



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Renata da Silva de Oliveira

**Alfabetização e leitura literária em uma escola do município de
São Gonçalo na pós-pandemia**

São Gonçalo

2024

Renata da Silva de Oliveira

**Alfabetização e leitura literária em uma escola do município de São Gonçalo na
pós-pandemia**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo
2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

O48 TESE	<p>Oliveira, Renata da Silva. Alfabetização e leitura literária em uma escola do município de São Gonçalo na pós-pandemia / Renata da Silva Oliveira. – 2024. 96f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Alfabetização – Teses. 2. Letramentos – Teses. 3. Estudantes do ensino fundamental – Livros e leitura – Teses. 4. Leitura – Estudo e ensino – Teses. 5. COVID-19, Pandemia de, 2020- - Teses. I. Oliveira, Marcia Lisbôa Costa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 372.41

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese (dissertação), desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renata da Silva Oliveira

**Alfabetização e leitura literária em uma escola do município de São Gonçalo na
pós-pandemia**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 03 de maio de 2024.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Andrea Serpa Albuquerque
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais.

Meu pai (*in memoriam*) que se alegrou comigo durante cada etapa vencida para ingressar no Mestrado. Certamente estaria exultante por uma filha obter o título de Mestre.

A minha mãe que ao aprender a escrever seu nome completo foi retirada da escola, sob a alegação de seus tutores de que mulher só precisava aprender a assinar o próprio nome. Adulta, já casada e com as filhas adolescentes, apesar dos obstáculos, concluiu o ensino fundamental. Seu hábito pela leitura e seu incentivo foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela Sua bondade e misericórdia em me permitir ingressar e concluir o Mestrado. A certeza de que Deus estava comigo me deu forças para continuar todas as vezes que as situações pareceram difíceis.

Agradeço a minha mãe que esteve presente em todos os momentos de alegrias, incertezas e angústias que fizeram parte dessa jornada. Minha mãe só não terá o diploma, mas fez todo o percurso comigo.

Agradeço ao meu pai que acreditava na minha capacidade acadêmica mais do que eu mesma.

Agradeço ao meu filho e familiares por terem tido paciência comigo nesse período que precisei me dedicar à pesquisa.

Agradeço a minha querida orientadora Prof. Dra. Marcia Lisbôa que conteve as minhas ansiedades e apontou os melhores caminhos a serem percorridos durante o curso. Por admirá-la muito, quando a conheci pessoalmente não consegui conter as lágrimas.

Agradeço a minha amiga Daniela de Jesus que esteve comigo me ajudando desde o processo seletivo para ingresso no Mestrado até a conclusão dessa pós-graduação.

Agradeço a minha diretora, Maria Antônia Codeço, por ter flexibilizado meus dias na escola para que eu pudesse realizar o curso e permitido que a pesquisa fosse realizada na instituição escolar.

Agradeço as professoras e alunos que participaram do estudo tornando-o possível.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me a chegar até aqui.

Sinto-me imensamente grata!

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

Paulo Freire

RESUMO

OLIVEIRA, Renata da Silva de. *Alfabetização e leitura literária em uma escola do município de São Gonçalo na pós-pandemia*. 2024. 96f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta pesquisa se propôs a analisar o processo de alfabetização em uma escola pública do município de São Gonçalo – RJ, no período pós-pandêmico, com os objetivos de compreender os desafios enfrentados no retorno às aulas presenciais e de contribuir com os avanços na aprendizagem dos alunos, através da implementação de uma sequência de oficinas pedagógicas que articularam a leitura literária à aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA). A investigação desenvolvida surgiu pela necessidade de (re)pensar uma perspectiva que abranja as vivências educacionais marcadas por um período de fragilidade no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que compete à alfabetização. Este estudo baseia-se em concepções de Kleiman (2005), Morais (2012) e Soares (1998, 2003, 2004) e entende o letramento, na perspectiva sociocultural de Brian Street (2014), como conjunto de concepções e usos sociais da escrita. A metodologia da pesquisa utilizou uma abordagem combinada, reunindo estudo de caso exploratório e pesquisa-ação. Os dados gerados nas entrevistas e nas oficinas foram interpretados segundo o método da Análise de Conteúdo temática (BARDIN, 2011). Na primeira etapa do estudo foram realizadas entrevistas com a gestora escolar, professores que atuam em classe de alfabetização do 3º ano e responsáveis por estudantes, para compreender o cenário educacional pós-pandemia. Na segunda fase da pesquisa, iniciou-se a implementação de oficinas pedagógicas, construídas de acordo com o referencial teórico abordado, associado aos dados diagnósticos gerados na primeira etapa do trabalho, visando coerência com a realidade educacional dos alunos. Pretendeu-se, com o desenvolvimento das práticas pedagógicas, favorecer a reflexão dos estudantes sobre o sistema de escrita alfabética e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes relevantes para leitura e escrita, auxiliando em seu avanço educacional.

Palavras-chave: alfabetização; letramentos; leitura literária; pós-pandemia.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Renata da Silva de. *Literacy and literary reading in a school in the municipality of São Gonçalo in the post-pandemic*. 2024. 96f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This research aimed to analyze the literacy process in a public school in the municipality of São Gonçalo - RJ, in the aftermath of the pandemic, with the objectives of understanding the challenges faced in returning to face-to-face classes and contributing to advances in student learning, through the implementation of a sequence of pedagogical workshops that linked literary reading to learning the alphabetic writing system (SEA). The proposed work arose from the need to (re)think a perspective that encompasses educational experiences marked by a period of fragility in the teaching-learning process, especially with regard to literacy. This study is based on the conceptions of Kleiman (2005), Morais (2012) and Soares (1998, 2003, 2004) and understands literacy, from the sociocultural perspective of Brian Street (2014), as a set of conceptions and social uses of writing. The research methodology aims to use a combined approach, combining an exploratory case study and action research. The data generated in the interviews and workshops will be analyzed using the thematic content analysis method (BARDIN, 2011). In the first stage of the study, interviews were conducted with the school manager, teachers working in the 3rd grade literacy class and students' guardians, in order to understand the post-pandemic educational scenario. In the second phase of the research, the implementation of pedagogical workshops began, in accordance with the theoretical framework addressed, associated with the diagnostic data generated in the first stage of the work, aiming for coherence with the students' educational reality. The development of pedagogical practices is intended to encourage students to reflect on the alphabetic writing system and to acquire knowledge, skills and attitudes relevant to reading and writing, helping their educational progress.

Keywords: literacy; literacies; literary reading; post-pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Representação das fases do ciclo básico de investigação-ação	39
Figura 2 –	Sala da Orientação	48
Figura 3 –	As crianças e eu: primeiro encontro	49
Figura 4 –	Alunos confeccionando autorretratos 1	50
Figura 5 –	Mural autorretratos 1	51
Figura 6 –	Mural autorretratos 1 e os alunos	51
Figura 7 –	Capa do livro <i>A vaca que botou um ovo</i>	52
Figura 8 –	Felicidade das crianças leitura 1	53
Figura 9 –	Leitura 1 com os alunos	53
Figura 10 –	Alunos realizando atividade de escrita espontânea	56
Figura 11 –	Atividades diagnósticas	57
Figura 12 –	Itens para realização do bingo de palavras	59
Figura 13 –	Brincando de bingo das palavras	60
Figura 14 –	Encontrando a palavra escondida	61
Figura 15 –	Animação para o Cine 1	64
Figura 16 –	Leitura divertida	65
Figura 17 –	Cine com pipoca	66
Figura 18 –	Alunos atentos no cine 1	66
Figura 19 –	Capa do livro <i>Meu crespo é de rainha</i>	67
Figura 20 –	As crianças e o pau-brasil	68
Figura 21 –	Leitura 2 em espaço aberto	69
Figura 22 –	Estudantes realizando atividades	71
Figura 23 –	Intervenções pedagógicas “Meu crespo é de rainha”	72
Figura 24 –	Atividades realizadas pelos estudantes “Meu crespo é de rainha”	72
Figura 25 –	Cine 2	73
Figura 26 –	Capa do livro <i>A cor de Coraline</i>	74
Figura 27 –	Leitura 3 com os estudantes	75
Figura 28 –	Caixa de giz de cera com variados tons de pele	75
Figura 29 –	Alunos confeccionando autorretratos 2	76
Figura 30 –	Alunas e o tom de pele	76

Figura 31 – Mural autorretrato 2	77
Figura 32 – Comparativos 1 de autorretratos entre oficinas 5.1 e 5.7	78
Figura 33 – Comparativos 2 de autorretratos entre oficinas 5.1 e 5.7	78
Figura 34 – Comparativo 3 de autorretratos entre oficinas 5.1 e 5.7	79
Figura 35 – Comparativo 4 de autorretratos entre oficinas 5.1 e 5.7	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Roteiro de entrevistas com professoras	36
Quadro 2 –	Roteiro de entrevistas com gestora escolar	36
Quadro 3 –	Roteiro de entrevistas com responsáveis de alunos	36
Quadro 4 –	Análise dos dados das entrevistas	37
Quadro 5 –	Processo de alfabetização dos alunos no retorno presencial	43
Quadro 6 –	1º diálogo – Autorretrato é desenho de gente famosa	50
Quadro 7 –	Mediação de leitura 1	54
Quadro 8 –	Mediação de leitura 2	54
Quadro 9 –	Mediação de leitura 3	54
Quadro 10 –	Mediação de leitura 4	55
Quadro 11 –	2º diálogo – Percepção das crianças sobre as atividades	57
Quadro 12 –	Mediação de reflexão das palavras	62
Quadro 13 –	3º diálogo – Concepção de rimas para as crianças	63
Quadro 14 –	Mediação de leitura 5	69
Quadro 15 –	Mediação de leitura 6	69
Quadro 16 –	Mediação de leitura 7	70
Quadro 17 –	Mediação de leitura 8	70
Quadro 18 –	Mediação de leitura 9	70
Quadro 19 –	Mediação de leitura 10	70
Quadro 20 –	Mediação de leitura 11	71
Quadro 21 –	Mediação de leitura 12	71
Quadro 22 –	Mediação de leitura 13	74

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	18
2	IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO	23
2.1	Desigualdades educacionais na pandemia	23
2.2	Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras	27
3	PROCEDIMENTOS E CONTEXTO DA PESQUISA	31
3.1	O campo da pesquisa	31
3.2	As metodologias combinadas na pesquisa	32
3.2.1	<u>Procedimentos do estudo de caso exploratório</u>	34
3.2.2	<u>Procedimentos da Pesquisa-Ação</u>	38
4	ENTENDENDO OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DURANTE E PÓS-PANDEMIA ATRAVÉS DA TRIÁDE PROFESSORAS, RESPONSÁVEIS DE ALUNOS E GESTORA ESCOLAR	40
4.1	O campo emocional abalado pela pandemia	40
4.2	Cooperação e obstáculos na alfabetização dos alunos	42
4.3	Potencializando o processo de alfabetização através do reforço escolar ..	44
4.4	Apontamentos sobre os dados gerados no estudo de caso	45
5	AS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO “PENSANDO O MUNDO COM A LITERATURA INFANTO-JUVENIL”	47
5.1	A implementação das oficinas	47
5.1.1	<u>Oficina identidade: Quem eu sou?</u>	48
5.1.2	<u>Oficina de leitura 1: Livro: A vaca que botou um ovo</u>	52
5.1.3	<u>Oficina brincando com as palavras e refletindo sobre elas</u>	58
5.1.3.1	Bingo de palavras	59
5.1.3.2	Palavra dentro de palavra	60
5.1.3.3	Brincando e aprendendo com a consciência fonológica	61
5.1.3.4	Brincando de rimar	63
5.1.4	<u>Oficina Cinema 1 – Curta ‘Diferenças’</u>	63
5.1.5	<u>Oficina de leitura 2 - Livro: Meu crespô é de rainha</u>	67

5.1.6	<u>Oficina Cinema 2 – Curta ‘Amor de cabelo’</u>	73
5.1.7	<u>Oficina de leitura 3 – Livro: A cor de Coraline</u>	74
5.2	Perspectivas dos sujeitos sobre a pesquisa-ação desenvolvida	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	83
	ANEXO A – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética	85
	ANEXO B – Transcrição das entrevistas	88
	ANEXO C – Texto do livro “A vaca que botou um ovo, de Andy Cutbill” .	92
	ANEXO D – Texto do livro “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks	94
	ANEXO E – Texto do livro “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo ..	95

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou analisar o contexto educacional referente à alfabetização de crianças de uma escola pública no município de São Gonçalo – RJ no retorno às aulas presenciais, após a pandemia de Covid-19, com os objetivos de compreender os desafios enfrentados no retorno às aulas presenciais e de contribuir com os avanços na aprendizagem dos alunos. Dessa forma, almejei potencializar o processo de alfabetização do grupo pesquisado por meio de um projeto pedagógico com livros infanto-juvenis que teve como propósito favorecer a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 68754223.4.0000.5282. Consta no Anexo A deste trabalho o parecer consubstanciado que aprovou a pesquisa.

A educação é um elemento crucial em culturas letradas, pois pode contribuir significativamente na preparação dos educandos para se moverem na sociedade, compreendendo e criando sentidos pela escrita. Como importante instrumento de transformação social, a educação possibilita a compreensão da realidade histórico-social e do papel do sujeito como construtor/transformador dessa mesma realidade, quando apresenta uma concepção crítica da sociedade, auxiliando o processo de superação das desigualdades sociais. Por isso, é fundamental garantir aos discentes os benefícios da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação na vida pública, econômica e comunitária, para que haja equidade na sua participação social. Desta forma, torna-se essencial que a educação seja revista, considerando os abalos sofridos pelo período histórico recentemente vivenciado, com o advento da pandemia de COVID-19 e suas consequências.

O período de pandemia gerou inúmeras adversidades para a sociedade e um dos setores mais atingidos, nesse contexto, foi a área da educação. As aulas foram suspensas repentinamente em março de 2020 e, com isso, os professores precisaram se reorganizar para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse totalmente interrompido. As aulas remotas foram a modalidade utilizada, mediante a necessidade de distanciamento social. Essa alternativa revelou inúmeras dificuldades, evidenciadas, sobretudo, nos trabalhos realizados com crianças na fase de alfabetização. A pandemia ressaltou as desigualdades sociais do país, que já existiam e foram acentuadas, observando-se que, durante o período de crise, a educação ofertada foi desenvolvida de acordo com a realidade social em que o aluno estava inserido.

Santos (2020) buscou analisar a forma como os países neoliberais lidaram com os impactos da crise social e econômica provocadas pela pandemia de Covid-19. O autor buscou identificar, quando ocorria a crise, os preceitos que orientam o capitalismo financeiro na sociedade atual, e, como as desigualdades foram evidenciadas nesse período de tensão vivenciado no século XXI.

Para Santos (2020, p. 21) “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exaustão social e o sofrimento imerecido que elas provocam”. Os grupos do sul, por seu contexto de exclusão histórica, segundo Santos, são os mais afetados nesse contexto de pandemia.

Uma das questões trazidas pelo autor é: qual é o limite do direito à educação na situação da exceção das exceções? Isso porque a crise sanitária salientou a crise na educação pública, principalmente a básica.

