneiras para serem incluídas nos métodos utilizados enquanto alfabetizadoras. A professora C, atualmente, utiliza e favorece o método da Positivo. Já as professoras B e E, já aposentadas, defendem o método sintético fonético, tendo ambas a mesma visão sobre a eficácia do mesmo. Por fim, a professora D, já aposentada e com uma curta carreira na alfabetização, relatou que utilizou o método sintético silábico, ressaltando que foi eficaz e atrativo na época.

Dessa maneira, surgiram também pontos positivos em relação ao processo de alfabetização, uma vez que as professoras A e B destacaram a importância da autonomia da criança tornar-se um ser pensante, com entusiasmo para novas descobertas, dialogando e tirando suas dúvidas. A professora C, na sua caminhada atual, diz que para ela é significativo o trabalho individual com as crianças. Já a professora D informou como ponto positivo o desenvolvimento cognitivo da criança. Por fim, a professora E citou a facilidade de aprendizagem do aluno com o método empregado, acrescentando que a criança aprende rápido e, inclusive, já há crianças formando e interpretando pequenos textos.

Neste caminho, Freire (1998, p. 32 apud SCHWARTZ, 2012) afirma que ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo, por isso o aluno sempre inicia a escola com algum conhecimento sobre a escrita e a leitura. Desta forma, acreditamos que seja possível realizar um processo de alfabetização proveitoso quando são considerados os saberes que as crianças já possuem, valorizando-os e proporcionando uma educação que se relaciona com a vida cotidiana, que faz sentido. Nessa perspectiva, consideramos os métodos limitadores, já que desconsideram aquilo que a criança já sabe.

À vista disso, em seguida, iremos explorar as estratégias utilizadas pelas entrevistadas quando sua metodologia de trabalho não contemplava todos os estudantes, observando individualmente as respectivas respostas, considerando se havia, de fato, um olhar para todas as crianças.

ANÁLISE DA POSTURA DAS ALFABETIZADORAS ENTREVISTADAS QUANDO SUA METODOLOGIA DE ENSINO NÃO CONTEMPLOU TODAS AS CRIANÇAS E A ALFABETIZAÇÃO NÃO OCORREU

Considerando as respostas e as diferentes visões de cada entrevistada, foram divididas suas ações quando sua metodologia não alcançava todos os estudantes. Ressalva-se que nesta seção todas as professoras citaram que cada criança possui o seu tempo e sua maneira de aprendizagem individual, porém, de acordo com Schwartz (2012), sabemos que a velocidade da aprendizagem da criança não tem relação com ter nascido rápida ou lenta, mas com a qualidade do contato prévio com materiais de leitura e escrita.

Nesse contexto, a professora A relatou que procurava novas alternativas e metodologias variadas a fim de atingir os objetivos da aula proposta. Já a professora B buscava encontrar o motivo pelo qual o aluno não estava aprendendo e, por consequência, soluções para resolver o problema. Quando não conseguia sozinha, procurava ajuda da coordenação escolar. A professora C realizava uma sondagem individual para verificar onde estavam as falhas e os avanços, para, assim, centrar a atenção nas falhas e saná-las, sem deixar os avanços de lado.

A professora D mencionou que ia de classe em classe explicando como fazia, pegando até na mãozinha para eles fazerem, arrumando maneiras para que houvesse compreensão dos alunos. Por fim, a professora E usava meios lúdicos e interação entre os colegas, trazendo novas alternativas para a solução do impasse.

Tendo em vista a maior parte das professoras, uma atuante e duas aposentadas, utilizam e utilizavam métodos sintéticos, constatamos, assim, que práticas antigas ainda cercam a alfabetização destas docentes. Mesmo no ano de 2021, a alfabetização segue pelos mesmos caminhos, ignorando a nova geração que está nas escolas, com pensamentos e curiosidades prontos para serem explorados. Diante disso, é necessário, para o momento atual, uma continuação na formação dos professores alfabetizadores para que não haja apego aos métodos antigos, alcançando ainda novas maneiras de integrar seus alunos dentro da sala de aula, partindo de suas experiências. Logo, como resultado, as crianças que não se sentirem confortáveis com determinada maneira poderão ter outras opções para que sejam incluídas com os demais colegas, atingindo ao final do ano a alfabetização.

CONCLUSÃO

Constatamos que todas as profissionais entrevistadas acreditam que as crianças aprendem em seu tempo. No entanto, como vimos anteriormente, através da autora Schwartz (2012), essa concepção pode resultar na diminuição da responsabilidade do professor nesse processo de aprendizagem, e o aluno pode acabar desamparado, como se a única atitude a ser tomada fosse sentar-se e esperar desabrochar na criança a aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, foi perceptível que, mesmo com anos de diferença, as alfabetizadoras mantêm um mesmo modo de pensar e realizar a alfabetização, fato que desconsidera a existência e a importância de inúmeros estudos que contribuem para um melhor

entendimento da forma como a criança aprende. Frente a isso, fica clara a necessidade de uma formação continuada para os profissionais da educação, pois só ela é capaz de trazer o conhecimento necessário para desempenhar esse papel da melhor forma possível e, quem sabe assim, os educadores conquistem e construam mais autonomia e segurança para alfabetizar com metodologias distintas dos tradicionais métodos de alfabetização.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1999, p. 83.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. **Blog da Psicologia da Educação – Mais um blog de Psicologia**, 2008. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 29.

SCHWARTZ, Suzana. **Por que alguns aprendem a ler e escrever em um ano letivo e outros não?**. In: Encontro Nacional de Didática E Práticas de Ensino, XVI., 2012, Campinas. Campinas: UNICAMP, 2012.

Múltiplas linguagens na alfabetização

RETRATO DOS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA ZONA RURAL DE CANGUÇU (RS)

Myrna Gowert Madia Berwaldt*
Gabriela Medeiros Nogueira**

Palavras-chave: Ensino Remoto; Educação do Campo; Desigualdade Social.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada no ano 2020, durante a pandemia Covid-19¹, e buscou conhecer os desafios enfrentados por uma professora atuante na instituição de Ensino Fundamental E.M.E.F. Guido Timm Venzke, localizada no Posto Branco, 1º Distrito de Canguçu (RS), região rural do município. Muitas crianças que estudam na escola, residem em propriedades longínquas, sem acesso à internet, e demais tecnologias que demandaram o ensino remoto, estes fatos se tornaram obstáculos para o acompanhamento do ensino remoto.

A metodologia qualitativa orientou o processo de condução da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A entrevista foi uma das estratégias utilizada para produção de dados. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 65), as entrevistas de abordagem qualitativa propiciam “a compreensão detalhada de crenças, atitudes, valores e motivações, em relação ao comportamento das pessoas em contextos sociais específicos”.

Para a realização das entrevistas, o modelo utilizado foi semiestruturado inspirado em Manzini (2012).

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPEL). Integrante do Grupo de estudo e pesquisa em alfabetização e letramento – GEALI (FURG). Este trabalho é um recorte da pesquisa de Dissertação de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (FURG). E-mail: myrnaberwaldt@yahoo.com.br

** Professora Associada no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Líder do Grupo de estudo e pesquisa em alfabetização e letramento – GEALI (FURG). E-mail: gabynogueira@me.com.

¹ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

Com o agravamento da pandemia da Covid-19, o ano letivo de 2020 foi afetado em todas as etapas do ensino, em razão do alto risco de contaminação pela doença, e por um número imensurável de mortes que ocorreram neste período. Foi então decretado no Brasil um tempo de distanciamento social.

Diante disso, se teve muitas implicações para o processo de coleta dos dados, devido a impossibilidade de inserção no campo empírico de forma presencial e a dificuldade do agendamento das entrevistas de forma remota.

A primeira entrevista realizada com a professora Graci², ocorreu em setembro de 2020. Para esta etapa da pesquisa foi elaborado um roteiro de perguntas, com objetivo de conhecer a professora e sua trajetória docente. Posteriormente a este encontro virtual, prosseguimos conversando via *WhatsApp*, veículo escolhido para o envio de documentos como: planos de aula, fotografias, filmagens, produções dos alunos, entre outros.

Após a observação dos documentos enviados foi realizada uma nova entrevista no mês de janeiro/2021, desta vez o roteiro orientador da entrevista foi voltado para as dúvidas relacionados à forma de conduzir as aulas no ensino remoto, como também os sentimentos que permearam o ensino remoto no período da pandemia da Covid-19³.

A seguir apresentaremos dados que permitem visualizar os desafios enfrentados pela professora e seus alunos.

OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM UMA COMUNIDADE DO CAMPO

A decisão de analisar o processo educacional do ano de 2020, foi tomada juntamente com a professora durante as entrevistas, pois de acordo com a mesma este período representa um processo de adaptação, continuidade e novas aprendizagens. Desse modo, esta seção foi construída partindo da análise dos dados produzidos no ano de 2020 que nas palavras da Professora Graci foi um ano muito difícil, principalmente ante o fato que os alunos não possuíam acesso às ferramentas requeridas para o ensino remoto.

A fala da professora suscitou uma temática que a pandemia trouxe à tona: o cenário díspar que expõe a realidade de muitos alunos brasileiros, a precariedade no acesso às tecnologias digitais. No site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na aba “Amostra de Domicílios Contínua” consta que a cada 4 brasileiros, 1 não tem acesso à internet. O crescimento da desigualdade no Brasil é intrínseco aos processos da globalização. Diante disso, algumas das características da globalização são marcantes, tais como a intensificação da disputa entre territórios, produção e consumo, acesso aos sistemas tecnológicos de forma díspar.

² Sempre que citada será utilizado o apelido escolhido por ela para ser identificada. A professora assinou o termo de livre esclarecido autorizando as entrevistas, o uso de seu nome e imagens.

³ A plataforma utilizada para a realização das reuniões foi a do *google Meet*, com a gravação autorizada pela participante. As entrevistas com a professora Graci totalizaram duas horas e 48 minutos. O tratamento dos dados obtidos por meio da transcrição das duas entrevistas realizadas totalizou 39 páginas. As conversas por áudio foram transcritas e as demais copiadas e coladas em um documento do word, que constitui um documento final com 13 páginas.

Diante do exposto, a reflexão sobre as desigualdades sociais tornam-se inevitáveis, pois apesar de o ensino remoto ter sido uma medida adotada visando amenizar os impactos da pandemia, o que aconteceu neste período foi uma maratona desigual.

Estas dificuldades foram também citadas pela Professora, pois a internet que ela possui é via rádio, e apresenta muita instabilidade. Graci não conhecia as plataformas utilizadas para a realização das aulas virtuais assim como o *Google Meet*. Quando foi apresentar a tela, a primeira vez não deu certo, “me atrapalhei toda, não conseguia fechar aba, não conseguia fechar guia sabe? eu não conseguia me achar! então foi bem complicado” (Entrevista Graci II, Jan/2021, p. 7). Contudo, ela e as crianças estabeleceram uma relação de empatia e troca, pois juntos aprenderam a utilizar as ferramentas tecnológicas e até se divertiam com os contratempos “fecha microfone, abre microfone, as crianças se divertiam. Aí fechavam câmera, saiu da aula, porque eles apertavam o botão errado, porque no celular é diferente os botões né a gente ria muito, era muito hilário” (Entrevista Graci II, Jan/2021, p. 8).

Outra fala recorrente da professora é sobre a relação com as mães: “Para mim um dos grandes desafios da pandemia para começar foi as mães, [...] porque eu levei muito desaforo! As mães não queriam aquilo, porque elas não eram professoras elas não estavam conseguindo dar conta, sabe? foi bem, bem difícil!” (Entrevista Graci II, Jan/ 2020, p. 3). As mães se sentiram perdidas, segundo a professora Graci, inseguras com o papel de ensinar e mediar o ensino, e de certa forma a culpabilizaram por tais demandas.

Durante o ano de 2020, o fato de as crianças não terem acesso à internet dificultou a comunicação da professora com as famílias e alunos. Não foi possível realizar o envio de atividades, nem material para impressão. De acordo com a professora, em um dado momento foi cogitado disponibilizar na escola materiais produzidos pela professora, contudo, tendo em vista as longas distâncias que se localizam as casas dos alunos da escola, foi inviável tal alternativa.

Diante disso, uma estratégia de emergência acordada pela professora, juntamente com a gestão escolar, foi a utilização dos livros do projeto Ápis, disponibilizados pelo município. De acordo com a professora, esta foi uma estratégia considerável, pois além das crianças não possuírem estrutura para acompanhar as aulas *online*, as propriedades em que as famílias vivem ficam distantes da escola.

Contudo, este trabalho com os livros didáticos no ano de 2020, foi complexo pelo fato que os conteúdos deveriam ser trabalhados em casa com as crianças, e quem assumiu este trabalho foram as mães. Houve um movimento de culpabilização da professora, que foi afrontada, pois as mães não queriam, não podiam, e nem se sentiam preparadas para assumir o ensino dos filhos. Muitas mães se sentiram frustradas e por isso frequentemente centralizavam as angústias ocasionadas pelas demandas do ensino remoto na professora.

Segundo Graci, foi um momento de apreensão diante de outro impasse, a avaliação, que ocorreu em um processo desconforme, durante a entrevista realizada no ano de 2021, foi possível perceber o desapontamento da professora ante a incapacidade de concluir uma avaliação coerente sobre o ano letivo, pois ela não acompanhou o desenvolvimento individual das crianças, sequer manteve contato considerável no ano de 2020 com elas.

O processo de retorno das atividades indicadas era custoso, e em muitos foi evidenciado que as tarefas não eram realizadas pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades citadas durante o ensino remoto foram diversas, dentre as quais destacamos a carência das tecnologias digitais necessárias para a efetivação das aulas em modo *online*. Grande parte das famílias não possuía acesso à rede de internet, tendo sido esta uma demanda emergencial de adaptação no orçamento familiar. Apenas duas crianças possuíam computador em suas residências. As demais necessitaram improvisar com celular emprestado de familiares, sendo que as condições dos aparelhos nem sempre foram favoráveis.

O fato de que grande parte da população brasileira não tem acesso ou não domina as ferramentas tecnológicas requeridas para o processo *online* foi desconsiderado. Ponderamos que a globalização é assimétrica, seletiva e, portanto, reforça sequelas de um discurso descabido que posiciona todos os cidadãos em um mesmo patamar. Faz-se necessário rever e reverter discursos e práticas que se apoiam de forma errônea em conceitos contemporâneos de igualdade e meritocracia.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, 516p.

BOGDAN, R. & S. BIKLEN, 1994: **Investigação Qualitativa em Educação**, Porto: Porto Editora BORRELL, F. N.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percorso**, v. 4, n. 2, pág. 149-171, 2012.

MORAES, Roque. Mergulhos Discursivos: análise textual qualitativa entendida como um processo de aprender, comunicar e interferir em discursos, 2001. **Apostila da Disciplina Análise Qualitativa de Informações Discursivas. Mestrado em Educação Ambiental, FURG, Rio Grande, 2003.**

Leitura e escrita nos Anos Iniciais

LINGUAGEM ESCRITA AUTÊNTICA DAS CRIANÇAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

Dilza Maria Alves Rodrigues*
Carlos Jorge Paixão**

Palavras-chave: Linguagem; Linguagem escrita-autêntica; Diálogo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parcial tem como objeto de investigação as escritas de crianças em período de alfabetização escolar. Nossos sujeitos, seis crianças do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de um município do Estado de Pará. Partimos da problemática de que a linguagem escrita das crianças não é simplesmente reprodução de palavras, mas linguagem complexa, nos quais denominamos de linguagem escrita-autêntica. Assim, perguntamos, quais aspectos da linguagem escrita-autêntica na alfabetização escolar? Nosso objetivo, apreender os aspectos da linguagem escrita-autêntica que estão ocultos e ao mesmo tempo se revelam. Fundamentados em Triviños (1987), utilizamos abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada e observação livre. Para análise dos dados dialogamos com Bakhtin (2010, 2011, 2017, 2021). Nosso recorte é histórico-cultural. Pesquisa que se justificou pela importância sociocultural das vozes das crianças que se manifestam pela linguagem escrita-autêntica

Partimos de Freire (2021), par qual a alfabetização é feitura cultural, linguagem-pensamento autênticos, não dicotomizados constituídos na dinâmica social e histórico-cultural. De Bakhtin (2010, 2011, 2017, 2021), para o qual a palavra é parte

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Mestra em Educação (PGGED/UFPa). Professora da Educação básica (SEDUC-PA). Membro do grupo de estudos e pesquisa Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação – EPSTEM – da Universidade Federal do Pará. E-mail: profadilzamaria@hotmail.com

** Pós-doutor em educação pela UNICAMP e professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Coordenador do grupo de estudos e pesquisas Teorias, Epistemologias e Métodos da Educação – EPSTEM – da Universidade Federal do Pará. E-mail: carlosjpaixao@hotmail.com

de um processo que engloba interação e relação. Linguagem é vida, integrante da cultura que constitui os sujeitos em formas de viver. E abertura ao diálogo, unicidade do ser no agir (ato individual, único e responsivo), relação eu e outro no discurso e a contraposição valorativa que geram certos sentimentos. Para Bakhtin (2011), a palavra como signo social não é abstrata, produz redes de significados e sentidos intersubjetivos produzido na recepção da linguagem e a partir dela. Assim, a profundidade do sentido é somente revelada e encontrada, à medida que se contata o outro e o sentido deste outro, realizando assim, um diálogo que supere o “fechamento e a unilateralidade” (BAKHTIN, 2017 p. 19).

DIÁLOGO E REFLEXÃO COM OS RESULTADOS PARCIAIS

Analisaremos escritas-autênticas de seis crianças (1, 2, 3, 4, 5, e 6) coletadas durante atividade de “autoditado” proposta pelo professor (a) em fevereiro de 2020.

Quadro 1 – Escrita-autêntica

Imagem	Escrita-autêntica					
	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6
	MCU	NAO	MCO	AKC	ACao	MATO
	CAIC	AEU	LAO	Ara (arara)	AAHo	AAA (arara)

Fonte: Adaptação da autora preservando o tipo de letra utilizadas por seis crianças.

No quadro 1, tomemos as escritas da palavra macaco: crianças 1 escreve MCU, M para “ma”, C para “ca” e U para “co”. Criança 2, NAO, usa “N” para “ma”, “A” para “ca” e “O” para “co”. Criança 3, MCO, faz “M” para “ma”, “C” para “ca” e “O” para “co”. Criança 4, AKC, “A” para “ma”, “K” para “ca” e “C” para “co”. Criança 5, ACao, “A para “ma” Ca “ca” e “o” para “co.” Criança 6, MATO, M para “ma”, A para “ca” e TO para “co”. Verificamos uma heterogeneidade de escritas, que entendemos como expressões em movimento de um ser que é único que trabalha a linguagem na própria perspectiva, operando com o significado e com o sentido em diálogo consigo mesmo e com seu objeto de conhecimento, a linguagem escrita, em uma construção simultâneos de fala, gestos, olhares que acompanham diferentes entonações e o corpo participando integralmente de toda criação. São atos de compreensão vividos em plenitude, constituindo-se com a experiência criadora, processos entonantes (uma possibilidade de um eu sei, uma forma de tomar parte, de interpretação e viver a linguagem que se traduz em formas escritas expressadas em um estilo autêntico, um conhecer conectado com o mundo em intersubjetividades.

Nas escritas de C1, C2, C3 e C5, segunda imagem, em vez de arara, o objetivo do professor(a), interpretam-na como “papagaio” e produziram: CAIC em que “C” representa

“pa” e “A” equivalendo o segundo “pa”, “l” indicando “gai” e “C” utilizado para “o”; em AEU “A” representa as duas primeiras sílabas “papa”, “E” para “gai” e “U” para “o”; em LAO, a letra “L” vale como “pa”, “A” como outro “pa” e “O” como “gao”; já em AAHo, “A” para “pa”, o outro “A” para “pa”, “H” para “ga” e “O” para “io”. Já as de C4 e C6, corresponderam à perspectiva de produção sonora do professor(a), “arara” porém não correspondeu a expectativa de escrita, pois Ara, “A” está indicando a sílaba inicial de arara, a letra “r” representa o “ra” e “a” para a última sílaba “ra”. Em AAA, “A” também representa sílaba inicial de arara, o segundo “A” para “ra” e o terceiro “A” para a sílaba final “ra”.

Processo que revelam contradição entre o processo vivido pelo professor(a) e o vivido pelas crianças na relação com a linguagem escrita. A perspectiva do professor é do monologismo. Segundo Bakhtin (2021), o monologismo tem por princípio o autoritarismo, a hierarquia e a forma de consciência não responsiva, parte do discurso de legitimação de uma representação de língua dada pela sociedade. Bakhtin (2021), explica que a língua possui forças centrípeta e centrífuga. Centrípeta cuja característica é ser fechada, fixa, homogênea e atuar monologicamente, em que uma voz se sobrepõe a outras vozes. Centrífuga por estar em abertura, ser dinâmica, heterogênea e buscar a pluralidade de vozes, a polifonia. A partir das escritas-autênticas, duas posições contrapostas, a do professor (a) que se mostra centrípeta e das crianças que é centrífuga.

A linguagem escrita-autêntica compartilha o sentido da criação, entrelaçando vivências com o ouvir, ver, pensar, sentir, falar, interpretar. Possibilidade de enriquecimento como ser de linguagem e de relação em um modo aberto, equipolente nos termos de Bakhtin (2011), para produção de novos sentidos. Materialização de atos de comunicação em processo, socialização de intenções a partir do sistema da linguagem escrita alfabética, elaboradas com o propósito de estabelecer relações entre o objeto de conhecimento dela e o sujeito professor(a), na forma de compreensão ativa responsiva. Delas, tem-se a história, a posição e marcações espaço-temporais para além de habilidades linguísticas e da simples codificação. Bakhtin (2021), diz que é no momento concreto da produção da palavra, em linguagem verbal e não verbal, que aparece a necessidade de diferentes expressões e a construção do significado e do sentido. Portanto, é diálogo, tem função mediadora entre o individual e o social, encontram ressonância na interação e na relação.

Nesta perspectiva, é aberta, dinâmica, simbólica, criada em um contexto de mediação. Para buscar sua compreensão, é preciso participar do momento de sua elaboração para encontrar seu sentido e sua razão de ser. A compreensão só se torna possível no processo de interlocução, entre sujeito que escreve e o outro(a) que a recebe em situação comunicativa autêntica em que a forma seja de compreensão ativa responsiva e responsável, momento em que a criança espera uma resposta que caminhe junto com ela para seu desdobramento, é um pressuposto: eu, aqui agora e um eu sei!? Para Bakhtin (2011), se não houver resposta, o sentido não é construído e não há diálogo.

CONCLUSÃO: SINALIZAÇÕES

As escritas-autênticas se movimentam em forma-conteúdo, mergulhadas em processos pelos quais as crianças se revelam como sujeito em situação de linguagem e comunicação em uma relação de criação com seu próprio objeto de conhecimento,

a linguagem escrita viva. Da escrita-autêntica, pode nascer um processo importante se o sentido atribuído pela criança for apreendido pelo professor/escola, passando a ser acolhido e considerado como parte do processo, surgindo novos horizontes constitutivos porque é projeção de ser em conhecer na acepção de Bakhtin (2017), para qual a palavra é ponte entre eu e os outros. Lugar comum.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem / Valentin Volochinov**; Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekatarina Vólkpva Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

BAKHTIN, Mikhail M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas / Mikhail Bakhtin**; organização, tradução posfácio e notas da edição Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 198.

RELATANDO PRÁTICAS DE ALFALETRAR: O INÍCIO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jenifer Duarte da Costa Moraes*
Patrícia dos Santos Moura**

Palavras-chave: alfabetização; pedagogia de projetos; práticas pedagógicas; alfalettrar.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de um projeto de intervenção, que foi realizado no segundo semestre de 2021 e no início do ano letivo de 2022, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Jaguarão/RS. O estudo se caracteriza como uma investigação qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2018) por acreditarmos ser esta a mais adequada ao objeto de estudo, apresentando princípios, procedimentos e critérios coerentes com a investigação. O objetivo desta parte final da pesquisa é compreender os efeitos que as intervenções pedagógicas alfaletradoras provocaram na alfabetização das crianças participantes da pesquisa. Para isso realizamos a análise narrativa descritiva (LOPES; WITTIZORECKI; NETO, 2017) das principais práticas, cujas intervenções foram feitas durante o primeiro bimestre de 2022 através da pedagogia de projetos (HERNANDÉZ; VENTURA, 1998). Neste texto, faremos a análise das primeiras práticas pedagógicas. Destaca-se que a temática da pesquisa é o alfalettrar (SOARES, 2020) que interliga dois processos distintos que se desenvolvem indissociavelmente: a alfabetização e o letramento. O texto para tanto é o eixo central do processo.

O INÍCIO DO PROCESSO...

Em 07/03/2022, começamos a aula fazendo algo que já era de conhecimento das crianças: cantando e dançando a música de acolhida!

Passado o momento de conhecimento das atividades permanentes de sala, é chegado o momento de ouvir uma boa história! Penso que as histórias também devem

* Mestranda em Educação, Licenciada em Pedagogia, Universidade Federal do Pampa, Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias. E-mail: jenifercosta.uni@hotmail.com

** Doutora em Educação, Professora Associada do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pampa, Membro do Grupo de pesquisa PRAKTIKÈ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: patriciapinho@unipampa.edu.br

fazer parte das atividades de sala de aula quando se trabalha a partir da perspectiva do alfalettrar. Como diz Soares (2020, p. 34):

A língua possibilita a *interação entre as pessoas no contexto social* em que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos**.

No caso desta aula a contação da história “Só eu e você” se fez necessária devido a intenção de motivar as crianças a falarem sobre sentimentos e emoções que a história poderia despertar. Queríamos identificar também o comportamento das crianças em um momento de leitura e também começar apresentando a elas as partes que compõem um livro, ou seja, a capa destacando o título da história, o nome do autor, o nome do ilustrador... Mostramos a ilustração presente na capa do livro perguntando posteriormente se as crianças conseguiam inferir/imaginar sobre qual assunto a história se referia.

Fizemos as seguintes perguntas para motivar as crianças a falarem: Quais sentimentos e emoções a história despertou em vocês? Vocês acreditam que neste bimestre poderemos viver uma incrível aventura? Sobre a primeira pergunta obtivemos as seguintes respostas: aventura, alegria, amor, amizade e gratidão. Sobre a segunda pergunta recebemos as respostas: não sei e sim.

Continuamos a aula fazendo mais uma atividade de folha, desta vez tínhamos como objetivo construir uma cápsula do tempo que seria aberta no final do bimestre. A ideia era que cada estudante pudesse ao final do bimestre contar como foi esse período e se teria alcançado o que desejava. Cada criança então recebeu um papel no qual escreveram o que naquele momento esperavam alcançar ao final do projeto. O interessante na realização desta atividade é que as crianças construíam suas respostas, mas a grande maioria não sabia como escrever no papel. Neste caso eu perguntava: Quer que eu escreva e você copia ou quer que eu te ajude a pensar na escrita das palavras? A resposta era sempre a segunda opção. As crianças perguntavam: como se escreve tal palavra e respondíamos com outra pergunta do tipo: com que letra você acha que começa esta palavra?

Ainda neste dia dediquei a segunda parte da aula para fazer uma roda de conversa com a turma, pois eu precisava fazer algumas explicações sobre o meu papel em sala de aula enquanto estudante de mestrado profissional em educação. Falei para as crianças que meu trabalho com a turma duraria o período do primeiro bimestre e que ao longo deste tempo trabalharíamos a partir de um tema/problema: o texto como eixo central do processo de alfalettrar. Expliquei que este foi o problema identificado por mim no ano passado quando fiz as entrevistas semiestruturadas com as oito crianças da turma. Disse às crianças que eu havia percebido a necessidade de se trabalhar em sala com diferentes tipos e gêneros textuais já que as crianças não sabiam explicar com clareza o que eram textos, quais tipos de textos conheciam e quais gostariam de conhecer. Elas por sua vez quiseram saber o significado da palavra alfalettrar. E eu tentei explicar da melhor forma, dizendo que alfalettrar era uma nova forma de ensinar as crianças a aprender a ler e a escrever. Era um jeito bem interessante de se fazer isso já que partíamos dos textos presentes na sociedade em que vivemos.

Expliquei para as crianças que eu havia organizado um índice inicial para o nosso projeto baseado nas respostas dadas ano passado pelas oito crianças participantes da primeira parte da pesquisa. Fazendo esta explicação, na sequência li para as crianças as perguntas que havia feito: Para você o que é um texto? Quais tipos de textos você conhece? Quais tipos (exemplos) de textos você gostaria de conhecer? Expliquei também que o índice é utilizado a fim de ordenar as informações que me foram e me são dadas.