Após a pandemia, a educação pública tem vivido um tempo de resgate, especialmente no processo de alfabetização dos estudantes. Os professores alfabetizadores de alunos do 3º ano do ciclo necessitaram em um curto período, além de resgatar, consolidar a alfabetização dos discentes, uma vez que os estudantes apresentaram defasagens de aprendizado que não puderam ser ignoradas. Porém, é importante considerar que os professores, estudantes e familiares trouxeram outras demandas, pois estão mais sensíveis, ansiosos, inseguros, e, principalmente, mais fragilizados diante das mudanças que foram vivenciadas durante a pandemia. A falta de experiências sociais nesse período empobreceu os repertórios das crianças, gerando dificuldades, dessa maneira, as práticas escolares precisam considerar os novos perfis de alunos. Por isso, estudos na educação que evidenciem rotas sobre ações pedagógicas que contribuam no processo de alfabetização de educandos da esfera pública, são importantes para auxiliar na diminuição dos prejuízos causados na educação pela pandemia, favorecendo a transformação do sujeito e suas relações sociais.

Ao longo de 2022, ano em que houve à volta das aulas presenciais na unidade escolar em que desenvolvi a pesquisa, não foi possível realizar o retorno híbrido, como foi feito nas demais escolas do município, devido a obras nas dependências da instituição. Assim, atuando como professora orientadora educacional, vivenciei angústias sobre como proceder nesse retorno junto aos demais atores educacionais envolvidos direta ou indiretamente no processo de alfabetização dos estudantes.

No contexto da minha atuação profissional, na Escola Municipal em que realizei a pesquisa, contribuo na aprendizagem das crianças de maneira indireta. Entendendo que o abalo, sofrido na educação reverberará por anos, pretendi, com esta pesquisa, contribuir também

diretamente, oferecendo experiências aos alunos, colaborando com seu avanço educacional na etapa atual e também nas posteriores, sabendo que a aprendizagem é uma construção de saberes. Ao estabelecer conexões no processo de aprendizagem, o indivíduo constrói e se apropria do conhecimento, mobilizando seu processo pessoal de aprendizagem.

Além de colaborar diretamente com os alunos do grupo pesquisado, desenvolver este estudo possibilitou que a minha atuação profissional abrangesse um número maior de alunos. Pude apontar caminhos ou sugerir estratégias realizadas na pesquisa para as professoras adaptarem em suas classes de alfabetização. Assim, contribuí também com os responsáveis pelos educandos e com a gestão escolar. Numa perspectiva ampla, espero que as ações realizadas na pesquisa, embora limitadas ao contexto em que ocorreram, cooperem, pela divulgação das ações dessa pesquisa, para que disparidades educacionais ocasionadas por problemas sociais sejam minimizadas.

As observações empíricas que realizei como orientadora educacional em atuação na unidade escolar que configurou o campo desta pesquisa, permitem-me afirmar que os desafios na alfabetização pós-pandemia enfrentados pelas professoras do 3º ano eram complexos. Compreendo que, nesse último ano do ciclo da alfabetização, é preciso garantir a consolidação da alfabetização, na realidade posta a esses professores, era preciso alfabetizar alunos que apresentavam pouco ou nenhum aprendizado na leitura e escrita devido ao ensino remoto nos 1º e 2º anos da alfabetização, considerando-se, ainda, os aspectos emocionais e sociais fragilizados.

Alguns responsáveis pelos estudantes expressavam seu descontentamento com a aprendizagem dos filhos, contudo vislumbravam poucas possibilidades de contribuir com seu avanço escolar. A gestora escolar também demonstrava preocupação quanto à alfabetização dos alunos que apresentaram menos possibilidades de se engajarem no processo de ensino-aprendizagem durante o período de fragilidade vivenciado pela educação.

Terminado o ano letivo de 2022, quase 50% dos alunos do 3º ano não foram considerados aptos a avançarem para a próxima etapa escolar, devido à defasagem na aprendizagem pós-crise pandêmica, necessitando ficarem retidos no terceiro ano, a fim de consolidarem os saberes requeridos na alfabetização. Isso ocorreu tendo-se em vista que nas séries iniciais do Ensino Fundamental é imprescindível assegurar a autonomia da leitura e escrita dos estudantes, contribuindo para a conclusão dessa etapa escolar e progressão para os demais níveis.

Assim, o trabalho proposto surgiu pela necessidade de analisar a realidade do processo de alfabetização de estudantes de escola pública, a fim de intensificar esse processo,

proporcionando mais oportunidades de desenvolveram práticas de letramentos. Para isso, busquei colaborar com a aprendizagem das crianças que após o retorno do ensino presencial não desenvolveram as capacidades e conhecimentos necessários para progredirem nas etapas escolares.

A pergunta inicial da pesquisa foi: como está à situação educacional de alunos na fase de alfabetização de escola pública em São Gonçalo pós-pandemia? Após compreender o cenário estabelecido no contexto pesquisado, surgiu outra questão: como o processo de alfabetização desses estudantes pode ser potencializado, já que manter esse aluno em sala de aula sem considerar suas reais necessidades de aprendizagem tende a comprometer todo seu processo educacional e sua constituição como indivíduo?

Tendo em vista tais observações, esta pesquisa pretendeu realizar um aprofundamento teórico sobre alfabetização e letramento, tomando por base estudos a partir de 1980, de modo a estruturar bases sólidas sobre as quais as estratégias pedagógicas fossem estabelecidas.

Parti da hipótese de que o ensino de capacidades e conhecimentos ligados à alfabetização, junto à promoção do letramento, através de intervenção com sequência didática que dialogasse com as realidades educacionais de estudantes na pós-pandemia, poderia auxiliar expressivamente o processo de apropriação da leitura e escrita pelo aluno. Por isso, o conceito de alfabetização deste trabalho privilegia práticas pedagógicas de alfabetização que promovam o letramento. Diferenciando alfabetização e letramento, Soares (2004, p. 91) afirma que:

alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-los para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos

Pela conjugação entre alfabetização e letramento, entendo que o aluno se torna capacitado a utilizar a escrita e a leitura nas diversas relações sociais vivenciadas, pois a concepção de letramento vai além da escola, perpassando pelas diversas esferas de atividades que os indivíduos desenvolvem em suas práticas sociais. Ademais, Kleiman (2005, p.19) afirma que “o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna.”

O presente material está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentarei uma pesquisa bibliográfica sobre alfabetização destacando os estudos sobre essa temática a partir dos anos 80 do século XX; no segundo capítulo, exponho estudos sobre os impactos da pandemia reunidos no sétimo volume dos *Cadernos de Estudos e Pesquisas em*

Políticas Educacionais publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Moraes; Albuquerque; Santos, 2022). Os trabalhos abordados são ‘Desigualdades educacionais na pandemia: análises das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades presenciais em 2020’ e ‘Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras’. No capítulo três, descrevo as metodologias que foram escolhidas para a elaboração desta pesquisa e como se relacionam com o trabalho desenvolvido. Também apresento o contexto da pesquisa: o local e os sujeitos do estudo. No capítulo quatro, apresento o estudo de caso exploratório através de entrevistas e a análise dos dados gerados. No último capítulo, exponho a proposta didática do Projeto “Pensando o mundo com a literatura infanto-juvenil”.

1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Esta pesquisa adota a visão de linguagem defendida por Mikhail Bakhtin. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem acontece em um espaço enunciativo-discursivo, abarcando todas as manifestações que tenham a interferência do homem.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 265) a língua escrita e falada é estruturada de modo contextualizado e integra-se às práticas sociais por meio de enunciados concretos. As teorias interacionistas de Bakhtin, baseadas no princípio do dialogismo da linguagem, consideram que todo enunciado é proveniente de outro, conferindo à linguagem um caráter dialógico, assim, é através de enunciações concretas que o usuário se apropria da língua, manifestando-se pela interação humana.

Assim, prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item no dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística. (Bakhtin/Volochinov, 2004, p. 95)

A partir do que o outro falante diz, tem-se sempre uma atitude responsiva, então, Bakhtin (2003, p. 296) afirma que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo,” não se separando dos elos precedentes, já que nunca estão isolados. Dessa forma, o enunciado se constrói, considerando a atitude responsiva do outro.

É através da linguagem que se concretizam as relações sociais. A enunciação movimenta a língua por meio da interação entre os falantes. Segundo Bakhtin (1992, p. 112) “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]”.

O ensino de língua na escola associa-se às práticas sociais do indivíduo e às complexas demandas que a vida em sociedade exige. A apropriação da leitura e da escrita expande os conhecimentos e experiências relacionados à cultura escrita, contribuindo na construção da identidade do indivíduo e na sua atuação na sociedade. As perspectivas sobre linguagem abordadas neste estudo foram estabelecidas tendo em vista que o processo de alfabetização acontece em meio à interação discursiva.

A concepção de alfabetização foi bastante associada ao ensino-aprendizado do sistema alfabético de escrita e ao desenvolvimento da capacidade de decodificar os sinais gráficos e

codificar os sons da fala, respectivamente, leitura e escrita. Após um período marcado por essa compreensão sobre alfabetização, estudos sobre o tema passaram a considerar como aspecto fundamental da leitura e da escrita seu uso nas práticas sociais, e, sobretudo, a ideia de que ler é compreender. Assim, o termo alfabetização passou, progressivamente, a designar não somente o processo de ensinar e aprender o sistema alfabético de escrita, mas o domínio das aprendizagens que permitem a utilização dessas habilidades nas situações sociais de leitura e escrita.

A partir da década de 1980, os estudos sobre alfabetização receberam contribuições dos trabalhos realizados por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre psicogênese da aprendizagem da língua escrita¹. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita estaria além da codificação e decodificação, caracterizando-se pelo ponto de vista da criança, que construiria hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

No processo de alfabetização, importantes aspectos precisam ser considerados. Segundo Ferreiro (1996, p. 24), “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.” As crianças trazem conhecimentos prévios, obtidos no seu convívio social, que precisam ser considerados no processo da alfabetização, de modo a trazer sentido para sua aprendizagem. Os conhecimentos adquiridos na escola não devem ter seu uso reduzido ao ambiente escolar. O ensino da leitura e escrita deve visar seu uso para além dos muros escolares. Ferreiro (2011, p. 21) menciona esse importante aspecto no processo de ensino-aprendizagem ao citar que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela, e não o contrário.”

A partir da necessidade de agregar as habilidades de uso da leitura e escrita às práticas sociais, surge nova adjetivação para o termo – alfabetização funcional e, posteriormente, o termo letramento. O termo alfabetização passou a ser utilizado referindo-se ao aprendizado do funcionamento do sistema de escrita e letramento às competências de uso da língua escrita.

Na perspectiva de Soares (1998, p. 39-40) há uma diferenciação entre alfabetização e letramento e entre alfabetizado e letrado:

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa

¹ Teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que busca explicar, através de uma perspectiva evolutiva, de onde surgem as formas de compreender o Sistema de Escrita Alfabética que a criança demonstra ter elaborado a cada etapa do processo de alfabetização.

socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.”

Estudos contemporâneos ampliam essa perspectiva apresentada por Soares. A alfabetização e o letramento são complementares. Esses dois domínios de conhecimento são essenciais para o desenvolvimento da criança, em uma sociedade letrada. A apropriação do sistema de escrita alfabética e o ensino relacionado às funções sociais da linguagem, à compreensão e à produção de textos, como exercício das práticas letradas, oportuniza a imersão nas culturas escritas.

Em estudos realizados sobre letramento, Kleiman (2005, p. 12) defende que o termo letramento “já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização”. Assim, é importante que os processos de alfabetização e letramento estejam associados nas práticas escolares, possibilitando ao aluno condições para o seu desenvolvimento individual e social.

Em visão crítica sobre a história da alfabetização no Brasil, Soares destaca que os estudos sobre psicogênese da aprendizagem da língua escrita, associados ao discurso sobre o letramento, contribuíram para a conclusão de alguns educadores sobre não ser preciso ensinar de maneira sistemática a escrita alfabética, pois os alunos aprenderiam através de práticas de leitura e escrita. De acordo com Soares não fazer uso de métodos no ensino da escrita alfabética foi uma consequência errônea na mudança de concepção sobre alfabetização. Para ela, “Por equívocos e por inferências falsas, passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita” (2003b, p. 17). Nesse sentido, a metodologia aplicada nas séries iniciais quanto à promoção do letramento passa a ser preocupante quando a alfabetização passa para um segundo plano.

Referindo-se aos estudos de Ferreiro e colaboradores, Soares (2004, p. 11) aponta que os aspectos psicogenéticos colaboraram para a “desinvenção” da alfabetização, pois se privilegiou a perspectiva psicológica da alfabetização, desvalorizando-se o aspecto linguístico. Morais (2012, p. 14, 15) corrobora com a ideia defendida pela autora, sendo contrário ao posicionamento que desprestigia o ensino do sistema alfabético. O autor ressalta a necessidade de auxiliar as crianças a ‘descobrirem’ as regras e propriedades do sistema alfabético.

Nos trabalhos de Morais (2012) e Soares (2003a) fica entendido que, a partir da década de 1980 no Brasil, houve a “desinvenção” da alfabetização. Com os novos estudos sobre a psicogênese da escrita na área da psicologia e teorias da enunciação e do discurso, na linguística, muitos educadores passaram a alfabetizar sem metodologia ou intencionalidade

para ensinar a escrita alfabética. A falta de formação adequada para docentes em atuação em séries iniciais contribuiu para a compreensão superficial das concepções de Ferreiro apontadas por Soares. Para Morais essa “desinvenção” da alfabetização privilegia o texto² em detrimento dos trabalhos com palavras ou sílabas, deixando que a criança, por conta própria, ‘descubra’ o funcionamento e convenções da escrita alfabética.

No entanto, dar oportunidade para a criança, por si só, aprender o sistema de escrita não é o suficiente para que ela compreenda como utilizá-lo. O sistema de escrita alfabética (SEA) é um sistema inventado, um conjunto de convenções que, para que se possa utilizar, demanda compreensão de seu funcionamento. Torna-se complexo para a criança aprender um sistema de representação abstrato como o alfabético, assim, para que possa ser usado com autonomia, é preciso, constantemente, oportunizar ao aluno o uso do sistema de escrita alfabética.

A teoria criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky trouxe grandes contribuições no campo da alfabetização. Porém, é importante que educadores não se utilizem dessa tese como apenas um meio de classificar o seu aluno, identificando em qual nível de hipótese silábica está inserido. É preciso ter em conta que o trabalho das autoras estuda como o aluno aprende, para que se possa ensinar melhor.

De acordo com Morais, para a criança avançar na psicogênese da escrita, é preciso desenvolver a consciência fonológica, que é um fator necessário para uma criança avançar em suas concepções sobre como funciona o nosso sistema alfabético. Segundo o autor, a consciência fonológica possui papel fundamental na psicogênese da escrita, pois só existe fonetização da escrita se houver o desenvolvimento dessa consciência.

As crianças avançam em seu processo de aprendizagem à medida que elas vivem as oportunidades que a escola e a sociedade permitem que elas vivenciem. Dessa forma, constroem sua capacidade de compreender e refletir sobre a escrita, e, também, de internalizar suas convenções.

Os estudos sobre letramento mostram que crianças que convivem em suas casas com práticas sociais de leitura, tornam-se mais motivadas a também fazerem parte do mundo letrado. As oportunidades de vivenciar práticas de leitura e escrita, desde antes do ensino fundamental, são importantes para apropriação do sistema de escrita alfabética e para o conhecimento do aprendiz sobre os usos e características dos gêneros textuais, entre outros conhecimentos sobre a circulação social da escrita.

² Perspectiva de texto de Morais (2012).

Um número significativo de estudantes da rede pública vive em ambientes nos quais os eventos de letramento que vivenciam não são valorizados nas escolas, pois, conforme explica Terzi (2006, p.53), embora vivamos em uma sociedade letrada, na qual é impossível não entrar em contato com a escrita, a quantidade e a qualidade desse contato dependem das condições de vida e das características da comunidade em que as pessoas vivem. Por vezes, a escola não considera as características de letramento da comunidade desses alunos, sobrepondo-se a elas, ou impondo orientações diferentes, quando, segundo Terzi (1995, p. 103) deveria apresentá-los à escrita e aos seus usos e funções no conjunto da sociedade.

É importante que a escola apresente novos eventos de letramento ao estudante, para que o aluno amplie seus conhecimentos. Assim como a escola deve considerar e explorar as práticas de letramento que são comuns aos discentes no contexto das suas vivências sociais, fazendo com que a aprendizagem faça sentido para o estudante. O letramento em sala de aula deve considerar práticas que ocorrem fora da escola, partindo de textos que circulam nos grupos sociais dos quais os alunos fazem parte. Kleiman (2005, p. 52) destaca a importância de o docente “descobrir quais são as funções da língua escrita³ no grupo e criar novas e relevantes funções para a inserção plena dos alunos e seu grupo social no mundo da escrita.”

Compreendendo que o ensino oferecido ao educando não deve se limitar à transmissão de conceitos e regras prontas, em uma perspectiva que enfoque a memorização e a reprodução mecânica, é importante que o ensino de língua na escola favoreça a reflexão do estudante sobre as diversas possibilidades de seu uso, prestigiando, em sua prática, a interação verbal nos contextos sociais. O processo de alfabetização ofertado precisa desenvolver práticas e significados que façam sentido não apenas no contexto escolar, para que não se restrinja ao letramento escolar. Os conhecimentos construídos pelos alunos na escola necessitam ter relevância nas suas vivências e relações sociais.

³ A autora utiliza o termo ‘língua escrita’, porém não é um conceito uniforme. ‘Língua escrita’ é entendida por alguns autores como um tipo de linguagem verbal que transforma os sons da fala em símbolos gráficos. Esse trabalho baseia-se em autores que compreendem que a língua não é um código, mas um sistema considera, e não acredita na dicotomia entre a leitura e escrita.

2 IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo apresento estudos sobre os impactos na educação devido à crise pandêmica da Covid-19, os quais foram publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Moraes; Albuquerque; Santos, 2022). Os trabalhos realizados pelo Ministério da Educação têm o objetivo de aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo esses estudos, no que se refere a essa crise, que não se restringiu ao âmbito da saúde pública, os efeitos referentes à educação ainda não foram totalmente mensurados e suas consequências impactarão por longo prazo a educação brasileira. Dessa forma, através de políticas públicas é preciso recompor as perdas, reconstruir direitos afetados e superar processos de exclusão que foram aprofundados. Por isso, os estudos apresentados pelo Ministério da Educação objetivam compreender e dimensionar os impactos, de modo a subsidiar as intervenções.

Com o intuito de articular os trabalhos da pesquisa proposta com os estudos realizados pelo Ministério da Educação, os tópicos a seguir analisados são ‘Desigualdades educacionais na pandemia: análises das respostas das escolas brasileiras à suspensão das atividades presenciais em 2020’ e ‘Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras’.

2.1 Desigualdades educacionais na pandemia

Nos estudos sobre os impactos da pandemia na educação mencionados, o capítulo sobre desigualdades educacionais durante a crise pandêmica dos autores Adriano Souza Senkevics e Alvana Maria Bof busca investigar os efeitos gerados pelas desconformidades educativas nas escolas brasileiras em 2020, através da análise das respostas das redes de ensino às condições impostas pelo contexto de suspensão das atividades presenciais e à adoção de estratégias pedagógicas não presenciais, como forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Com base na participação de mais de 118 mil escolas na pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 de 2020” – suplemento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Censo da Educação

Básica, desenvolveu-se um Índice de Resposta Educacional à Pandemia (IRP), indicador sintético das principais estratégias de ensino-aprendizagem empregadas pelas escolas, por força da suspensão de atividades presenciais no ano letivo de 2020. Assim, o referido estudo procurou responder às seguintes questões: como diferiram as respostas das redes de ensino e das escolas no enfrentamento às limitações na realização de aulas presenciais? Como diferiram as estratégias adotadas pelas escolas e redes de ensino para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem não presenciais? Quais escolas e estudantes foram mais afetados? O que condiciona as diferentes respostas das escolas?

Na busca de respostas a tais questões, a referida pesquisa utiliza-se dos dados do trabalho “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19” do Censo da Educação Básica, desenvolvida pelo Inep, que possibilita avaliar as diferentes estratégias escolares, bem como lançar luz sobre os seus condicionantes e, conseqüentemente, sobre as desigualdades escolares na resposta à pandemia.

Através do Índice de Resposta Educacional à Pandemia (IRP), o qual é capaz de diferenciar as respostas das escolas em grupos ordenados, numa escala progressiva e cumulativa, sintetizando a resposta das escolas a um conjunto de 29 itens presentes na pesquisa Resposta Covid-19 do Censo da Educação Básica no ano de 2020, é possível investigar a resposta das escolas item a item. Porém, os autores consideram que essa estratégia não permite a construção de uma visão global sobre as ações desenvolvidas pelas escolas em seu conjunto. Ao optar pela construção de um indicador sintético, variante em uma escala de 0 a 10 pontos, os produtores desse estudo alcançaram um meio de descrever diferentes conjuntos de ações empregadas por distintos perfis de escolas, bem como de permitir análises multivariadas, para se estimar os condicionantes associados à resposta mais ou menos robusta das escolas aos desafios impostos pela pandemia.

Os dados do questionário da pesquisa realizada pelo Inep, respondido por 118.206 escolas (97.441 públicas) que ofertam o ensino fundamental e 27.592 escolas (19.884 públicas) que ofertam ensino médio no País, apontam que mais de 99% dessas escolas suspenderam as atividades presenciais de ensino durante o período de pandemia em 2020. Aproximadamente 97,9% das escolas públicas de ensino fundamental e 98,7% das de nível médio que suspenderam as aulas presenciais reportaram adoção de estratégias de ensino-aprendizagem remotas no ano letivo de 2020.

Na seção de contextualização e revisão da literatura do trabalho sobre “Desigualdades educacionais na pandemia”, realizado pelo Ministério da Educação, são reportados os principais

achados de uma série de estudos nacionais realizados de 2020 em diante. A seguir são mencionados alguns desses estudos.

Dentre os trabalhos que investigam os impactos da pandemia na educação, focalizando as desigualdades educacionais, há os que argumentam que a desigual distribuição de meios, como acesso à internet de banda larga e/ou a equipamentos como computadores e *tablets* entre as escolas, professores e famílias, pode provocar uma ampliação das desigualdades educacionais. Outros associam as desigualdades de oportunidades de aprendizagem durante a pandemia a perfis socioeconômico e demográfico dos estudantes e suas famílias. Os resultados desses últimos estudos mencionados assinalam as desigualdades de acesso às oportunidades de aprendizagem das crianças, indicando que estas estão associadas ao perfil socioeconômico das famílias.

Os autores investigam, ainda, quais são os determinantes do desempenho dos alunos em testes padronizados da Prova Brasil 2017, e verificam se alunos que se encontravam em situações mais vulneráveis durante a pandemia pertencem a grupos socioeconômicos que já apresentavam um desempenho relativamente mais baixo naquelas avaliações. Os resultados apontam que alunos de escolas públicas, de grupos socioeconômicos mais vulneráveis e de estados com pior desempenho na Prova Brasil apresentam menores condições de continuidade das atividades escolares durante a pandemia. Constatou-se, assim, o que a observação empírica havia permitido perceber: estudar em uma instituição privada aumenta a probabilidade de o estudante ter acesso à internet e ter recebido atividades escolares durante a pandemia. Isso reforçou a desigualdade, pois os alunos de instituições privadas também têm melhor desempenho na Prova Brasil.

Estudos sobre a desigualdade nas respostas educacionais dos municípios brasileiros ao contexto da pandemia e sua relação com as desigualdades educacionais pré-existentes, também fazem parte do conjunto de trabalhos nacionais destacados pelo Ministério da Educação. Esses estudos concluíram que as respostas educacionais à pandemia nos municípios estão associadas a um conjunto de fatores, especificamente, o nível socioeconômico médio dos estudantes da rede. O nível socioeconômico dos estudantes e a “qualidade” da resposta educacional dos municípios apontam que a pandemia, além de produzir impactos generalizados sobre a educação, tenderá a agravar as desigualdades educacionais anteriormente existentes.

De modo geral, esses trabalhos indicam a diversidade de respostas das escolas para a continuidade das atividades pedagógicas de forma não presencial durante a pandemia, indicando marcantes desigualdades entre as escolas e as redes de ensino brasileiras, que podem, de fato, ter se aprofundado durante e após a pandemia.

Nas análises descritivas dos resultados da pesquisa Resposta Covid-19, os resultados referentes às estratégias e às ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos, notou-se que a disponibilização de materiais parece não ter sido acompanhada, em muitas escolas, de estratégias de treinamento ou preparação dos alunos e/ou pais para o uso dos métodos/materiais dos programas de ensino remoto. Verifica-se, ainda, que a adoção de estratégias que requerem acesso à internet, como a transmissão de aulas ao vivo (síncronas), com ou sem possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor, e a disponibilização de aulas gravadas (assíncronas) pela internet, ocorreu em um número reduzido de escolas públicas, comparativamente ao registrado nas escolas privadas.

Discrepâncias significativas também foram observadas quando se analisou as estratégias de comunicação e apoio tecnológico disponibilizadas aos alunos. Enquanto, em nível nacional, cerca de 95% das escolas públicas de ensino médio adotaram estratégias para manutenção de canal de comunicação dos alunos com a escola/professor (por e-mail, telefone, redes sociais, aplicativo de mensagens etc.), esse percentual foi mais baixo para as escolas de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Uma das maiores preocupações relacionadas ao efeito da crise pandêmica na educação brasileira refere-se ao possível aumento das desigualdades educacionais já tão marcantes no sistema educacional brasileiro. Por isso, a questão colocada pela pesquisa é o quanto essas diferenças refletem e reforçam as desigualdades existentes no cenário educacional brasileiro.

Na seção de análises e resultados da pesquisa realizada pelo Inep, considerando-se a localização da escola (urbana/rural), verificou-se que a resposta educacional à pandemia por parte de escolas localizadas na zona urbana foi consideravelmente mais completa do que as localizadas em zona rural. Os alunos de escolas rurais, que tradicionalmente se encontram em desvantagem quando comparados aos das urbanas, parecem ter sido mais prejudicados, uma vez que suas escolas apresentaram uma resposta educacional à pandemia mais precária. A localização municipal da unidade escolar pode servir de reforço às desigualdades já existentes entre as escolas rurais e urbanas. De modo geral, seriam as escolas pequenas, localizadas nas zonas rurais, de baixo nível socioeconômico e municipais as mais impactadas negativamente com a pandemia, uma vez que sua resposta educacional à suspensão das aulas presenciais foi mais precária.

Em síntese, os resultados revelam sensíveis desigualdades na resposta das escolas brasileiras ao contexto pandêmico, tanto entre as regiões e unidades federativas, quanto entre redes de ensino e escolas de distintas características. As escolas municipais tenderam a apresentar uma resposta educacional à pandemia mais limitada, em comparação às escolas

estaduais, federais e privadas, assim como as escolas menores e localizadas em áreas rurais, quando comparadas às escolas maiores e urbanas. De modo geral, esses resultados apontam que foram as escolas maiores, que já possuíam uma melhor infraestrutura anteriormente à pandemia, as que responderam de forma mais robusta aos desafios impostos pela suspensão das aulas presenciais nas escolas.

Apresenta-se a seguir o segundo tópico destacado do trabalho realizado pelo Ministério da Educação referente aos impactos na educação devido à crise pandêmica, a fim de ampliar os estudos sobre os efeitos da pandemia na alfabetização nas crianças brasileiras.

2.2 Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras

A pesquisa realizada por Alvana Maria Bof, Flavia Viana Basso e Robson dos Santos analisa as estratégias que foram adotadas pelas escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental no país para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem de seus alunos, durante a suspensão das aulas presenciais causada pela pandemia. Verificam-se também, os possíveis reflexos dessas novas condições de ensino nos resultados da alfabetização das crianças, comparando-se dados dos períodos pré e pós-pandemia. O objetivo desse trabalho foi investigar os possíveis impactos da pandemia de Covid-19 na alfabetização das crianças nas escolas brasileiras.

Devido às mudanças nas condições e formas de ensino durante a pandemia assumirem contornos ainda mais contundentes quando se trata das crianças pequenas, que estavam prestes a vivenciar ou vivenciando o processo de alfabetização, o trabalho citado busca esclarecer os seguintes questionamentos: Com as aulas presenciais suspensas e entendendo-se que a fase de alfabetização requer o acompanhamento de um adulto mediador, como terá ocorrido o processo de alfabetização das crianças brasileiras durante o período da pandemia? E que efeitos (se existentes) o contexto teria produzido sobre os resultados da alfabetização dessas crianças?

Na seção de revisão de literatura, a referida pesquisa apresenta estudos que buscaram demonstrar os impactos da pandemia na educação no Brasil. Um desses estudos é o relatório “A Educação não pode esperar”, elaborado pelo Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), pelo Instituto Rui Barbosa (IRB) e por um conjunto de Tribunais de Contas Estaduais e Municipais (CTEIRB; Iede, 2020), o qual apresenta uma investigação realizada em 2020 para mapear ações das redes de ensino durante a pandemia – 249 redes de

todas as regiões do País (232 municipais e 17 estaduais). Os resultados mostram que a adoção de estratégias para oferecer atividades pedagógicas aos estudantes no período em que houve a suspensão das aulas presenciais foi bastante diferente entre as redes de ensino das regiões brasileiras. Enquanto no Sul e Sudeste 100% das redes de ensino declararam ter desenvolvido alguma estratégia e 97% no Centro-Oeste, no Norte e Nordeste esse percentual foi bem menor: 72% e 75%, respectivamente.

São apresentados estudos que se debruçaram especificamente sobre os impactos da pandemia na alfabetização das crianças. Dentre eles, destaca-se a “Nota Técnica: Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças”, realizada em 2021 pelo grupo “Todos pela Educação”, uma organização da sociedade civil que possui como objetivo trabalhar por uma escola pública de qualidade para todos. O estudo desenvolvido pelo grupo apresenta alguns efeitos já observáveis da pandemia de Covid-19 na alfabetização de crianças brasileiras de 6 e 7 anos de idade, usando os dados da Pnad Contínua, de 2012 a 2021. Entre os resultados dos dados analisados, constatou-se que, entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever, segundo a informação de seus responsáveis. Há diferenças significativas também considerando-se o nível socioeconômico das crianças. Enquanto para as crianças de 6 e 7 anos residentes em domicílios mais ricos⁴ o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 11,4% para 16,6%, para as de domicílios mais pobres⁵, aumentou de 33,6% para 51,0%.