Neste dia optei por não apresentar as respostas que as oito crianças haviam dado para não influenciar nas respostas que posteriormente as crianças presentes neste dia de aula me forneceria quando começamos a modificar o índice inicial, construindo assim o índice coletivo da turma. Assim sendo, apresentei a elas as perguntas do nexos condutor, ou seja, as perguntas condutoras escritas em cartazes colados no quadro. Após ler as mesmas, disse às crianças que ao longo do projeto o que se espera é que elas consigam responder tais perguntas encontrando um nexos para a existência do projeto “Interagindo com diferentes tipos de texto”. Elas por sua vez, demonstraram entender minhas explicações e aceitar o meu convite para a participação do mesmo.

O índice inicial finalmente foi transformado em um índice coletivo que por sua vez passou por modificações/ampliações ao longo do projeto. O registro das ideias então passou a ser feito em um índice coletivo com o intuito de se ressignificar estas primeiras ideias do grupo até o final do projeto, fazendo comparações e novas discussões. Abaixo temos os registros do índice coletivo elaborado neste dia.

Quadro 1 – Índice coletivo

O que são textos?	Para que servem os textos?	Quais portadores de textos existem em nossa sociedade?	Quais portadores de textos você já conhece?	Quais portadores de textos você não conhece, mas gostaria de conhecer?
<ul style="list-style-type: none"> – palavras; – escrever sobre alguma coisa; – a gente lê alguma palavra; – várias palavras; – para escrever as coisas. 	<ul style="list-style-type: none"> – para escrever coisas sobre alguma coisa, sobre um filme... Alguma coisa. 	<ul style="list-style-type: none"> – vi na rua, mas não me lembro o que era; – assinatura. 	<ul style="list-style-type: none"> – pasta; – caderno; – agenda; – biblioteca; – computador (eu e meu irmão já escrevemos uma música no computador); – celular; – diário (coisas pessoais); – livro; – estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> – aluno.

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir das perguntas condutoras e respostas dadas pelas crianças.

Vale destacar que o índice coletivo acima foi construído através de um intenso diálogo. Para ajudar a pensar nos portadores textuais, troquei a palavra portador por carregador. Disse para as crianças: pensem em algo que carrega textos! Assim muitas respostas me foram dadas apesar de que ainda era cedo para se ter uma opinião baseada em conhecimentos adquiridos em sala de aula. Sendo assim, afirmo que basicamente todas as respostas que me foram fornecidas surgiram de conhecimentos adquiridos socialmente fora do contexto escolar. Uma bagagem significativa inclusive.

CONCLUSÃO

Para encerrar esta aula, eu sugeri às crianças que fizessem sempre que pudessem a busca por materiais e informações para ajudar a responder as perguntas do nexos condutor. Pedi a elas que trouxessem de casa algo que para elas representassem um texto. A ideia era a de que sendo este um projeto coletivo da turma, as crianças deveriam compartilhar os materiais encontrados a fim de que se debatesse sobre os mesmos, ampliando o índice coletivo. Comprometi-me com elas de também fazer a pesquisa levando diferentes tipos de textos, gêneros e portadores textuais. Expliquei a elas que os materiais inclusive poderiam ficar expostos na sala em um varal no cantinho da leitura.

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho** / Fernando Hernández e Montserrat Ventura; trad. Jussara Haubert Rodrigues. – 5. ed. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1998. 199p.

LOPES, Rodrigo; WITTIZORECKI, Elisandro; NETO, Vicente. O não de Raimundo Silva: a pesquisa narrativa como alternativa teórico-metodológica para enfrentar o cerco imposto pelas políticas educativas do tempo presente. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p, 67-84, jan./mar. de 2017.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas** / Menga Ludke, Marli E. D. A. André. Rio de Janeiro : E. P. U., 2018. 112p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

Leitura e escrita na Educação Infantil

A LEITURA COM BEBÊS E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA CRECHE

Rachel Freitas Pereira*

Palavras-chave: Bebês; Leitura; Creche; Múltiplas linguagens.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar uma intervenção pedagógica desenvolvida por uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em uma turma de creche, com crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses, de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Jaguarão/RS. A ação decorreu do subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), realizada no ano de 2018, intitulado “As múltiplas linguagens na Educação Infantil”.

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC, que tem por intuito proporcionar aos discentes na primeira metade dos cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica. Portanto, os/as bolsistas são acompanhados por um/a professor/a da escola, nomeado de “supervisor/a” e por um/a docente de uma das instituições de educação superior.

O projeto “As múltiplas linguagens na Educação Infantil” buscou, dentre seus vários objetivos, explorar junto aos bebês e crianças as diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão, através de variadas intervenções pedagógicas propostas pelos/as pibidianos/as. As intervenções abordaram os “conteúdos” da Educação Infantil, ou seja, as práticas sociais, as linguagens e as diferentes dimensões do conhecimento, de acordo com os documentos normativos da Educação Infantil: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

* Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil – NEPE da FURG, e do Grupo de Estudos e Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas – CIC da UFPEL. E-mail: rachelpereira@unipampa.edu.br

Nesse sentido, o estudo demonstra pertinência por dar visibilidade às diferentes linguagens que compõem os Campos de Experiência preconizados pela BNCC (BRASIL, 2017), bem como a relevância de incentivar a leitura com os bebês na creche.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A intervenção analisada no presente estudo foi realizada por uma bolsista do PIBID, depois de três semanas de observação em uma turma de Creche I, com crianças de 4 meses a 1 ano e 6 meses, de uma Escola Municipal de Educação Infantil de Jaguarão/RS. Após as observações, realizou-se o planejamento desta intervenção, e o registro de todo o processo. A escolha desta intervenção para a análise se deu pelo encantamento dos bebês à proposta.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual realizamos uma análise documental acerca deste registro, composto por planejamento, avaliação reflexiva e registros fotográficos que constituía o relatório da bolsista pibidiana.

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA CRECHE

Para fundamentar teoricamente este trabalho, utilizamos referenciais do campo da Educação Infantil e Pedagogia da Infância. Barbosa, Albuquerque e Fochi (2013) alertam que o tema linguagem-linguagens aparece nas produções brasileiras de forma condensada como, por exemplo, em linguagens artísticas, e outras subdivididas, como a linguagem do desenho, a linguagem da pintura, a linguagem da escultura.

As linguagens enfatizadas são, principalmente, as das artes visuais; do corpo e do movimento ou ainda corporeidade; da música; da literatura; da linguagem oral; do letramento; do numeramento; da natureza e da sociedade. No entanto, afirmam que independentemente da ausência de uma discussão mais profícua do tema, as linguagens são de suma importância a serem consideradas nos currículos da Educação Infantil, permitindo enfatizar a multidimensionalidade das crianças e suas plurisensorialidades. De acordo com os autores "As linguagens ocorrem no encontro de um corpo que simultaneamente age, observa, interpreta e pensa num mundo imerso em linguagens, com pessoas que vivem em linguagens, em um mundo social organizado e significado por elas" (BARBOSA, ALBUQUERQUE, FOCHI, 2013, p. 7).

Portanto, apresentamos uma das intervenções realizadas, a qual retrata a exploração das múltiplas linguagens pelos bebês, como: o movimento, o brincar, a oralidade, a leitura, o toque, os sons, etc, através de uma contação de histórias com os bebês da Creche I.

EPISÓDIO DE ANÁLISE: UMA LEITURA COM BEBÊS

A intervenção realizada foi uma leitura com os bebês a partir do livro "Penélope na praia" de Gutman (2008), na qual a bolsista convidou os bebês a sentar no tapete da sala e contou a história utilizando alguns materiais, como: um guarda-sol, uma toalha, um chapéu e areia para encenar e possibilitar uma experiência lúdica com as crianças.

Percebemos que a bolsista, disponibilizou além do livro de história, variados objetos concretos para serem explorados pelos bebês, o que é de extrema importância, pois as crianças pequenas criam movimentos expressivos e comunicativos que se manifestam através do corpo por meio de gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros.

Guimarães (2011, p. 67) ressalta que a concepção de livro para essa faixa etária é vista como “um objeto com possibilidade de uso, exploração e brincadeira, isto é, como objeto com múltiplas funcionalidades”. Segundo a autora, é importante disponibilizar variadas situações que envolvam o manuseio e interação dos bebês com diversos objetos e livros, para assim começar a compreender e significar o mundo em que vive. Observamos essas situações de interação e exploração, presentes na proposta, quando a bolsista relata que:

Durante a atividade, uma das bebês demonstrou que estava adorando explorar a areia, colocava a mão dentro do pote e ficava mexendo, também pegava um pouco na mão e olhava por um bom tempo. Até mesmo ela ficou embaixo do guarda-sol, sentada na toalha. Já uma outra criança, no início da atividade demonstrou que não estava gostando muito, porque começou a chorar na hora em que fui oferecer areia para ela explorar (Avaliação Reflexiva. Relatório da pibidiana, 2019).

Podemos perceber a partir desse relato, que as crianças exploraram a areia de diversas formas e demonstraram o que estavam sentindo por meio da expressão facial, e do choro. Além disso, usaram o tato para sentir a areia e os demais objetos. Ressaltamos que a manipulação do livro e dos diferentes objetos, possibilitou o contato com a imaginação, a ampliação do vocabulário e do repertório cultural das crianças.

A partir das fotografias utilizadas no relatório da bolsista pudemos visualizar o bebê sentindo a textura da areia com a mediação da adulta, atividades lúdicas que são fundamentais para as crianças, pois é por meio da experimentação que atribuem sentido às suas ações e constroem a noção de mundo. Como salientam Barbosa e Richter (2010, p. 03) “os bebês aprendem observando, tocando, experimentando, narrando, perguntando, e construindo ações e sentidos sobre a natureza e a sociedade, recriando, desse modo, a cultura”.

CONCLUSÃO

Portanto, faz-se necessário proporcionar aos bebês, ações pedagógicas que valorizem seus conhecimentos, garantindo um atendimento de qualidade às suas necessidades e curiosidades. Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21) apontam à importância das múltiplas linguagens para o desenvolvimento infantil da seguinte maneira:

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Nesse sentido, as linguagens se traduzem na forma como cada ser humano busca relacionar-se com o mundo, expressas através de diferentes formas e materialidades.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. S. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **RevistAleph**, n. 19, jul. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319653460_LINGUAGENS_E_CRIANCAS_TECENDO_UMA_REDE_PELA_EDUCACAO_DA_INFANCIA. Acesso em: 15/06/2021
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Os bebês interrogam o currículo as múltiplas linguagens na creche. **Revista centro de Educação**, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 03/04/2020
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 14, 9 dez. 2009.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.) **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GUIMARÃES, R. M. Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro numa turma de berçário. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.
- GUTMAN, A. **Penélope na praia**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.

Literatura e alfabetização

O INCENTIVO À LEITURA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: AÇÕES REALIZADAS POR ESCRITORES DE LITERATURA INFANTIL E PELO PROJETO HISTÓRIAS QUE NAVEGAM

Barbara Cordeiro Borges*

Palavras-chave: Literatura infantil; Incentivo à leitura; Escritores de literatura infantil; Histórias que Navegam.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se refere a um recorte de uma pesquisa em andamento que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, e que tem como propósito principal investigar ações de incentivo à leitura em espaços escolares e não escolares. Esse projeto possui apoio financeiro do CNPq (Edital Universal – 2018) e do Programa de desenvolvimento do estudante – PDE / FURG. O objetivo deste trabalho é compreender de que forma as ações de incentivo à leitura são desenvolvidas em espaços escolares e não escolares, utilizando uma investigação realizada com escritores de livros de literatura infantil e, também, com dados provenientes do projeto Histórias que Navegam, desenvolvido pelo GEALI desde 2017. Neste trabalho, as reflexões sobre a leitura e a literatura compreendem as ideias de Colomer (2016), Bretas (2013), Belmiro e Galvão (2016), Patte (2012) e Petit (2016).

AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA PROMOVIDAS POR ESCRITORES DE LITERATURA INFANTIL

Por meio de um diálogo com os escritores de literatura infantil, através de conversas-entrevistas, se buscou compreender ações que os mesmos desenvolvem de incentivo à leitura. O escritor Carlos Kalunga Neves e a escritora Léia Cassol

* Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande. Bolsista de extensão pelo Programa de desenvolvimento do estudante – PDE / FURG. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento – GEALI / FURG. E-mail: barbaracbrgs@gmail.com.

foram escolhidos tendo em vista a divulgação que fazem dos seus trabalhos na rede social *Instagram*, a qual o contato inicial com os escritores também foi através da rede. Foi possível, através do contato com os escritores, compreender sobre o modo como eles se colocam como mediadores do livro para a criança.

De acordo com o que os escritores trouxeram nas conversas-entrevistas, tanto Carlos quanto Léia possuem um contato com as crianças bastante próximo intermediado pelas escolas, bem como feiras do livro. As ações realizadas pelos escritores, tanto nas escolas, quanto em feiras do livro, trazem uma perspectiva sobre de que forma eles acabam contribuindo no incentivo à leitura para com essas crianças. Além disso, os objetivos que possuem com os livros que escrevem é bastante próximo, uma vez que os dois escritores relatam que a necessidade de escrever advém de uma problemática das próprias crianças ou da falta de conteúdo sobre determinados assuntos nos livros de literatura infantil.

O PROJETO HISTÓRIAS QUE NAVEGAM COMO UMA AÇÃO DE INCENTIVO À LEITURA

O Histórias que Navegam faz parte de um projeto de extensão desenvolvido pelo GEALI desde 2017. As ações do projeto são desenvolvidas de modo presencial, por meio de contação e leitura de histórias em hospitais, escolas, feiras do livro e outros espaços. E também, de forma virtual, com uma *playlist* de *podcasts* da leitura de livros de histórias infantis por estudantes do curso de Pedagogia, disponibilizados na RadioWeb Experimental da FURG. Além disso, com a pandemia causada pelo COVID-19, o projeto precisou se adequar às novas demandas. Por meio da plataforma *YouTube*, o grupo começou a produzir vídeos com leitura de livros infantis que foram postados no canal com o intuito de dar continuidade às ações do projeto, visando maior alcance do público infantil.

Por meio do questionário respondido em 2020, por familiares e responsáveis de crianças e docentes que acompanham o canal do *YouTube*, verificou-se que é unânime a perspectiva de que a leitura de livros de história para crianças é importante para o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos, como afetivos e emocionais. Contudo, chama a atenção que familiares e responsáveis apresentem como justificativa o fato de que auxiliam a aprendizagem em diversos aspectos, tais como ampliação do vocabulário, dicção, raciocínio lógico e criatividade. No caso das docentes, foi ressaltado a relevância da leitura deleite, realizada por prazer e fruição.

CONCLUSÃO

A literatura infantil é fundamental na formação social, emocional e também cultural das crianças, uma vez que, como Belmiro e Galvão (2016) explicam, é através da escuta das histórias que as crianças vão podendo sentir e nomear as emoções que sentem. Além disso, como Colomer coloca, independente da forma como a literatura chega nas crianças, seja de forma oral, de forma escrita ou até mesmo através de telas, “a literatura constitui um instrumento de cultura de primeira ordem” (2016, p. 97). Por isso, as ações desenvolvidas tanto pelos escritores de literatura infantil quanto pelo projeto Histórias que Navegam, seja em espaços escolares ou não, se constituem como uma forma de incentivar as crianças à leitura e ao contato com a literatura infantil que é tão fundamental.

REFERÊNCIAS

BELMIRO, C. A.; GALVÃO, C. de S. L. **CONTA DE NOVO?! AS FAMÍLIAS E A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO PEQUENO LEITOR**. 1. ed. Brasília: MEC / SEB, 2016.

BORGES, B. C. *et al.* HISTÓRIAS QUE NAVEGAM NO *YOUTUBE*: uma ação de incentivo à leitura em tempos de pandemia. *In*: Congresso Brasileiro de Alfabetização, V, 2021, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: online. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1447/947. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Cinco diálogos sobre o livro e a leitura**: entrevistas com especialistas franceses. Goiânia: Cãnone Editorial; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2013.

COLOMER, T. **As crianças e os livros**. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2016.

PATTE, G. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro, Rocco Editora. 2012.

PETIT, M. **Leer el mundo**: Experiencias actuales de transmisión cultural. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

ALFABETIZAÇÃO LITERÁRIA: O QUE PENSAM, DIZEM E FAZEM PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA?

Pâmela dos Santos Borba*

Palavras-chave: Alfabetização literária; Letramento; Literatura; Ler; Aluno.

INTRODUÇÃO

Alfabetizadora, graduada em Letras-Português e Licenciada em Pedagogia, atuo, há oito anos, como professora nos anos iniciais em uma escola da rede pública estadual na cidade de Rio Grande. Alfabetizar, a partir de narrativas literárias, é uma metodologia que, diariamente em minhas aulas, utilizo. E o faço por acreditar que, ao aproximar o leitor dos textos literários, colaboro com seu desenvolvimento linguístico e sócio-histórico.

A alfabetização literária, do meu ponto de vista, é um despertar imprescindível na escolarização. Esse “processo de apresentação do livro literário ao leitor iniciante” (ROSA, 2016), é muito significativo no início da vida escolar, pois o contato com a linguagem literária aprimora a imaginação, qualifica o ato de aquisição da linguagem oral e insere as crianças pequenas nos valores da cultura escrita.

Proporcionar um ambiente de letramento através de leitura de narrativas e poemas no cotidiano escolar é construir conhecimento literário e alcançar resultados significativos de aprendizagem a cada conclusão de ano letivo. Para Rosa (2021):

O livro de literatura pode ser lido todos os dias nas escolas – implica em uma consequência que gosto de ressaltar: se lermos um texto literário por dia, as nossas crianças receberão, terão contato, serão apresentadas, conhecerão, ao final de um ano letivo, duzentos textos literários. Ao final de cinco anos de escolaridade, mil textos literários.

O desafio que emerge no planejamento diário – selecionar criteriosamente livros literários para crianças contemplando os 200 dias letivos/ano – expõe os limites e as possibilidades de professores dos anos iniciais na organização de suas aulas. O que ler? Quais textos e autores priorizar? Como ler? Onde encontrar esses textos? Como elaborar um projeto anual de apresentação dos textos literários aos alunos? Qual a diversidade que deve ter esse acervo? Por onde começar?

* Graduada em Pedagogia e Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller e na Escola Municipal São João Batista. Aluna no curso de Especialização em Alfabetização da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: pâmela-sborba@educar.rs.gov.br.

Foi pensando nestas questões que elaborei a pesquisa “Alfabetização Literária: o que pensam, dizem e fazem professoras de uma escola pública?”, cujo intuito é conhecer se um grupo de professores possui conhecimento sobre o termo e quais suas práticas de letramento literário. Além disso, me interessei por conhecer de que modo apresentam a literatura para os alunos, ou seja, como ocorre, nas salas de aula, o processo de alfabetização literária. Questões como a organização e o planejamento das aulas, seleção e uso de acervos, práticas e/ou eventos de letramento e processos de mediação literária também estão em meu espectro de interesse científico.

Acredito que o sucesso no processo de alfabetização literária passa pela condição de saber selecionar “livros que fascinam” e parte da compreensão de que a leitura literária supõe “uma prática cultural de natureza artística” (PAULINO, 2014), na qual a “interação prazerosa com o texto é estruturante”, de acordo com Rosa (2016).

Como fundamento teórico para o estudo me amparo em obras de autores como Ana Maria Machado (2002), Cristina Rosa (2016; 2021), Graça Paulino (2014), Lígia Cademartori (2009), Magda Soares (2018), Regina Zilberman (2004) e Tzvetan Todorov (2010), embora tenha a convicção de que o acervo literário na área em questão é amplo e exigirá mais leituras.

De cunho qualitativo, o objetivo de minha investigação vislumbra elaborar um pequeno panorama a partir do depoimento de dez professores de variadas formações que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O intuito é não apenas conhecer e publicizar dados pontuais, mensuráveis. Pretendo compreender se os docentes conhecem a expressão “alfabetização literária”, se e como a praticam em suas salas de aula. Objetivo, também, observar como está sendo apresentada a cultura literária no início da vida escolar das crianças, quais os artefatos utilizados pelos professores no trato com a cultura escrita e se e como conseguem o encantamento dos alunos pela Literatura.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, buscando a interpretação dos aspectos investigados por meio da observação e compreensão dos dados coletados durante os processos de pesquisa. Pretendo perceber e analisar “sentimentos, ações e reações”, elementos integrantes do “universo da produção humana” que “não pode ser quantificável, mensurável, medido”, de acordo com Minayo (2011), penso que a pesquisa oportunizará a percepção da vivência e práxis envolvidas quando de um processo de investigação.

O foco é evidenciar se a temática envolvida no verbete “alfabetização literária” (ROSA, 2016) é de domínio de um grupo de professores que atuam em uma escola. Através de ações no campo, busco compreender se as professoras leem literatura, como e quando. Após a revisão da bibliografia sobre o tema, estabeleci o foco, elaborei e enviei questões a um grupo de professoras. No questionário – enviado em uma plataforma on-line – havia as seguintes questões: Formação e ano da graduação; Tempo de docência em sala de aula; Conheces o termo “Alfabetização Literária”? Para ti, o que significa alfabetizar literariamente? Na tua sala de aula, realizas alguma prática de Alfabetização Literária?

Podes citar alguns artefatos culturais que utilizas em tua prática pedagógica? Conheces a expressão “Mediador de leitura”?

Conheces alguém que exerce essa função em tua escola? Costumas ler para teus alunos? Quantas vezes? Que tipo de texto costumas ler? Tens um acervo literário? Nele, qual autor preferes para ler para as crianças? Indique uma obra imperdível de teu acervo; Indique uma obra imperdível do acervo da biblioteca de tua escola.

Os procedimentos, então, foram: a) definição do foco e a revisão bibliográfica (março a junho de 2022); b) contato com interlocutores, construção e envio do formulário (julho de 2022); c) análise das respostas e publicização dos resultados (dezembro de 2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento – setembro de 2022 –, os interlocutores estão em contato com o formulário. Acredito que, no momento do I Congresso GEALI, cujo tema é “ Alfabetização, como ato político, ético e amoroso”, que ocorrerá entre 06 a 07 de outubro de 2022, terei dados resultantes a serem compartilhados.

CONCLUSÃO

A pesquisa aqui proposta – Alfabetização Literária: o que pensam, dizem e fazem professoras de uma escola pública? – apresenta-se em fase de execução. No entanto, como conclusão parcial, indico a construção de minha habilidade em propor e configurar um resumo que me insere no universo da Pós-graduação na Instituição. Penso que, ao promover a reflexão sobre a importância de fomentar o conhecimento literário no início da vida escolar e ponderar a práxis exercida, estou aprendendo um tema e a pesquisa acerca dele.

REFERÊNCIAS

MINAYO, M. C. de S. DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PAULINO, G. **Leitura Literária**. Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROSA, C. M. Por que ler literatura? Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com/2021/06/por-que-ler-literatura.html>

ROSA, C. M. **Alfabetização literária de bebês: olhar, escutar, folhear, ler**. ANAIS do 7º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil. Florianópolis, 2016. Disponível em: <http://www.slij.com.br/7-SLIJ-2016-Anais.pdf>

ROSA, C. M. **Alfabetização Literária**. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/06/alfabetizacao-literaria-o-que-e.html>

ROSA, C. M. **Rudimentos de um comportamento leitor**. Disponível em: <http://crisalfabetoaparte.blogspot.com.br/2015/07/rudimentos-de-um-comportamentoleitor.htm>

TODOROV, T. **Literatura não é teoria, é paixão**. Entrevista. São Paulo: Abril, 2010. (Revista Bravo, fevereiro de 2010, p. 38-39)

A ALFABETIZAÇÃO COM LITERATURA INFANTIL, UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A AMPLIAÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

Suzana Ramos Vieira Francini*

Palavras-chave: **Palavras chaves:** Literatura infantil; alfabetização; contação de história.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil está presente em nossas vidas. Através de músicas, canções, histórias na sala de aula, desenhos, teatros e em todas as etapas das nossas vidas. As histórias infantis que mais gostamos são sempre marcadas e passadas de geração em geração. Este trabalho justifica-se pela necessidade de trabalharmos a ampliação da alfabetização por meio das literaturas infantis contextualizadas com situações do cotidiano, para que haja uma maior significância para quem ensina e para quem aprende. A literatura que será abordada terá como objetivo trabalhar a ampliação da escrita, produções textuais e ao mesmo tempo vai abordar algumas situações relacionadas às questões sociais presentes na comunidade de Vila Paciência, Rio de Janeiro. Baseado nisso devido ao fato de grande parte da turma do terceiro ano do Ensino Fundamental ainda não ter domínio da leitura e da escrita, tornou-se necessário a elaboração do presente projeto para sanar as dificuldades encontradas e, assim, garantir que o processo de leitura e alfabetização das mesmas ocorra de forma gradativa e eficiente.

Para melhor entendermos a respeito do tema proposto neste pequeno texto, elencamos a produção da sua justificativa que gira em torno de algumas dificuldades encontradas na leitura e na escrita dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no Município do Rio de Janeiro. Haja vista que sabe-se que a utilização da literatura pode auxiliar os discentes a se tornarem leitores. E com isso podemos levar algumas hipóteses de que a leitura é muito importante na vida de qualquer indivíduo, independente da sua classe social. Temos por ciência que o ato de ler traz estímulos à aprendizagem, a criatividade, amplia vocabulários, ocasiona diversão, faz-nos viajar por mundos inimagináveis, que nos permite criar histórias e viajar por elas, tornando-se um ato prazeroso que promove experiências adquiridas por meio da leitura.

* Mestranda em novas tecnologias digitais aplicadas na educação pelo Centro Universitário Unicarioca, Psicopedagoga pela Cândido Mendes, Pedagoga pela UERJ e Professora do Ensino Fundamental pela Prefeitura do Município do Rio de Janeiro/RJ – E-mail: su_vieiraped@yahoo.com.br.

A LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil é um gênero textual que nos envolve em emoções e sensações que nos faz viajar por mundos distantes, cheios de sentimentos únicos e extremamente saudáveis para a mente. Neste trabalho, a proposta é levar a literatura infantil para a sala de aula com intuito de motivação para o desenvolvimento do hábito de ler, produzir e escrever, desenvolvendo no educando suas potencialidades e peculiaridades e instigando ainda mais o interesse por conhecer outros gêneros e leituras diversas.

Entende-se que a literatura infantil faz parte da área criativa e afetiva da humanidade. O que nos é importante saber é que sentimos necessidade de ler, pois é através da leitura que poderemos defender nossos direitos e fazer com que eles sejam garantidos. Freire (1993) nos traz um pouco de seu sentimento a respeito da leitura e nos mostra o quanto é importante este ato: A importância do ato de ler, eu me senti levado – a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1993, p. 11).

Para que o indivíduo entenda a importância da leitura em sua vida, antes ele precisa adquirir o hábito de ler, para tal, o presente trabalho visa trazer, através da literatura infantil este hábito tão importante para o aluno e para qualquer pessoa que pretende fazer deste hábito uma prioridade para sua vida.

Freire (1993) nos traz um pouco de seu sentimento a respeito da leitura e nos mostra o quanto é importante este ato: “A importância da leitura nos permite ser levado por caminhos imaginários”, o autor afirma que esses momentos são fundamentais para a prática docente e ficarão sempre guardados na memória (FREIRE, 1993, p. 11).

Os objetivos deste trabalho se voltarão para ampliar o repertório literário, trabalhar a criatividade, introduzir aprendizados relacionados aos riscos de uma criança andar sem a presença de um adulto e desenvolver a escrita com pontuações, construir o maior conhecimento sobre o gênero literário em questão, trabalhar a concentração na prática da leitura, valorizar os sentimentos e fluência que o texto vai transmitir e aprender a se expressar em grupo.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a realização de uma sequência didática que foi desenvolvida a partir do livro “**Pedro fugiu de casa**”, do autor Jorge Nóbrega, lançado em 2015, da editora em edições de janeiro.

Primeira etapa

Inicialmente li a história em voz alta por meio de Datashow disponibilizado pela escola em que as crianças puderam acompanhar a leitura e das páginas e ao mesmo tempo. As mesmas puderam acompanhar as imagens da história com concentração e envolvimento.

Segunda etapa

Confecção de casinhas com materiais recicláveis simulando as casas das crianças. Ao mesmo tempo pudemos trabalhar a reciclagem, formas geométricas, criatividade, além de materializar a história contada.

Terceira etapa

Produção de pequenos textos fazendo alertas sobre os perigos e os riscos do que pode acontecer quando uma criança foge de casa. As frases foram fundamentais para explorarmos a pontuação, a criatividade, a produção e a alfabetização.

Quarta etapa

Decoração dos trabalhos produzidos em forma de cartaz com as casinhas de papelão, em que as crianças puderam transmitir a mensagem de suas produções para outras crianças, com vários cartazes espalhados pela escola. Os recursos utilizados foram: O livro Pedro fugiu de casa, cartazes, Datashow, retroprojeto e folhas para as produções textuais.

RESULTADOS

Os resultados alcançados foram crianças mais criativas, produtivas e com alfabetização e escrita mais ampliadas. Além do desenvolvimento da consciência de compreender sobre a importância de não sair de casa desacompanhadas de um adulto. Como mostram as fotografias, as crianças expressaram por meio da escrita e desenhos pequenos bilhetes em forma de alerta à Pedro, personagem da história e para as outras crianças que fossem visualizar as imagens destacadas nas paredes da escola.

Figura 1 – Cartaz das produções dos alunos do terceiro ano baseado no livro Pedro fugiu de casa.



Fonte: Autoral

O autor ALVES, (2011) vai dizer que levar a imaginação por meio do faz de conta até as crianças permite sustentar sempre o seu imaginário e intelecto. No faz de conta a criança passa a ser curiosa e criativa, o que acaba sendo transferido para a escrita e produções. E com a história lida às crianças demonstraram extrema imaginação e que resultou em um combustível para a criação. (ALVES, 2011, p. 2).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil – gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, C. C. G. **A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES**. Revista F@pciência, Apucarana – PR, ISSN 1984-2333, v. 8, n. 2, p.11-15, 2011.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa, Brasília: MEC., 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: A secretaria, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1993. KEMMIS e MC TAGGART, 1988, apud Elia e Sampaio, 2001, p. 248.
- RAVENA, Cássia Mulin de A. Medel. **EDUCAÇÃO INFANTIL: Da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro, 2013 (3^o edição). p. 165-210.

SEGMENTAÇÕES ALTERNATIVAS EM TEXTOS POÉTICOS: ASPECTO LINGUÍSTICO PARA DISCUTIR A NOÇÃO DE PALAVRA NOS ANOS INICIAIS DO EF

Giovanna Jully Alves dos Santos*

Palavras-chave: Segmentação de Palavra; Textos poéticos; Alfabetização; Literatura; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, analisamos segmentações alternativas de palavras, como “a ponte” (“aponte” > “a ponte”), identificadas em textos poéticos infanto-juvenis de Cecília Meireles, selecionados da obra “Ou isto ou Aquilo”. A partir de uma concepção de escrita heterogênea (CORRÊA, 2004) e compreendendo o estatuto literário da poesia infantil (ZILBERMAN, 2003), ambicionamos analisar e descrever características prosódicas, semânticas e morfossintáticas dos enunciados poéticos e estabelecer relações com dados de segmentação não convencionais, identificadas em textos infantis, argumentando a favor da nossa hipótese de que textos poéticos são privilegiados para reflexão de palavra.

Estudos sobre a leitura de poesia infantil em sala de aula indicam que o trabalho com esse gênero textual resume-se em verificação de estrutura, como número de versos, estrofes, rimas e, de que não há espaço para discussão de conteúdo e do plano expressivo da linguagem construída esteticamente (SOUZA, 2012). No que tange ao ensino da segmentação de palavra, estudos linguísticos evidenciam que os resultados esperados para o ensino fundamental, não são contemplados, pois os alunos chegam aos anos finais do EF segmentando palavras de modo não convencional (TENANI, 2011). Em vista disso, o presente estudo se justifica ao contribuir para observação aspectos linguísticos constitutivos da linguagem poética, bem como para refletir sobre questões inerentes a natureza da linguagem que devem ser consideradas no trabalho com a segmentação de palavra.

SEGMENTAÇÕES DE PALAVRAS EM POEMAS INFANTIS

O exercício de segmentar palavras expõe a complexidade do enunciado e mobiliza um sujeito que manipula sentidos ao transitar por práticas orais/faladas e letradas/escritas (CORRÊA, 2004). A definição e noção de palavra, como discorre Santos (2021), é instável,

* Mestra em Estudos Linguísticos pela UNESP, São José do Rio Preto, SP. Discente do Curso de Especialização em Alfabetização da FURG, Santo Antônio da Patrulha, RS. Pedagoga no Colégio Agostiniano São José, São José do Rio Preto, SP. E-mail: alvess.giovanna@gmail.com

permeada por diferentes aspectos linguísticos. Para refletir sobre essa tarefa à qual a criança é chamada a contemplar, especialmente acerca dos aspectos de segmentação de unidades linguísticas, os poemas infantis são textos privilegiados.

De acordo com Abramovich (1997, p. 67), “a poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras” e “nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo”. Coelho (2000), ressalta que poemas estimulam a percepção do real e suas múltiplas significações, a consciência da relação eu-outro, a leitura do mundo e dinamizam o estudo e conhecimento da língua e destaca que a literatura infantil pode até não desejar ensinar, mas se dirige a uma idade em que a aprendizagem é um importante aspecto da formação humana, especialmente, a aprendizagem linguística.

Nesse sentido, o professor, ao planejar suas atividades, tem papel fundamental na seleção de textos que agradem e provoquem às crianças (GOULART, 2015). Por essa razão, acreditamos que os poemas contribuem para ampliar o conhecimento fonológico, morfossintático e semântico acerca da linguagem. Faz-se necessário compreender que tais conhecimentos interagem complexamente e “é essa mesma interação complexa de conhecimentos [...] que paulatinamente levará as crianças a solucionarem muitas questões ortográficas” (GOULART; 2015, p. 63).

ASPECTOS LINGUÍSTICOS OBSERVADOS NOS TEXTOS POÉTICOS

Elegemos um dos poemas de Cecília Meireles, que compõe a coletânea de textos investigados, para discorrer sobre nossas análises e discussões:

Figura 1 – Poema “Tanta tinta” com destaques

Tanta tinta

Ah! Menina tonta.
Toda suja de tinta
mal o sol desponta!

(Sentou-se na ponte,
muito desatenta...
e agora se espanta:
quem é que **a ponte pinta**
com tanta tinta?..)

A ponte aponta
e se desaponta.
A tontinha tenta
limpar a tinta,
ponto por ponto
e **pinta** por **pinta**...

Ah! A menina tonta!
Não viu a tinta na ponte.

Fonte: modificado de Meireles, 2004, p. 12.

Legenda: em azul e vermelho, segmentações alternativas; sublinhado, palavras sob palavras, em verde, palavras com duplo sentido.

No que cabe à oralidade, partimos para análise de aspectos prosódicos da língua. Observamos a organização fonológica do ritmo linguístico mobilizado por meio da organização métrica das sílabas fortes e fracas, notadamente, o chamado pé troqueado, como em “**borboleta**”¹. Muitas crianças em processo de alfabetização, ao segmentarem palavras, ancoram-se na organização rítmica mais recorrente na língua portuguesa. A segmentação não convencional de uma palavra² pode ser resultado dessa organização métrica, como é exemplo “inter nete” (para “internet”). Capristano (2010), ao discorrer sobre enunciados escritos infantis, destaca um imaginário infantil sobre uma suposta capacidade de a escrita representar integralmente o falado. Há, portanto, uma ancoragem em aspectos da oralidade para estabelecer os limites da palavra. Textos poéticos, nesse sentido, podem colaborar para que as crianças reflitam sobre esse aspecto linguístico, compreendendo que a ocorrência de uma sílaba mais proeminente não é condição suficiente para identificar palavra.

Observamos ainda, que segmentações alternativas como “aponte”, “a ponte”, bem como os enunciados que revelam somente palavras sob palavras, como “desaponta” e “desponta”, permitem discutir também sílabas que podem, ora ser parte de uma palavra lexical, ora ser parte de uma palavra gramatical, como é o caso de artigos, preposições, conjunções. Há dados de segmentações não convencionais como “deis de” (para “desde”), “ou vifala” (para “ouvi falar”), “aduida” (para “a dúvida”), “deonde” (para “de onde”), encontrados em textos infantis, que podem ser interpretados como evidências da inserção do escrevente em práticas letradas. A criança trabalha com hipóteses de se trata de cadeias fônicas que exigem conhecimentos morfossintáticos e semânticos.

A partir da leitura dos poemas e possíveis sentidos do jogo construído pelo poema, é possível refletir com os alunos que o “de” da palavra “desaponta” tem um funcionamento diferente, uma significação diferente de um “de” grafado entre espaços em branco. É possível também, comparando “a ponte” e “aponta”, identificar as diferenças de significação das sequências escritas a partir de como “a” é grafado.

CONCLUSÃO

Os resultados das análises permitem concluir que a leitura de poemas como de Cecília Meireles, pela presença de segmentações alternativas de palavras, bem como palavras com duplo sentido e palavras sob palavras, permitem refletir sobre o funcionamento da língua(gem) e, especialmente, aspectos fonológicos, morfossintáticos e semânticos, relevantes para pensar a segmentação de palavra. Há correlações entre os enunciados poéticos, constituídos por jogos e brincadeiras com palavras e as hipóteses de segmentação de palavras que permeiam o imaginário infantil. Portanto, argumentamos que é preciso estimular os alunos em processo de alfabetização para que compreendam que uma mesma cadeia fônica pode possuir múltiplas significações e para que possam lidar melhor com a realidade da língua que é heterogênea, ambígua e complexa.

¹ Das possibilidades de acento de palavra na língua portuguesa, o padrão paroxítono de acento é mais frequente (BISOL, 2001).

² Entendemos como segmentação não convencional, dados de escrita que não coincidem com a ortografia da língua, como hipersegmentações (com migo, para comigo); hipossegmentação (poriso, para por isso) e híbridos (ou vifala, para ouvi falar).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, L. (org.) **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre, EDIPUCRS, ed. 3, 2001, p. 229-241.
- CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 171-193, 2010.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GOULART, C. M. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In: GOULART, C. M. A; SOUZA, M. (Org.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas: Papyrus, 2015, p. 57-67.
- MEIRELES, C. **Ou Isto ou Aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global. 2012
- SANTOS, G. J. A. **Flutuações na segmentação de palavra nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São José do Rio Preto, 2021. Dissertação. 140f. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/214714>>
- SOUZA, Renata Junqueira de. **Poesia infantil: concepções e modos de ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital – UNESP). ISBN 9788579833496. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109230>>.
- TENANI, L. E. A segmentação não convencional de palavras em textos do ciclo II do Ensino Fundamental. **Revista ABRALIN**, v. 10, n. 2, p. 91-119, jul./dez. 2011.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

PROJETO CÍRCULO DE LEITURA CP-UFMG: A RESSIGNIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS LITERÁRIAS DOCENTES

Patrícia Barros Soares Batista*
Kely Cristina Nogueira Souto**
Beatriz Iva de Sales***

Palavras-chave: círculos de leitura; formação docente; experiências literárias.

INTRODUÇÃO

Diferentes estudos no âmbito da formação docente apontam que a leitura literária se constitui como um desafio para os professores (BORDINI e AGUIAR, 1993; SOUZA, 2000; PAIVA, PAULINO *et al*, 2006). Seja no sentido de formar leitores literários na escola, seja no sentido de constituir-se como leitor, os docentes apresentam demandas diversas no que se refere à prática de leitura no cotidiano da sala de aula e em suas vidas. Segundo Paiva (2006, p. 08), “no campo da educação, existe um senso comum, segundo o qual não é necessário formar professores para lidar com literatura infantil, pois o pressuposto é o de que se eles gostam de crianças, devem gostar e saber trabalhar com as produções dirigidas a elas”. Neste sentido, o presente trabalho objetiva apresentar reflexões sobre uma ação de formação docente que busca oportunizar a ampliação e a ressignificação de experiências literárias de educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trata-se do projeto de extensão Círculo de Leitura CP/UFMG, que surgiu no ano de 2019 e que, atualmente, conta com 70 participantes (educadores(as), auxiliares de classe, supervisores, estudantes do curso de Pedagogia e assistentes sociais) de instituições de Belo Horizonte e região metropolitana, Diamantina (UFVJM), além de São Paulo (Educandário Espírito Santo do Pinhal) e Tocantins (UFTO). Como metodologia, adotamos os círculos de leitura (COSSON, 2014), uma prática de leitura coletiva e compartilhamento de textos.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora no Centro Pedagógico da UFMG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas do Letramento Literário da Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora do Projeto de Extensão Círculo de Leitura CP-UFMG. E-mail: patriciab.ufmg@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora no Centro Pedagógico da UFMG. Subcoordenadora do Projeto de Extensão Círculo de Leitura CP-UFMG. E-mail: kcnsouto@gmail.com

*** Graduanda do curso de Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista da Pró-reitoria de Extensão do Projeto Círculo de Leitura CP-UFMG. E-mail: beatrizis@hotmail.com

JUSTIFICATIVA

Compreendendo a literatura como um direito básico de todo cidadão (CANDIDO, 1988) e uma experiência que humaniza e potencializa os modos de ser e estar no mundo, e, tendo em vista que diferentes estudos no âmbito da formação docente mostram que a leitura literária constitui-se em um desafio para os professores, o grupo de professoras alfabetizadoras do Núcleo Básico do Centro Pedagógico da UFMG, criou, no ano de 2019, uma ação que oportunizasse aos educadores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental – em formação inicial e continuada – vivências significativas voltadas para o campo literário: o projeto Círculo de Leitura Literária.

Trata-se de uma ação que se ancora na ideia de que a literatura nos ajuda a viver e “em lugar de excluir experiências vividas, ela nos faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e nos permite compreendê-las” (TODOROV, 2009). Isso porque, longe de ser “um simples entretenimento, uma distração reservada à determinadas pessoas, a literatura permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24). Propôs-se a realização de dinâmicas conhecidas como “Círculos de Leitura”, metodologia criada pelo autor Rildo Cosson, que define o termo como sendo: “o compartilhamento organizado de uma obra dentro de uma comunidade de leitores que se constituiu para tal fim” (COSSON, 2014, p. 158).

O projeto tem como eixos fundamentais a formação docente – sob uma perspectiva freiriana, isto é, horizontalizada, de trocas e (re)construção de saberes – e o compartilhamento de experiências literárias, tecendo, assim, uma rede de leitores literários. Por meio de encontros mensais, temas considerados fundamentais para a prática da mediação literária são discutidos a partir do estudo prévio de textos teóricos e o compartilhamento de textos literários. Os participantes do Projeto têm a oportunidade de ler textos em prosa e verso de diferentes temáticas, autores, gêneros, contextos culturais e projetos gráfico-editoriais, que não necessariamente seriam lidos por iniciativa própria, possibilitando, assim, a ampliação do seu repertório estético-cultural, potencializando novas maneiras de compreender e tornar mais hospitaleiro “esse vasto e indiferente território ao qual chamamos de mundo” (GOLDIN, 2012).

OBJETIVOS GERAIS

- Contribuir para a formação (inicial e continuada) de docentes de mediadores de leitura;
- Compartilhar e (re)construir saberes por meio de trocas dialogadas promovidas nos encontros de formação;
- Promover a democratização do acesso à leitura literária no ambiente escolar, por meio das práticas de círculos de leitura, constituindo uma comunidade de leitores literários;
- Divulgar conhecimentos produzidos por meio das ações do projeto a partir de uma publicação periódica semestral, a “Newsletter Círculo de Leitura”.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os encontros de formação docente ocorrem mensalmente de modo virtual. As ações formativas são voltadas para o aprimoramento de saberes de docentes que já atuam na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), bem como para educadores em formação inicial (especialmente estudantes do curso de Pedagogia). As principais temáticas abordadas nos encontros se relacionam a: experiência literária como direito humano fundamental, literatura infantil: aspectos teóricos e práticos; incentivo às práticas de leitura literária na escola; especificidades da leitura literária; seleção de textos literários adequados ao público-alvo – diversidade de temas, gêneros, projeto gráfico-editorial, aspectos textuais, entre outros aspectos relacionados à literatura e humanização. Nos encontros mensais alternam-se momentos de discussão e reflexão teórica com momentos de vivência de atividades de leitura e compartilhamento de textos literários, os ‘círculos de leitura’, momentos em que os participantes socializam impressões sobre as obras literárias lidas dialogando com as suas experiências de vida, a fim de ampliar suas referências (COSSON, 2009), levando-os a outros universos literários, tendo como referência a promoção de conversações literárias sistematicamente organizadas (COSSON, 2014; CHAMBERS, 2007). O círculo consiste, portanto, no exercício da escuta e na proposição de questões suscitadas pelo texto literário para o debate, abrindo-se espaço para a conversação literária, sendo um convite “não para explicar, nem para compreender, mas para transcorrer e devir eternamente em sua escarpada geografia.” (SKLIAR, 2012).

CONCLUSÃO

O Projeto Círculo de Leitura tem buscado promover uma interação significativa entre a Universidade e outras esferas da sociedade. Como resultados, podemos destacar a contribuição para o aprimoramento de saberes docentes sobre a literatura como experiência, pois os participantes envolvidos nas ações do Projeto ampliam seus repertórios de leituras e se sentem instigados a refletir sobre a importância da literatura no processo de formação humana. Destacam-se também a produção e divulgação de conhecimentos produzidos nos encontros de formação docente por meio de *Newsletters* semestrais e a atual construção do site que se configurará como uma plataforma de divulgação de ações do Projeto, textos teóricos, eventos científicos e demais referências relacionadas à literatura.

Tendo em vista que a aproximação com a literatura se configura como um dos maiores desafios educacionais na atualidade (TODOROV, 2009; BÁRCENA, 2012), além do diálogo com o campo do ensino, as trocas de experiências nos eventos discursivos promovidos pelo projeto vem suscitando pertinentes reflexões sobre leitura, literatura, infância e escolarização. Todos/as os/as participantes são mobilizados/as a se engajar nas discussões em torno das obras, proporcionando a sensibilização por meio de trocas afetivas em torno da leitura, constituindo, assim, uma comunidade de leitores e de formadores de leitores. A conquista da voz crítica do leitor diante da leitura de textos literários é um dos mais revigorantes resultados da experiência, dissolvendo a ideia, por vezes naturalizada, de que a literatura é para poucos. A promoção de experiências literárias no ambiente

escolar favorece o contato com as diferentes vozes, tempos e espaços que o texto literário abriga. É no campo literário que encontramos um não lugar de verdades absolutas, dado que a literatura abre caminho às incertezas e interrogação constantes, tudo o que muitas vezes não é permitido vivenciar no ambiente escolar. Ao apropriar-se de conhecimentos que levem à ampliação de suas próprias competências literárias, o educador da educação básica dota-se de ferramentas capazes de favorecer o desenvolvimento das mais variadas práticas de leitura nas escolas em que atua, possibilitando, assim, o trabalho de mediação que possa aproximar cada vez mais o leitor infantil do universo literário.

REFERÊNCIAS

- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura** – a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1988.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

Alfabetização e Ensino Remoto

PLANEJAMENTO E ESTRATÉGIAS NO ENSINO REMOTO: RELATO DE PROFESSORAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luíse Penning Pereira*

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino remoto; Pandemia; Planejamento.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho¹ vincula-se ao projeto de pesquisa “Desafios da atualidade no campo da alfabetização no Brasil: Política Nacional da Alfabetização e ensino remoto”². A pandemia de Covid-19³ acarretou diferentes desafios, como a necessidade do distanciamento social e a urgência de fechamento das escolas. Diante disso, o ensino remoto foi uma estratégia idealizada para a continuidade das atividades escolares. Assim, as professoras precisaram reinventar sua práxis na busca por estabelecer elos entre a instituição escolar e as famílias para amenizar o impacto causado no processo de aprendizagem das crianças.

Buscando entender os desafios no processo de alfabetização durante o período emergencial, realizou-se uma roda de conversa com três professoras que atuam no 3º ano do ensino fundamental, através de uma reunião *online* no *Google Meet*, na qual elas relataram o modo como organizaram seus planejamentos e as estratégias ante este momento tão complexo.

* Graduada do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Letramento – GEALI da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: luisepenning@gmail.com

¹ Este trabalho foi executado com o auxílio do CNPq PIBIC/PIBITI-FURG.

² Esta pesquisa é desenvolvida por pesquisadores do Grupo de estudo e pesquisa em Alfabetização e Letramento da Universidade Federal do Rio Grande – GEALI/FURG, a qual é um desdobramento da pesquisa nacional “ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F”.

³ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

Na próxima seção apresentaremos os resultados construídos por meio dos relatos das professoras, que versam sobre as dificuldades e as estratégias utilizadas por elas durante o ensino remoto.

DESAFIOS DO PLANEJAMENTO NO ENSINO REMOTO

Como citado anteriormente, o objetivo da roda de conversa foi de realizar um momento de escuta das professoras, sobre o modo que elas organizaram seus planejamentos. Destaca-se na fala de duas das convidadas que ao pensarem na seleção dos conteúdos, priorizaram o que consideravam essencial para o aprendizado das crianças, ao invés de se deter a conteúdos mínimos.

A maior dificuldade, segundo uma das professoras, foi o pouco tempo que tiveram presencialmente para fazer uma avaliação diagnóstica e conhecer em que nível cada aluno se encontrava e, com a urgência de implementação do ensino remoto, essa demanda foi sendo cada vez mais dificultada, pois o contato com os estudantes era esporádico, visto que a grande maioria dependia do auxílio dos pais para o uso dos celulares e estes, por sua vez, com a carga horária de trabalho, tinham pouco tempo livre.

A falta de continuidade é outra questão apontada pela professora, pois justamente em razão do pouco contato com as famílias, não havia um diálogo em relação as atividades realizadas, nem um controle mais específico de quem estava realmente fazendo o que era proposto e acessando os materiais enviados. Segundo ela, “[...] quando vinham as atividades, [...] tu vias assim, ou é uma coisa que foi feita de qualquer modo né, não teve um cuidado, ou nem foi a própria criança que fez aquela atividade ali, um grupo muito pequeno assim participando ativamente” (Roda de conversa, Nov/2021, p. 5). Este cenário contribuiu para que o processo de alfabetização fosse ainda mais complexo, visto que

[...] alfabetizar, ou seja, ensinar a língua materna, do modo como a concebemos e acostumamos (presencial) já é demasiadamente difícil pelos minuciosos aspectos específicos existentes, portanto, realizar (tentar) esse mesmo trabalho a partir da educação remota é realizar um outro movimento, porque não é mais o mesmo processo de ensino. (FERREIRA, FERREIRA, ZEN, 2021, p. 285).

Sendo assim, a complexidade envolvida no processo de alfabetização, a falta de interação e acompanhamento destas crianças, corroborou para o agravamento nas demandas da aprendizagem, pois, nas palavras da professora “precisava realmente daquele trabalho que é da sala de aula e eles perderam” (Roda de conversa, Nov/2021, p. 5).

MEIOS E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NO CONTATO COM OS ALUNOS

Com objetivo de alcançar e manter o contato com os alunos, as professoras utilizaram-se de diferentes estratégias. Uma delas, conta que a plataforma disponibilizada pelo Estado para a postagem dos conteúdos não foi efetiva, pois grande parte dos alunos

não a acessava. Assim, o grupo do *WhatsApp* foi o meio que ela encontrou de estar mais perto das famílias, disponibilizando-se para atender as dúvidas com bastante flexibilidade nos horários, considerando a rotina de trabalho dos pais. Além do grupo, a professora atendia as crianças individualmente quando necessário, fazendo chamadas de vídeo com atividades de leitura, buscando compreender, mesmo que nesses pequenos momentos, como estava se dando o aprendizado da turma.

A outra professora relata que realizava dois encontros síncronos por semana com os alunos. Em um deles, o foco era voltado para brincadeiras e a ludicidade, no qual ela trabalhava com histórias diversas, bingo e outras atividades mais descontraídas e divertidas. Já no outro encontro, eles focavam no conteúdo específico do 3º ano, com foco em detectar os avanços e fragilidades de aprendizagem.

Já a terceira professora conta que no início do ensino remoto, o contato com os alunos era feito pelo *Facebook* da escola, onde as professoras disponibilizavam atividades semanalmente, entretanto, o retorno dos estudantes era muito pequeno. Então, para que conseguisse uma aproximação maior com as famílias, também recorreu ao grupo no *WhatsApp* e a utilização da plataforma oferecida pelo governo.

Apesar do trabalho árduo das professoras em manter o contato com os alunos, todas destacam que as lacunas ocasionadas pelo ensino remoto são significativas, pois o contexto da sala de aula, das interações e da relação mais direta entre professor e aluno são fundamentais na consolidação das aprendizagens.

CONCLUSÃO

O movimento de escuta dos relatos das professoras, evidenciou a complexidade da organização de um planejamento das aulas diante da impossibilidade de acompanhar os processos das crianças. As falas reforçam a importância da relação entre alunos, professores e famílias e o quanto essa colaboração se fez necessária nesse período de ensino remoto, visto que a falta dela proporcionou ainda mais fragilidades ao processo de aprendizagens.

Os relatos das professoras indicam que houve uma busca incessante por estratégias ao longo do ensino remoto, a prática docente foi constantemente reinventada ante aos desafios diversos que surgiram neste processo.

Os resultados indicam que as professoras foram incansáveis na tentativa de estabelecer elos com os alunos, famílias e escola, buscando compreender e atender as demandas educacionais das crianças. Contudo, houve também a sensibilidade em relação ao emocional das crianças observada no planejamento da professora que incluía um dia para as brincadeiras, leituras lúdicas, conversas descontraídas, pois estas interações de brincar e sorrir foram tolhidas durante a pandemia.

Assim, concluímos que o planejamento e prática das professoras buscou atender as demandas do ensino remoto, mesmo com as dificuldades deste momento excepcional, porém, ainda assim, a falta das interações e do contexto da sala de aula deixaram uma lacuna nas aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, L. G.; GRACIA FERREIRA, L.; ZEN, G. C. ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA . **fólio – Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2021. DOI: 10.22481/folio.v12i2.7453. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 2 out. 2022.

FORMAÇÃO DOCENTE, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PROPOSTAS E ENCAMINHAMENTOS PEDAGÓGICOS PARA CRIANÇAS COM DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA

Manuela Pires Weissbock Eckstein*
Magali Maria Johann**

Palavras-chave: alfabetização; letramento; ensino fundamental; pandemia; COVID.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão intitulado “Práticas de Alfabetização e Letramento: experiências docentes em escolas de Ensino Fundamental”, está sendo sediado na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e coordenado pela Professora Manuela Pires Weissbock Eckstein. A proposta tem como objetivo proporcionar um espaço em que ocorra leitura, reflexão e atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Acadêmicos do quarto ano do Curso de Pedagogia que estão frequentando a disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trabalham com crianças, identificadas pela Direção e Coordenação Pedagógica de uma escola do interior do estado do Paraná, que tem apresentado, após o isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, inúmeras dificuldades na leitura e escrita.

Nesse momento, apresentamos a proposta e alguns resultados parciais. O Ensino Fundamental passa agora por uma adaptação presencial com os estudantes que vivenciaram o processo de alfabetização em seus lares. O objetivo geral do projeto se desenha por oportunizar aos acadêmicos em formação no Curso de Pedagogia, planejar intervenções com crianças que precisam avançar em práticas de alfabetização e letramento. Os objetivos específicos se dão por organizar diagnósticos para intervenções em práticas de alfabetização e letramento; planejar intervenções lúdicas para crianças que precisam avançar em práticas de alfabetização e letramento; realizar intervenções de alfabetização e letramento com crianças matriculadas nos anos iniciais do EF.

A metodologia do projeto se organiza em três momentos: Etapa 1: Organização de diagnósticos: cada acadêmico organizou um diagnóstico das dificuldades na área de alfabetização e letramento de alunos indicados pela direção da escola atendida

* Doutora em Educação. Graduada em Pedagogia. Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO. E-mail: mpres@unicentro.br

** Doutoranda em Educação (Universidade Estadual de Maringá – UEM). Graduada em Pedagogia. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Chapecó, SC. E-mail: magalimariajohann@yahoo.com.br

pelo projeto, totalizando no mínimo 20 horas (de diagnóstico), organizada de acordo com cronograma específico organizado junto a coordenação do projeto; Etapa 2: Planejamento de intervenções na área da alfabetização e letramento: cada acadêmico, acompanhado pela coordenação do projeto e orientado também pela direção da escola, organizou um planejamento das intervenções que estão sendo realizadas com os alunos indicados, totalizando no mínimo, 20 horas de planejamento; Etapa 3: Intervenções: cada acadêmico está acompanhando individualmente as crianças indicadas pela escola, totalizando no mínimo 20 horas de atuação. A equipe executora do projeto, elaborou um cronograma com as datas e horários das ações (organização de diagnósticos, planejamento das intervenções e intervenções) e tem mediado as atividades.

A avaliação e acompanhamento pelo público participante ao final de cada etapa, está sendo distribuído aos envolvidos em cada etapa e a pretensão é realizar ao final uma avaliação final das atividades com os alunos. O processo todo também será avaliado pela equipe executora que tem se reunido para avaliar os pontos positivos e negativos das ações.

FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DA INVESTIGAÇÃO

A fundamentação teórica do trabalho insere-se no campo de pesquisa das práticas pedagógicas, em que vários estudiosos da área indicam a necessidade de tecer diálogos com pressupostos que ajudem o professor alfabetizador a ampliar seu campo de estudo e, conseqüentemente, das experiências vividas com seus alunos. E isso também é pressuposto para os acadêmicos do Curso de Pedagogia, pois estas ações estão intimamente ligadas a formação da sua identidade profissional e os desafios postos à sua prática.

Alguns estudos, conhecidos em âmbito nacional e internacional, por pesquisadores brasileiros, como os da Professora Cecília Goulart, Ana Smolka, Isabel Frade, entre outros, fazem uma defesa de que o processo de alfabetização da criança precisa ser compreendida a partir de uma perspectiva discursiva, que as leve a se apropriar da língua materna, modificando sua relação com o mundo, com outros sujeitos e com a cultura. Essas estudiosas, têm ao longo de suas carreiras, usado a vertente da Teoria Histórico-Cultural para ajudar a compreender a criança no seu processo de desenvolvimento, de relacionamento com a linguagem, com o pensamento e com a consciência.

Vigostki e Luria (2010), na obra *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*, discutem que a criança, desde seu nascimento, se apropria de uma cultura produzida historicamente pela humanidade, carregada de signos e instrumentos usados para mediar a linguagem da criança com o mundo. Para eles, a linguagem a ajudará no seu relacionamento, na sua comunicação, reflexão, nas experiências e organização da sua vida individual e de forma coletiva. Isso, ao olhar de Vigostki e Luria (2010), sintetiza o objeto norteador do desenvolvimento humano, ou seja, as relações travadas com a cultura e com os outros.

Vigotski (2010) afirma que nos tornamos humanos por conta de outro humano, e isso reflete sobre como aprendemos e evoluímos ao longo da vida. Neste sentido,

entendemos o processo de alfabetização a partir da perspectiva discursiva que coloca a criança em um espaço que a faz se apropriar de sua língua materna de forma significativa a ela, que a faça enxergar o mundo e os outros como elementos importantes para o seu desenvolvimento. Isso a faz querer transformar suas relações com o mundo e com a cultura na qual está inserida. Aprender a língua e seu processo de escrita, na perspectiva do discurso, será para a criança, internalizar sua oralidade a partir do discurso escrito, que tomado como ponto de partida e de chegada do ensino da língua materna, potencializará inúmeras formas de aprender, de ver o mundo e criar experiências.

Esse cenário potencializa, segundo a Teoria Histórico-Crítica, a relação intrínseca entre linguagem e pensamento. Vigotski (2010) nos diz que é a linguagem, o objeto de organização da consciência e, portanto, do pensamento da criança, que se manifestará na oralidade e na escrita. Durante o processo de alfabetização da criança, em uma perspectiva discursiva, ao elaborar seu discurso escrito, que nasceu na oralidade, é que os conhecimentos fonológicos, semânticos e sintáticos vão sendo discutidos com as crianças. Esse salto em relação ao seu desenvolvimento, a forma como aprende, como se relaciona com a cultura escrita e com os sujeitos, oportuniza que a criança esteja envolta a intervenções que potencializam torná-la leitora e escritora.

Essas questões estão muito aquém do ensino tradicional do sistema de escrita e leitura, por exemplo. Vigotski (2010) nos aproxima de outra discussão importante sobre pensamento e linguagem. Quando traduzimos essa reflexão para o processo de alfabetização da criança, compreendemos que a aprendizagem e, obviamente, o seu desenvolvimento, não acontece de forma linear e, sim, em movimento. O estudioso usa o espiral como instrumento simbólico para traduzir esta ideia. Para ele, a partir disso, o pensamento torna-se discursivo, complexo de inúmeras relações (pensamento – palavra e vice-versa), (oral – escrito e vice-versa). Voltamos aqui, a uma questão relevante: O pensamento discursivo se torna pensamento interior, significativo à criança e que a ajuda na relação pensamento-palavra.

Aqui está também uma defesa de Smolka (2017): o reino do sentido (fala interior da criança) e o reino do significado (fala externa da criança). Essas questões, de certa forma, são referendadas nas práticas de alfabetização e letramento. E a escola, como instituição responsável por oportunizar vivências que ajudem as crianças a avançar em suas práticas discursivas, precisa criar condições para que a apropriação da leitura e da escrita seja algo real e significativo às crianças.

RESULTADOS PARCIAIS DO PROJETO EM ANDAMENTO

As etapas 1 e 2 descritas na metodologia já foram postas em prática. Primeiramente, os acadêmicos(as) inscreveram-se no projeto e nota-se que houve um grande interesse em participar. Posteriormente, ocorreu o contato com a direção de uma escola para a execução do projeto. Já foram realizados os diagnósticos e também os planos individuais para cada aluno. Neste momento, as intervenções já estão ocorrendo com as crianças identificadas pela Direção e Coordenação Pedagógica da escola.

CONCLUSÃO

O projeto proposto despertou a atenção e envolvimento dos estudantes do Curso de Pedagogia, que reconheceram nas etapas, a importância de se atentar às necessidades educacionais, de ensino e aprendizagem da leitura e escrita apresentadas no retorno presencial das escolas do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2017.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

A PRÁTICA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: ORIENTAÇÕES ÀS FAMÍLIAS DURANTE A PANDEMIA

Michele Alaise Flores Borges*

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino Remoto Emergencial; Família

INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é apresentar os dados parciais de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEDU/FURG, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, a qual tem como temática as orientações de uma professora alfabetizadora destinadas às famílias de crianças em processo de alfabetização durante o ERE – Ensino Remoto Emergencial.

Tais orientações se deram por meio de cards, os quais constam no planejamento da alfabetizadora no momento denominado como “dica da profe”. Esses cards foram inseridos nos planejamentos semanais enviados às famílias, cujo conteúdo refere-se a dicas para as famílias, exemplificando como desenvolver a aprendizagem das crianças para “além da sala de aula”.

Partindo da temática exposta, portanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, a partir dos planejamentos de uma professora, as orientações destinadas às famílias de crianças em processo de alfabetização durante o ERE. Dessa forma, busca-se a partir de duas entrevistas com a professora alfabetizadora (2020 e 2021) atingir o objetivo proposto. Além disso, foram considerados para a análise, também, doze planejamentos semanais equivalentes ao período de outubro de 2020 a abril de 2021.

Exposto o objetivo geral, a relevância de tal pesquisa justifica-se devido às estratégias que emergiram na educação em virtude da suspensão das aulas presenciais se deu por decorrência da pandemia da Covid-19, chegada oficialmente ao Brasil no ano de 2020, o que levou as redes de ensino a tomar medidas que viabilizassem a continuação do ano letivo de forma que o distanciamento social fosse preservado, sendo o ERE a principal modalidade adotada.

Em frente a isso, os professores tiveram que adequar-se ao novo formato de ensino, tendo em vista que naquele momento se viram impossibilitados de exercer sua função no tempo e espaço habitual. Nesse sentido, nos deparamos com a reorganização do sistema

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora na rede privada em Novo Hamburgo. Membro do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI da Universidade Federal do Rio Grande. E: michelealaise@hotmail.com.

de ensino, assim como do trabalho realizado pelas professoras e a rotina dos estudantes e das famílias. Diante dos obstáculos impostos pelo ERE, estudantes de todas as etapas da Educação Básica tiveram suas rotinas de estudo modificadas.

Nessa direção, partindo do entendimento de que a alfabetização é uma etapa complexa, que se não for consolidada pode gerar outras dificuldades de aprendizagem nas etapas escolares seguintes, e que os estudantes desta etapa não possuem, muitas vezes, autonomia para organizar as demandas escolares sem o acompanhamento de um adulto e/ou responsável, o contexto pandêmico demandou novas formas de desenvolver os processos que envolvem a alfabetização por parte de todos os envolvidos, especialmente no que tange ao envolvimento das famílias e a relação entre esta e professora (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

APONTAMENTOS INICIAIS

A revisão bibliográfica realizada nos sites BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses Dissertações e a CAPES – Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, nos eventos da comunidade científica da área da educação que tiveram edição durante a pandemia, o CONBAIf – Congresso Brasileiro de Alfabetização, e a ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e na RBA – Revista Brasileira de Alfabetização evidenciaram que existe um baixo número de estudos que tratam da temática família e escola. Das pesquisas existentes, salienta-se a importância do diálogo entre escola e família, que durante a pandemia se fez ainda mais necessário, tendo em vista que assim como as escolas precisaram se adaptar a algo desconhecido, as famílias se viram na mesma situação, tendo de fazer algo que não integrava sua rotina, o que gerou a insegurança de não estar dando conta do processo.

Diante do distanciamento físico imposto pelo ERE, tudo o que estava relacionado às práticas escolares precisou ser modificado, emergindo adaptações não somente dos gestores e profissionais da educação, mas também dos estudantes e de suas famílias. Ludovico *et. al.* (2020) destacam que as dificuldades em maior evidência nas turmas de alfabetização foi que os professores precisaram contar ainda mais com as famílias dos estudantes, realizando as orientações necessárias ao processo.

Tais dificuldades expressas nas turmas de alfabetização ocorrem pelo fato de que as crianças, muitas vezes, não têm autonomia para manipular os equipamentos digitais para realizar e ter acesso às tarefas. E em relação às atividades impressas, não conseguem ler e compreender os enunciados com autonomia, necessitando que um familiar realize o acompanhamento e mediação (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Os desafios enfrentados nas turmas do ciclo de alfabetização foram reforçados também no Parecer CNE/CP Nº 9/2020, do Conselho Nacional de Educação, o qual indicou: “Nesta etapa, existem dificuldades para acompanhar atividades *on-line* uma vez que as crianças do primeiro ciclo encontram-se em fase de alfabetização formal, sendo necessária supervisão de adulto para realização de atividades” (BRASIL, 2020, p. 13).

Diante disso, os documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa são de uma única professora alfabetizadora. A escolha por se trabalhar com os planejamentos

e as entrevistas concedidas pela professora Paula¹ ocorre pelo fato de sua vasta experiência profissional, bem como pelo fato de que diante das demandas impostas pela pandemia, Paula mobilizou-se criando diferentes estratégias de aproximação com as famílias para viabilizar e suprir as necessidades pedagógicas. Cabe ressaltar que estas foram criadas e efetivadas mesmo no período em que a secretaria de educação do município de Rio Grande ainda se organizava com a implementação das ações.

O retorno oficial das atividades remotas para as turmas do ciclo de alfabetização no referido município ocorreu somente em setembro de 2020, porém, anteriormente a isto, a professora Paula já realizava o movimento, ainda que não obrigatório, de disponibilizar postagens no *Facebook* da escola para manter o vínculo com os alunos. Conforme relata na primeira entrevista que concedeu, em julho de 2020, preocupada com a falta de informações relacionadas aos seus alunos, por conta própria, ela decidiu iniciar um movimento de contato direto com as famílias, cujo objetivo inicial era criar um grupo de *Whatsapp* para que pudesse compreender a realidade das famílias naquele momento.

Os planejamentos estão organizados de forma que apresentam inicialmente o *card* com a “dica da profe”, conforme exposto na imagem a seguir. Em seguida, o quadro de organização da semana, uma contextualização das atividades que envolvem a semana e, em seguida, as atividades com as devidas explicações, finalizando sempre com um recado de afeto direcionado às crianças.

Figura 1 – Card disponível no planejamento 1



Fonte: planejamento cedido ao GEALI

Além disso, é possível perceber nos planejamentos uma preocupação não somente com a compreensão das famílias da proposta indicada, trazendo sempre ilustrações exemplificando as tarefas, mas também com a organização estética do planejamento, tornando-o atrativo e bem organizado.

¹ A professora Paula sugere o uso de seu nome na pesquisa.

Assim, diante do exposto, ressalta-se a potência de tais documentos para discutir como foram sendo estabelecidas as relações da professora com as famílias de seus estudantes, e mais especificamente quais foram as orientações destinadas às famílias em seus planejamentos, podendo contribuir e não esgotar os estudos acerca desta temática.

CONCLUSÃO

Os dados obtidos pela pesquisa até o momento mostram a potencialidade da análise da prática de uma professora alfabetizadora que buscou conectar-se com as famílias a fim de contribuir com o processo de alfabetização das crianças em tempos de pandemia.

Salienta-se que a referida pesquisa passou pela banca de qualificação e desenvolve-se na etapa da análise dos dados, para que se possa concluir a redação da dissertação de mestrado com previsão de defesa no segundo semestre de 2023.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2020b, Seção 1, p. 1.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020.

LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; BARCELLOS, P. D. S. C. C.; FRANCO, S. R. K. Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Educação**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 58-74, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74.

A READAPTAÇÃO DAS ROTINAS DAS FAMÍLIAS FRENTE AO PROCESSO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS DE MODO REMOTO E AS IMPLICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DAS PROFESSORAS

Waleska Costa Leite*
Marília Zuchoski Neves**
Samara Rodrigues Pino***

Palavras-chave: Rotina das famílias, Pandemia, Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou novo Coronavírus, originada no início do ano de 2020 no Brasil, produziu inúmeras mudanças na sociedade. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS (BRASIL, 2020a) declarou o isolamento social como principal estratégia para combater o aumento do número de casos de infectados. Em decorrência disso, a vida de todos os brasileiros e os diversos setores da sociedade foram atingidos, em especial, a educação básica. Nesse contexto, e considerando a realidade do Rio Grande do Sul, as escolas tiveram que adotar novas estratégias para que os processos de ensino e aprendizagem tivessem continuidade. A alternativa encontrada, nessa situação, foi o ensino remoto, tendo em vista a portaria publicada pelo Ministério da Educação autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas via tecnologias digitais (BRASIL, 2020b).

Com isso, a rotina das famílias foi afetada, uma vez que o ensino passou a acontecer, inicialmente de forma remota e posteriormente, no decorrer de 2021, em algumas escolas do estado, de maneira híbrida (BACICH . 2015). Assim, este trabalho visa compreender a readaptação das rotinas das famílias frente ao processo de alfabetização das crianças de modo remoto, bem como as implicações dessas para o planejamento das professoras.

* Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: wallleite@gmail.com

** Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: mariliazuchoski@furg.br

*** Acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande. Membro do Grupo de Estudos em Alfabetização e Letramento – GEALI da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: samarapino@gmail.com

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho está fundamentado nas pesquisas de cunho qualitativo, com foco em buscar “respostas com relação o que as pessoas pensam e seus sentimentos” (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p.10). Além disso, encontra subsídio teórico em pesquisas recentes que, assim como esta, também abordam o impacto causado pela pandemia nas rotinas dos familiares (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020), proporcionando assim um aprofundamento no que tange às perspectivas dos sujeitos que vivenciaram este contexto histórico.

Desta forma, os dados apresentados neste trabalho foram produzidos por meio de um Grupo Focal, o qual foi realizado de forma *on-line*. De acordo com Gatti (2005, p. 12), o grupo focal é “uma técnica de levantamento de dados muito rica para capturar formas de linguagem, expressão e tipos de comentários de determinado segmento”. Assim, entende-se que esta ferramenta possibilita a coleta de dados a partir do debate de um assunto específico, permitindo maior interação entre os participantes; no caso desta pesquisa, a reorganização das rotinas familiares frente à pandemia e as implicações para o planejamento das professoras.

Nesse sentido, participaram do Grupo Focal 8 mães de crianças em idade escolar matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quatro destas mães formaram o grupo das crianças de escolas particulares (em que os encontros ocorreram nos dias 19 de novembro de 2021 e 21 de janeiro de 2022, tendo uma hora de duração cada); já as outras quatro compuseram o grupo das crianças de escolas públicas (com encontros feitos nos dias 29 de novembro de 2021 e 09 de dezembro de 2021 também com uma hora de duração cada). Ministraram os Grupos Focais, duas professoras (coordenadoras do projeto), além de duas pesquisadoras (bolsistas de iniciação científica) que acompanharam as gravações. A fim de orientar as pautas a serem abordadas durante os encontros, foram estipuladas questões que abordavam tanto o contexto escolar durante a pandemia quanto o não escolar. Para tanto, de seis, apenas duas serão analisadas neste trabalho, sendo estas especificamente: “Como foi a reorganização da família e das crianças em virtude da pandemia e da suspensão das aulas presenciais?” e “Quais foram as propostas e dinâmicas assumidas pelas professoras?”.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Primeiramente, vale ressaltar que embora o convite tenha sido extensivo às famílias, somente as mães das crianças participaram dos grupos focais. Assim, com a suspensão das aulas presenciais, as atividades do trabalho somaram-se às domésticas, aos cuidados com as crianças e às necessidades de auxiliar nas tarefas escolares, uma vez que esta demandou muito das famílias. A maioria das participantes relatou que fez o possível para conciliar a rotina de trabalho, de cuidar da casa, dos filhos e, ainda, de dar mais atenção aos estudos dos filhos, pois todas trabalhavam e precisavam dar conta das atividades profissionais, algumas em *home office*, mas outras continuaram sua rotina de trabalho fora de casa. Como consequência, salienta-se, que os principais elementos destacados pelas participantes foram: a sobrecarga de atividades; a falta de infraestrutura para participar

das aulas *on-line* (como internet e equipamentos adequados); além do sentimento de frustração ao tentar alfabetizar seus filhos no período de pandemia.

Desse modo, todas precisaram se reinventar e reestruturar o ambiente para atender as demandas relacionadas à escola. Logo, muitas se viram perdidas e despreparadas ao atuar como “professoras” neste momento. Sobre isso, é interessante o relato de uma das participantes, ao mencionar que soltava às 20h do serviço, e ia para casa “com pavio curto para explicar; sem paciência nenhuma” (M1, 29 de novembro de 2021). Nessa perspectiva, outra participante comentou que o filho chegou a comentar que ela era “muito pior do que a minha professora” quando tentava ensiná-lo.

Sobre as atividades escolares, é importante ressaltar que, como explicado por uma das mães, cada escola e/ou professora adotou uma dinâmica diferente. Ou seja, as propostas e os materiais das professoras eram adaptados conforme a realidade e o contexto de cada escola: “quem tinha internet em casa, fazia em casa, mas quem não tinha, tinha que ir na escola buscar a folhinha” (M1, 09 de dezembro de 2021). Do mesmo modo, o retorno das atividades às professoras, foi, muitas vezes, flexibilizado em virtude da disponibilidade dos pais e/ou familiares. Nesta perspectiva, uma das participantes declarou:

[...] a professora mandava na segunda-feira matéria para toda semana e tu tinha que entregar na outra segunda tudo aquilo da semana, e era muito puxado, aí conversei com a professora, e ela começou a me mandar as atividades de quinze em quinze dias, só para a minha filha (M1, 09 de dezembro de 2021).

A partir destes relatos é possível observar a necessidade das professoras em readaptar seus planejamentos em vista dos diferentes contextos encontrados. Desse modo, é válido salientar, assim como Libâneo (2013, p. 245), que planejar

[...] é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação.

Ainda, planejar é também um ato participativo, comunitário e que deve surgir das necessidades próprias de um grupo (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2014). Assim, por meio da (re)organização de seus planejamentos, as professoras demonstraram compreender e ajudar os familiares e/ou responsáveis nesse novo formato de ensino.

Em relação às atividades foram observadas que nas escolas privadas as atividades começaram de modo assíncrono (elas recebiam os materiais *on-line* para fazer em casa com as crianças), e posteriormente, passaram a ter uma aula por semana de modo síncrono, com duração de 1h. Em virtude dessa mudança houve a necessidade de reorganizar o espaço, investir em uma estrutura tecnológica adequada em casa, bem como demandar recurso humano para acompanhar tais atividades. Sobre estes aspectos, diferentes dificuldades foram ressaltadas, como possibilitar recursos digitais ou partilhar de equipamentos que já existiam na casa.

Já as crianças matriculadas em escolas públicas, não tinham aulas síncronas todos os dias. Todavia, foi necessário readaptar a rotina, uma vez que as professoras enviavam

atividades para serem realizadas de modo assíncrono, via grupos de aplicativos de conversa. Diante do exposto, foi possível identificar que a família, componente essencial para o desenvolvimento da aprendizagem (WITTER, 2011), teve que estar mais próxima do que nunca da escola e do trabalho pedagógico proposto pelas professoras. Logo, foi necessário estreitar os laços e caminhar juntas em prol do desenvolvimento das crianças, embora se tenha a clareza de que família e escola têm papéis distintos, embora complementares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teve-se como objetivo geral, neste trabalho, compreender a readaptação das rotinas das famílias frente ao processo educacional das crianças de modo remoto, bem como as implicações dessas para o planejamento das professoras. Sendo assim, foi possível observar que o despreparo pedagógico das famílias fez com que se sentissem esgotadas e incapazes. Além disso, a implementação do ensino remoto demandou uma reorganização das famílias, fosse em virtude do tempo para acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares, da necessidade de aquisição de suportes tecnológicos e/ou de conhecimento. Todavia, apesar dos sentimentos negativos relatados pelas mães, percebeu-se o comprometimento e o envolvimento para com as atividades escolares, ainda que limitadas perante o contexto.

Por um lado, os dados evidenciam a possibilidade de escola e família estreitarem laços e firmarem parcerias em prol das aprendizagens das crianças. Por outro lado, mostraram a importância do papel da professora enquanto mediadora do processo de aprendizagem, ou seja, por mais que as famílias tivessem força de vontade, tinham mediações que estavam para além de seus conhecimentos, pois exigiam saberes específicos da formação docente.

REFERÊNCIAS

- ASCHIDAMINI IM, SAUPER R. **Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico.** Cogitare Enfermagem. 2014; 9:9-14.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.).
- BRASILa. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 188, 03 de fevereiro de 2020.** Brasília, 2020.
- BRASILb. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 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 da União, edição 53, seção 1, p. 39, 18 mar. 2020.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** 10. ed Brasília, DF: Líber, 2005. Cap. 1. p. 07-15
- GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do Covid-19 na Educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação,** Paraná, v. 23, n. 3, p. 150-170, dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. **Por que Planejar? Como Planejar?**: currículo, área, aula. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.241, de 10 de maio de 2020**. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=419074>

WITTER, Geraldina Porto. **Família e aprendizagem**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

ALFABETIZAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DAS DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO NA PRÁTICA DOCENTE

Marina Bastos Capua*
Carmen Regina Gonçalves Ferreira**

Palavras-chave: práticas pedagógicas; alfabetização; ensino remoto.

O presente trabalho tem por objetivo compreender de que maneira as práticas pedagógicas indispensáveis no campo da alfabetização foram readaptadas para o ensino remoto emergencial (ERE), com base nas narrativas de uma professora alfabetizadora que atendia em 2020, uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública municipal da cidade de Rio Grande.

Considerando as especificidades da alfabetização, o processo de aquisição da leitura e escrita, vai além do conjunto de técnicas que dizem respeito a representação da escrita alfabética, pois contempla suas dimensões sociais, políticas e pedagógicas (BRASIL, 2012). Partindo desse princípio, a escola é uma instituição social, que não se restringe à aprendizagem de conteúdos, mas amplia possibilidades para o desenvolvimento de valores, habilidades, potencializando aspectos cognitivos, físicos e afetivos. No entanto, com a privação do convívio social diário provocado pela pandemia, foi preciso adotar mecanismos de aproximação com a comunidade para construir novas maneiras de ensino a partir do uso de tecnologias para adaptar formas de planejamentos, repensando princípios e práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o presente trabalho procurou: i) mapear as principais desafios enfrentadas pela professora¹ na prática pedagógica na transição para o ensino remoto; ii) verificar que plataformas e ferramentas metodológicas foram priorizadas na alfabetização e adaptadas ao ensino remoto e iii) identificar de que maneira conseguiram adaptar os conteúdos de modo que os familiares pudessem mediar a relação escola e estudante.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Foi desenvolvida uma pesquisa de abordagem qualitativa, que possibilita, segundo Beuren (2004, p. 92), “análises mais profundas em relação aos fenômenos estudados. A abordagem qualitativa tem por objetivo ressaltar características não observadas por meio de um estudo quantitativo”.

* Pedagoga (FURG), Mestranda em Educação (FURG). E-mail: marinacapua@yahoo.com.br

** Professora voluntária do curso de Pedagogia FURG, na condição de pós-doutoranda em Educação na instituição supracitada. E-mail: carmenreginaferreira@yahoo.com.br

¹ Neste texto será utilizado o termo no feminino em função da profissão docente na alfabetização ser ocupada majoritariamente por mulheres.

Os sujeitos investigados são três professoras alfabetizadoras, de turma de 1º, 2º e 3º anos, pertencentes a duas escolas da rede Municipal de Rio Grande – RS, localizadas em um bairro afastado do centro da cidade, mas que se encontram em zoneamentos diferentes. Elas serão nomeadas como P1 (Professora 1) atuando na época da entrevista em uma turma de 2º ano, P2 (Professora 2) regente de uma turma de 3º ano e P3 (Professora 3) atuando em uma turma de 1º ano. Em função dos limites do presente texto, serão apresentados apenas os dados da docente nomeada como P3.

Como instrumento de coleta de dados foram realizadas entrevistas, que devido à pandemia, ocorreram de forma *on-line*, via plataforma *Zoom*. A entrevista é um importante instrumento que promove o estabelecimento de uma comunicação entre os sujeitos, sendo uma estratégia bastante utilizada nas pesquisas em educação. No caso desta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que segundo Minayo (2012), integra a combinação de perguntas fechadas e abertas, ao passo que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre a pauta em questão sem se limitar a indagação formulada.

Após, as falas foram transcritas e analisadas conforme os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo (MORAES, 1994), a fim de suscitar reflexões para o campo educacional acerca da temática estudada, com a intenção de compreender como o processo da reorganização do trabalho pedagógico se constituiu no ensino remoto a partir da perspectiva de professoras alfabetizadoras.

ENSINO REMOTO E SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES: A PARTIR DA PERSPECTIVA DE UMA ALFABETIZADORA

Com relação às questões propostas nas entrevistas, questionou-se, inicialmente, sobre as principais dificuldades enfrentadas na transição para o ensino remoto.

Acerca das dificuldades com o ensino remoto emergencial, P3 se mostrou insegura no início do processo de implementação do ERE em 2020, desde a forma como manter contato com alunos e familiares, até como planejar aulas e obter um retorno positivo das atividades planejadas.

Uma outra questão salientada pela docente, diz respeito às consequências deixadas pelo ERE na Educação Infantil. No excerto, a seguir, a alfabetizadora ressalta que a turma de 1º ano de 2020 que frequentou a Educação Infantil de forma presencial, apresentava um desempenho superior em relação a turma de 1º ano de 2021, que vivenciou essa etapa de modo remoto no primeiro ano da pandemia.

O que vi esse ano [...] as crianças chegaram “cruas”, porque eles não tinham frequentado a pré-escola, já estava no remoto. Os pais não tiveram paciência com aquela função de entrar. Isso eu vi no relato das entrevistas dos pais, a gente faz uma *anamnese*², conversa com as famílias, faz um diagnóstico com as crianças. No momento com as crianças e eu vi o quão diferente foi de uma turma a outra. A turma do ano passado, eles tinham bagagem. Eles (alunos em 2021) não conseguem sentar no *Zoom* e ficar ouvindo as histórias, não estavam mais com paciência disso (P3).

² Anamnese consiste em uma entrevista feita pelo profissional. A partir de um questionário, o professor tem a possibilidade de obter informações importantes sobre a história atual e pregressa do estudante.

Analisando o relato acima, verifica-se a preocupação da docente sobre as possíveis lacunas identificadas na turma de 1º ano dos egressos do ano de 2021, resultante da ausência de momentos de interações e brincadeiras com as docentes e seus pares durante o ensino não presencial. Sabe-se que as interações e brincadeiras são eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, conforme normatizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, que circundam todas as ações planejadas para essa etapa, como o trabalho com as diferentes linguagens. No entanto, durante o ano de 2020, muitas crianças deixaram de participar das aulas síncronas que, embora não fosse o ideal, eram os únicos espaços possíveis de interação propostos na modalidade remota.

Uma outra dificuldade salientada pela P3 diz respeito à preocupação com o fato do ensino remoto não ter atingido as crianças em situação de vulnerabilidade social, que segundo Joye (*et al.*, 2020), acarreta exclusão digital, dificultando o acesso aos materiais e recursos fornecidos pelas professoras, que suscita reflexões sobre a garantia de uma educação de qualidade ao alcance de todos. Diante disso, segundo a docente, restou a esses alunos a oferta de materiais impressos que deveriam ser retirados na escola para os estudantes que não tivessem condições de acompanhar as aulas de forma *on-line*. Embora esse tenha sido o último recurso frente ao abandono do poder público em viabilizar condições de acesso a esses alunos, está longe de ser o que se preconiza como ideal para crianças em fase de alfabetização.