O estudo menciona, ainda, a pesquisa “Alfabetização em rede”, realizada em 2020, que apresenta como um dos objetivos compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da Covid-19. Essa pesquisa foi conduzida pelo coletivo “Alfabetização em rede”, formado no primeiro semestre de 2020, constituído por 117 pesquisadoras(es) de 28 universidades, localizadas em todos os estados e regiões do país, que assinam este relatório, sob a coordenação da professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei.

O estudo citado, que contou com a participação de 14.730 docentes-respondentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, revela os desafios do ensino remoto para a etapa de alfabetização. Observa-se o aumento das grandes desigualdades já existentes, em virtude das diferentes condições de acesso às tecnologias digitais e de realização das atividades de ensino-aprendizagem no ambiente doméstico, assumidas pelas famílias com

⁴ A referida pesquisa utiliza o termo *ricos* na composição do seu estudo.

⁵ A referida pesquisa utiliza o termo *pobres* na composição do seu estudo.

distintas características socioeconômicas e culturais. O trabalho de alfabetização, que necessita de mediação sistemática e consciente, passou a ser realizado pelos pais ou responsáveis, os quais nem sempre estavam aptos a executar tais atividades. Outros desafios apontados foram: conseguir que os alunos realizassem as atividades propostas; pouco retorno dos alunos com relação às atividades; dificuldade dos alunos com as atividades que demandam ajuda dos pais e falta de equipamentos por parte dos alunos para realização das aulas (Alfabetização em Rede, 2020).

A análise dos resultados da pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, produzida pelo Inep, mostra que cerca de 99% das escolas públicas brasileiras que ofertam matrículas nos anos iniciais do Ensino fundamental suspenderam as aulas presenciais durante a pandemia em 2020. Quanto às estratégias e ferramentas adotadas pelas escolas públicas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental durante a suspensão das aulas presenciais, observou-se que a mais utilizada foi a disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem impressos para retirada na escola pelos alunos ou responsáveis e/ou entrega em domicílio (95,9%), seguida pela disponibilização de materiais de ensino-aprendizagem na internet (71,3%). Tendo em vista a necessidade de mediação de um adulto na alfabetização da criança, a falta de preparação/orientação dos pais/ adultos responsáveis pode indicar limitações consideráveis no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das crianças, especialmente na fase de alfabetização.

Analisando-se as respostas das escolas em relação às estratégias adotadas com os professores por unidade da Federação, verificaram-se, como em outros aspectos que serão indicados a seguir, discrepâncias regionais. Enquanto a realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades foi adotada por mais de 90% das escolas públicas dos estados das regiões Sul e Sudeste, esse percentual foi bem menor nos estados do Amazonas (64%), do Pará (64,4%) e do Acre (64,9%).

A disponibilização de equipamentos para os professores como computador/ notebook, tablet e smartphone foi citada por cerca de 21% das escolas públicas de anos iniciais do EF, sendo a variação entre as unidades da Federação bem considerável. Os maiores percentuais de escolas que adotaram essa estratégia aparecem nos estados de Santa Catarina (51,2%), Mato Grosso do Sul (42,9%), Paraná (38,5%), São Paulo (37,7%) e Rio Grande do Sul (37,6%), enquanto os menores percentuais ocorrem nos estados da Paraíba (6,7%), do Amazonas (7,2%) e do Acre (7,9%)

Quanto à comunicação entre aluno/famílias e escola/professor durante a suspensão de aulas presenciais, constata-se que 81,3% das escolas públicas de anos iniciais do EF adotaram

como estratégia a manutenção de canal de comunicação direto dos alunos com os professores (por e-mail, telefone, redes sociais, aplicativo de mensagens) e 75,5% a manutenção de canal de comunicação dos alunos com a escola.

Dados gerados pela pesquisa revelam condições desiguais entre as escolas anteriormente à pandemia e sugerem que instituições que faziam uso de recursos de internet para as atividades de aprendizagem e estão situadas em localidades onde esse acesso é disponibilizado possuem, potencialmente, uma maior experiência didático-pedagógica com esses instrumentos e uma infraestrutura que poderia ser empregada com mais agilidade no contexto pandêmico. Percebe-se com clareza a maior dificuldade enfrentada pelas escolas situadas em estados das regiões Norte e Nordeste, bem como por outras espalhadas pelo País, as quais encararam limitações importantes na oferta de oportunidades aos estudantes para a continuidade do processo de ensino aprendizagem no período pandêmico. Destacam-se as desigualdades no acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC), especialmente à internet, que constrangeram as ações de ensino-aprendizagem e de comunicação empregadas por muitas escolas, bem como a possibilidade de recepção e realização das atividades pedagógicas pelos estudantes distribuídos nas áreas urbanas e rurais do vasto território brasileiro. As crianças mais afetadas negativamente foram as residentes em municípios do Norte, em alguns estados do Nordeste e em municípios/redes de ensino espalhados pelo País, cujas escolas não lograram garantir condições essenciais para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem do processo de alfabetização.

De modo geral, os resultados apresentados revelam expressivas desigualdades entre as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental das unidades federativas e regiões brasileiras na adoção de estratégias para a continuidade das atividades de ensino-aprendizagem na pandemia. A fragilidade na resposta está relacionada a limitações que antecedem à pandemia, sobretudo no que diz respeito à disponibilidade de infraestrutura nas escolas e, de modo mais geral, nos municípios ou em grandes regiões dos estados que abrigam as redes de ensino.

Os resultados sugerem que houve um aumento nas desigualdades após a pandemia. Os impactos e consequências geradas na educação brasileira pela pandemia de Covid-19 são evidentes e provavelmente vão persistir por anos, afetando a trajetória escolar e as vidas de milhares de crianças.

3 PROCEDIMENTOS E CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa realizada empregou uma combinação de métodos, de modo a compreender o cenário em que se inseria e a colaborar para sua transformação. Apresento nesta seção uma síntese das metodologias de pesquisa adotadas (estudo de caso e pesquisa-ação), do método de análise dos resultados (Análise de Conteúdo), bem como uma contextualização do campo de estudo.

Dadas as restrições impostas pelo Comitê de Ética na Pesquisa, a escola em que foi desenvolvido o estudo não poderá ser identificada, porém busquei delinear o perfil da unidade escolar e de seu contexto sociocultural.

3.1 O campo da pesquisa

São Gonçalo localiza-se no Leste Fluminense, a 25km da capital, na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, na região Sudeste do Brasil. É o segundo município mais populoso do Estado. Sua rede municipal de ensino é composta por cento e dez unidades, distribuídas entre sede e distritos. A Escola Municipal em que foi desenvolvida a pesquisa fica situada no terceiro distrito do município de São Gonçalo, Monjolos, uma região rural, com precária urbanização. Essa localidade, embora seja a mais desenvolvida do distrito, assim como as demais regiões, possui população com maior tendência à falta de oportunidades de contato com as culturas do escrito que são socialmente valorizadas e enfatizadas na rede escolar do município.

A comunidade na qual a escola está inserida é marcada pela vulnerabilidade e pela violência em suas diferentes formas. Em sua grande maioria, os alunos residem em dois conjuntos de prédios concedidos por projetos sociais do governo destinados a grupos de baixa renda. Boa parte dos estudantes conta com o alimento oferecido pela unidade escolar para realizar as principais refeições do dia. Vários pais de alunos possuem uma carga horária de trabalho extensa, dificultando o acompanhamento escolar dos filhos. Essa situação gera a necessidade de os estudantes ficarem em suas casas sob a responsabilidade de irmãos mais velhos, que, por vezes, não os encaminham à escola. Muitos alunos são filhos de ex-alunos e alguns profissionais que compõem o quadro de funcionários também são ex-alunos da escola.

O público-alvo da unidade de ensino são alunos do pré-escolar ao quinto ano do Ensino Fundamental. A Escola iniciou sua história em 22 de abril de 1993, atendendo turmas de 2º e 3º período da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, até a sexta série. No ano seguinte, formou-se mais uma turma de sétima série, em 1996, foi implantada a oitava série. A escola foi oficialmente inaugurada em 26 de junho de 1993.

Em 1999, a escola passou a atender apenas a turmas de anos iniciais do ensino fundamental. Em março de 2019, foi inaugurado o prédio da Educação Infantil, atendendo ao PE I e ao PE II, que abrangem alunos de quatro e cinco anos.

Atualmente, a instituição atende a cerca de 500 alunos, sendo vinte turmas, divididas entre os turnos da manhã e tarde. O espaço do pré-escolar possui mesas e cadeiras adaptadas para essa faixa etária, assim como bebedouro e banheiro. Esse grupo também dispõe de parquinho para atividades recreativas. A escola contém também refeitório, quadra coberta, onde são realizadas as aulas de educação física, espaço aberto para os estudantes desfrutarem o horário do recreio e sala de multimídias. Dispõe, ainda, de salas reservadas à direção, secretaria, sala dos professores e sala da orientação educacional e pedagógica, que também abriga o acervo de livros literários e livros didáticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A escola carece de uma sala de leitura que possa realmente ser usada com este fim por alunos e professores, para que as crianças tenham contato com a literatura infantojuvenil. Assim, as professoras reservam em suas salas de aula espaço com livros literários, para facilitar o acesso dos alunos.

O ambiente é bastante agradável, além de limpo. O clima estabelecido entre direção, professoras e funcionários é de respeito e colaboração. As atividades da escola são planejadas e desenvolvidas coletivamente.

Ao entrar na escola, é possível observar o mural com retratos do patrono, confeccionados por uma ex-aluna, enquanto os textos que compõem o mural relatam sua trajetória e a história da escola.

3.2 As metodologias combinadas na pesquisa

A investigação combinou estudo de caso exploratório e pesquisa-ação. O estudo de caso exploratório foi realizado através de entrevistas com o objetivo de compreender o processo de alfabetização dos estudantes que fizeram parte do estudo. A pesquisa-ação, de abordagem

qualitativa caracterizada pelo movimento de ação-reflexão-ação, objetivou proporcionar a esses alunos eventos de práticas letradas e favorecer a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

A abordagem qualitativa do estudo teve o objetivo de produzir conhecimento com a colaboração de todos que estão envolvidos na situação-problema apresentada. Os alunos participantes da pesquisa tiveram o seu conhecimento e sua capacidade valorizados, tendo em vista que esses alunos são reconhecidos como colaboradores ativos e interessados no processo de ensino-aprendizagem.

Em Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), tem-se a compreensão de que o professor pesquisador não se vê como usuário de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, mas busca produzir conhecimento sobre seus problemas profissionais em busca da melhoria de sua prática, reforçando aspectos positivos e superando as próprias limitações. Nessa linha, almejei a produção de conhecimentos relacionados à minha prática profissional, tendo em vista uma aprendizagem que faça sentido para os estudantes envolvidos no estudo. Assim, pretendi entender, interpretar e agir para a melhoria do contexto social em que estou inserida, enfocando o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia que se ocupa do estudo de caso trata de uma investigação empírica, uma análise detalhada da realidade em que se busca interpretar e explicar um determinado fenômeno contemporâneo em profundidade na dinâmica do contexto que está inserido.

As metodologias abordadas nesta pesquisa articulam-se de modo que o estudo de caso exploratório realizado através de entrevistas gere dados, e a análise desses dados possa, juntamente com o referencial teórico, direcionar e embasar a segunda fase do trabalho, pesquisa-ação, que será realizada por meio de oficinas pedagógicas.

Para a interpretação dos dados gerados nas entrevistas e nas oficinas utilizei o método da análise de conteúdo temática que se trata de um conjunto de técnicas de análise de comunicações. A partir da leitura dos dados transcritos, categorias são organizadas em temas. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de mobilidades de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p. 100). Na fase de exploração do material, unidades de codificação são classificadas e categorizadas, tornando-as apropriadas aos propósitos do estudo. No processo de análise do conteúdo denominado tratamento dos resultados, o pesquisador busca o sentido que se encontra por trás daquilo que foi apreendido de maneira imediata, tornando os resultados válidos, para que na etapa de interpretação, os conteúdos produzam imagens significativas.

Para Silva (2005) as técnicas de análise de conteúdo aplicadas nas ciências sociais são importantes instrumentos à interpretação das percepções dos atores sociais. A interpretação da realidade social caracteriza o método de análise de conteúdo como uma importante ferramenta de análise na pesquisa de perspectiva qualitativa. As técnicas utilizadas nas análises das comunicações empregam procedimentos sistemáticos na descrição do conteúdo das mensagens. Tendo o objetivo de ultrapassar incertezas, tornando a leitura válida, e, com uma leitura atenta, descobrir conteúdos e estruturas que confirmam, ou não, o que se pretende demonstrar.

3.2.1 Procedimentos do estudo de caso exploratório

O estudo de caso exploratório visou compreender a realidade educacional do estudante na alfabetização pós-pandemia buscando projetar estratégias adequadas através de projeto pedagógico com livros infantojuvenis que será realizado na segunda etapa desta pesquisa. As entrevistas, transcritas de modo literal, tiveram como objetivo coletar percepções sobre a vivência dos participantes na pandemia, a fim de compreender a experiência do retorno às aulas presenciais, buscando formas de contribuir com o avanço no processo de alfabetização dos alunos do grupo estudado.

Para compreender a complexidade que envolve essa circunstância utilizei entrevistas para entender as percepções dos participantes referente às vivências no período pandêmico e seus efeitos; informações sobre a experiência da alfabetização de forma remota e suas consequências; considerações sobre o retorno às aulas presenciais e possíveis formas de colaborar com o processo de alfabetização desses alunos.

Durante 2022, ano em que houve à volta das aulas presenciais na unidade escolar onde o estudo é realizado, a partir de conversas com os atores educacionais, foi possível observar suas inquietações sobre como desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que tiveram o 1º e 2º anos comprometidos devido ao cenário educacional singular gerado pela pandemia. Em seus discursos ficava evidente que o método de alfabetização adotado até então pelas professoras, não atenderia de forma suficiente as necessidades desses estudantes. O processo de ensino-aprendizagem demandou ainda mais intervenções e estratégias pedagógicas das professoras. Porém, nessas intervenções não continham uma concepção clara de alfabetização, como foi possível identificar na análise do PPP mencionado anteriormente. Ainda assim, com o trabalho realizado pelo professor e a

participação da família parte dos discentes conseguiu alcançar os objetivos propostos na alfabetização. Porém, um considerável número de alunos necessitou, em 2023, permanecer no 3º ano do Ensino Fundamental para continuar seu processo de alfabetização.

Entrevistei diferentes grupos que contribuem com a alfabetização dos alunos. O professor que atua diretamente no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos. A Gestora Escolar que desempenha um papel indireto, mas importante no aprendizado dos discentes, pois gerencia recursos que colaboram com esse processo favorecendo o desempenho do professor, administra os meios para que as instalações estejam adequadas, organiza e mantém a logística de todos os profissionais que atuam na escola e também colaboram com o desenvolvimento dos alunos, como merendeiras, inspetores, auxiliares de secretaria e limpeza, entre outros. E a família, representada pelo responsável do aluno, pois deve, juntamente com a escola, viabilizar a educação do discente, como estabelece a lei sobre Educação em nosso país.

A família e a escola cooperam na construção integral do indivíduo, por isso a soma dos seus esforços é fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que define e regulariza a organização da educação brasileira, preconiza a colaboração da família e da escola em prol do estudante, no destaque do Art. 2º da referida lei, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Os participantes desta etapa da pesquisa foram uma Gestora Escolar, que atua na gestão da Unidade Escolar onde se desenvolve a pesquisa há dezessete anos; duas professoras de alfabetização que experimentaram o processo de alfabetização por meio do ensino remoto durante o período pandêmico e a continuidade desse processo na volta às aulas presenciais e dois responsáveis de alunos do 3º ano que vivenciaram o período inicial de alfabetização de seus filhos de modo adaptado à realidade de afastamento social necessária durante a crise pandêmica. Vale relembrar que a escola onde é realizada essa pesquisa possui como público-alvo alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, atendendo turmas do pré-escolar ao quinto ano. A instituição fica situada em bairro do município de São Gonçalo – RJ onde predomina população de baixo poder aquisitivo.

Para gerar os dados, as entrevistas foram elaboradas visando cada grupo representado. As perguntas possuem o mesmo objetivo de obtenção de informações referente ao processo de alfabetização, porém específico à realidade educacional atuante, a fim de identificar a percepção do grupo investigado. Essa estratégia busca compreender a situação posta no processo de

alfabetização dos alunos que fazem parte desse estudo por diferentes prismas. As entrevistas basearam-se nos roteiros a seguir:

Quadro 1 - Roteiro de entrevistas com Professoras

1) Qual é a sua formação como professora? Realizou alguma formação específica em alfabetização? Há quanto tempo ministra aulas e há quanto tempo atua nesta escola?
2) Como vivenciou a pandemia na sua vida pessoal? Que impactos trouxe para sua vida?
3) Como foi a experiência do retorno das aulas presenciais? Quais foram os desafios e os aspectos positivos?
4) Quanto ao processo de alfabetização como avalia sua turma de 3º ano regida em 2022 oriunda de ensino remoto no 1º e 2º anos? Como foi o processo de alfabetização dessa turma?
5) Tendo em vista que um grupo ficou retido, quais feitos pedagógicos podem favorecer o processo de alfabetização dessas crianças?

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 2 - Roteiro de entrevistas com Gestora Escolar

1) Qual é a sua formação como professora? Realizou alguma formação específica em alfabetização? Por quanto tempo ministrou aulas? Há quanto tempo atua como diretora e há quanto tempo é diretora nesta escola?
2) De que modo vivenciou a pandemia na sua vida pessoal? Que consequências acarretaram na sua vida?
3) Como foi a experiência do retorno das aulas presenciais no âmbito da direção escolar? Quais foram os desafios e os aspectos positivos?
4) Como avalia o quantitativo de alunos retidos nas turmas de 3º ano em 2022, considerando que esses alunos desenvolveram o 1º e 2º anos de modo remoto?
5) De que forma a direção escolar pode cooperar para favorecer o processo de alfabetização dessas crianças?

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 3 - Roteiro de entrevistas com Responsáveis de alunos

1) Como foi o período pandêmico na sua vida pessoal? Que impactos trouxe para sua vida?
2) Como seu filho(a) vivenciou a pandemia? Que efeitos gerou na vida dele(a)?

3) Quais foram os desafios e aspectos positivos sendo responsável de criança que experimentou o 1º e 2º anos da alfabetização de maneira remota?
4) De que forma seu filho(a) passou pela experiência da alfabetização de modo remoto?
5) Levando em consideração que seu filho(a) ficou retido no 3º ano, como observa que pode colaborar com o processo de alfabetização dele(a) ?

Fonte: A autora, 2022.

As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para a análise de dados. Foram identificadas categorias presentes com recorrência nos relatos dos participantes que permitiu mapear suas concepções sobre o processo de aprendizagem na alfabetização. Por diante, desenvolveu-se a categorização das percepções aflorantes, com a divisão por temas. Apresenta-se a seguir a análise dos dados gerados nas entrevistas.

Na análise preliminar das entrevistas individuais foi possível identificar três temáticas recorrentes: *campo emocional comprometido devido à pandemia; aspectos positivos e negativos no processo de alfabetização dos alunos* e *estratégias que possam favorecer a aprendizagem desses estudantes*. No quadro a seguir, apresento as ocorrências identificadas:

Quadro 4 - Análise dos dados das entrevistas

Consequências da Pandemia	Palavras recorrentes	Categorias temáticas
Vida pessoal	Medo/angústias	Emoções/afetos
Contexto social	Impossibilidade de convívio Perda de entes queridos	Desaprendizagem de dinâmica escolar
Escolarização (Alfabetização)	Dificuldade de aprendizagem (5 ocorrências) Reforço escolar (5 ocorrências) Ensino remoto	Cooperação da família Obstáculos na alfabetização Reforço escolar

Fonte: A autora, 2022.

Foi possível observar que o sentimento de angústia apareceu nas categorias temáticas analisadas de forma transversal, fazendo-se presente em diferentes etapas das entrevistas.

3.2.2 Procedimentos da Pesquisa-Ação

Thiollent (2011, p. 20) conceitua a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social de fundamentos empíricos, associada a uma ação para a resolução de um problema coletivo, no qual se envolvem de forma cooperativa ou participativa pesquisadores e participantes.

O autor defende que o objetivo desse tipo de pesquisa é resolver ou, ao menos, esclarecer um problema de determinada situação real. Consiste em fornecer os meios para os pesquisadores e grupos dela participantes adotarem uma atitude transformadora em função de serem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem (Thiollent, 2011, p. 14)

Nesta pesquisa, a interpretação dos fenômenos sociais ocorreu pela análise de um contexto de sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem, buscando esclarecer a situação-problema, a fim de adotar procedimentos que ajudassem na superação da realidade educacional estabelecida.

Ao analisar diversas definições encontradas em diferentes teóricos da pesquisa-ação, Dionne (2007, p. 46) concluiu que todas têm em comum a concepção que esse tipo de pesquisa é a soma de dois objetivos: modificar uma determinada situação, produzindo conhecimento e fortalecendo a relação entre teoria e prática e a comunicação entre pesquisadores e atores.

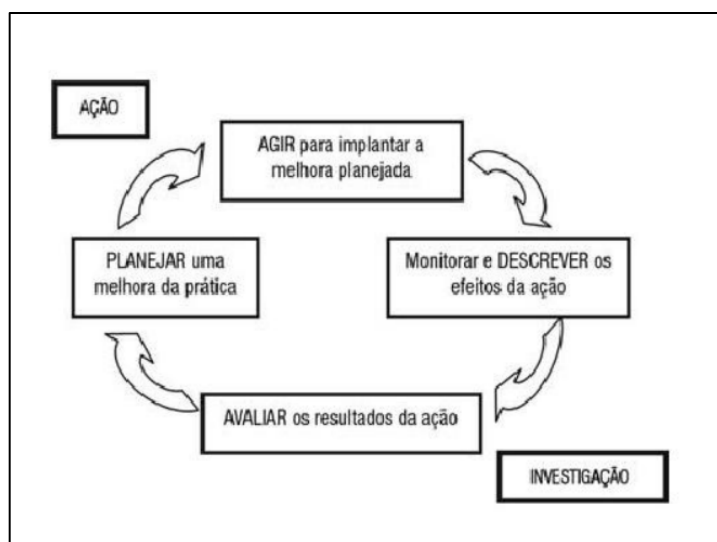
A pesquisa-ação é normalmente entendida como forma de engajamento sociopolítico a serviço das classes populares (Thiollent, 2011, p. 20), por isso normalmente segue uma orientação emancipatória. Os pesquisadores assumem o papel ativo de atores no planejamento e desenvolvimento das ações que buscam solucionar os problemas demarcados em colaboração com os participantes. Para o autor, esta é uma das vantagens desse tipo de pesquisa, “Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar esse problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas” (Thiollent, 2011, p. 30)

O engajamento do pesquisador na pesquisa-ação pode ser associado ao papel desenvolvido pelo agente de letramento, definido por Kleiman (2006), pois, nessa condição o professor assume um posicionamento ativo e político de desenvolver com os alunos a inserção em práticas letradas. Kleiman esclarece:

Ao mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente do letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que os outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir. (Kleiman, 2006 p. 422)

Na pesquisa aqui apresentada, atuei como agente de letramento e, nesse sentido, busquei criar contextos para o engajamento das crianças em atividades relevantes. Para tanto, segui as etapas da pesquisa-ação, conforme propostas por Tripp (2005, p. 446), representadas no quadro abaixo reproduzido:

Figura 1 - Representação das fases do ciclo básico de investigação-ação



Fonte: Tripp, 2005.

Desse modo, a segunda etapa do estudo, em que implementei a pesquisa-ação, baseou-se nas constatações do estudo de caso exploratório e consistiu em uma sequência de oficinas ofertadas no turno regular dos alunos, em acordo com as professoras regentes das turmas regulares e com a gestão escolar.

Nas duas seções que se seguem, analisarei os resultados do estudo de caso e da pesquisa-ação, entendendo que a própria formulação das oficinas é parte do desfecho dessa última.

4 ENTENDENDO OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DURANTE E PÓS-PANDEMIA ATRAVÉS DA TRIÁDE PROFESSORAS, RESPONSÁVEIS DE ALUNOS E GESTORA ESCOLAR

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos (Freire, 2021, p. 42).

Nesta seção, analiso os resultados do estudo de caso exploratório realizado a partir das três temáticas recorrentes que identifiquei, as quais, como já afirmei, foram atravessadas pelo sentimento de angústia: campo emocional comprometido devido à pandemia; aspectos positivos e negativos no processo de alfabetização dos alunos e estratégias que possam favorecer a aprendizagem desses estudantes.

4.1 O campo emocional abalado pela pandemia

Na temática referente aos aspectos emocionais, o discurso dos participantes indica que a esfera emocional foi consideravelmente abalada no período pandêmico devido a perdas de entes queridos, assim como, as incertezas decorrentes desse momento singular vivenciado mundialmente causaram cenários de tensão e ansiedade. Os trechos das respostas sobre os impactos da pandemia gerados na vida pessoal, os participantes Professora 2 e Responsável 1 relatam infortúnios irreversíveis gerados pela pandemia, respectivamente, “Complicado. Bem difícil, né. Perdi minha irmã, meus pais idosos, então tinha que ter aquela atenção maior. A perda familiar desestruturou totalmente a família, né, porque ela era a base.” e “Muito difícil. Perdi um ente muito querido. Meu tio, irmão do meu pai.” Situações vivenciadas que comprometeram significativamente a vida das pessoas.

Os relatos a seguir, apesar de não indicarem perdas familiares ou de pessoas do convívio social, demonstram a percepção de angústias emocionais sofridas nesse período pandêmico. Os participantes Professora 1 e Gestora Escolar destacam, na devida ordem, “Na minha vida pessoal foi muito difícil e impactos foi emocionais mesmo.” e “Ai, muitas ansiedades, questão emocional, muita.”. Danos emocionais causados nas crianças também foram citados pelo Responsável 1 em “Quando meu tio ficou doente, aí qualquer outra pessoa que ficava, tá meio

gripadinho, já achava que era também. A cabeça das crianças ficou como? Ficou, pras crianças, todo mundo tava doente, e eles com medo, né, no caso.”

O Responsável 2 mencionou, em dois relatos, alterações necessárias no convívio social das crianças que também podem afetar o âmbito emocional do indivíduo. “Foi tenso, né, por causa dessa doença não podia saí de casa, não sei o quê. As crianças gostam muito de anda na rua, brinca, aí não podia. Tinha que usa máscara, tinha que fica isolado dentro de casa.” e “Ela ficou mais em casa. Só saía se fosse, tipo, para mercado, assim, e volta pra casa, porque não podia ficar na rua.”.

Circunstâncias que podem ter contribuído com algumas dificuldades na volta às aulas presenciais relatos nos trechos da Professora 2 e Gestora Escolar, por essa ordem, referente a pergunta sobre os desafios e pontos positivos quanto ao retorno das aulas presenciais. “Os desafios? A turma, né, que não tinha mais essa convivência entre eles, então isso foi muito difícil, pesou muito.” e “Bastante difícil, encontramos muitas dificuldades com os alunos, com questões emocionais, muitos choros. Para que essa questão fosse amenizada a Professora 2 relata em dois trechos a necessidade de readaptação social e escolar com os estudantes, “É adaptá-los de novo ao estudo.” e “E eles não tarem mais adaptados em sala de aula, né, então teve todo o processo de adaptar primeiro em sala de aula, a convivência.” É possível identificar nos destaques dos participantes Professora 2 e Gestora Escolar que na volta às aulas foi necessário desenvolver um trabalho de readaptação ao convívio social e escolar, oferecendo acolhimento emocional, contribuindo com o processo de aprendizagem.

Os prejuízos emocionais e sociais causados pela pandemia afetaram significativamente o processo de aprendizagem dos alunos, conforme relato da Gestora Escolar em “Difícil, nunca encontrei na escola tantas dificuldades e tantas retenções.” As fragilidades emocionais e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes culminaram em um número elevado de retenções no ano letivo de 2022. A Professora 1 considerou positivo o retorno às aulas presenciais, porém também destacou como desafio a dificuldade apresentada pelos alunos, “O retorno foi bom. Os desafios à aprendizagem dos alunos.”

É importante considerar que as emoções influenciam no processo de aprendizagem, por isso os educandos que experimentaram as consequências ocasionadas pela pandemia durante seu processo de alfabetização devem ter associados à aprendizagem, o aspecto emocional ainda mais valorizado. A escola não deve ser reduzida a um local onde se aprende apenas conteúdo, pois é também propícia ao desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de aprendizagens essenciais da Educação Básica das redes de ensino públicas e privadas, orienta na página 10: “conhecer-se,

apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as outras, com autocritica e capacidade para lidar com elas.”

Trabalhar a percepção das emoções auxilia no autoconhecimento, para que possam perceber e verbalizar a maneira como se sentem, promovendo o autodomínio e autorrespeito, validando os próprios sentimentos e dos outros, contribuindo para a constituição plena do indivíduo, gerando relações interpessoais saudáveis. É importante que atividades que envolvam a afetividade sejam desenvolvidas com esses estudantes, proporcionando-lhes melhores condições de aprendizagem.

4.2 **Cooperação e obstáculos na alfabetização dos alunos**

Quanto à análise da categoria temática *processo de aprendizagem dos estudantes*, os participantes destacaram aspectos que consideram poder auxiliar ou dificultar a alfabetização. Através dos discursos dos participantes Professora 1 e 2, respectivamente, é possível identificar que compreendem a atuação da família na aprendizagem dos estudantes como um elemento potencializador desse processo “E positivo que alguns responsáveis participaram muito na vida deles, outros, participação nenhuma.” e “Ter acompanhamento de pais, dos pais em casa que foram poucos, né. É o apoio da família, em casa, né.”.

O acompanhamento dos familiares na vida escolar do aluno é fundamental para que o estudante consiga desenvolver e avançar no processo de aprendizagem. Porém, compreende-se que uma parcela de pais/responsáveis não possuem condições de escolarização que permitam auxiliar seus filhos nas tarefas escolares. O trecho a seguir da Professora 2 evidencia esse fato “Eu sei que muitos pais não tem condições, né, deles mesmo ensinarem, então tem que ter o apoio de outra pessoa.” A professora destaca que havendo esse obstáculo por parte do responsável é preciso buscar meios para que o aluno não fique sem esse apoio fundamental no desenvolvimento escolar do discente. Vale ressaltar que a participação da família na vida escolar do aluno vai além de auxiliá-lo nas tarefas em casa. Ser presente e interessado na vida educacional do estudante tende a gerar confiança no processo de aprendizagem.