Segundo a entrevistada, observou-se que ela não realizou cursos de formação na área das tecnologias, embora saiba-se que “a formação inicial e continuada de professores e sua performance docente são um dos elementos fundamentais na efetivação da qualidade na educação” (LIMA, 2019, p. 53). A ampliação da jornada de trabalho docente no ERE parece ter reduzido ainda mais o tempo de descanso desses profissionais da educação, o que implicou, também, diretamente na falta de tempo para qualificação profissional, fator esse que antecede a pandemia, potencializando a sobrecarga de trabalho (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Como a professora não teve acesso a cursos específicos de formação em tecnologias digitais no contexto educacional, na rede a qual P3 faz parte, precisou sozinha, antever possíveis problemas que poderiam ocorrer nos momentos síncronos. A P3 relata que, diante a preocupação de algum jogo ou ferramenta virtual falhar no momento da aula síncrona, foi preciso confeccionar alguns materiais em substituição aos recursos midiáticos. A docente relata que alternado a isto, confeccionou também, materiais de apoio que foram entregues aos estudantes para que fossem utilizados nos encontros síncronos, garantido o acesso aos materiais, independente de conexão à *internet*. Tais atividades, criaram alternativas para a condução das aulas *on-line*, como se observa a seguir:

A gente forneceu um envelope com bastante material concreto: alfabeto móvel; tangram [...] figuras geométricas; cubinhos e barrinhas (material dourado); bingo alfabético, bingo silábico. Porque ano passado os livros chegaram bem depois [...]. Aí ano passado eu entreguei aquele material e a gente usou muito (P3).

Desse modo, observam-se os inúmeros esforços que a alfabetizadora precisou realizar, a exemplo do relato da P3, para tentar garantir que minimamente seus alunos tivessem acesso a materiais que os auxiliassem no processo de alfabetização durante o ERE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho que teve por objetivo elencar e refletir acerca dos principais desafios encontradas na prática docente no que diz respeito às metodologias direcionadas à alfabetização no ensino remoto emergencial, proporcionou reflexões importantes para o meio educacional, no que se refere aos esforços docentes em tentar assegurar uma educação de qualidade em situações adversas como a do ERE. No entanto, percebe-se também a ausência de capacitação e valorização docente, investimento em políticas públicas que estruturassem as instituições escolares de maneira a viabilizar recursos tecnológicos, proporcionando o direito ao acesso e permanência à educação, seja no ensino presencial ou remoto.

Ao final deste estudo, a experiência de pesquisar sobre as práticas docentes voltadas à alfabetização no contexto de ensino remoto, possibilitou aprendizagens significativas, no que diz respeito à reelaboração metodológica em um momento tão peculiar, que pode ser ampliado com novos estudos que se dediquem a pesquisar sobre as inúmeras estratégias criadas por docentes para viabilizar o ensino remoto emergencial na alfabetização durante a pandemia da COVID-19.

REFERÊNCIAS

- BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e521974299, 24 maio 2020.
- LIMA, Edilma Machado de. **Formação de professores para a fluência tecnológica assistiva no curso de pedagogia**. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.
- MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2007.



*Relatos
de Experiência*

Alfabetização e Políticas Públicas

DES-A-FIOS NA GESTÃO EDUCACIONAL: TECENDO IDEIAS ALFABETIZADORAS

Bianca de Oliveira Cardoso*

Júlia Bragé Cezar**

Tatiana Marques da Silva Parenti Filha***

Palavras-chave: Gestão Educacional; Práticas Alfabetizadoras; Diálogo; Amorosidade; Sonho Possível.

INTRODUÇÃO

Escrevemos este ensaio, na posição de quem se lança a viver a vida e a gestão da educação no coletivo. Um exercício (LARROSA, 2018) de transitar pelos desafios contemporâneos impostos pelo contexto pandêmico, principalmente no âmbito da alfabetização e de enfrentar os riscos de viver a educação como forma de lutar por sonhos possíveis (FREIRE, 1992). Um movimento que envolve gestos políticos (SKLIAR; RIBEIRO, 2020) minúsculos, mínimos, tecidos no aqui e agora, e que envolvem a invenção e transformação de si e das relações em seu curso.

A intenção deste compartilhamento não é o de produzir receitas com prescrições de “modos de fazer” gestão educacional, porquanto como assessores escolares, resistimos diariamente a essa pretensão. Tão pouco configura-se como uma descrição de nossos “feitos e produções”, uma vez que não nos colocamos como autoras das experiências narradas neste ensaio, pois estas foram desencadeadas por um coletivo de pessoas que conosco compõem o cotidiano na Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo/RS. Outrossim, testemunhamos e vivenciamos tais experiências, como atoras na pronúncia do mundo, pela ação política e pedagógica em nosso andarilhar pela gestão na educação.

* Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC. Mestranda em Educação (PROSUC/CAPES). Assessora escolar na SMED/SL. E-mail: bianca.cardoso@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br.

** Especialista em Orientação Educacional (UFRGS). Assessora Escolar na SMED/SL. E-mail: julia.cezar@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br.

*** Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo – SMED/SL. Doutora em Educação (UFRGS). Coordenadora da assessoria escolar na SMED/SL. E-mail: tatiana.filha@edu.saoleopoldo.rs.gov.br.

Conscientemente, buscamos um desvio das obviedades, um percurso pelo sonhar em contraposição ao discurso deficitário, habitualmente percebido no contexto educacional. Se a escola, objeto de nossos olhares e políticas, é lugar de gente, igualmente precisa ser a gestão. E (a) gente sonha. Ao sonhar solo atribuímos a figura da semente, plano dos sentires e pensares; ao sonhar coletivo conferimos o semear, verbo e, por isto, ação. Capaz de nos abrigar ao outro, a ação sonhadora tece as linhas da razão e da emoção. Somos, portanto, sujeitos políticos, epistemológicos e amorosos (FREIRE, 1999).

Nesse percurso, as demandas pedagógicas, únicas a cada etapa de ensino e potencializadas pela singular vivência de uma pandemia, evidenciaram a indispensabilidade de pessoas que pensassem a etapa dos Anos Iniciais. No decurso, convidamo-nos como parte de uma gestão à participação mediante a escuta ativa, efetiva e a ação observadora; igualmente, ao outro estendemos o convite à fala e à demonstração, posto que só podemos escutar e ver aquilo que nos é compartilhado com o corpo, com a voz, com os escritos e com os afetos.

GRUPO DE TRABALHO DOS ANOS INICIAIS EM FORM(AÇÃO)

Com os sonhos em mente (GADOTTI, 2011), formamos o Grupo de Trabalho (GT) dos Anos Iniciais, constituído no presente por sete assessoras escolares e uma coordenadora desta assessoria, todas com form (ação) inicial na docência. Assim, concebemos uma escuta sensível que se propõe-se ao entendimento, ao esclarecimento, à dúvida, à pergunta, para conjuntamente se elaborar ideias que façam sentido à rede, essencialmente no que toca à alfabetização (área essa, atualmente, composta por um pluralismo expressivo de concepções e práticas).

Ademais, acompanhamos as potencialidades e fragilidades percebidas em nossas crianças e estudantes mediante relatórios, reuniões e encontros com a Assessoria Escolar¹, onde observamos o constante apontamento de dificuldades concernentes à consolidação do processo de alfabetização. Compreendendo que no escopo de vivências de todos há uma pandemia, em que marcas complexas de luto, perdas afetivas, econômicas, sociais e culturais fazem parte do que e de quem atualmente somos e, por consequência, explicam parte das lacunas e adversidades constatadas. A presença do coletivo, do encontro entre os professores e os estudantes, absolutamente essencial à aprendizagem, foi por hora interrompida. Diante das possibilidades suspensas e dos vínculos esmaecidos no contexto pandêmico, os sonhos pareciam distantes. Mas, assim como Galeano (2018) acreditamos que a utopia está no horizonte, como uma bússola a nos lembrar o sentido de não deixarmos de caminhar e de buscar fazer o caminho neste andarilhar.

Os sentidos deste trajeto, para nosso grupo de trabalho dos Anos Iniciais, encontrava-se na boniteza de ser gente (FREIRE, 1999): que acolhe, que se conecta, que cuida e que ama. Gente que acredita na alfabetização como o encontro com a *palavramundo* (FREIRE, 1989), uma palavra autêntica, carregada da leitura de mundo

¹ Grupo de assessores que fazem parte do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo e que acompanha as escolas da rede municipal, propondo um assessoramento colaborativo entre a mantenedora e suas mantidas.

e do universo letrado. Uma alfabetização que oportunize a existência, nutrida por palavras verdadeiras, com as quais seja possível pronunciar e modificar o mundo (FREIRE, 1987), pela amorosidade e dialogicidade.

Desta forma, na contramão das tendências neoliberais de apostilamento na educação, dos discursos unilaterais na alfabetização na etapa dos anos iniciais, que infelizmente têm se disseminado nas redes de ensino do país, nossa secretaria de educação têm apostado nas palavras autênticas que façam sentido ao nosso território educativo, a partir do diálogo, no exercício do estudo, da pesquisa e do compartilhamento de saberes e práticas; movimentos que entrelaçam os professores das escolas, a parceria de universidades e a secretaria municipal de educação.

Desses entrelaces sonhadores e epistêmicos e ao encontro das necessidades apontadas por nossas supervisoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras, concebemos duas ações para nosso grupo de trabalho dos Anos Iniciais: a formação na temática da alfabetização para a equipe da assessoria escolar e para os professores do bloco pedagógico da rede municipal, vinculada a um grupo de pesquisa de uma universidade pública brasileira (em fase final de tratativas) e a proposta de encontros coletivos para pensar práticas alfabetizadoras e compartilhar experiências com um grupo de quarenta alfabetizadoras da rede.

Este grupo de estudos e compartilhamentos, nomeia-se TEIA, um espaço humano de partilha, onde podemos *Tecer Ideias Alfabetizadoras*. Tencionamos o experienciar para construção das subjetividades identitárias e relacionais das alfabetizadoras do município e o enunciar dessas narrativas docentes, com os devidos entrelaces afetivos, mostrando-se possível o desenvolvimento coletivo da prática problematizadora e reflexiva. Do *sonhar* proporcionamos o *acolher*, humanizando a gestão na educação (composta afinal por pessoas), visando alcançar a discussão criadora e a educação teórica e contemplativa (FREIRE, 1999).

CONCLUSÃO

Como gestoras nesse espaço, compreendemos a necessidade da coerência entre nosso pensar e agir, entre nossas reflexões e ações. Reconhecemos, assim como Freire (1996), que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, esfera que se estende à relação que procuramos desenvolver em e com a nossa TEIA, bem como no GT dos anos iniciais. Desse modo, a partir do cuidado, sonhamos em relação às práticas alfabetizadoras, com a tessitura de uma rede, nos diferentes sentidos que esta palavra acolhe.

Em síntese, nossa rede tem sido pensada dialógica e amorosamente, visando encontros que conectem os labirintos docentes e da vida, versando itinerários possíveis e outros imprevisíveis. Assim, habitando a boniteza presente na utopia, seguimos andariando como *gente sonhadora* que faz e pensa alfabetização no coletivo, gente que acredita que a escola possa avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente (MOREIRA, 2002).

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2ª edição. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Editora Antígona, 2018.
- LARROSA, Jorge. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Entrevista realizada ao PPGEDU/ULBRA RS, 2002.
- SKLIAR, Carlos. RIBEIRO, Tiago. **Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil**. Série-estudos, Campo Grande. v. 25, n. 55, p. 13-30, set/dez 2020.

ASSESSORIA ESCOLAR NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Márcia Rodrigues Schmitz*
Kelly Juliana da Silva Trennepohl**
Amanda Magro Fontana***

Palavras-chave: assessoria pedagógica; prática docente; escola; alfabetização.

INTRODUÇÃO

Quando falamos em educação num período pós-pandêmico, é fundamental que possamos analisar os impactos que a pandemia causou na aprendizagem dos alunos, pensar em ações que visam a permanência na escola e, sobretudo, a prática pedagógica nesse contexto. Desse modo, o presente relato de experiência visa dissertar sobre os aspectos mencionados acima, a partir da experiência de assessoria escolar que vem sendo desenvolvida na rede municipal de ensino de São Leopoldo, estado do Rio Grande do Sul.

O município de São Leopoldo/RS teve diversas propostas voltadas à manutenção de vínculos dos estudantes com a escola, cuidado e preservação da vida, mantendo estudantes e professores em casa, sendo o último município gaúcho a retornar à presencialidade das aulas.

Em 2022, com aulas totalmente presenciais e com o atendimento dos estudantes em sua totalidade, o cenário exige habilidades e competências diferentes daquelas pensadas antes da pandemia.

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM

Dois anos após o fechamento das escolas durante a pandemia, começamos a ter o sentimento de volta à normalidade, mas percebe-se ainda mais as desigualdades sociais. Em meio a todos estes desafios já enfrentados antes da pandemia, nos deparamos com diversas sequelas advindas do período de enclausuramento marcado pela tentativa da manutenção de formas de existir (GUIZZO; MARCELLO; MULLER, 2020, p. 1).

* Especialista em Ed. Infantil e Letramento pela FEEVALE. Assessora Escolar na SMED/SL. E-mail: marcia.schmitz@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br.

** Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Assessora escolar na SMED/SL. E-mail: kelly.trennepohl@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br.

*** Especialista em alfabetização e letramento pela faculdade São Luís. Assessora Escolar na SMED/SL. E-mail: amanda.fontana@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br.

Em 2022 é chegado o momento de tirar os pés de 2019 e enfrentar a nova realidade, repensando formatos de aulas, levando em consideração aprendizagens que não aconteceram nesse período. Porém esta realidade está sendo mais difícil do que imaginávamos, frente a isso nossa postura enquanto assessoria escolar é de se manter junto aos professores e supervisores escolares pensando em uma prática pedagógica permeada pelo diálogo (FREIRE, 1987).

A partir de um questionário de levantamento de dados da aprendizagem dos estudantes¹, os professores dos Anos Iniciais apontam como principais causas das dificuldades: a não participação das atividades e aulas remotas; a infrequência, a falta de participação das famílias na vida escolar dos filhos; a falta de interesse por parte dos estudantes, devido a vários fatores, que estão além dos muros da escola.

Passado um ano do retorno destes dados é feita nova pesquisa e o resultado se mantém preocupante, os estudantes seguem com muitas dificuldades na sua aprendizagem e os docentes seguem apontando os fatores mencionados acima. Aos professores fica o desafio diário de acolher e alcançar didaticamente estudantes em diferentes níveis do processo de alfabetização e espalhados em anos diferentes que vão além do ciclo de alfabetização. Sabemos que esse não é um problema exclusivo de São Leopoldo, é um fenômeno nacional. Diante de tal fenômeno fica evidente que:

[...] não se alfabetiza crianças à distância. A interação face-a-face é da natureza do processo alfabetizador; não se alfabetiza crianças sem um conhecimento especializado, alfabetizar não pode ser tarefa da família. Assim, constatamos que o ensino remoto limitou os conhecimentos trabalhados com as crianças, pois um dos princípios-chave da alfabetização – a compreensão da relação oralidade-escrita – não pode ser trabalhada à distância, principalmente de modo assíncrono, sem uma interação mínima em tempo real (MACEDO, 2022, p. 11).

A gestão municipal de educação tem o compromisso de efetivar políticas públicas que assegurem recursos práticos e formação continuada de qualidade aos professores. Em São Leopoldo nossas ações frente a esse compromisso se voltaram para equipar as escolas com recursos tecnológicos, no intuito de aproveitar os conhecimentos adquiridos no período das aulas remotas. Juntamente com a formação para o uso adequado de tais recursos, foi efetivada uma parceria com a universidade da nossa cidade – UNISINOS. Essa parceria conta com estagiários dos cursos de Matemática, Letras e Pedagogia que distribuídos pelas escolas auxiliam os professores com reforço aos estudantes.

Quanto ao nosso trabalho de assessoria escolar, especificamente no grupo de trabalho dos anos iniciais, optamos por pensar uma formação continuada junto ao CEALE (Centro de alfabetização, leitura e escrita da UFMG) e, um grupo de estudos presencial com professoras alfabetizadoras da rede. O grupo de estudos TEIA (Tecendo ideias alfabetizadoras em rede) se caracteriza por um espaço de troca e escuta, pois pensamos que a metamorfose da escola (NÓVOA, 2019) não pode ser pensada descolada daquelas que vivenciam diariamente o trabalho em sala de aula.

¹ Questionário enviado às escolas da rede municipal de São Leopoldo no ano de 2021.

O RESGATE DOS ESTUDANTES PARA PERMANÊNCIA NA ESCOLA

No que se refere a ações mais gerais, já antes do retorno presencial em sua totalidade, em 2021 foram sendo planejadas ações para tornar a escola um espaço diferente do que os estudantes conheciam em 2019. Aproveitamos os conhecimentos que adquirimos durante as aulas remotas e ampliamos a oferta de atividades de lazer, no intuito de oferecer a interação entre grupos tão prejudicada nos anos anteriores.

Foram adquiridos Chromebooks para todos os professores da rede municipal, sendo entregues ao longo dos meses de março e abril. As escolas também receberam Chromebooks em número suficiente para atender duas turmas ao mesmo tempo. O que tornou mais funcional o uso do que as aulas exclusivas nos laboratórios de informática.

Foram adquiridas e instaladas telas interativas de 90 polegadas em todas as salas dos quartos e nonos anos. A previsão é de que no próximo ano mais turmas sejam atendidas e, até 2024 todas as salas de aula da rede poderão contar com telas interativas. O retorno que temos até o momento é de que tais recursos têm engajado os professores a diversificarem suas metodologias, fazendo com que a participação dos estudantes seja mais dinâmica. As instalações de internet nas escolas estão sendo ampliadas de forma que atendam a utilização dos equipamentos que estão sendo adquiridos.

Vários programas foram implantados e outros ampliados para atender mais alunos, como a oferta de atividades no contraturno escolar que acontecem na própria escola ou em espaços culturais e esportivos da cidade. Podemos citar a prática de esportes como xadrez, tênis, canoagem e a interação com diferentes linguagens artísticas que acontecem na escola de artes do município.

Num certo sentido, a pandemia libertou o futuro, alargou o leque das possibilidades. Agora, sabemos que o impossível pode acontecer. O que faremos com este conhecimento? Depende de nós. A vida é mesmo um escândalo para a razão (NÓVOA, 2021, p. 17-19).

Tais ações, mesmo que tímidas e iniciais, são embasadas no desejo de que a escola possa aos poucos se reinventar e evoluir, no sentido de buscar um outro formato. Isso a pandemia veio nos mostrar que é possível, e que temos capacidade de nos reinventar.

CONCLUSÃO

Assim como este novo tempo exige dos docentes um olhar diferente para a escola e para os estudantes, a gestão pedagógica também nos convoca a pensar um trabalho diferente. Entendemos que este não pode ser pensado fora do diálogo e longe de todos que vivenciam o cotidiano escolar. Assim nossa aposta de assessoria escolar é estar permanentemente tecendo práticas pedagógicas em círculo e com amorosidade.

REFERÊNCIAS

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

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MULLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzggFZKS/?format=pdf>. Acesso em: 3 out.2022.

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. p.11. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=3448&arq=ebook.htm>. Acesso em: 3 out. 2022.

NÓVOA, António. COVID-19 e o fim da educação 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 25, e 110616, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616/pdf>. Acesso em: 3 out. 2022.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2022.

Práticas pedagógicas na alfabetização

FORMAR-SE PROFESSORA ALFABETIZADORA NOS ESPAÇOS PRODUZIDOS PELO LÁPIS – LABORATÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO DA UFRGS

Sofia Schander*
Kamila Petrikicz**
Júlia Steinhaus Martello***
Patrícia Camini****

Palavras-chave: Alfabetização. Laboratório de Alfabetização. Formação docente. Trabalho docente. Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Pedagogia, no Brasil, apresenta a complexidade de habilitar para o exercício da docência em espaços escolares e não escolares, na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em suas modalidades, e para a gestão educacional. Para dar conta da diversidade de habilidades e conhecimentos necessários a esse perfil profissional, há o risco de não aprofundar, ainda na formação inicial, o conhecimento didático de conteúdos-chave para essa formação, como é o caso da alfabetização. Nessa direção, o LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)¹ atua como um projeto extensionista, proporcionando

* Licencianda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS. E-mail: schandersofia@gmail.com

** Licencianda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS. E-mail: petrikiczk@gmail.com

*** Licencianda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Bolsista do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS. E-mail: juliasmartello@gmail.com

**** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Coordenadora do LÁPIS – Laboratório de Alfabetização. E-mail: patricia.camini@ufrgs.br

¹ O LÁPIS é um projeto de extensão elaborado em 2017 e registrado no sistema PROEXT/UFRGS em 2018, tendo sua primeira ação aberta à comunidade no final deste ano. A coordenação do projeto é realizada

espaços formativos em diálogo com ações de pesquisa e de ensino, nos quais licenciandas em pedagogia têm a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre a alfabetização como campo teórico-metodológico, que envolve uma série de saberes e fazeres em que dialogam áreas de conhecimento diversas, e de participar de ações que as aproximam da comunidade de professoras mais experientes, atuantes na Educação Básica.

Neste trabalho, objetiva-se apresentar relato de experiência de três licenciandas em Pedagogia na UFRGS, que atuaram como bolsistas no LÁPIS², evidenciando e refletindo a respeito das possibilidades formativas vivenciadas no projeto. O relato dá visibilidade à potencialidade dos laboratórios de alfabetização nas universidades, ao teorizar sobre os efeitos de suas ações na formação inicial docente. Nas próximas três seções, o relato apresenta e reflete acerca de um conjunto de três ações desenvolvidas pelo LÁPIS: grupos de estudos, produção de recursos didáticos e cursos de formação. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

ESTUDAR PARA ENSINAR

Pensar que a docência se constitui como um longo caminho pautado por aperfeiçoamento constante é uma das reflexões que permeiam o trabalho desenvolvido pelo LÁPIS. Sabe-se que é sempre importante frisar a necessidade de buscar as melhores ferramentas e alternativas para os alunos, procurando prever situações desafiadoras ou obstáculos que possam surgir. Nesse contexto, cabe salientar os grupos de estudos e cursos voltados a professoras e licenciandas promovidos pelo LÁPIS, os quais objetivam potencializar, a partir da promoção de vínculos entre universidade e comunidade, a produção de saberes especializados para a docência na alfabetização.

Desde 2018, o LÁPIS organizou três grupos de estudos abertos para inscrição da comunidade com o objetivo de realização de leitura dirigida de obras recém-lançadas por autores de referência do campo da alfabetização, como Magda Soares (2020) e Artur Gomes de Morais (2019). A dinâmica dos grupos funciona da seguinte maneira: as obras são lidas na íntegra, devendo as participantes adquiri-las com antecedência. Para cada encontro, um capítulo deve ser lido previamente, para que haja discussão no encontro coletivo do grupo de excertos destacados sob a mediação da professora coordenadora do LÁPIS, com apoio das bolsistas. Um desses grupos de estudo foi realizado em parceria com o Programa Residência Pedagógica – subprojeto pedagogia, sendo aberto à participação de estudantes residentes e professoras atuantes nas escolas públicas em que o Programa atuava.

Como bolsistas, a relevância dos grupos de estudo consiste em alicerçar o trabalho desenvolvido à possibilidade de contextualizar na prática o que é estudado no curso de Licenciatura em Pedagogia. Planejar uma aula, uma semana de aulas ou uma sequência didática significa que a professora irá analisar cuidadosamente o que será trabalhado

pela Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Camini. Mais informações podem ser conferidas no site <http://www.ufrgs.br/lapis>. Em 2021, o LÁPIS, juntamente ao LAPIL/FURG, LAP/UFBA e LAL/UFMG, fundaram a Rede AlfaLabs, que congrega laboratórios formativos no campo da alfabetização em universidades.

² A primeira autora deste artigo atuou quatro semestres como bolsista; a segunda, cinco semestres; e a terceira, um semestre. A última autora é a coordenadora do projeto e orientadora das bolsistas.

com a turma, quais recursos serão utilizados e alicerçados a quais estudos, as intervenções que serão feitas, sistematizações possíveis do que for estudado nas aulas, dificuldades das crianças e tudo que possa potencializar aquele momento de atividades e reflexões acerca do sistema de escrita alfabética. Sendo assim, nos grupos de estudos promovidos pelo Laboratório a abordagem de possíveis estratégias para que a criança disponha de uma orientação que compreenda como ela aprende e entenda seu ritmo de desenvolvimento cognitivo e linguístico (SOARES, 2020) está em constante diálogo com a experiência de professoras alfabetizadoras que também participam desses momentos de estudo.

DIALOGAR E PENSAR SOBRE O FAZER PEDAGÓGICO COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Em 2020, a pandemia de covid-19 trouxe muitas mudanças, e uma delas foi a necessidade de criar novos caminhos pedagógicos para pensar a prática em alfabetização sem a presencialidade. Diante desse desafio, o LÁPIS realizou duas edições *online* do curso “Observatório do ensino remoto”, realizado com a colaboração de professoras alfabetizadoras, de redes públicas e privadas, que compartilharam as práticas que vinham realizando durante o ensino remoto. Quase 150 professoras, de diferentes estados do Brasil, integraram as duas edições do curso.

Partilhando saberes com alfabetizadoras de todos os cantos do país, o curso colaborou e ressignificou a importância do fazer pedagógico em alfabetização sobre o real e o possível. Segundo Rivas (2020, p. 04): “Esses caminhos buscam aquele ponto muito difícil de encontro das múltiplas realidades, sustentando a visão do direito social à educação como marco de apoio para novas experiências educacionais que nos obrigam a pensar e fazer a situação da pandemia”.

Partilhar saberes das docentes alfabetizadoras experientes com estudantes em formação inicial é caracterizar a troca de experiência como formação e espaço de aprendizagem. As duas edições do “Observatório do ensino remoto” ressignificou o lugar da escola de ritual de aprendizagens, não o substituiu, mas promoveu encontros ampliando o olhar sensível para fomentar aprendizagens docentes colaborativamente. Criar um espaço para reflexão dialógica de saberes docentes em alfabetização oportunizou voz e escuta às narrativas das práticas que emergiram naquele momento, tornando visível para as bolsistas licenciandas o fazer pedagógico articulado a conhecimentos teóricos e situações práticas.

PRODUZIR CONHECIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A experiência como bolsistas no LÁPIS também oportuniza vivenciar o ciclo envolvido no uso e na produção de recursos didáticos para alfabetizar. Muitos desses recursos, geralmente, são produzidos de maneira artesanal por professoras alfabetizadoras para a apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética, à medida em que também buscam mobilizar o interesse das crianças por meio da ludicidade que os jogos podem proporcionar.

Como bolsistas do LÁPIS, produzimos recursos didáticos para habilidades que, geralmente, a equipe identifica em ações de formação, no ensino ou na extensão, ou em ações de pesquisa, que as professoras têm mais dificuldade em planejar. Como exemplos, já desenvolvemos: 1) recursos didáticos para diferentes níveis de leitura, no caminho de desenvolvimento entre a rota fonológica e a rota lexical, ao identificar que professoras apresentavam muito mais repertório didático-pedagógico para o ensino da escrita do que para a leitura; 2) recursos didáticos para desenvolvimento do vocabulário em atividades de compreensão leitora; e 3) recursos didáticos para desenvolvimento da consciência morfológica.

Além da identificação de necessidades pedagógicas, o processo de produção de recursos didáticos envolve estudo de referencial teórico, produção de protótipo para teste do recurso, *playtest* com o público-alvo, avaliação da experiência e produção da versão final. Nesse processo, a oportunidade de ser bolsista do laboratório provoca a articulação de conhecimentos teóricos abordados no curso de graduação com o planejamento de estratégias práticas para propiciar a apropriação do sistema de escrita alfabética considerando as três facetas conceituadas por Soares (2016): linguística, interativa e sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato, apresentamos alguns destaques sobre as experiências vivenciadas, como estudantes do curso de Pedagogia, na aprendizagem do fazer profissional docente na alfabetização nos espaços formativos proporcionados pelo LÁPIS – Laboratório de Alfabetização da UFRGS.

Além da articulação teoria-prática, evidenciada no relato de ações de grupos de estudos, cursos e produção de recursos didáticos, as experiências vivenciadas provocaram aprofundamento sobre o que é o campo profissional da professora alfabetizadora, promovendo reflexões acerca da diversidade de habilidades docentes para gerir a alfabetização, da necessidade de estudo para aprofundamento sobre o objeto de conhecimento da alfabetização e do compromisso com a sua própria formação, com as aprendizagens dos estudantes e com o impacto social dessas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- RIVAS, Axel. **Pedagogía de la excepción: cómo educar en la pandemia?** Buenos Aires: Universidad de San Andrés (UDESA), 2020. [Documento de trabalho] Disponível em https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf. Acesso em 02 out. 2021.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020

A ESCOLA E O DESVELAR DA PANDEMIA: AS CONTRADIÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Kátia Silene de Ávila Leivas*

Palavras-Chave: Práticas pedagógicas, Alfabetização e Letramento, Currículo.

INTRODUÇÃO

Este ano de 2022, as escolas retornaram o modo presencial com a totalidade dos alunos. Assim sendo, a proposta deste trabalho tem como centralidade problematizar as condições reais e suas mediações, desvelando as contradições no processo de alfabetização, em meio a um contexto de pandemia do Covid-19. A partir de um trabalho investigativo com as turmas de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública Municipal do território Riograndino, na busca de identificar nas experiências vivas e concretas, como estas afetam no desenvolvimento das crianças e sua interação no processo de produção do conhecimento, especialmente na fase inicial de alfabetização.

Tendo como ponto de partida o estudo teórico metodológico, na busca por sistematizar algumas estratégias/propostas e a atuação dos professores, entendendo que o protagonismo, se dá num processo feito *com* o aluno e não *para* o aluno, na participação e escuta, possibilitando assim os avanços necessários para ampliar os conhecimentos da leitura e da escrita, dos alunos. Para tanto, organizamos o processo de acolhimento com os alunos, com a análise das hipóteses da escrita e da leitura, compreendendo que este procedimento evidencia as compreensões que o aluno tem e assim traçar os caminhos possíveis.

Em tempos de tantas atrocidades provocadas pelo modo de produção vigente, temos políticas educacionais que instituíram um conjunto de orientações e decretos para a educação. Estas conduzem para fazer do “que fazer pedagógico” um simples ato de adaptação. Partindo de um discurso conservador e fatalista, impõem à educação pública, como se fosse a única saída para a prática educativa, “adaptar” o aluno a esta nova realidade, expressando bem o propósito dessa ideologia, como se não pudesse ser mudada. Recorremos às palavras de Freire (2016, p. 21), quando propõe pensar que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, ele nos alerta sobre essa ideologia que nos impede de vir a ser: “A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso

* Licenciada em Pedagogia (FURG), Especialista em Alfabetização e Letramento (UFPEL), Mestre em Educação Ambiental – FURG. Atua como professora na Educação infantil e na Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais na EMEF Olavo Bilac. E-mail: ktleivas@gmail.com

neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.

O olhar investigativo e atento que procuramos ter, na singularidade dos acontecimentos e relações desse grupo de alunos, foi essencial para compreender as mediações próprias do processo, as quais compõem a totalidade desse fenômeno, assim como elemento importante para construir estratégias no processo de ensino-aprendizagem.

Para darmos conta das estratégias e análises, logo, ter elementos para estruturar as intervenções no processo ensino aprendizagem alfabetizador, apoiamos-nos nos estudos de Ferreiro & Teberosky, seguido por Magda Soares, precursora nos estudos de alfabetização e letramento, em sua obra *Alfaetrar* (2020) afirma que, a alfabetização não pode dissociar-se da convivência da criança com os usos sociais da escrita, em diferentes gêneros e diferentes portadores de texto, e de ações planejadas para o desenvolvimento das habilidades para a prática eficiente de usos sociais da escrita.

Na intencionalidade de dar consistência ao todo do processo nos amparamos no Documento Orientador Curricular do Território Riograndino – DOCTRG¹ por ser este, referência na elaboração dos currículos de todas as escolas do sistema Municipal de Educação do Rio Grande. O documento afirma que:

“[...] a dimensão da proposta de ensino na perspectiva do letramento tem como objetivo que as crianças se apropriem e possam interagir com práticas sociais de leitura e de escrita no processo de alfabetização, entendendo seus diferentes usos e estando em contato com situações contínuas e sistemáticas de escrita e leitura, onde seja possível oportunizá-las de um modo significativo” (DOCTRG, p. 99).

Diante dessa afirmação, entendemos que a perspectiva enfatizada sobre o processo de alfabetização, trazida como centralidade no DOCTRG, está pautada no protagonismo do aluno, valorizando seus saberes, a fim de propiciar a ampliação das suas experiências na busca do conhecimento.

Nesse caminho para dar conta dos dados obtidos por meio do instrumento de “análise das hipóteses da escrita”, subsequente ao aporte teórico de autores que tratam sobre o assunto, buscamos sistematizar o processo de forma dialógica, no entendimento que ensinar e aprender a ler e escrever é um processo de aprender a “ler o mundo”.

Com as análises prontas, foi necessário fazer um olhar mais apurado nesse material produzido. Para tanto, a Análise de Conteúdo pensado por Bardin, afirma que: “a Análise de Conteúdo procura conhecer aquilo, que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 44), possibilitando compreender e organizar as próximas intervenções.

Perseguimos assim, o movimento do nosso fenômeno vivo e vivido, no que tange ao processo de alfabetização, desenvolvido pelas superações dos estabelecidos pelas contradições que o compõem na sua totalidade.

¹ Documento Orientador Curricular do Território Riograndino (DOCTRG), Parecer CME 001/2020

MOVIMENTO METODOLÓGICO

Adentrarmos no movimento de estudo e organização das metas, a perseguir, assim como às estratégias para discutir as questões de alfabetização e letramento, guiados por Soares (2020), compreendendo que, uma das principais diferenças entre a alfabetização e o letramento é a qualidade do domínio sobre a leitura e escrita, pois enquanto o aluno alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o letramento dá a condição de que o aluno vá além, sendo capaz compreender e dominar o sistema da linguagem no seu cotidiano, nos mais diferentes contextos. Soares (2020) reforça que esses processos precisam estar articulados ao processo da aprendizagem das práticas de ensino, num caminho que possibilita às várias habilidades e aos vários conhecimentos, adentrando ao mundo escrito, alfabetizadas, como leitoras e produtoras de textos.

Esse entendimento, foi a motivação para nossas ações, intervenções, orientações e reflexões, assim sendo vamos apresentar como foi a sistematização do nosso cotidiano presencial, vivenciado desde o segundo semestre de 2021 e no ano de 2022.

Para tanto, como ponto de partida permanente o **acolhimento** dos alunos, o estreitamento de vínculos como o fio condutor da prática pedagógica, como possibilidade de potencializar o processo de inserção e dar significado as experiências. Aprendemos com Staccioli que: “O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo” (STACCIOLI, 2013, p. 25). Assim, iniciamos o processo presencial com os alunos, entendendo que acolher não é só ficar ao lado e sim estar junto num trabalho que exige atenção às condições para as experiências organizadas.

Como já foi dito nos amparamos em Ferreiro & Teberosky, para organizar e conhecer os “**níveis de hipótese de escrita**” nas turmas, os quais consideramos essenciais para perseguir esse caminho, bem como possibilidade de diagnosticar as aprendizagens do aluno, permitindo à professora planeje melhor “**o que**”, “**para que**” e “**como**” ensinar, assim como auxiliam a identificar os percursos de leitura e o estágio de escrita em que cada aluno se encontra. A interpretação dos dados obtidos, por meio das análises, nos permitiu traçarmos o percurso e estratégias e assim organizar o Plano de Ensino, para cada etapa, o qual permite os avanços necessários no processo ensino aprendizagem, o qual tem com finalidade possibilitarmos um processo alfabetizador, bem como ir além, adquirir uma competência didática e humana mais próximo da realidade que se apresenta.

CONCEBENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No caminho que estamos percorrendo, estamos convictos de que nosso estudo compactuou suas buscas em uma perspectiva adequada, mesmo não se apresentando como uma única compreensão possível para a leitura da realidade em que se apresenta a escola estudada.

Foi evidenciado pelas análises das hipóteses, que mesmo com as propostas educativas que foram realizadas, em suas casas, durante o período remoto, os alunos tinham muitas lacunas em suas compreensões. Portanto, por mais criativas e permanentes

as práticas digitais, é insubstituível o ensino na modalidade presencial na educação básica. A realidade vivida, que impediu as escolas do modo presencial de trabalho, explicita assim que é no contexto escolar que a criança vai progressivamente se apropriando da leitura e da escrita.

Portanto, nossas estratégias/propostas tem o intencional de possibilitar os avanços necessários, entendendo que o processo se estabelece a partir da interação entre desenvolvimento e aprendizagem, vinculados com a realidade que se apresenta.

Desse movimento evidenciamos nas turmas de 1º a 4º ano, durante o processo presencial, que os “**alunos precisavam**”, o que se mostrou essencial foi a mudança do foco da ação pedagógica, por meio de um processo coletivo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2016
- FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54 ed. Rio Janeiro. Paz e Terra, 2016.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004
- SOARES, M. Alfaetrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância, 3 ed. São Paulo. Autores associados. 2013.
- RIO GRANDE, Prefeitura Municipal do Rio Grande. Secretaria de Municipal de Educação. **Documento Orientador Curricular do Território Riograndino: Educação Infantil** (recurso eletrônico) / Felipe Alonso dos Santos (Org) *et. al.* II. Capa por Michele Coelho Salort – Rio Grande: SMed, 2019
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1991

INVESTIGANDO PRÁTICAS E CONHECIMENTOS SOBRE A LEITURA E A ESCRITA COM CRIANÇAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Jenifer Duarte da Costa Moraes*
Patrícia dos Santos Moura**

Palavras-chave: alfabetização; leitura; escrita; texto.

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de um projeto de intervenção, que foi realizado no segundo semestre de 2021 e no início do ano letivo de 2022, em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Jaguarão/RS. O objetivo geral desta parte inicial da pesquisa é descrever e analisar as entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças, que, em 2021, estavam no 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de verificar os conhecimentos apresentados por elas acerca da leitura e da escrita. Dessa forma, as pesquisadoras acompanham a turma desde 2021, realizando a intervenção propriamente dita em 2022 através da pedagogia de projetos, a partir dos dados coletados na entrevista aqui em análise. Destaca-se que o texto é o eixo central do processo de alfalettrar, permeando as questões da entrevista realizada com as crianças. A temática da pesquisa é o alfalettrar (SOARES, 2020), que interliga dois processos distintos que se desenvolvem indissociavelmente: a alfabetização e o letramento. O estudo se caracteriza como uma investigação qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2018) por acreditarmos ser esta a mais adequada ao objeto de estudo, apresentando princípios, procedimentos e critérios coerentes com a investigação. Para a análise dos dados iniciais da pesquisa utilizamos a Análise Textual Discursiva (MORAES, 2016), para verificar as compreensões que as crianças apresentam, por exemplo, sobre texto e gêneros textuais, a fim de planejar uma prática pedagógica com base no alfalettrar, ou seja, tendo o texto como centro no processo de alfabetização.

ANALISANDO OS DADOS...

As entrevistas foram realizadas no período de 23 a 30 de agosto de 2021. O objetivo principal da realização das entrevistas semiestruturadas está centrado na obtenção de informações para uma possível reflexão (análise dos dados coletados)

* Mestranda em Educação, Licenciada em Pedagogia, Universidade Federal do Pampa, Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias. E-mail: jenifercosta.uni@hotmail.com

** Doutora em Educação, Professora Associada do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pampa, Membro do Grupo de pesquisa PRAKTIKÈ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: patriciapinho@unipampa.edu.br

que pudesse auxiliar na construção do projeto de trabalho, que foi desenvolvido com a referida turma no início do ano letivo de 2022. Apresentamos a seguir a análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas. Sobre a pergunta: “Como é a escola que você gostaria de frequentar?”, as crianças apontaram como elementos importantes um pula-pula, ginástica e aula de pintura. Uma aluna demonstrou sentir falta da hora do lanche e do recreio que havia antes da pandemia. Um menino relatou sentir falta dos brinquedos que tinha “lá na sala do Pré 1”. No que se refere ao menino que relatou sentir falta dos brinquedos que tinha “lá na sala de Pré 1”, queremos destacar a necessidade de que os educadores reconheçam que a criança que sai da Educação Infantil é a mesma que ingressa no Ensino Fundamental. Portanto, nesta etapa da educação básica deve-se continuar a oferecer um ambiente rico em desafios, mas também de oportunidade para as brincadeiras e as interações, ao lúdico e à imaginação. Neste sentido é importante refletirmos sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Educadores do 1º ano e até mesmo os do 2º ano do Ensino Fundamental precisam respeitar os direitos essenciais da infância, a fim de que as crianças tenham um processo alfabetizador que vise futuros escritores e leitores criativos. Sobre o que as crianças gostariam de aprender na escola, apareceram diferentes respostas: “Aula de música e de artes. As letras e os objetos também”. “A ler e escrever”. “Aprender a pintar. Aprender como ser veterinária”. “O meu nome, (Eu esqueço da escrita do meu nome). A ler”. “Aprender inglês e português”. Aqui cabe destacar que a escrita de nomes próprios assumiu um papel muito importante no desenvolvimento da escrita ao longo da história, visto que o nome próprio é dotado de significados para o sujeito, o representa enquanto ser único que ele é.

A fim de irmos estreitando nossa conversa acerca do tema da pesquisa com as crianças entrevistadas, fizemos a elas a seguinte pergunta: “Para você o que é um texto?” Sobre esta pergunta, podemos dizer que surgiram as mais diversas respostas. Uma menina disse: “Nem me lembro mais, mas já me disseram o que é um texto. Foi no ano passado. Foi meus pais”. Outra menina assim respondeu: “Não entendo nada! Mas texto de quê? Não sei o que é texto”. Um menino, sobre o que é um texto, disse “Eu lia às vezes. De noite eu fazia tema”. Para uma menina que não sabia responder a pergunta, questionamos: “Tu achas que é de ler ou de contar?” E ela respondeu: “É de ler”. Uma das meninas explicou que texto “É tipo isso (apontando para a folha da entrevista) e completou dizendo: “Acho que texto é de ler. Serve para ler”. Um menino explicou que “Um texto é que nem estes livro aqui” (apontou para a estante de livros da biblioteca). Completou dizendo: “É que nem história”. Houve um caso de uma menina em que perguntamos: Você sabe o que é um texto? E ela disse “Não!”, permanecendo em silêncio após dar a sua resposta. Por fim uma menina relatou o seguinte: “Quando eu estava no celular e falei umas coisas bem grande o meu pai disse que era um texto. Eu falei: Música das KillMarks de quando elas conseguiram suas marcas da My Little Pony. O meu pai disse que isso era um texto. Eu tinha que fazer isso aí, se não, não ia aparecer o que eu queria”(na pesquisa por voz no Google). Percebemos nestes excertos que as crianças talvez não saibam definir o que é um texto, pois esta unidade linguística pode não ter sido tão explorada com elas por diversos motivos: ainda são consideradas pequenas,

não teriam maturidade, muitos adultos consideram o texto uma unidade linguística grande para as crianças ou só é possível ler textos com as crianças, quando elas estiverem alfabetizadas. Dando continuidade às entrevistas fizemos a seguinte pergunta às crianças: “Quais tipos de textos você conhece?” Referente a esta pergunta, queremos destacar que sete crianças ficaram confusas com a pergunta e não souberam responder, o que reitera o desconhecimento sobre o que é um texto. Portanto, apenas o menino que havia dito que “Um texto é que nem estes livro aqui (apontou para a estante de livros da biblioteca)”, e completou dizendo “É que nem história”, respondeu com propriedade dizendo que conhece histórias, cadernos, revistas, jornais e completou falando: “Só isso!” Nesta parte cabe destacar o que nos diz Soares (2020) sobre a construção do conceito de texto pelas crianças antes do processo de alfabetização:

[...] algumas costumam já trazer de casa ao entrarem na educação infantil ou mesmo diretamente no ensino fundamental, caso tenham tido oportunidades, no contexto familiar, de contato com livros infantis e de ouvir histórias lidas por adultos. (SOARES, 2020, p. 204-205).

Na segunda parte das entrevistas pretendíamos continuar a identificar as características culturais, econômicas e afetivas das crianças, sendo que nesta parte as crianças tinham que responder às perguntas conforme a legenda (a) sempre (b) às vezes (c) nunca. A maioria das repostas das crianças foi a letra (b). Neste sentido, no primeiro bloco que queríamos identificar quais atividades que os familiares realizavam com as crianças as perguntas foram: “Teus familiares: Brincam contigo? Assistem televisão contigo? Praticam esportes contigo? Te contam historinhas? Passeiam ao final de semana contigo? Visitam parentes próximos?” Sobre este primeiro bloco de perguntas, desejamos destacar a resposta de uma menina que disse que os familiares “Inventam historinhas”. Outra que disse que “A mãe conta” e teve uma outra ainda que disse “Da Cinderela, de um cachorrinho..” Destacamos esta parte que trata justamente da pergunta: Teus familiares te contam historinhas?, pois algumas crianças responderam que nunca os familiares contam historinhas, sendo estas três meninas e dois meninos. O que nos leva a crer que realmente o contato com diferentes textos no contexto social destas crianças pode ser limitado, já que as mesmas passaram por um bom período em casa, longe da escola por conta da pandemia do Covid-19.

CONCLUSÕES

Neste sentido cabe à pesquisadora e docente, no projeto de intervenção, proporcionar às crianças práticas de alfabetização e letramento – o alfalettrar para que as mesmas possam se tornar capazes de fazer a leitura e compreensão de textos, bem como escrever textos, ou seja, mais do que apresentar uma escrita alfabética, tornarem-se alfabetizadas, sendo este o objetivo do ciclo de alfabetização. Possivelmente no decorrer da escolaridade posterior as habilidades básicas adquiridas no primeiro ciclo sejam ampliadas e consolidadas, para que através disto as crianças possam atingir um último objetivo: tornarem-se leitoras e produtoras de textos de forma autônoma em função

de seus interesses e necessidades pessoais, respondendo assim (adequadamente) às demandas presentes na sociedade, referentes à leitura e à escrita.

REFERÊNCIAS

LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**/ Menga Ludke, Marli E. D. A. André. Rio de Janeiro : E. P. U., 2018. 112p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: ED. Unijuí, 2016. 264p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352p.

**“EU JÁ SOU AUTOR, ESTOU ESCREVENDO MEU LIVRO”:
EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁTICA ALFABETIZADORA
SOB A PERSPECTIVA DISCURSIVA**

Daniele Sueira de Lira*

Palavras-chave: Alfabetização; Anos Iniciais; Abordagem Discursiva; Autoria.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência traz um recorte da minha vivência com um grupo de oito crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da zona sul do Rio de Janeiro por meio do Programa Tempo de Aprender, do Ministério da Educação (MEC). Minha participação no programa, desde março de 2022, como assistente voluntária de alfabetização, tem me permitido o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras que, em diálogo com uma concepção discursiva de alfabetização, colocam em evidência momentos de construção, interação e interlocução com as crianças, compreendendo seus modos de dizer, ver, sentir e estar no mundo (SMOLKA, 1989).

Uma das propostas trabalhadas com as crianças, foi o processo de produção de seus livros, em construção desde o mês de julho, o que me despertou olhares e inquietudes. Ao iniciar com elas o projeto literário marcado pela autoria e subjetividades, instigando-as a se projetarem autoras por meio da escrita, observei como muitos aspectos foram me atravessando. Na construção da proposta do livro, dialogando sobre como desenvolvê-lo, vivencio com as crianças não apenas suas euforias a respeito da ideia de escrever um livro, mas suas inseguranças na própria relação com a escrita – aspecto que é, a todo instante, trabalhado.

A experiência, apesar de seus desafios e complexidades – sobretudo em se tratando de um cenário pós pandemia –, tem me proporcionado a compreensão da alfabetização a partir de uma construção significativa pela criança por meio de sua autonomia e autoria, um trabalho possível e de muita potência. Assim, as crianças elucidam outros caminhos existentes para que pensemos a alfabetização por uma via dialógica e carregada de sentidos pela criança que a vive.

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisadora no Grupo de Ações de Ensino, Extensão e Pesquisa – Fórum de Ensino da Escrita (GRAFE/FE-UFRJ). E-mail: danieliesueira21@gmail.com.

“TIA, A GENTE PRECISA COLOCAR NOSSOS NOMES DEPOIS DA HISTÓRIA”

A proposta de produção de um livro por cada criança originou-se a partir de momentos com o grupo, sobretudo em atividades de elaboração coletiva de textos. Observei como as crianças projetavam nas escritas – e também na oralidade – suas marcas de autoria e suas subjetividades utilizando-se de elementos que gostavam e conheciam, de experiências vivenciadas e relações que estabeleciam com seus mundos.

Ao final de muitas atividades, as crianças enfatizavam a necessidade de assinarem os textos, registrando que eram elas as autoras das obras construídas e expostas nas paredes da sala de aula. A partir dessas observações, então, foi conversado com o grupo sobre a ideia de serem autores de narrativas que pudessem ser compartilhadas para além dos muros da escola, com seus amigos do bairro e suas famílias.

Tal movimento de pensar e construir com as crianças momentos de autoria, orientando suas escritas e ouvindo suas ideias, configura uma prática com sentido não apenas para mim, mas fundamentalmente para elas. Na medida em que avançamos em nossas ações, compreendo o processo de alfabetização para além da relação da criança com o sistema de escrita, como também de sua importância na constituição de significado (SMOLKA, 1989). Na procura por construir com o grupo práticas em sintonia com suas *enunciações*, observo como essas “[...] revelam suas vivências, referências, interesses, conhecimentos e forças sociais em disputa” (GOULART, 2019, p. 93).

Sob essa perspectiva e em diálogo com Magda Soares, torna-se importante reconhecer que “[...] aprende-se a *produzir* textos em situações de *interação* entre *quem* escreve e *para quem* se escreve, tendo o *que* escrever e *para que* escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola”. (SOARES, 2021, p. 254).

Os sentidos, portanto, são buscados a partir das experimentações realizadas pelas crianças, ao mesmo tempo em que a presença da leitura e escrita, ainda que na esfera escolar com suas especificidades de ensino, permite-nos ainda visar um objetivo que extrapola a produção mecânica de um texto: as crianças produzem para si textos autorais partindo de suas vivências e subjetividades.

“EU NÃO VOU ESTAR ME APRESENTANDO, VOU ESTAR PENSANDO”

Ao final do mês de julho demos início à produção dos livros partindo do diálogo como ferramenta de suma importância no desenvolvimento de ideias e planejamento das escritas de cada criança. Com a largada para a produção, o ponto de partida foi instigar o grupo a pensar sobre o que queriam escrever e como poderíamos pensar juntos a concretização de tantos dizeres.

Nesse momento, parte das crianças optou por trazer sua própria vida para suas narrativas. Outras, ao contrário, se projetaram para dentro da história por meio de uma forte influência do mundo de super-heróis, vilões e animes, como podemos observar na figura abaixo (figura 1), que traz um quadro parcial com o planejamento das crianças (com a letra inicial de cada uma) a respeito de suas histórias, momento em que demos início ao processo de pensar as narrativas – elucidando para aspectos como *quem*, *onde*, *quando*, *como* e *por quê*.

Figura 1 – Planejamento inicial das histórias

A	<p>O homem da janela foi para outra realidade (veio para o nosso mundo). Ele vai ter que se acostumar. Um dia, tem uma festa do pijama e nos encontramos e fugimos (durante uma chuva). <i>o homem da janela é o vilão, A., o herói.</i></p> <p>Há “uma chuva chuvosa” e caiu um raio entre eles. A é atingido e ganha superpoderes. Ele vai para a casa e descobre que há algo de diferente. Na hora de dormir, um raio sai de seu olho.</p> <p>Antes de iniciar sua missão atrás do homem da janela (que estava causando muita confusão), passa no noticiário um assalto a banco por dois ladrões. E assim começa a jornada de A., o Trovoada.</p> <p>ps: ele tem 11 anos.</p>
L	<p>“História sobre a minha vida.”</p> <p>Sua rotina na escola, praia; os lugares que gostaria de conhecer (Pão de Açúcar).</p> <p>Personagens: eu, primos (todos sempre saem juntos), avós, tias e mãe. Uma família muito grande.</p>
M	<p>“Era uma vez eu estava em Copacabana, no Rio de Janeiro, e eu tive a ideia de ir para o Ceará com a minha mãe e meu padrasto. Lá, minha mãe comprou uma <i>baby x</i> para mim, uma bicicleta para manobra.”</p> <p><i>Coisa doida que aconteceu no Ceará:</i> “derrubei café quente em mim, mas só ardeu mesmo. Mas minha mãe disse ‘vamos lá pro Rio, M. ‘Lá é muito difícil de arrumar emprego’” (ele comentando sobre a situação no Ceará).</p>
A	<p>“Eu quero começar com era uma vez. Uma garota que vivia num planeta distante da Terra. Ela se chama A. Ela foi mordida por um unicórnio e ela virou uma heroína. Ela virou a menina unicórnio e qualquer perigo na Terra ela descia até eles para salvar.”</p>
L	<p>Escrita de mim, minha vida, rotina, amigos, família, escola, quando é dia de domingo, vejo filmes e séries, vou para a praia.</p>

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir do planejamento com as crianças.

É interessante observar o forte espaço que ocupa os discursos das crianças em suas histórias e a projeção de si que fazem nelas. Mesmo nas narrativas que trazem aventuras e fantasias, como no caso de “A., o Trovoada” e a “*menina unicórnio*”, que criam personagens, cenários e um enredo que foge do real concreto, as crianças não deixam de se colocar como protagonistas de um novo mundo que acabam de construir – sob a influência de tantos outros que conhecem.

As crianças projetam suas experiências acumuladas a partir daquilo que já viram, tocaram, provaram e experienciaram, colocando em seus textos elementos por elas conhecidos e re combinando-os a outros. Manifestam, assim, seus desejos de serem heróis e heroínas que combatem o mal e salvam o mundo, ou simplesmente são crianças em seus cotidianos e que conseguem vivenciar seus desejos — por meio da escrita, novos caminhos são traçados. Para Vygotsky (2018, p. 26-27), “[...] A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando a experiência histórica ou social alheia com a ajuda da imaginação”.

Nesse sentido, todo o processo de produção dos livros, que até o presente momento ainda se constrói com as crianças, carrega suas subjetividades e anseios que, através

de diferentes linguagens – oral, escrita e artística –, se concretizam. Possibilita às crianças, ainda na consolidação da aprendizagem da língua escrita, o reconhecimento do *ser autor* de suas próprias vivências e desejos de dizer para si e a outros sujeitos aquilo que também querem conhecer, o Pão de Açúcar por exemplo, ou o que almejam, salvar sua realidade da invasão feita pelo Homem da Janela.

CONCLUSÃO

O breve relato da minha experiência com o grupo de crianças não é capaz de apresentar toda a riqueza do que vivenciamos em nossos encontros. Tantas nuances a partir de percepções e colocações pelas crianças, nas trocas entre si e comigo. Apenas um olhar docente mais sensível seria capaz de captar a magnitude das relações com esses sujeitos e sua importância na construção de uma docência que se permite permeada pela escuta. Sob esse aspecto, construir práticas a partir da valorização de um enfoque discursivo tem me possibilitado construir uma formação dialógica e pautada naquilo que acredito a respeito de uma educação viva e com sentido.

REFERÊNCIAS

- GOULART, Cecília.; GARCIA, Inez Helena Muniz; CORAIS, Maria Cristina. (org.). **Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019, p. 13-45.
- SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1989.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**. 1ª Edição. São Paulo: Contexto Editora, 2021.
- VYGOTSKY, Lev. **Criação e Imaginação na infância**. 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

REGISTRANDO MARCOS HISTÓRICOS DO MUNICÍPIO: UMA PROPOSTA DE ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

Taís Barbosa Rodrigues*

Palavras-chave: Interação; contexto; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a narrativa de uma experiência que proporcionou discussões relevantes, as quais não estavam previstas quando foi elaborado o planejamento. A prática intitulada “Registrando marcos históricos do município” foi realizada em agosto de 2021, com uma turma de 3º ano, composta por 9 estudantes, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Machado dos Santos, localizada na zona rural do município de Santo Antônio da Patrulha/RS.

Partindo do objeto do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular-BNCC designada para a turma de 3º ano: “O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive”, e a habilidade relacionada a este objeto: “Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive”, as atividades de pesquisa em jornais do município foram realizadas. Cabe destacar que os objetos do conhecimento que contemplam pesquisa e compreensão em leitura foram desenvolvidos também, mas a intenção era consolidar a habilidade destacada anteriormente. Então, elaborei o planejamento com a finalidade de os alunos procurarem nos jornais, de datas distintas do município de Santo Antônio da Patrulha, textos jornalísticos que lhe chamassem atenção, para posteriormente fazer a discussão e construir uma linha do tempo referente a estes marcos históricos, dialogando com os colegas as temáticas selecionadas.