O ensino remoto foi observado pelos participantes das entrevistas como um elemento dificultador no processo de aprendizagem dos discentes, por não privilegiar o aluno no processo de alfabetização. Na pergunta 4 do roteiro de entrevistas destinadas aos responsáveis, o Responsável 1 destaca o baixo rendimento do estudante, “Sei lá, ela não aprendeu muita coisa

assim não.”. O Responsável 2 menciona suas percepções sobre o ensino remoto, em dois trechos, “Foi péssimo, porque aula remota é horrível, horrível. Você tem que fica vindo na escola pega folha, depois leva para casa, depois volta de novo. E nisso, a criança não aprende direito, porque é aula remota, não é presencial.” e “Não tinha aula direito, aí tinha que fica pegando papel pra pode fazer, pra depois entrega na escola, não sei o quê. Aí de repente não dava tempo de entrega, aí a criança perdia aquilo, porque não entrego a folha que foi feita em casa. E eles não pegava depois.”. As experiências relatadas abarcaram o aspecto negativo para o aluno e também para o responsável, pois demandou maior participação familiar durante a crise pandêmica devido ao afastamento social. Além de estar sendo o referencial no ensino, o responsável também se tornou o elo entre a escola e o aluno, na prática de buscar as apostilas na instituição de ensino e após a realização das atividades devolvê-las à escola.

O ensino a distância posto como instrumento emergencial de continuidade do processo de ensino-aprendizagem para os alunos de escola pública, por meio do oferecimento de apostilas com atividades disponibilizadas a cada 15 dias, e de grupos virtuais com horário reduzido de interação com as professoras, não colaborou de modo efetivo com o processo de aprendizagem dos discentes. As respostas das Professoras 1 e 2 referentes à pergunta 4 do roteiro de entrevista destinado ao professor evidenciam a necessidade de se retomar o processo de alfabetização desses alunos do início, conforme tabela a seguir:

Quadro 5 - Processo de alfabetização dos alunos no retorno presencial

4) Quanto ao processo de alfabetização como avalia sua turma de 3º ano regida em 2022 oriunda de ensino remoto no 1º e 2º anos? Como foi o processo de alfabetização dessa turma?	
Participante	Transcrição
Professora 1	1- Foi uma turma muito fraca, em termos aprendizagem eles vieram zerados. Recomecei como se fosse uma turma de primeiro ano.
Professora 1	2- Trabalhar com o processo de alfabetização deles. Que eles não foram alfabetizados.
Professora 2	1- A dificuldade deles que não tiveram base nos anos anteriores na sala de aula.
Professora 2	2- Foi difícil, porque questão, né, que não tinham base antes, então tive que alfabetizá-los, né, no terceiro ano, a maioria.

Fonte: A autora, 2022.

Os trechos das falas das Professoras destacam a realidade educacional pós-pandemia de alunos em fase de alfabetização e os desafios enfrentados pelas professoras. A BNCC orienta que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir a aprendizagem da leitura e escrita, e aponta o 3º ano sendo a continuidade do processo com foco na ortografia. O que a BNCC preconiza é diferente da realidade vivenciada pelas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental em 2022, que tinham o desafio de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos anos anteriores, garantir as aprendizagens necessárias para seguirem para próxima etapa de ensino, além de trabalhar os aspectos emocionais e sociais.

Percebemos que na análise categorial referente aos *aspectos positivos e negativos no processo de alfabetização dos estudantes* os participantes entendem que a família é um elemento fundamental. A dinâmica do ensino remoto realizada nessa fase escolar foi considerada negativa por não favorecer as crianças ao atingir os objetivos propostos na alfabetização, de acordo com os trechos dos Responsáveis 1 e 2, a seguir, respectivamente, “Ai, eu achei ruim, no caso eu achei que tinha que reprovar eles, porque ela passou sem saber nada. Eu falei: (Nome do aluno) pra mim você tinha repetido lá mesmo, você não chegou a estudar.” e “Foi um milagre, porque ninguém passa assim, tipo, ficando mais em casa do que na escola.”

4.3 Potencializando o processo de alfabetização através do reforço escolar

Na análise categorial das entrevistas foi possível identificar através da pergunta 5 dos roteiros o reforço escolar como principal estratégia apresentada pelos participantes. O reforço em sala ofertado pela professora regente, reforço escolar particular e ações que visem desenvolver o desempenho escolar do aluno foram mencionados como meio de favorecer o processo de alfabetização dos estudantes.

Para auxiliar a criança nesse processo a Professora 1 destacou que se deve priorizar a prática da leitura em “Principalmente o reforço de leitura.”, assim como o Responsável 2, “Bota ela bastante pa lê, pa pode aprende logo, que tá difícil.” e apresentou também o reforço escolar particular como alternativa de melhorias no desempenho da aprendizagem “E bota ela no refoço, né, tenta bota ela no refoço.”

Porém, uma parte considerável dos responsáveis não possui disponibilidade financeira para colocar as crianças em reforço escolar particular, conforme trecho da Professora 2 “Os

pais que puderem, né, dá uma, botar em aula de reforço, porque, a, né, a deficiência deles, a dificuldade deles é muito grande, então, precisa de um apoio maior.” e Responsável 2 “E bota ela no refoço, né, tenta bota ela no refoço.” O destaque do Responsável 1 a seguir também indica que gostaria de colocar o filho no reforço particular, mas o auxílio será realizado na própria residência, possivelmente para que não haja custo financeiro adicional “Ué! Puxa mais em casa. Queria coloca ela no reforço, né, mas é isso.”

A Professora 2 apresenta sua didática com relação a esses estudantes nos seguintes destaques “E, também cobrando, né, botando, né, pra fazer as atividades, tá mais presente, ali, se dedicando a esses alunos, né, já sabe que muita dificuldade, então.” e “Em sala de aula a gente tá alfabetizando, né, incentivando a escrita, a leitura, mostrando, tentando uma outra forma diferente, né, de ensinar a ler e a escrever.”

Esse último destaque da participante Professora 2 corrobora o trecho a seguir do Gestora Escolar em “Tentando, é, alfabetizar novamente, atividades diferenciadas, Projeto Tempo de Aprender ajudou.” O Projeto Tempo de Aprender citado é um projeto da prefeitura de São Gonçalo que visa potencializar o processo de alfabetização dos alunos. Como mencionado pela Gestora Escolar, esse projeto foi importante para os alunos, porém poucos estudantes puderam participar, por ser um projeto desenvolvido no contraturno das aulas sem a disponibilização de transporte escolar, dificultando o engajamento de muitos discentes.

4.4 Apontamentos sobre os dados gerados no estudo de caso

Os resultados do estudo de caso indicam que o processo de aprendizagem dos alunos sofreu consideráveis prejuízos, contudo é imprescindível que esses discentes não sejam definitivamente prejudicados.

Percebemos que os participantes compreendem que esses alunos necessitaram de apoio na aprendizagem, pois o ensino ofertado no período pandêmico não foi suficiente para os alunos se apropriarem da leitura e escrita, porém as práticas devem ser direcionadas a esse alunado através de ações que busquem atender as necessidades reais dos estudantes, privilegiando esse grupo que passou um período atípico no início de sua alfabetização. É fundamental que esses estudantes possam receber o apoio educacional necessário, a fim de avançarem em seu processo de aprendizagem, e não tenham a construção da sua integralidade comprometida por um período educacional desfavorável.

Verificamos que a categoria das entrevistas referente aos aspectos emocionais contribui de forma importante para que não incorramos na falha da urgência em recuperar a aprendizagem desses alunos, focar apenas o cognitivo em detrimento do afetivo, pois a afetividade também contribui no processo de aprendizagem. O âmbito emocional pode ser considerado, por meio de situações lúdicas, com atividades que favoreçam ao educando reconhecer e lidar com seus sentimentos, estimulando a empatia.

Assim, na tentativa de minimizar os prejuízos causados na educação devido à pandemia de Covid-19 busquei desenvolver com os alunos que ficaram retidos em 2022 no 3º ano e estão cursando-o novamente em 2023, ações pedagógicas que favorecessem seu processo de apropriação de leitura e escrita, as quais são apresentadas na próxima seção.

5 AS OFICINAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO “PENSANDO O MUNDO COM A LITERATURA INFANTO-JUVENIL”

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(Freire, 1996, p. 25)

Nesta seção descrevo e analiso as oficinas pedagógicas implementadas na pesquisa-ação realizada.

Considerando os resultados do estudo de caso, busquei planejar práticas de leitura que promovessem o conhecimento de forma prazerosa, fazendo com que os educandos vivenciassem a leitura como processo de construção de sentidos, assim como atividades de apropriação da escrita, entendendo que, em sociedades letradas, a escrita faz parte dos processos de estruturação do pensamento, do conhecimento, do sujeito, e da formação social.

Considero que os danos educacionais gerados pela pandemia podem ser levados durante muito tempo na vida acadêmica desses estudantes. Por isso, procurei planejar atividades que pudessem favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para que possam, em seu contexto social, atuar de forma plena nas diversas demandas que envolvem as práticas sociais, proporcionando acesso ao conhecimento socialmente valorizado, promovendo assim, o seu desenvolvimento pessoal e social.

5.1 A implementação das oficinas

As Oficinas foram realizadas na sala da Orientação Educacional e Pedagógica, no 2º turno, turno das aulas regulares dos estudantes, pois como foi mencionado anteriormente, o Projeto Tempo de Aprender, projeto oferecido pelo município, não teve muita adesão dos estudantes por ser no contraturno e não oferecer alimentação e transporte.

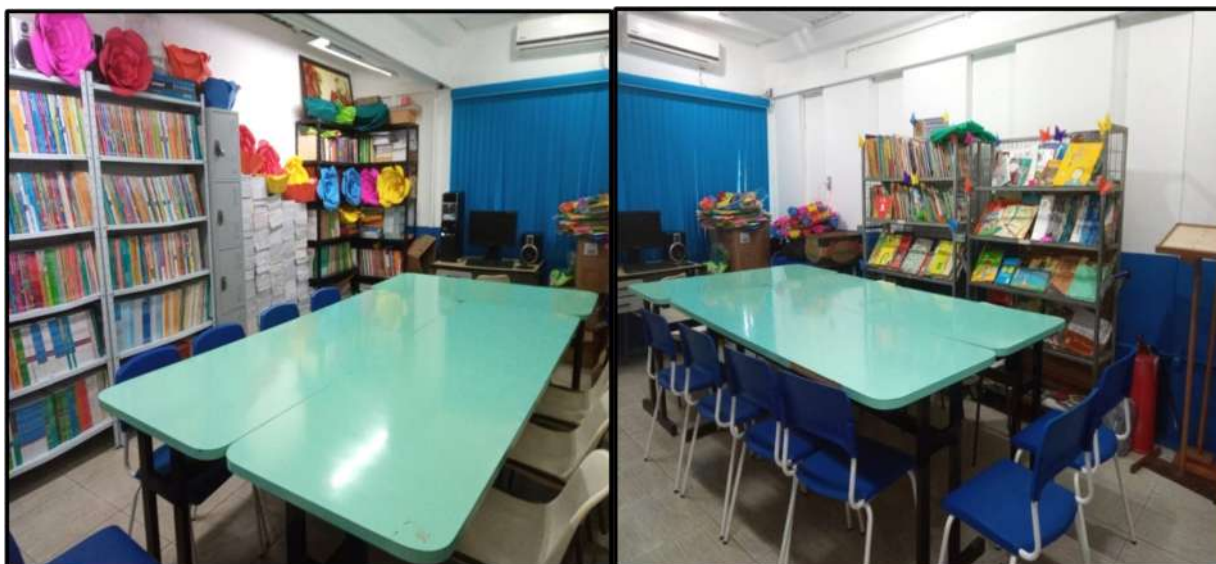
As três turmas de 3º ano ofertadas na escola no ano letivo de 2023 foram no 2º turno. Para os estudantes participarem do projeto mencionado, precisariam comparecer no 1º turno sem a disponibilização do transporte escolar, pois o transporte neste período é destinado aos

estudantes do turno regular. O transporte escolar faz a rota duas vezes no 1º turno e, também, duas vezes no 2º turno, na tentativa de atender a maior quantidade de alunos possível. Porém, ainda assim, na escola existe lista de espera para vaga no transporte.

Os alunos deveriam voltar para suas casas, alimentarem-se e retornarem à escola para o turno regular, dificultando a frequência dos discentes. Alguns responsáveis entraram em contato com a gestão da escola para saberem sobre a possibilidade de os estudantes ao comparecerem no 1º turno para o projeto, ficarem na escola aguardando o turno regular. Devido à alimentação ser enviada pela prefeitura considerando o quantitativo de alunos do período da tarde e não haver inspetor disponível para zelar por esses estudantes entre um turno e outro, não foi possível atender a solicitação desses responsáveis.

Ilustro a seguir o ambiente no qual foram realizadas as ações pedagógicas:

Figura 2 - Sala da Orientação



Fonte: O autor: 2024

5.1.1 Oficina identidade: Quem eu sou?

No primeiro encontro para a realização das atividades, iniciei me (re)apresentado, pois as crianças e eu já nos conhecemos no âmbito escolar, porém, em outro contexto. Informei as crianças a proposta dos nossos encontros e a modificação da minha atuação na escola durante

as oficinas. Algumas crianças mencionaram que haviam conversado comigo nesta sala, e também, demonstraram entusiasmo em relação às oficinas.

Figura 3 - As crianças e eu: primeiro encontro



Fonte: O autor: 2024.

Como primeira atividade, levei para os alunos uma moldura impressa em folha cartão, na metade do tamanho ofício, assemelhando-se a um quadro, e lacuna para escrever o próprio nome completo. No espaço em branco, os alunos deveriam desenhar um autorretrato. A imagem da moldura impressa em folha cartão foi pensada para que os alunos tivessem a sensação, mais aproximada, de um retrato sendo colocado num porta-retrato ou quadro. O objetivo da proposta era identificar se possuíam domínio da escrita do nome, e ainda, observar como os alunos se enxergavam.

Apesar de atualmente não ser mais comum a impressão de fotografias devido ao avanço da tecnologia, perguntei aos alunos se já haviam pegado em uma foto, e ainda, se perceberam que a folha da atividade é diferente da que costumam utilizar nas atividades em sala de aula. Os alunos perceberam a diferença da espessura da folha e, para minha surpresa, a maioria disse já ter pegado em uma fotografia.

Também perguntei para os educandos se sabiam o que era um autorretrato, como mostra o diálogo que relato a seguir:

Quadro 6 - 1º diálogo – Autorretrato é desenho de gente famosa

__ Quem sabe o que é um autorretrato?
 __ Tia, tia! É desenho de gente famosa!
 __ Alguém acha que é outra coisa?
 __ É tipo aquele dali! Igual aquele dali!
 Alguns alunos apontaram para um quadro de natureza morta que se encontra na sala.

Fonte: A autora, 2022.