Neste sentido, trata-se de uma prática subsidiada pelo ensino por investigação, visto que Sasseron (2015, p. 58) salienta “que o ensino por investigação extravasa o âmbito de uma metodologia de ensino apropriada apenas a certos conteúdos e temas, podendo ser colocada em prática nas mais distintas aulas, sob as mais diversas formas e para os diferentes conteúdos”, tornando o aluno ativo no seu processo de aprendizagem, discutindo com seus pares e apresentando o seu conhecimento sobre o tema.

* Pedagogia – FURG; Especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial e Supervisão escolar; Mestrando-PPGEDU – FURG; Grupo de estudo e pesquisa em alfabetização e letramento – GEALI. E-mail: taisrod_barbosa@hotmail.com.

ATIVIDADE PRÁTICA

No início da aula foi organizado um espaço na sala de aula para ser a banca de jornal. Cada aluno pegou um jornal, (os jornais eram de datas distintas, mas eram todos referentes ao município). A orientação era de que ao folhear o jornal, o aluno teria que selecionar uma reportagem que mais lhe chamasse atenção, teria que recortar, e fazer algumas escritas no caderno, tais como: título, tema, data, autor da reportagem, e o que lhe chamou atenção no texto.

Quando os alunos começaram a folhear o jornal, as discussões já começaram a ser articuladas entre o grupo, cada aluno com seu jornal queria compartilhar com seus colegas os achados. Acharam muito interessante o formato do jornal, os anúncios, alguns nem liam todas as reportagens, dirigiam-se à reportagem menor, todavia, após o colega começar a falar sobre a sua escolha, voltava novamente para a pesquisa, para ver se encontrava uma reportagem semelhante à do colega. Esses movimentos enfatizam a importância que o professor “coloque em prática habilidades que ajudem os estudantes a resolver problemas a eles apresentados, devendo interagir com seus colegas, com os materiais à disposição, com os conhecimentos já sistematizados e existentes” (SASSERON, 2015, p. 58).

Após o primeiro movimento de contato com o jornal e seleção da reportagem, organizamos um círculo no chão da sala para a construção do cartaz da linha do tempo, em que cada aluno realizou a leitura da sua reportagem em voz alta e assim realizamos os comentários sobre o que os alunos já sabiam a respeito daquela reportagem. Mas, esta proposta foi além, os alunos trouxeram problematizações relevantes para a discussão, tais como: a duplicação do asfalto no centro da cidade; projeto lagoa sem lixo; paraolimpíadas – Mônica na esgrima; vacina da Covid-19 e Albergue em SAP, as quais tivemos que recorrer à pesquisa na internet para uma melhor socialização das reportagens discutidas, visto que os alunos selecionaram temas relevantes para a sociedade. Como exemplo: quando foi problematizado a vacina da Covid-19, os alunos colocaram a posição que escutam dos familiares sobre a vacina, muitos disseram que não iam se vacinar por conta das notícias, então organizei uma pesquisa na internet sobre a recorrência de *fake News* e um comparativo em *sites* oficiais com dados apresentando a eficácia da vacina na prevenção dos casos de internações hospitalares, bem como evidenciando a possibilidade do retorno ao presencial devido ao número de habitantes vacinados.

Discussões como estas não foram pensadas quando elaborei o planejamento, mas foram riquíssimas, visto que os alunos estavam envolvidos com os temas, pois estavam presentes no seu convívio e tinham interesse em conhecer mais sobre as notícias. E, neste sentido, é essencial a valorização da linguagem no processo de aprender, como ressalta Moraes (2010, p. 145):

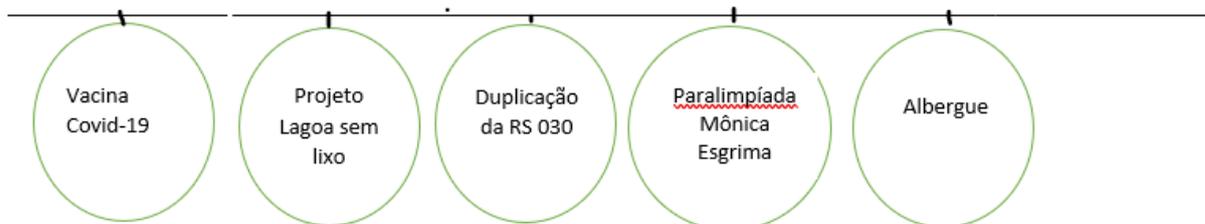
Valorizar a linguagem no processo de aprender implica compreender a reconstrução de conhecimentos como apropriação de discursos culturais, em estreita relação com os contextos em que os aprendizes vivem, garantindo aprendizagens significativas, voltadas a uma cidadania com participação e qualidade política.

A valorização do contexto dos aprendizes apresenta transformações na qualidade do ensino, incentivando-os a querer mais e a desenvolver sua autonomia. Logo, esta prática propõe a reflexão a respeito da oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento, descrita por Andrade (2015, p. 75):

A leitura do mundo, na cultura do escrito, dá-se prioritariamente a partir de processos de exposição, contato, imersão, interações, práticas propostas, hábitos previstos em rotinas e gestos, que podem ser produzidos na escola, sob mediação planejada e com interações qualificadas de profissionais que pensam na formação de leitores como processos permanentes, de responsabilidade de todos, e que podem sempre ser retomados, de qualquer ponto de partida em que se encontram os aprendizes.

Partindo do exposto e do potencial da imersão na cultura do escrito, como resultado da proposta, elaboramos a linha do tempo, colando as reportagens conforme a ordem cronológica das mesmas e deixamos exposta na sala de aula. Segue uma figura ilustrativa da linha do tempo confeccionada pelos alunos.

Figura1 – Linha do tempo



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura representa a linha do tempo confeccionada pelos alunos em sala de aula, pois não tinha os registros fotográficos salvos dos alunos trabalhando em aula, mas as temáticas ficaram assim expostas na sala de aula, porém ao invés da escrita estavam os recortes colados.

CONCLUSÃO

A proposta deste texto foi apresentar uma prática realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental do município de Santo Antônio da Patrulha, partindo da proposta do ensino por investigação com intencionalidade de desenvolver uma habilidade específica da BNCC, qual seja, a seleção, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e o registro de acontecimentos na cidade onde vive. Mas, a mesma proporcionou discussões relevantes que não foram pensadas na elaboração do planejamento. Este tipo de prática

reflete sobre a nossa postura enquanto docente na sala de aula de alfabetização, possibilitando aos alunos serem protagonistas de suas aprendizagens, com temas relevantes ao contexto em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento**. In: Pacto Nacional pela Idade Certa. Caderno 05/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 01 de outubro de 2022.

MORAES, R. O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. Conjectura: filosofia e educação, v. 15, n. 1. 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/188/179>. Acesso em 01 de outubro de 2022.

SASSERON, Lúcia Helena. **Ensino por investigação: pressupostos e práticas**. São Paulo, sd (Apostila de Licenciatura em Ciências USP/Univesp. Módulo 7. Capítulo 12. p. 116-124. v. 13, 2018). Disponível em: https://midia.atp.usp.br/plc/plc0704/impessos/plc0704_12.pdf. Acesso em: 01 de outubro de 2022.

SASSERON, Lúcia Helena. **Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 17, p. 49-67, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/K556Lc5V7Lnh8QcckBTTMcq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 01 de março de 2021.

Literatura e alfabetização

RELATO DE EXPERIÊNCIA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA CONTAÇÃO DA “VERDADEIRA HISTÓRIA DA CHAPEUZINHO VERMELHO”

Letícia Rodrigues Benites*

Palavras-chave: sequência didática; alfabetização; contação de histórias.

INTRODUÇÃO:

O presente relato de experiência discorre sobre a aplicação de uma sequência didática que teve como ponto de partida o livro infantil “Verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho”, que foi contada a uma turma de segundo ano de uma escola pública municipal no ano de 2018. Naquele momento, tinha sido narrada uma versão conhecida da história clássica e posteriormente, como uma outra versão foi contada esta que foi recebida pelas crianças com muito entusiasmo. Era uma turma com 16 alunos, em geral calmos, mas muito participativos e abertos ao novo. A intenção desta contação de história era apenas uma leitura deleite, mas na aula seguinte as crianças narraram tudo que haviam ouvido com riqueza de detalhes. Sendo assim, resolvi registrar a história recontada por eles em um texto coletivo, sendo este o ponto de partida para a referida sequência didática.

Este trabalho teve como objetivos proporcionar aos alunos a análise de diferentes pontos de vista, através do conhecimento de várias versões de uma mesma história, oportunizar atividades que visavam desenvolver a oralidade, leitura e escrita, promover momentos de produção de texto coletivo, desenvolver outras habilidades pertinentes ao segundo ano.

* Possui graduação em Pedagogia Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande (2004). Pós-graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009), Alfabetização e Letramento (2019), Educação Especial e Inclusiva (2020). Atuou como formadora local do PNAIC de 2017 a 2018. É professora da Prefeitura Municipal de Rio Grande, desde 2006. E-mail: leticia.r.benites@gmail.com.

Ao longo do desenvolvimento da sequência, foram sendo agregados outros conteúdos e desenvolvidas outras atividades sobre o tema, pois os alunos demonstraram muito interesse e segundo Perrenoud, 1999, p. 62: “A negociação é uma forma não só de respeito para com eles, mas um desvio necessário para implicar o maior número possível de alunos em processos de projetos ou solução de problemas.”, possibilitando a abordagem das diversas áreas do conhecimento de forma integrada, sendo planejadas juntamente com eles para que fosse possível alcançar maiores aprendizados.

UMA ABORDAGEM INTEGRADA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Esta sequência didática foi planejada inicialmente para duas semanas, mas precisou de um mês para ser plenamente desenvolvida, o que é natural em algo construído juntamente com a turma e que complementa Perrenoud:

Quando se trabalha por projetos e por problemas, sabe-se quando uma atividade começa, mas raramente se sabe quando e como acabará, pois a situação carrega consigo uma dinâmica própria. [...] Os projetos têm suas próprias exigências de sucesso e só têm sentido quando lhes for dada a prioridade [...] ou seja, eles invadem outras partes do currículo e exigem do professor uma grande *flexibilidade* (PERRENOUD, 1999, p. 64).

Ainda que o autor supracitado esteja dissertando sobre projetos, sua fala é aplicável ao que foi desenvolvido em sala de aula. Durante a realização desta sequência didática, foram integradas questões de linguagem por meio das interações orais, questionando, sugerindo e argumentando respeitando os turnos de fala. Análise crítica de textos lidos e ouvidos através da escuta atenta, produção de textos orais com diferentes propósitos (debate, entrevista, notícia, propaganda). A leitura e escrita foram contempladas através da realização de atividades que oportunizaram o contato com diferentes tipos de letras, identificação e leitura de palavras e sílabas, conhecimento e utilização de diferentes tipos de textos (carta, entrevista, receita).

A matemática foi desenvolvida de forma lúdica através da contagem de letras e sílabas e atividades práticas e concretas de identificação de quantidades em situações práticas e atividades impressas. Através das receitas que cada criança levou para integrar o livro de receitas que foi dado de presente às mães como presente, assim como no preparo dos bolinhos que fizeram para a festividade na escola, foram abordadas grandezas e medidas, através de comparações entre personagens comparamos tamanhos, tempo, distância percorrida. Através da coleta de dados das entrevistas que as crianças fizeram como tarefa de casa, criamos tabelas e gráficos com a quantidade de homens e mulheres entrevistados, utilizando desenhos para representar as quantidades.

Relacionando a área de ciências, realizamos atividades sobre cuidados com o corpo, cuidados com a saúde, higiene pessoal e ambiental conversamos sobre o habitat do lobo, quem estava invadindo a casa de quem?

Fizemos teatro para mostrar outros finais para a história, dança, desenhos, recortes, colagens e outras atividades relacionadas a área de artes e educação física. Desta forma,

esta sequência didática contemplou as diversas áreas do conhecimento e manteve os alunos envolvidos com muito entusiasmo durante as aulas.

VIVÊNCIAS E MOMENTOS INESQUECÍVEIS

A construção de textos coletivos foi muito marcante durante este período. Construímos novos finais para a história que foram enviados aos responsáveis junto com a entrevista, pois precisavam votar, também foi feita uma carta ao lobo, após corrigir uma carta que consta no livro cheia de erros ortográficos. Na carta elaborada pelas crianças contavam ao lobo que tinham arrumado seus erros e o convidavam a estudar na escola, lembrando-o que não deveria comer carne.

Organizamos uma outra versão da história após pintura de partes da história feitas pelas crianças e a leitura dos trechos em um varal onde os prendedores eram decorados com os personagens.

Fizemos um teatro sobre a versão da história que as crianças mais gostaram e ao final um piquenique com a cesta de guloseimas que a Chapeuzinho levava para a vovó.

Juntamente com estas atividades foram realizadas narrações de diversas histórias, buscando desenvolver o gosto pela leitura, buscando alcançar o que Hoffmann (2008) nos diz quando atribui o desenvolvimento desta habilidade como uma tarefa mágica, uma paixão, que precisa ser “despertada”. Desta forma, além de todas as atividades que foram desenvolvidas, o gosto pela leitura foi destacado em todas as aulas.

Ainda com relação à leitura, é importante relacionar com o que nos diz Soares (2020, p. 231): “A mediação da leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro [...] ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura.” Sendo assim, as aulas precisam desenvolver estas interações e encontros das crianças com textos e livros.

CONCLUSÃO

Com esta sequência didática, pude perceber a importância da intencionalidade em cada ação realizada dentro do ambiente alfabetizador. Pensar cada atividade a partir das habilidades que precisam ser desenvolvidas é muito importante e promove maior aprendizado e desenvolvimento da turma.

Ao partir de avaliações diárias do que vinha sendo desenvolvido, foi possível conhecer a realidade de cada aluno da turma, o que cada um já sabia e o que ainda precisava desenvolver e, desta forma, oportunizar atividades que auxiliassem as crianças no desenvolvimento de suas habilidades.

Foram momentos muito prazerosos e agradáveis, pois era possível perceber a aprendizagem das crianças sendo realizada de maneira prazerosa e natural. Foi uma experiência que transformou minha prática docente, pois, após esta sequência didática sempre busco atividades envolventes que auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. 184p

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola;** trad. Bruno Charles Magne. 1 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 90p

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352p

O ESPAÇO LITERÁRIO DA BRINQUEDOTECA UFFS – CAMPUS ERECHIM

Vanessa Regina Trentin Zoraski*
Silvania Regina Pellenz Irgang**

Palavras-chave: Brinquedoteca; Brincar; Espaço literário.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) surge com a Lei 12.029, sancionada em 15 de setembro de 2009. Sua estrutura é organizada em multi *campis* com sede em Laranjeiras do Sul (PR), Realeza (PR), Chapecó (SC), Erechim (RS) e Cerro Largo (RS). O presente relato dedica-se a apresentar e refletir sobre as vivências ocorridas na UFFS *campus* Erechim, especificamente na Brinquedoteca, localizada no bloco de laboratórios II, sala 104/02, no retorno das atividades presenciais no ano de 2022.

O programa de extensão “Seminário Permanente de Educação Infantil (3ª Edição)” contempla o subprojeto “A Universidade, a comunidade e o brincar: a brinquedoteca em cena” no qual atuo como discente bolsista. Em nosso plano de ações temos como principal atividade a recepção e monitoria de grupos de crianças de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, advindos de Erechim/RS e região, para brincar, explorar e descobrir as possibilidades de uma brinquedoteca institucional.

Dentre o conjunto de espaços organizados na brinquedoteca, encontra-se também um espaço destinado à leitura e a exploração de livros, fantoches, fantasias, dentre outros materiais e suportes que buscam destinar prazer e aconchego para as crianças que habitam esse espaço. No período de 24/04/2022 a 25/08/2022 já interagiram em torno de cem crianças e pré-adolescentes na brinquedoteca e o espaço da leitura desperta diferentes imaginários. De acordo com Perrotti; Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 113) “Grandes ou pequenos, fixos ou móveis, a primeira condição que se exige dos espaços de leitura é que, além de presentes, sejam significativos para as crianças e o meio em que se inserem”.

No decorrer dos anos, resultado de uma educação tradicional que inseriu literatura como ponto de partida para desenvolvimento de atividades e trabalhos desde a Educação Infantil, ler pelo prazer de ler é um ato escasso entre as crianças. Ao observar a interação das mesmas com um espaço que se relaciona diretamente ao senso de “trabalho” num local voltado ao lúdico é necessário analisar relações, ações e reações das crianças.

* Acadêmica de Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim. Discente bolsista do Programa de extensão Seminário Permanente de Educação Infantil (3ª Edição). E-mail: vanessa.zoraski@estudante.uffs.edu.br

** Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar, Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora da UFFS *campus* Erechim. E-mail: regina.uffs@gmail.com

Da estrutura

A Brinquedoteca da UFFS *Campus* Erechim contempla espaços e materiais inventados e reinventados por acadêmicos/as do curso de Pedagogia, sob orientação de professores e também a partir das sugestões das crianças que se inserem nesse ambiente. A estrutura física fica em uma sala ampla que possibilita variada organização desse espaço na perspectiva da formação integral das crianças.

Figura 1 – Brinquedoteca UFFS – *Campus* Erechim



Fonte: Arquivo da Brinquedoteca

Comumente chamado de “Cantinho da leitura”, o espaço literário esteve presente desde a inauguração da Brinquedoteca (2016), sendo atualizado e aperfeiçoado conforme o decorrer de estudos. Conta em sua estrutura móveis constituídos de chapas de OSB (sigla em inglês para “Painel de Tiras de Madeira Orientadas”) planejados e desenvolvidos na disciplina Canteiro Experimental III pelo curso de Arquitetura e Urbanismo, no primeiro semestre de 2019 da referida universidade.

Figura 2 – Espaço Literário



Fonte: Arquivo da Brinquedoteca

Em relação ao acervo literário possui obras indicadas pelo corpo docente do curso de Pedagogia e também doações. Os dedoches, fantoches e fantasias complementam os itens que alentam a imaginação e criatividade.

INTERAÇÃO COM O ESPAÇO LITERÁRIO

Ao receber os grupos visitantes é seguido o protocolo de momentos: Apresentação da monitora (bolsista) e da professora orientadora; Apresentação do espaço; Apresentação dos combinados de uso do espaço; Início da exploração do espaço e do brincar; Despedida.

Logo, observa-se que não consta no itinerário de atividades a condução das crianças sobre os espaços. É importante ressaltar que as brincadeiras e interações dadas são deliberadamente motivadas pelas próprias crianças, ou seja, explorar o espaço literário também é de livre arbítrio tal qual a forma. Visto isso, foi possível observar algumas experiências comuns entre os diferentes grupos de crianças e peculiaridades que passaram pela Brinquedoteca neste espaço.

As crianças, ao tomarem consciência da liberdade que desfrutam na Brinquedoteca, iniciam suas intervenções nas diferentes organizações. Ao deparar com o espaço literário exploram primeiramente os fantoches e dedoches, sentam-se no tapete em grupos e encenam situações cotidianas fazendo uso dos personagens confeccionados. Esse movimento acontece durante dez a quinze minutos aproximadamente. As crianças revezam de forma espontânea o intérprete e os ouvintes, que normalmente vestem outros personagens e interagem com o protagonista da história. Logo apropriam-se do palco e dão continuidade ao faz de conta. Das vezes que os livros foram incluídos nas brincadeiras, embasaram as narrativas já trazidas pelas crianças ou para ilustrar personagens dos causos. Não houve a intenção ou ensaio de uma contação de história. Em algumas das visitas ocorridas, as crianças ocuparam o espaço individualmente, sentando-se nas cadeiras e lendo, unanimemente, gibis. Suas leituras foram de tempo breve, percorrendo no máximo cinco minutos.

A IMPORTÂNCIA DA PERMANÊNCIA DO ESPAÇO LITERÁRIO

Certamente, essa relação apressada dada entre as crianças e o espaço literário acontece, como já comentado, devido a afirmação da leitura como pressuposto de trabalho. A autora Fanny Abramovich destaca que:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, ..., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática (1995, p. 17).

A presença desse ambiente, mesmo que utilizado como cenário para brincadeiras imaginárias e não para exploração das obras literárias, gera a reflexão da criança a partir da contradição e conseqüentemente a formação de novas hipóteses. Como um espaço

de trabalho num local de brincadeira? Posso brincar aqui? Será que ler pode ser divertido? Como está sendo brincar aqui?

Constatando a baixa interação com o espaço, por que mantê-lo na Brinquedoteca? Talvez, em resposta impulsiva, sem a análise ponderada do cenário, realmente substituir esse espaço é uma ação óbvia. No entanto, se assim fosse feito, de que forma iríamos resgatar a leitura como algo prazeroso, brincante e livre às crianças?

O espaço literário assume postura de resistência a ações que transformam a leitura em trabalho e ceifam o encanto das histórias e todo patrimônio cultural e social que há nelas.

CONCLUSÃO

Ao decorrer das visitas realizadas na Brinquedoteca da UFFS campus Erechim pode-se observar um padrão de interações com o espaço literário, o qual motivou o olhar atento e a produção deste relato. A literatura infantil, infelizmente, ainda é tida como base para o trabalhos escolares na maioria dos ambientes educacionais institucionalizados. Esse cenário resulta na falta ou pouco interesse das crianças para e com a literatura, já que não exercitam o “ler por ler”. A presença das crianças no espaço literário tem sido como lugar de brincadeiras com a imaginação.

Mesmo diante desse cenário, substituir o espaço literário por outra estrutura não deve ser (e não é) uma opção. A presença da leitura como algo divertido, livre dentro de um local brincante mostra às crianças que ler pode ser uma ação prazerosa. A contraposição com o padrão trazido das escolas gera questionamentos subversivos. O espaço literário, não só na brinquedoteca, mas sua existência em outros locais agradáveis é sábia forma de resistir e transformar o ato de ler.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. Editora Scipione, 1989.
- PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara G. **Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil**. In: BRASIL, Ministério da Educação. Livros infantis: acervos, espaços e mediações. 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8).

Alfabetização e Ensino Remoto

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: UM DESAFIO ULTRAPASSANDO AS PORTEIRAS

Débora Souza Goulart*

Palavras-chave: Ensino Remoto; Alfabetização; Covid-19.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta o relato de experiência vivenciada em uma escola do campo, situada na Ilha da Torotama, na cidade de Rio Grande/RS, em uma turma de 3º ano do ensino fundamental em tempos de pandemia. O objetivo principal é analisar questões, angústias e práticas que fundamentaram e que foram de suma importância para os estudantes e professores do meio rural durante o início da pandemia e, que até agora reflete em nosso trabalho, mais especificamente nas práticas de leitura e escrita. Sabe-se que todos foram prejudicados de alguma maneira com a covid-19, mas não podemos negar que o processo de alfabetização em tempos de ensino remoto foi extremamente difícil, exigindo assim, de nós professores, práticas que auxiliassem esses alunos, amenizando tais dificuldades e o distanciamento necessário naquele momento.

O DIA QUE A ESCOLA PAROU. SERÁ?

No dia 17 de março, no ano de 2020, tivemos nossas escolas fechadas em função da pandemia provocada pelo SARS-CoV-2 (coronavírus). Pensava-se que duraria algumas semanas, porém sete dias depois foi publicado o Decreto nº 17.054/2020, que suspendeu as atividades do calendário escolar municipal da cidade de Rio Grande/RS, por 21 dias a contar de 17 de março de 2020.

Considerando a propagação do Novo Coronavírus (covid 19), novos decretos foram criados enfatizando a importância de mantermos o distanciamento, adiando o nosso retorno

* Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade de Educação São Luís. Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu. Aluna do Curso de Especialização em Alfabetização Ead pela Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: deboragoulart06@gmail.com.

as aulas presenciais. Com isso passamos a pensar nas diferentes maneiras de chegar até os alunos do campo, avaliando as particularidades e realidades de cada estudante.

Diante dessa realidade, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Grande (Smed) orientou a todos gestores das escolas que fizessem um levantamento sobre qual seria a melhor ferramenta para ministrar aulas de forma remota. Inicialmente, nós professores nos sentimos inseguros e resistentes; uma pela falta de experiência; outra pelo próprio contexto vivido pelo país que discutia uma possível Educação Domiciliar ou Educação à Distância para as crianças, algo que para a maioria dos professores é algo que jamais substituirá as vivências e partilhas ocorridas nas escolas e suas rotinas de sala de aula.

Este relato de experiência originou-se das angústias em tornar o processo de alfabetização e letramento, de uma turma de 3º ano, com 13 alunos, do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental, mais prazeroso e significativo, mesmo de forma remota, distante e em tempo de pandemia, onde o que nos restava eram incertezas diante do que estávamos vivendo.

A escola que leciono é a EMEF Cristóvão pereira de Abreu, localizada na Ilha da Torotama, situada aproximadamente a 65 km do centro da cidade de Rio Grande. A pesca é a principal atividade da comunidade. Pela própria localização, a Ilha torna-se um lugar isolado dos demais bairros e cidade, tornando a escola um espaço importante para o acesso à informação e, talvez a única atividade para as crianças. A ferramenta que a maioria dos estudantes tinham acesso era através do Whatsapp, onde as vídeos-chamadas eram feitas por grupos de 5 alunos, no intervalo de 50 a 60 minutos, uma vez por semana. E a partir daqui inicia-se o desafio para os professores e alunos da escola do campo.

ALFABETIZAÇÃO ON-LINE : REALIDADES E DESAFIOS

Durante um ano foram feitos mensalmente, cadernos pedagógicos contendo atividades e conteúdos de forma que não fossem sobrecarregar os alunos. Esses cadernos tinham atividades semanais e, durante as aulas on-line, conversávamos sobre elas, tiramos dúvidas, tentando manter sempre o diálogo, acalmando os alunos, que assim como eu, estavam diante de algo novo, nunca vivenciado. Mas algo que observei tanto em mim quanto em meus alunos, era o sentimento de esperança, esperança que logo voltaríamos ao chão da sala de aula e retomariamos o espaço escolar como a referência que sempre foi para nós. Como ressalta Freire (1992):

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir (FREIRE, 1992, p. 7).

E foi nesse viés que seguimos firmes, entregando materiais e alimentos, de porteira em porteira, de casa em casa, para todo os alunos. Nenhum aluno ficou sem material impresso. Infelizmente, nem todos participava das aulas on-lines, seja por falta de internet ou até mesmo, por ter somente um aparelho de celular, tendo que dividir com os irmãos que também assistiam as aulas pelo aparelho.

Apesar da elaboração do material e aulas on-line, constatei que ainda não eram o suficientes, pois através de uma sondagem feita nas duas primeiras semanas de aulas presenciais, observei que alguns alunos não sabiam ler e escrever. As crianças precisavam de algo que desse prazer para além daquelas atividades que “elas deveriam realizar”. Elas necessitavam ocupar aquele tempo “ócio”, de isolamento e sem as interações na escola, de maneira prazerosa e, ao mesmo tempo, despertando o conhecimento. Foi então que surgiu a sacola da leitura.

A SACOLA DA LEITURA: UMA PEQUENA IDEIA COM GRANDE SIGNIFICADO

A sacola da leitura foi elaborada com o intuito de agradecer os alunos pelo esforço e entrega das atividades, além de estimular a alfabetização dos mesmos. Cada sacola tinha um livro de história infantil, massa de modelar, tinta guache, pincel, lápis de cor e folhas.

No dia da entrega desse material, tive a oportunidade de participar e ver de perto meus alunos que desde o início da pandemia não os via. Foi marcante para mim, já que todos nós estávamos emocionalmente abalados pelo distanciamento e o número de vítimas por covid-19. Emocionados também ficaram meus alunos, pois eles não me aguardavam naquele dia, já que a entrega sempre foi feita pelos gestores da escola. Por um momento, tive a certeza que a educação vai além do quadro negro, do caderno, dos muros da escola. Naquela sacola não apenas materiais com alguma intenção pedagógica, mas carregava sentimentos e afeto entre uma professora e seus alunos. Como afirma o educador José Manuel Moran:

E é nesse sentido que reinventei a minha prática, mas sem perder o afeto e amorosidade que uma professora alfabetizadora precisa manter acesos. A situação propiciava o distanciamento, mas não o esquecimento daqueles que precisavam ser lembrados (MORAN, 2005, p. 12).

Obtive respostas positivas durante as aulas on-line, onde a maioria dos alunos leram os livros e fizeram a atividade livre sobre a história. Além disso, aqueles que não conseguiram ler, os pais leram e compartilharam essa experiência com os outros alunos na aula remota.

CONCLUSÃO

Ao vivenciar esse momento delicado da pandemia, pude evidenciar o quanto somos frágeis e o quanto precisamos um do outro. No processo de alfabetização, o estar distante teve um significado ainda maior, pois mesmo com todo o empenho da escola, meu enquanto professora, do aluno e das famílias, nunca foi tão difícil alfabetizar. alfabetizar é estar com, é compartilhar, é trocar ideias, é partilhar saberes e, além de tudo, um ato de amor.

Não discutirei aqui a questão sobre a progressão automática (aprovação) dos meus alunos e demais, mas enfatizo a importância de uma prática com intencionalidade e afetividade. Talvez os alunos não lembrem daqui alguns anos das aulas on-line ou dos cadernos pedagógicos, mas irão lembrar da professora, batendo palmas na frente

de suas casas, abrindo as porteiras para entregar uma sacola cheia de significados. Se isso acontecer, o meu objetivo foi alcançado e, como professora, sigo reinventando a minha prática na certeza que estou no caminho certo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MORAN, J.M. **As múltiplas formas de aprender**. Revista Atividades e Experiências, julho, p. 12, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO GRANDE(SMED). **Decreto nº 17.054/2020, de 23 de março de 2020**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/r/rio-grande/decreto/2020/1705/17054>

DIÁRIO DE CAMPO: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA NO ENSINO REMOTO – ANOS 2020 E 2021

Patricia Miolo*
Débora Ortiz de Leão**

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia Covid-19; Práticas Educativas.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar um pouco da minha prática de professora alfabetizadora em tempos de pandemia, durante os anos de 2020 e 2021, com turmas de 1º ano. Foram muitos desafios, muitos aprendizados, muitas inseguranças, muitas formações, muitos erros e acertos, pois como era algo inédito não se tinha muitos referenciais para nos “apoiar”.

Porém, mais uma vez o professor precisou se reinventar e ressignificar a sua prática e alfabetizar letrando através do ensino remoto, mantendo o aluno e a família como protagonistas principais neste processo de alfabetização e de construção de conhecimentos.

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

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

* Mestranda em Políticas Públicas e Gestão educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Integrante do GEPFICA – CE/UFSM. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. E-mail: patriciamiolo@gmail.com

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora Associada do Departamento de Administração Escolar, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora do PPPG – UFSM e vice-líder do GEPFICA – UFSM. E-mail: dboleao@gmail.com

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

Quando fomos comunicadas de que as aulas presenciais seriam suspensas inicialmente, por 15 dias, nos organizamos e enviamos atividades impressas, alfabeto móvel, livros de histórias, fichas de leituras e atividades dos livros didáticos para que estas crianças pudessem mesmo de casa continuar com o seu processo de alfabetização. Entretanto, os 15 dias iniciais já estavam terminando e nada sinalizava que nós iríamos retornar em um curto período as aulas presenciais. Então, a coordenação da escola agiu muito rápido criando grupos para cada turma no facebook, para que através deste nós pudessemos enviar atividades para as crianças e dar apoio para as crianças e famílias. Também fiz uso de um grupo no WhatsApp que já tinha da minha turma, muito antes da pandemia nos atingir.

No mês de maio tivemos muitas formações disponibilizadas pela Secretaria Municipal da Educação (SMED) para tentar preparar os professores para o ensino remoto. Foi um mês repleto de desafios e muito exaustivo também. Pois, tínhamos que dar conta das turmas, das famílias e da formação. Tínhamos formação nos três turnos. Embora a SMED tenha tentado “preparar” e “amparar” o professor no início da pandemia, pouco ou quase nada destas formações foi direcionada para a alfabetização, um dos maiores desafios da pandemia. Para Sartori (2011, p. 31), “as possibilidades de articulação entre teoria e prática podem facilitar o redimensionamento da ação pedagógica, especialmente no que se refere à busca da superação da fragmentação do fazer pedagógico”.

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

Comecei também, a gravar vídeos de apoio, inicialmente trabalhando o som das letras e mostrando como minha “boquinha” se comportava quando eu pronunciava os sons das letras. Também, trabalhei com a quantidade de palavras de uma frase, com a quantidade de sílabas de uma palavra, etc. A consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que vão desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas (BRYANT e BRADLEY, 1985). Segundo Moraes (1995), para a consciência de fonemas são necessárias orientações expressas sobre a estrutura da escrita alfabética, com o objetivo de familiarizar a criança com o mapeamento que está escrita faz dos sons da fala.

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

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

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

Eu não sabia se trabalhando desta forma, eu conseguiria “chegar” até as crianças, só o tempo poderia me mostrar isso. Gravar vídeo foi um desafio enorme para todos os professores, pois estávamos expostos e à mercê de julgamentos. O que nos causou muitas angústias e medos. Estratégias de gravações eram necessárias, pois para trabalhar com alunos em processo de alfabetização, era preciso atrair a atenção deles para os conteúdos publicados.

O ano letivo de 2021, até agosto, se deu de forma totalmente remota. Os conteúdos e atividades eram postados todas as segundas no Google sala de aula e os alunos/famílias tinham até domingo para fazer a devolutiva das mesmas. Realizávamos uma vez na semana aulas online, com duração de 2 horas, com o objetivo de estreitar os laços com nossos alunos e de retomar de forma lúdica e pedagógica os conteúdos trabalhados naquela semana. Nesse ano de 2021, nossas formações disponibilizadas pela SMED ocorreram mensalmente, geralmente, na última quarta do mês, em um turno tínhamos reunião e no outro tínhamos ateliês, que escolhíamos conforme nossos interesses. Quando retomamos as aulas escalonadas presenciais em agosto de 2021, de um total de 27 alunos, 17 alunos optaram por frequentar presencialmente à escola, então, a turma foi dividida em grupo A e grupo B, na segunda e quarta o grupo A ia até a escola e na terça e quinta era dia do grupo B. Na sexta era o meu dia de planejamento. Neste dia as crianças recebiam atividades da professora de inglês.

Tanto em 2020 quanto em 2021 terminamos o ano com quase 90% das turmas em nível alfabético. No ano de 2020 tinha 26 alunos matriculados e no ano seguinte 27 alunos sendo 3 destes público alvo da educação especial.

CONCLUSÃO

Alfabetizar durante a pandemia, foi uma tarefa muito desafiadora, pois jamais imaginava-se vivenciar tal experiência, já que não tínhamos referência nenhuma, não sabíamos o que fazer, como agir, se teríamos resultados positivos etc. Isso nos levou a procurar e investir em formação continuada. Algumas disponibilizadas pelo poder público e outras que fomos buscar por iniciativa própria.

Porém, assim como eu, os demais professores souberam, sim, se reinventar e criar excelentes práticas que surgiram neste momento em que os alunos e suas famílias eram os protagonistas principais neste processo de alfabetização e de construção de conhecimentos. As crianças começaram a ler e escrever sem a presença física do seu professor. Entretanto, mesmo à distância o professor não deixou de cumprir o seu papel de mediador neste processo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

SARTORI, Jerônimo. **Formação do Professor em Serviço: Prática Pedagógica Ressignificada**. In: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sandalo (orgs). **Formação de Professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande, MS: Ed. Ufms, 2011.

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

ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA: compartilhando experiências

Helenise Sangoi Antunes*
Rejane Cavalheiro**

Palavras-chave: alfabetização, ensino remoto, pandemia.

INTRODUÇÃO

A alfabetização na pandemia, como educadoras imersas num contexto de incertezas e medo vivido por todos e sem saber ao certo como nos defendermos de um inimigo invisível, ainda nos pressionava a dar conta das demandas que integram a dimensão pedagógica, especificamente no que se refere ao ensino da leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É inegável o volume e a densidade dos desafios que vivenciamos considerando todas as suas implicações na organização das demandas educacionais num universo pandêmico mundial. É sobre estas vivências que abordaremos neste relato de experiências apresentado no trabalho desenvolvido com crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

O ENFRENTAMENTO AO NOVO

Novos termos inseridos na linguagem cotidiana como: remoto, link, acesso, e conhecidas perguntas do tipo: “tem alguém aí?” ;“vocês estão me vendo?”; “o sistema ou a rede está lenta...” foram aos poucos ganhando espaço em troca de muitas horas onde as crianças permaneciam, muitas vezes, sozinhas em frente das telas dos computadores/tablets e celulares, via aplicativos e redes sociais.

O que era movimento de vozes em alto volume também migrou para evidências de trabalhos realizados numa companhia virtual. O silêncio da interação sem o riso e que pode abrir a possibilidade ao sentimento infantil de solidão foi trazido pelos relatos de muitas das crianças ouvidas pelos pesquisadores. E quais os possíveis reflexos que esta teia de implicações trouxe como incompletudes no processo de desenvolvimento e apropriação da alfabetização? Como lidar com as percepções especificamente no que envolve o processo de alfabetização?

* Profa Dra do Depto de Metodologia de Ensino. Professora Titular/PPGE/UFSM; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação inicial, Continuada e Alfabetização. E-mail: professora.helenise@gmail.com.

** Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Antonio Meneghetti /FAM; Pesquisadora e integrante do GPEFICA. E-mail: rejane@cava@yahoo.com.br. Projeto de Alfabetização individualizada presencial em casa, desde a junho /2020. Alfabetização e Ensino Remoto.

CENÁRIOS DA INFÂNCIA: OLHARES PARA A ALFABETIZAÇÃO

As crianças enfrentam desafios sob perspectivas muito diferentes da nossa como adultos, aqui referindo-nos tacitamente à condição de adultos professores alfabetizadores. Conforme aponta Bennett (1995, p. 15): “Todos têm de aprender por si próprios, por meio de suas experiências. (...) Só a amargura e a alegria da própria experiência podem fazê-lo”.

O processo de apropriação da linguagem escrita conta com o protagonismo, a autonomia, as vivências e experiências significadas pelas descobertas e comprovações de hipóteses próprias que só se darão se aquele que se debruça para descobrir, contar com um mediador que problematize suas compreensões. E isso não é um privilégio do professor. Esse processo tem movimento espiral e agregador de informações, constatações, dúvidas, questionamentos e achados provisórios. Tais afirmações são respaldadas pelos achados e escritos em Vigotski, Piaget, Emília Ferreiro, entre muitos outros pesquisadores e teóricos do desenvolvimento cognitivo infantil.

O processo de autonomia das crianças é uma construção diária, a escola reúne o convívio com outras crianças e outras pessoas de variados universos, potencialmente ampliando as reflexões, compreendendo critérios que parametrizam diferenças, aproximando a todos numa perspectiva de que aprender não é somente o cumprimento de conteúdos propostos. A pandemia isolou a construção desse esquema de relações aprendentes. É claro que a escola não é o único lugar de consolidação de relações propositivas de aprendizagens e apropriação de saberes. O que encontramos em Freire (1996) refere-se a todo esse contexto: Ninguém se constrói sozinho. Nós construímos e aprendemos em comunhão.

Acreditamos que as crianças possam gradativamente retomarem suas infâncias através da interação com seus colegas, amigos, escola e professores. Mas estas implicações e construções de novos cenários precisam estar vinculadas a uma proposta de alfabetização que considere esse passado de isolamento inusitado de forma construtiva, lúdica e criativa. Para COMELATTO, (1995, p 17) “O que há de novo na escola? Pequenas revoluções, nas formas de se organizar, (...) na busca e na exigência da autora no prazer do encontro, na construção do conhecimento realizado ali, na concretude de cada dia.”

CONCLUSÃO

Acreditar que a criança pode aprender em vários contextos. Os professores têm consciência disso e evidenciaram pela força e coragem de que como é possível buscar o fazer diferente, o que a própria formação nunca havia focado para que as crianças pudessem aprender de forma alegre e principalmente não perdendo o vínculo com a escola.

REFERÊNCIAS

- EIZIRIK, Marisa Faernanm. **A Escola invisível: Jogos de poder, saber, verdade.** 1ª Edição. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 1995. nº de pág 124.
- BENNETT, J.G. **O caminho para ser livre.** São Paulo, Editora Gente, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985a.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

VYGOTSKY, L. S. 1987. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM DE FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL NA PANDEMIA

Liliane Goreti Portinho Ortiz*
Helenise Sangoi Antunes**

Palavras-chave: Pandemia; Ensino remoto; Formação; (Auto)biográfica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo do que significou a pandemia, bem como, como foram as experiências desenvolvidas durante a pandemia com o ensino remoto na educação, bem como, o que significou a minha experiência durante a pandemia para minha formação pessoal e profissional como acadêmica do Curso de Educação Especial. Teve o objetivo de compreender como aconteceu esta experiência de ensino na minha vida e na minha caminhada acadêmica, bem como, na vida de uma professora, uma técnica em assuntos educacionais, de duas acadêmicas da educação especial e de duas acadêmicas da pedagogia.

A metodologia que foi utilizada é de cunho qualitativo, está baseada nos princípios teórico-metodológicos da Pesquisa (Auto)biográfica de acordo com os estudos de Antunes (2007, 2011); Souza (2006, 2007); Bauer e Gaskell (2002); Garcia Garcia (2010), entre outros autores, bem como, foi utilizado como ferramenta da pesquisa de campo o questionário e, posteriormente, realizou-se uma análise de como aconteceram às experiências e as aprendizagens durante a pandemia de ensino remoto.

DISCUSSÕES TEÓRICAS E REFLEXÕES

Um olhar sobre a pandemia da covid-19

O mundo tomou conhecimento da existência do vírus da Covid (SARS-COV-2), que é uma infecção respiratória aguda, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global, em fevereiro de 2020. A Covid-19 teve origem na China na cidade

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Graduanda em Educação Especial Diurno, pela UFSM, Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM). E-mail: lilianeortizrs@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação (UFSM), Graduada em Pedagogia (UFSM), Especialista em Pensamento Político Brasileiro (UFSM), Líder do GEPFICA/UFSM. E-mail: professora.helenise@gmail.com

de Wuhan na Ásia em dezembro de 2019, tornou-se uma Pandemia, a primeira calamidade do século XXI, pois tomou proporções gigantescas em nível mundial afetando a economia, os sistemas de saúde e a vida das pessoas (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020).

A partir dessa crise pandêmica que tomou proporções gigantescas, percebemos que o Brasil não estava preparado para enfrentar a Covid-19, porque todas as instâncias do poder público não conseguiram dar conta do que estava acontecendo, deixaram muito a desejar, mas os profissionais na saúde e os professores da área de educação básica, infantil, municipal, estadual, técnica, universitária entre outros conseguiram enfrentar e superar os obstáculos que se apresentaram e continuaram trabalhando.

Portanto, a pandemia trouxe inúmeros desafios, que foram enfrentados, que ainda enfrentamos, como: utilização das tecnologias, sobrecarga de trabalho, desmonte da educação, do trabalho público, as desigualdades sociais entre as classes sociais, concentração de renda, o desemprego, a fome, a pobreza, melhores condições de vida e de saúde entre outras, mas nunca deixamos de ter esperança. Assim, a pandemia nos levou a situações-limites, mas que nos deram coragem de continuar, mesmo que a intenção fosse de nos paralisar, desta maneira, sobrevivemos, reconstruímo-nos, reinventamo-nos, construímos diferentes possibilidades e alternativas de vida.

A educação remota desafiante e complexa

A situação pandêmica que vivíamos possibilitou vivenciarmos o ensino remoto, que é uma modalidade de ensino que está vinculada ao termo “remoto” que significa distanciamento geográfico, sendo que essa opção de ensino foi considerada remota, porque os professores e os alunos estavam impedidos de frequentar as instituições educacionais para evitar a propagação da Covid-19.

Nesse período, o Ministério da Educação, as Universidades e as Escolas não tinham um plano de ação pronto para agir durante a pandemia, assim, diversos fatores contribuíram para agravar a situação. Nesta nova realidade de ensino, em que as práticas convencionais tiveram que ser modificadas e transformadas, Charlot (2014) diz que o professor convive com estágios de desenvolvimento humano múltiplos, aceita a mudança e se esforça para transformar-se, mas, quanto mais difíceis às condições de trabalho, mais predominam os esforços para sobreviver, esvaziando o sentido da inovação.

Portanto, depois de dois anos vivermos o ensino remoto estudando, trabalhando, pesquisando, lendo, escrevendo, aprendendo e fazendo cursos aos poucos estamos voltando ao novo normal, mas ainda vivendo com os cuidados sanitários, pois ainda vivemos à sombra do Corona vírus.

O reflexo da pandemia na educação

A pandemia da Covid-19 veio com muita intensidade, atingiu em cheio a educação no nosso país mudando o contexto escolar nas escolas e nas universidades e também os nossos hábitos de vida. A educação escolar sofreu graves perdas nesse período que ainda serão sentido, que ainda levarão um tempo para ser recuperada. Assim, as normas

educacionais que foram estabelecidas impactam drasticamente a comunidade escolar, envolvendo familiares, estudantes, funcionários e professores. Esse vírus causou mais caos, mas veio à tona de forma mais incisiva e desrespeitosa, como o professor nessas últimas décadas vêm sendo considerado e visto pela sociedade no século XXI. A educação vem há décadas fragilizada e sucateada com a falta nas escolas de infraestrutura, da valorização dos professores e também de investimentos.

Portanto, os próprios professores podem mudar esta visão quanto a sua profissão e valorizando, lutando por um projeto de educação que valorize a educação, conseqüentemente, o professor será valorizado a partir da construção e criação de projetos educativos que sejam vinculados à real necessidade, à cultura, ao saber e às práticas sociais que os alunos vivenciam no meio que fazem parte. Por tanto, é essencial pensar em políticas públicas e programas sociais que sejam realizados e criem possibilidades dos alunos não terem que escolher entre estudar ou trabalhar.

Viver a pandemia como estudante e bolsista do GEPFICA/UFSM

A pandemia afetou minha vida como a de milhares de pessoas pelo mundo. Voltando agora no tempo, recordo que estava na expectativa da volta às aulas na Universidade Federal de Santa Maria para cursar as disciplinas de Alternativas Metodológicas para o aluno com Dificuldade de Aprendizagem e Alternativas Metodológicas para o aluno com Déficit Cognitivo para iniciar o meu primeiro Estágio Supervisionado de Surdez área de Educação Especial e depois os outros dois estágios de Dificuldades de Aprendizagem e de Déficit Cognitivo, bem como, continuar participando do grupo de pesquisa GEPFICA/UFSM (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização).

Durante a pandemia, foi de suma importância fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA/UFSM). Estar num grupo de pesquisa cria possibilidade de trocas de experiências, novas aprendizagens, saberes e fazeres.

Portanto, percebi o quanto melhorei e ainda tenho que melhorar como pessoa e profissional, mas que ao longo deste tempo me foi moldando a ser mais forte e a ter mais fé. Apesar dos desafios e obstáculos nunca pensei em desistir e parar, porque sei que sou capaz de realizar muito mais do que imaginei e sonhei. Assim, fui e continuo seguindo a minha caminhada de formação pessoal e profissional.

CONCLUSÃO

Essa pesquisa fundamentada construiu a possibilidade de constatar através dos autores, como também, do meu relato de experiência de vida, como foi ter vivido a pandemia. As informações coletadas da pesquisa me mobilizaram a escrever, refletir e em ir em busca de compreender como aconteceu esta experiência de ensino a distância na minha vida e na minha caminhada acadêmica, bem como, possibilitou-me buscar mais conhecimento e compreensão, como também a pandemia foi capaz de afetar a minha vida e também de uma professora, de uma técnica em assuntos educacionais, de duas

acadêmicas da educação especial e de duas acadêmicas da pedagogia. Observei através dos relatos das participantes da pesquisa o quanto também foi um momento desafiante e complexo para elas, que apesar dos desafios, do cansado, das incertezas, da ansiedade e estresse, são sobreviventes, porque conseguiram, como eu, seguir em frente.

Compreendi que como professores temos que ir além do conteúdo, porque o que realmente importa é construir significado na vida dos nossos alunos, assim, também eles dão sentido a minha vida. É essencial através do ensino-aprendizagem demonstrar o amor que tenho pela educação e pelos alunos, porque acreditamos que é a partir da educação que podemos criar um futuro para eles com a construção e aplicação efetiva de políticas públicas que façam a diferença nas suas vidas e da sua comunidade. Também percebemos que podemos fazer com que o ensino remoto construa possibilidades de aprendizagem de formas e modos diferentes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- ANTUNES, Helenise Sangoi. **Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras**. Revista Educação. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 81-96, 2007 81. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revi>>
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: O lugar social do professor**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- GARCIA GARCIA, E. (2010). **Desarrollo de la mente: Filogénesis, Sociogénesis y ontogénesis**. En M. MACEIRAS y L. MENDEZ (Coordinadores). Ciencia e investigación en la sociedad actual. Salamanca: Editorial San Esteban, 95-128.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M. BARCELLOS, T. **A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências**. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, 24 de maio de 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802885>
- SOUZA, E. C. **A arte de contar e trocar experiências: reflexões teóricometodológicas sobre história de vida em formação**. Universidade do Estado da Bahia e Faculdades Integradas Olga Mettig. Revista Educação em Questão, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.
- SOUZA, E. C. **“Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas”**, in: S.; E. C. de; A., M. H. Menna B. (Orgs.) Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp.135-148. 2006.

Alfabetização na EJA

DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DE ESTAGIAR EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Greice Moretti da Rosa*

Palavras-chave: Pedagogia; Educação de Jovens e Adultos; Estágio.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos, é uma modalidade de ensino que serve de alternativa para pessoas que não conseguiram concluir os estudos na modalidade de ensino regular. As primeiras etapas da Educação de Jovens e Adultos compreende basicamente a alfabetização, mas para além disso, também tem uma função social importante, principalmente em minimizar a exclusão social destas pessoas,

Trago ao longo deste trabalho, relatos, reflexões e concepções a partir das vivências que obtive no estágio obrigatório final do curso de Pedagogia Diurno da UFSM em uma turma de EJA etapas 1 e 2.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA EJA ETAPA I E II :RELATOS DE EXPERIÊNCIA

No dia 28 de abril de 2022 entrei em contato com a escola municipal que oferta turmas de EJA nas etapas iniciais, fui muito bem recebida pela coordenadora pedagógica, que me apresentou as regentes e a turma.

Me encantei com uma senhora de cabelos grisalhos e óculos, de cabeça baixa, em sua classe, várias letras, onde ela tentava juntar algumas sílabas. Fiquei pensando, quantos caminhos ela percorreu e o que o trouxe de volta à escola? Seria fascinante poder contribuir com a educação dela, não só dela, mas de todos que por algum motivo não puderam frequentar o ensino regular.

Este primeiro contato com a sala de aula foi muito breve. Nosso estágio obrigatório compreende, 8 semanas de práticas, 2 semanas de observação participante, onde assistimos as aulas da professora regente e a auxiliamos e, 6 semanas de práticas de regência.

* Aluna de Graduação em Pedagogia Diurno UFSM. E-mail: greicemoretti@yahoo.com.br.

Eu sempre fui uma pessoa falante, e com facilidade de estabelecer contato com as pessoas, porém estava muito nervosa com o início das práticas. Eram pessoas mais velhas e eu estaria ali para exercer, querendo ou não, um papel de autoridade. Tinha receio do julgamento dos alunos, de não ser bem recebida e aceita pela turma, de não saber como conduzir uma aula ou uma explicação sem infantilizar. E se eles pensarem que eu não sei ensinar? E se eu realmente não conseguir ensiná-los?!

Acredito que se o curso proporcionasse mais vivências e estudo com Jovens e Adultos as inseguranças não seriam tantas. Mas, como futura professora, sei que nenhuma graduação forma um profissional pronto.

Iniciei minha prática de observação participante na escola no dia 2 de maio de 2022. Chamou-me a atenção que os alunos incluídos, eram colocados ao fundo da sala, sentavam-se os três, em grupo, isso me causava um mal-estar. Além disso, eles utilizavam o quadro também ao fundo da sala, ficando de costas para os demais, totalmente segregados. Nesta primeira semana as temáticas abordadas foram, o Dia do Trabalho e o Dia das Mães. Mas, não houve nenhuma conversa sobre o significado daquelas datas, apenas atividades com o tema, incluindo, pintar um cartão e decorar uma flor para presentear alguma mãe.

Nesses dias de observação, o que me surpreendeu foi o fato de que alguns alunos pareciam gostar das atividades infantilizadas e em folhas, e quanto mais atividades, melhor. Um senhor que sempre levava um maço de folhas de atividades para casa. Gostavam também de receber correção no caderno, com estrelinhas. Acredito, que por trazerem em suas memórias do passado, quando frequentavam as aulas em um período em que a educação era mais tradicional e bancária.

No dia 16 de maio iniciei a minha regência do estágio obrigatório. Estava muito insegura, meu planejamento foi realizado com o auxílio da minha orientadora de estágio.

Para a Primeira semana, realizamos com a turma a testagem da lecto escrita de Emilia Ferreiro, de 4 palavras e uma frase. Através da testagem, observamos que apenas dois alunos da turma eram alfabetizados, os demais eram silábicos e pré-silábicos.

Findamos a semana construindo com os alunos um alfabeto de rótulos, levamos encartes de jornais e as letras do alfabeto. Foi um trabalho colaborativo, todos ajudaram a colorir as letras do alfabeto, colocamos elas em um papel pardo. Após, eles deveriam achar alimentos com cada inicial do alfabeto nos encartes de mercado. Eles mesmos identificaram a letra inicial e colocaram as figuras no cartaz. Foram poucos alunos neste dia, mas todos fizeram a mesma atividade.

Para planejar a semana seguinte eu já tinha um pouco mais de conhecimento do contexto dos alunos e do andamento de cada um. Percebi que os alunos que estavam em fase de alfabetização já conheciam as letras do alfabeto, diferenciavam vogais de consoantes e a dificuldade maior era com as sílabas complexas. Percebi que os alunos alfabetizados cometiam alguns erros na grafia de algumas palavras e achei aí uma forma de trabalhar em conjunto. Os alunos incluídos estavam aprendendo as letras e precisavam estimular a motricidade fina.

Nesta semana, um aluno voltou às aulas, era de Roraima e estava em Santa Maria a trabalho, inclusive, ele me contou que iria receber uma promoção e por não saber ler

acabou perdendo a oportunidade: *“Eu ia ganhar uns oito mil, mas aí pra trabaia eu precisava esse negócio de responde e-mail e manda e-mail e eu não sei lê, aí perdi. Aí tive que volta a estuda né”* (Informação Verbal).

Gostaria muito de contribuir com esse aluno, propondo atividades interativas, utilizando as mídias digitais. Porém, quem ditava as temáticas de planejamento e coordenava as atividades era a professora da turma.

Com a chegada do mês de junho, entramos na temática das festas juninas. Fiz um planejamento com atividades que envolvessem a história das festas juninas, atividades envolvendo quantidades, incluindo realizarmos a receita de um bolo de milho, além de explorar os sons das letras NH e LH.

No dia em que fizemos a receita do bolo de milho, após a leitura da receita, fomos para o refeitório. Levei todos os ingredientes, mas deixei que eles fizessem a receita, alguns ficaram só olhando. Outros deram dicas. Enquanto íamos fazendo a receita, em uma das mesas tinha uns alimentos para serem guardados. Um dos alunos parou na frente de um saco de açúcar: *“Professora, aqui ó L A, LA”* (estava escrito ALTO). (Informação Verbal). Então, eu questionei, perguntando qual a primeira letra da palavra, o A, qual o som do A?

Assim que ele respondeu o som do A eu expliquei que LA, era quando vinha o L na frente, e expliquei que quando vinha o A depois o L o som era AL. Ele respondeu que era isso que o deixava confuso. Aproveitei a dúvida do aluno sobre a sílaba AL, e expliquei para os demais as diferenças dos sons de AL e LA. Escrevemos e lemos palavras no quadro. Além de separarmos as sílabas no quadro.

Para minha última aula, eu escrevi no quadro a frase de Paulo Freire: “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”

A partir desta frase, falei para eles o quanto foi importante para mim, ter estado todo aquele tempo com eles, que eu me desafiei e aprendi muito como futura professora e mais ainda me descobri como professora de adultos.

A escolha da frase se deu pelo motivo de muitas vezes eles desacreditarem de si mesmos, por vezes usando palavras pejorativas, como burro.

Nesta vivência ficou-me claro que em algum momento da vida estas pessoas que hoje encontram-se na EJA, foram excluídas da escola. A EJA torna-se uma oportunidade para que esses sujeitos voltem a acreditar em si mesmos, para que permaneçam e concluam seus estudos, realizando seus sonhos e contrariando a exclusão que um dia vivenciaram.

Cabe ressaltar, que muito se aprende sobre a prática na EJA ao ouvir o que o aluno tem a dizer. Sobre as histórias que contam e que contribuem para o assunto que está sendo trabalhado. Através do diálogo com os alunos, somos capazes de entender suas raízes, suas vivências, experiências de vida, sonhos e dificuldades. Aprende-se assim com eles, para ensinar a eles.

ISBN 978-65-5754-158-6



9 786557 541586