Informei as crianças sobre as características de um autorretrato, e o porquê do quadro da sala não se tratar de um modelo de autorretrato. Esclareci, também, que um autorretrato não é apenas de ‘gente famosa’ e pode ser deles também. Assim, os alunos realizaram autorretratos, como mostram as figuras abaixo:

Figura 4 - Alunos confeccionando autorretratos 1



Fonte: A autora, 2024.

Alguns alunos realizaram a grafia do nome ou sobrenome com letra minúscula. Expliquei a importância do uso da letra maiúscula no nome e a diferença do uso de palavras com letra minúscula. Por serem especiais e únicos seus nomes precisavam ser escritos com letra maiúscula. Para aquilo que é comum, a grafia da palavra deve ser com letra minúscula. Usei meu nome para exemplificar que existem outras pessoas com o mesmo nome que o meu, porém sou única. Os sobrenomes de pessoas com o mesmo nome são diferentes, pois suas origens são diferentes. Também auxiliei a escrita do nome de alguns alunos, por falta de algumas letras.

Para a pintura do autorretrato, disponibilizei para as crianças lápis de cor com 12 cores. A caixa de lápis de cor que normalmente é distribuída nos kits escolares pela prefeitura. Esta

atividade foi refeita na Oficina de leitura 3 – Livro: *A cor de Coraline*, incluindo seis cores em giz de cêra para tons de pele. Essas atividades foram analisadas verificando possíveis alterações quanto ao reconhecimento dos estudantes nas suas cores de pele, podendo reverberar no reconhecimento e apropriação de sua identidade.

Após a conclusão da atividade, fizemos um mural com os trabalhos para ficar exposto, e também, caso o aluno possuísse dúvida sobre a grafia do seu nome, teria opção de visualizar no mural.

Figura 5 - Mural autorretratos 1



Fonte: A autora, 2024.

Figura 6 - Mural autorretratos 1 e os alunos



Fonte: A autora, 2024.

Quando os trabalhos dos alunos são expostos é um momento de euforia, eles se sentem valorizados. Procuram seu próprio trabalho e comentam sobre os trabalhos dos colegas.

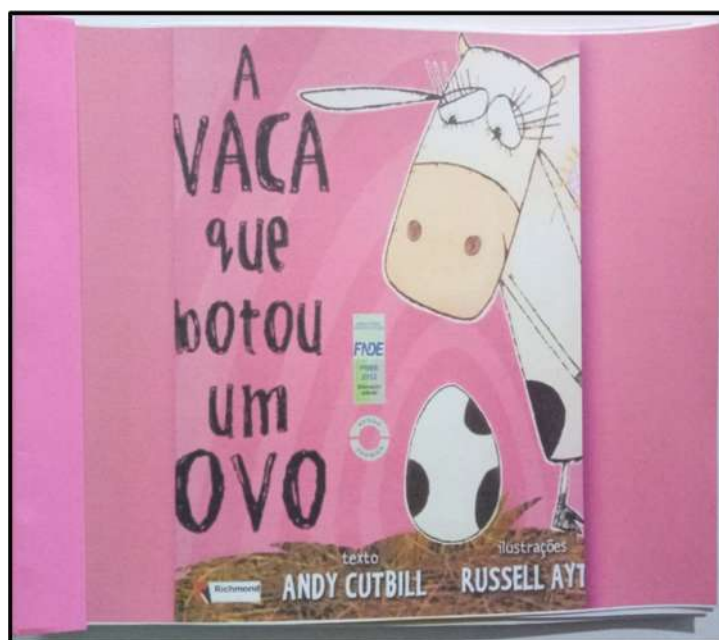
Nesta atividade, chamou-me a atenção à associação que o aluno fez sobre autorretrato e ‘gente famosa’, distanciando uma atividade simples da sua realidade. Observei, também, que todos os alunos incluíram paisagens ou outros elementos nos autorretratos, aproximando-se dos desenhos que costumam fazer.

Os demais dados gerados nas duas atividades de autorretrato foram analisados e constam no item 5.7 deste estudo.

5.1.2 Oficina de leitura 1: Livro: A vaca que botou um ovo

Nesta oficina foi realizada a leitura do livro *A vaca que botou um ovo* do autor Andy Cutbill.

Figura 7 - Capa do livro *A vaca que botou um ovo*



Fonte: A autora, 2024.

Quando informei aos alunos o título do livro, demonstraram curiosidade e entusiasmo, deixando-me surpresa com tamanha felicidade. Não pude deixar de registrar esse momento.

Figura 8 – Felicidade das crianças leitura 1



Fonte: A autora, 2024.

No decorrer da leitura fiz intervenções para melhor compreensão do conteúdo lido e conexões com as vivências dos alunos. Dessa forma, o aluno vai se apropriando das estratégias de leitura, além de desenvolver suas próprias estratégias para compreender o sentido do texto.

Figura 9 – Leitura 1 com os alunos



Fonte: A autora, 2024.

No início da atividade perguntei aos alunos se já haviam visto uma vaca de verdade. Muitos estudantes responderam que sim. Devido à escola estar localizada em uma zona rural, a experiência de ver uma vaca de perto se torna comum para eles. Na mediação, destaquei as passagens que reproduzo a seguir, assim como os comentários que se seguiram.

E então comecei a contar a história⁶.

“A vaca Mimosa estava deprimida”

Quadro 7 - Mediação de leitura 1

__ O que vocês acham que sente uma pessoa que está deprimida?
 __ Triste!
 __ Isso, fica triste, sente tristeza.
 __ Isolada!
 __ Boa resposta. A pessoa quer ficar sozinha.

Fonte: A autora, 2024.

“as galinhas arquitetaram um plano muito esperto”

Quadro 8 - Mediação de leitura 2

__ O que vocês acham que significa ‘arquitetar’?
 __ Planejar um plano!
 __ Ótima resposta!

Fonte: A autora, 2024.

“E as galinhas ficaram satisfeitíssimas.”

Quadro 9 - Mediação de leitura 3

__ O que vocês acham que significa a palavra ‘satisfeito’?
 __ Tranquilo!
 __ Cheio!
 __ A palavra pode significar ‘contente’ ou, como o colega disse, ‘cheio’ no sentido de ‘saciado’.

⁶ O texto completo do livro A vaca que botou um ovo encontra-se no Anexo C deste trabalho.

__ Como podemos saber o significado da palavra no texto? Vai depender do que está acontecendo na história, no contexto.

__ Na historinha está fazendo mais sentido a palavra ‘contente’ ou ‘cheio’, ‘saciado’?

__ Contente, tia!

__ Se as galinhas ficaram satisfeitiíssimas, significa, então, que elas ficaram muito ou pouco contentes?

__ Muito contentes!

Fonte: A autora, 2024.

Durante a leitura é interessante mostrar ao aluno o que está contido nas entrelinhas, ajudando o estudante a interpretar para entender o universo letrado. Com base em Paulo Freire:

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadorias por atacado. Ler vinte ou trinta livros, a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto, que a mim se dá e que a ele me dou, cuja compreensão fundamental me vou tornando também, sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. (Freire, 1996, p. 14)

Para que a leitura se torne aprendizado é necessário que tenha sentido para o estudante. De acordo com os estudos apresentados nesta pesquisa, as práticas de leitura, assim como a escrita, devem se aproximar da prática social.

Aproveitei a fala de um dos alunos sobre o destaque a seguir para conversarmos sobre a concepção de mãe abordada no texto, visto que, alguns estudantes são criados por avós, tias ou madrastras.

“Muuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu! – ela gritou bem alto”

Quadro 10- Mediação de leitura 4

__ Viu? É uma galinha, tia!

__ Você acredita que Dayse é filha da Mimosa?

__ Não, por que ela não é uma vaca, é uma galinha!

__ É verdade, mas a Mimosa vai cuidar da Dayse, aí ela pode ser mãe da Dayse?

__ Aí, sim!

Fonte: A autora, 2024.

A partir dessa leitura realizei intervenção pedagógica, a fim de identificar os níveis de escrita dos estudantes e planejar atividades de alfabetização com base nas análises realizadas nesta sondagem.

Figura 10 - Alunos realizando atividade de escrita espontânea



Fonte: A autora, 2024.

Para atividade diagnóstica foi utilizado o recurso de escrita espontânea a partir de palavras retiradas do livro lido anteriormente. As palavras selecionadas foram: 1- vaca; 2- ovo; 3- Mimosa; 4- galinha; 5- chocada; 6- bolinha; 7- sorriu; 8- bebê; 9- plano; 10- esperto; 11- curral; 12- grito; 13- fazendeiro; 14- céu; 15- jornal; 16- cidade; 17- bicicleta e 18- bananeira. A seleção dessas palavras abarcou a grafia de palavras com sequência de consoante e vogal, encontro consonantal, dígrafo, uso adequado do ‘x’ ou ‘ch’, ‘r’ forte ou fraco, ‘s’ ou ‘c’ e acentuação de palavras com sinal grave ou agudo. O objetivo foi diversificar as possibilidades de grafia das palavras para compreender em qual nível de escrita os alunos se encontravam no processo de alfabetização de acordo com a teoria de Ferreiro e Teberosky no processo de processo de aprendizagem da escrita, tais como, exigência de quantidade mínima de caracteres e a associação entre tamanho do objeto/ser e a extensão da palavra que o representa. Ademais, ao solicitar a grafia de diferentes termos com diferentes números de sílabas, pode-se observar de maneira mais clara se o aluno já relaciona a pauta sonora à quantidade de letras necessárias para escrever uma palavra e em que hipótese se baseia.

Distribuí a folha na qual os discentes deveriam escrever as palavras que mencionei acima e expliquei a tarefa como mostra o diálogo abaixo:

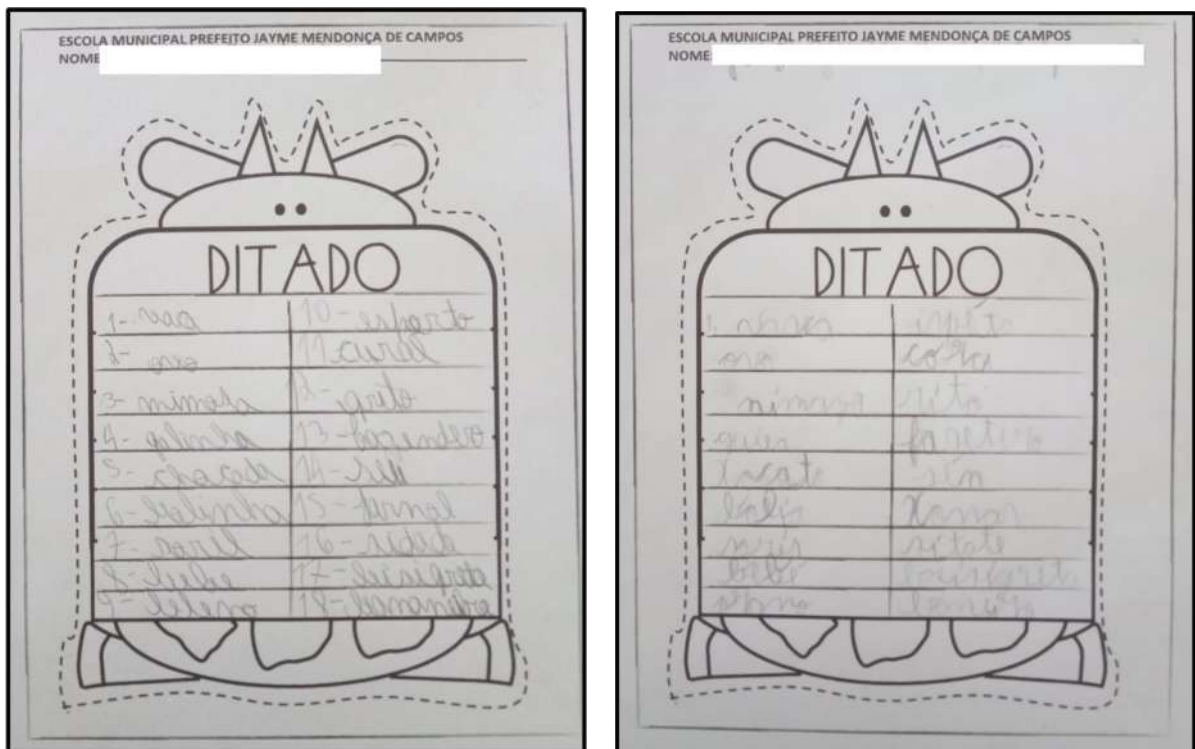
Quadro 11 - 2º diálogo – Percepção das crianças sobre as atividades

___ Agora vamos fazer uma atividade de ditado. É para escrever do jeito que vocês souberem. Logo que iniciei a pronúncia das palavras um aluno gritou:
 ___ São palavras do livro!
 Reforcei positivamente sua pronta observação.

Fonte: A autora, 2024.

Nas duas próximas figuras encontram-se atividades diagnósticas realizadas pelos discentes:

Figura 11 - Atividades diagnósticas



Fonte: A autora, 2024.

Através da análise dos dados produzidos pelos alunos foi possível observar que três alunos estão no nível silábico e os demais se encontram no nível alfabético. De acordo com a pesquisa das autoras mencionadas acima, no nível silábico o aluno já possui a consciência da relação entre fala e escrita. A criança tenta dar valor sonoro a letras e sinais para representar as

palavras. No nível alfabético o aluno já domina a relação entre letra, sílaba e som. Relaciona os sons das palavras, escreve de acordo com a pronúncia e oculta letras.

Foi possível perceber também, através dos termos ‘sorriu’, ‘curral’, ‘esperto’, ‘grito’ e ‘jornal’, que os estudantes estão se apropriando da grafia das palavras com ‘r’ forte, tanto entre vogais, quanto entre vogais e consoantes. Nas palavras ‘Mimosa’, ‘cidade’ e ‘céu’ devido as diferentes grafias do som de ‘s’, a escrita dessas palavras ficou comprometida nesse aspecto. Todos os alunos escreveram ‘Mimosa’ com letra minúscula no início da palavra, não distinguindo, ainda, a necessidade de iniciar o substantivo próprio com letra maiúscula, apesar de durante a leitura ter destacado esse aspecto do termo no contexto da história.

O dígrafo em ‘galinha’ e ‘bolinha’ e o encontro consonantal de ‘plano’ e ‘bicicleta’ geraram diversas oclusões de letras, assim como na grafia dos termos ‘bananeira’ e ‘fazendeiro’, caracterizando o nível de escrita alfabético.

Quanto aos vocábulos ‘vaca’, ‘ovo’, e ‘bebê’ foram escritas corretamente pelos estudantes, com exceção do acento grave do termo ‘bebê’.

A partir da análise da atividade diagnóstica as atividades seguintes tiveram ênfase nas grafias de palavras que os alunos demonstraram estar em fase de apropriação, e também, o recurso ‘Soletando surpresa’. Durante as atividades solicitava, de forma inesperada, que um aluno soletrasse uma palavra, e posteriormente, registrava no quadro para que todos pudessem observar a grafia correta da palavra. Eles gostavam bastante do elemento surpresa que envolvia a atividade.

A atividade diagnóstica realizada foi fundamental para compreender em qual nível de alfabetização as crianças encontravam-se, e também, para planejar as próximas oficinas, como a que será apresentada a seguir:

5.1.3 Oficina brincando com as palavras e refletindo sobre elas

Nesta oficina desenvolvi com os alunos brincadeiras que os fizeram refletir sobre o sistema de escrita alfabética. As brincadeiras foram realizadas em momentos distintos, porém, dispostas nesta oficina para melhor apreciação do estudo.

5.1.3.1 Bingo de palavras

Utilizei a brincadeira de bingo, confeccionado com palavras retiradas do livro da oficina anterior, objetivando não segmentar a aprendizagem, mas consolidá-la.

Figura 12 - Itens para realização do bingo de palavras



Fonte: A autora, 2024.

Iniciei perguntado aos discentes se sabiam brincar de bingo e a maioria respondeu positivamente. Ainda assim, expliquei a brincadeira, caso algum aluno não soubesse ou tivesse dúvidas sobre as regras do jogo. Informei, também, que o nosso bingo não era de números, mas de palavras. Os alunos se mostraram bastante animados com a atividade.

Na confecção das cartelas, fiz de modo que três alunos pudessem completar as cartelas em cada rodada, assim, foi possível proporcionar a mais alunos a experiência de ganhar a brincadeira.

Devido a alguns estudantes não possuírem ainda o domínio da leitura, incentivei os alunos a ajudarem seus colegas na localização das palavras. Os estudantes colaboraram prontamente com os colegas que solicitaram apoio.

Figura 13 - Brincando de bingo das palavras



Fonte: A autora, 2024.

Uma aluna informou que havia completado sua cartela, porém fiz a conferência e estavam faltando palavras para o total preenchimento da cartela. Reforcei com os discentes que é normal se confundir, reiniciamos a partida e realizamos mais algumas rodadas.

Nas atividades de competição os estudantes ficam bastante empolgados, tornando-se um momento de aprendizado e alegria.

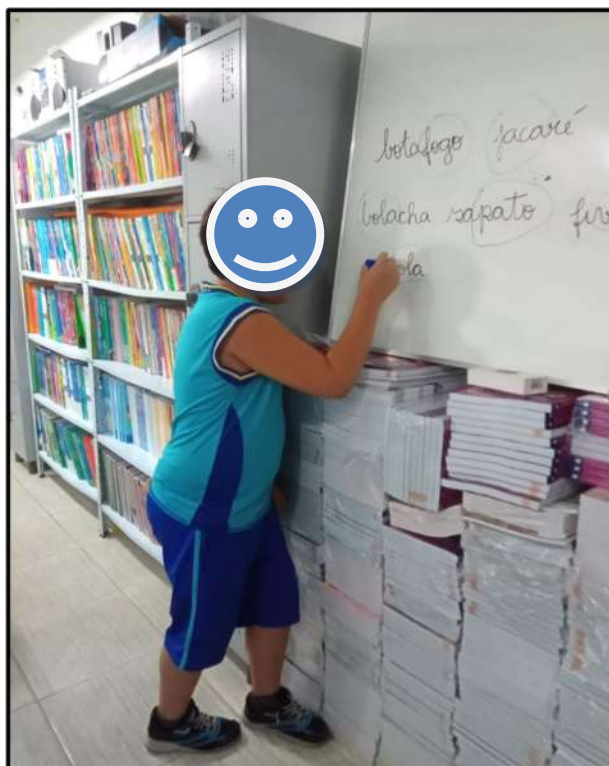
5.1.3.2 Palavra dentro de palavra

A brincadeira proposta para esse momento foi ‘Palavra dentro de palavra’. Essa é uma forma lúdica de levar a criança a perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais, e ainda, a compreender que uma sequência de sons pode estar incluída em outras palavras.

Utilizei na atividade as seguintes palavras: 1- botafogo; 2- jacaré; 3- bolacha; 4- sapato; 5- fivela; 6- escola; 7- serpente; 8- galho; 9- luva; 10- galinha; 11- mamão; 12- jacaré; 13-

repolho; 14- casa; 15- gavião; 16- soldado e 17- escorpião. Coloquei no quadro uma palavra de cada vez e fui chamando os alunos de forma individual para desvendarem a palavra escondida, conforme figura a seguir:

Figura 14 – Encontrando a palavra escondida



Fonte: A autora, 2024.

Na palavra ‘serpente’, o aluno que foi chamado para participar da brincadeira, identificou inicialmente a palavra ‘ser’, posteriormente, observou também a ‘pente’. Fiquei surpresa, pois não havia atentado para palavra ‘ser’ dentro da palavra proposta. Outro estudante ao refletir sobre as palavras identificou a palavra ‘dado’ dentro do termo ‘soldado’. O mesmo aluno que descobriu o vocábulo ‘ser’ contido em ‘serpente’, percebeu o termo ‘sol’. Reforcei positivamente as descobertas do estudante.

5.1.3.3 Brincando e aprendendo com a consciência fonológica

Nesta atividade de reflexão sobre as palavras, informei aos alunos que iria colocar uma palavra no quadro e fazer perguntas sobre ela. Na lousa escrevi ‘escola’ e fiz algumas perguntas:

qual palavra está escrita aqui?; quantas letras têm essa palavra?; quantas sílabas? Nesta pergunta ensinei as crianças o recurso de contar as sílabas pela quantidade de palmas da palavra. O recurso foi bem aceito por elas. A partir das perguntas a seguir foi necessário fazer mediações de acordo com o quadro 12 abaixo:

Quadro 12 - Mediação de reflexão das palavras

__ Qual a sílaba final?
 Algumas crianças responderam ‘a’ confundindo com a letra final. Salientei a diferença entre sílaba e letra e continuei as perguntas:
 __ Qual sílaba começa a palavra?
 Os estudantes continuaram respondendo a letra ao invés da sílaba. Reforcei a diferença entre sílaba e letra.
 __ Qual a sílaba do meio da palavra?
 Muitos responderam corretamente.
 __ Agora falem palavras que comecem com a sílaba ‘es’.
 Um aluno gritou ‘escorrego’ e outro ‘elefante’, este confundindo a letra inicial com a sílaba inicial da palavra. Novamente, expliquei a diferença entre sílaba e letra.
 Um estudante disse ‘excursão’, aproveitei a oportunidade para explicitar sobre som e grafia das palavras. Exemplifiquei com o termo utilizado pelo aluno que o som é o mesmo, mas a grafia, a escrita é com ‘ex’.
 __ Tem um objeto que utilizamos todos os dias pela manhã.
 __ Escova!
 __ Isso mesmo. Tem escova de dente, escova de pentear os cabelos e vários outros tipos de escova, mas essas duas que falei, servem para nossa higiene pessoal. Para ficarmos limpinhos. Nesse momento um discente gritou:
 __ Stop! Stop, tia!
 Mais uma vez aproveitei para refletir com os alunos sobre o som e grafia das palavras. Expliquei que ‘stop’ é uma palavra em inglês que significa ‘pare’ e que o som é o mesmo, mas a palavra em inglês inicia com a letra ‘s’. Escrevi a palavra no quadro para melhor observação dos alunos.
 __ Esmalte!
 __ Isso mesmo!
 __ Tia, ele falou: ‘esmaga’.
 __ Está correto. ‘Esmaga’ vem do verbo ‘esmagar’ que significa pressionar algo com muita força.

Fonte: A autora, 2024.

5.1.3.4 Brincando de rimar

A brincadeira consiste em rimar as palavras de acordo com a frase que propus: ‘Vou a um passeio e vou levar macarrão’. Os alunos deveriam repetir a frase ‘Vou a um passeio e vou levar’, e acrescentar uma palavra que rimasse com ‘macarrão’.

Quadro 13: 3º diálogo – Concepção de rimas para as crianças

<p>__ Quem sabe o que são rimas?</p> <p>__ Quando uma palavra rima com a outra.</p> <p>__ Como assim? Explica melhor.</p> <p>__ Quando o final é a mesma coisa.</p> <p>__ Isso aí!</p>
--

Fonte: A autora, 2024.

Os estudantes acrescentaram várias palavras como ‘feijão’, ‘pão’, ‘avião’, ‘mão’, ‘mamão’ e ‘irmão’. Quando foi mencionado o termo ‘irmão’, uma aluna disse que levaria ao passeio sua ‘irmã’ e outra estudante informou que levaria a ‘mãe’. Foi bastante interessante, pois saíram do campo das rimas para o da afetividade, sobre quem gostariam de levar ao passeio. Salientei que é muito bom estarmos com quem gostamos e nos sentimos bem, conversamos um pouco sobre as pessoas queridas em nossas vidas, e após, retornamos as rimas. Seguimos a brincadeira e um discente acrescentou à frase o termo ‘jambo’ e outro, ‘abóbora’. Reforcei o conceito de rimas.

5.1.4 Oficina Cinema 1 – Curta ‘Diferenças’

Para esta oficina, o tema ‘diferenças’, abordado no livro ‘*A vaca que botou um ovo*’, será ampliado com sessão do curta ‘Diferenças’. O curta conta a história do livro ‘Diferenças’ do autor Rodrigo Munari. O projeto do filme foi viabilizado através da Lei Federal de Incentivo à Cultura, com patrocínio exclusivo das Empresas Rondon, e a realização da Secretaria Especial da Cultura, do Ministério do Turismo e do Governo Federal em 2021. Link de acesso ao curta: <https://youtu.be/4GyQY4Cfqs?feature=shared>

A história do livro é contada em animação buscando alcançar variadas plataformas para dialogar e discutir sobre a diversidade. O filme, com duração de 14 minutos, está disponível no *You Tube* em três versões gratuitas: com tradução em Libras, legendada e com áudio de descrição. A história do curta acontece em uma escola, lugar em que um menino azul vindo de outra cidade chega no meio do ano letivo. Ele fica inseguro, pois, por ser ‘diferente’, pode passar por situações desagradáveis. Em sua nova escola ele conhece uma turma que o acolhe, mas também conhece alguns meninos que o rejeitam devido a sua aparência. O filme aborda os temas sobre a convivência em sociedade e a percepção do outro com suas potencialidades e deficiências.

As crianças ficaram bastante animadas quando informei que iríamos para a sala de vídeo. A sala de vídeo da escola possui retroprojeter, televisão, equipamento de som e climatização. No dia da realização desta oficina, o retroprojeter da escola estava com defeito, e, apesar de saberem que assistiriam ao filme pela televisão, continuaram bastante animadas. Posteriormente, um novo aparelho foi comprado para substituir o retroprojeter.

Figura 15 – Animação para o Cine 1



Fonte: A autora, 2024.

Foi possível observar, em situações que a professora regente levou a turma para assistir filmes, o encantamento de alguns estudantes. Boa parte dos alunos da pesquisa nunca foram ao cinema. Assistir filmes na sala de vídeos é a oportunidade mais próxima que alguns discentes têm de irem ao cinema. Por isso, foram incluídos na oficina o ingresso da sessão e pipoca, de acordo com a figura 19, como recurso para uma dinâmica. Cada aluno recebeu o ingresso com a palavra ‘pipoca’ dobrada no pontilhado indicado. Era preciso ler a palavra para ganhar a pipoca.

Figura 16 – Leitura divertida



Fonte: A autora, 2024.

O objetivo da dinâmica era demonstrar que as pessoas que dominam a leitura têm mais oportunidades, e envolver o aluno na função social da escrita, mostrando que tem uma funcionalidade e intencionalidade por trás do texto. Todos os alunos receberam pipoca para assistir a sessão.

Figura 17 – Cine com pipoca



Fonte: A autora, 2024.

Como mencionado anteriormente, um número significativo de alunos possuem pouca ou nenhuma oportunidade de irem ao cinema, por isso gostam de ir à sala de vídeo e ficam atentos aos filmes e vídeos propostos.

Figura 18 – Alunos atentos no Cine 1



Fonte: A autora, 2024.

Após o vídeo, conversamos informalmente sobre o conteúdo apresentado e alguns alunos falaram suas impressões. A partir de suas considerações, foi possível perceber que os discentes conseguiram compreender a temática abordada no filme.

Informei-os que a próxima oficina, que será descrita a seguir, também trataria do tema ‘diferenças’, porém em outra perspectiva.

5.1.5 Oficina de leitura 2 - Livro: Meu crespo é de rainha

Nesta segunda oficina de leitura, lemos o livro *Meu crespo é de rainha* da autora Bell Hooks, que traz temática sobre as ‘diferenças’. É fundamental contextualizar o processo de alfabetização com temas do cotidiano para fomentar a habilidade da leitura. Desenvolver a alfabetização a partir do texto pode aguçar a curiosidade do aluno, promovendo a interação com o letramento e a interpretação de mundo.

Figura 19 – Capa do livro *Meu crespo é de rainha*



Fonte: A autora, 2024.

A leitura foi feita na escola ao ar livre pois a escola possui bons espaços para leitura embaixo de árvores. Essa experiência de leitura foi pensada para proporcionar aos estudantes

um ambiente diferenciado, a fim de ressaltar a possibilidade de leitura em variados espaços, e não apenas restrita à sala de aula.

Dentre as árvores plantadas na escola, escolhi o pau-brasil, que estava florido na ocasião, para assim, discorrer sobre a origem do nome do nosso país.

Figura 20 - As crianças e o pau-brasil



Fonte: A autora, 2024.

Perguntei as crianças se elas sabiam qual era nome da árvore próxima a eles. Não souberam responder, e também, não arriscaram um possível nome. Informei-as que se tratava de um ‘pau-brasil’ e que o nome do nosso país se originou dessa árvore. Fiz um breve relato sobre esse fato histórico. Os discentes prestaram bastante atenção e ficaram admirados quando disse que o pau-brasil é vermelho por dentro e seu corante servia para tingir as roupas da realeza.

Em seguida realizei a leitura do livro⁷, conforme registro e mediações a seguir:

⁷ O texto completo do livro *Meu crespô é de rainha* encontra-se no Anexo D deste trabalho.

Figura 21 – Leitura 2 em espaço aberto



Fonte: A autora, 2024.

“cheio de chamego e de aconchego”

Quadro 14 - Mediação de leitura 5

__ Então, ‘chamego’ é o quê?
 Os alunos responderam em coro: ‘__ Carinho!’.
 __ ‘Chamego’ não se escreve com ‘x’, se escreve com ‘ch’.
 Enfatizei a grafia da palavra.
 __ E ‘aconchego’ é o quê?
 __ Abraço! Carinho!

Fonte: A autora, 2024.

‘Cabelo para pentear, cabelo para enfeitar’

Quadro 15 - Mediação de leitura 6

__ No dia do ‘cabelo maluco’ os cabelos estavam todos enfeitados, de meninas e meninos.
 __ Tinha até de pipoca!
 __ Até de *Donuts*!
 Informei aos alunos que ‘*donuts*’ é uma palavra em inglês.

Fonte: A autora, 2024.

‘para enrolar e trançar ou deixar como está’

Quadro 16 - Mediação de leitura 7

__ Tem uma tia aqui da manhã, que é a tia Rafaela, que de vez enquanto ela está de trança.
 __ Ela foi minha professora!

Fonte: A autora, 2024.

‘Cabelo tão sedoso’

Quadro 17 - Mediação de leitura 8

__ O que é sedoso? O que vocês acham que é sedoso?
 __ Macio!
 __ Muito bem!

Fonte: A autora, 2024.

As ilustrações contidas no livro apresentam diversos penteados.

Quadro 18 - Mediação de leitura 9

__ Os cabelos podem ser variados. De cores, de tamanhos, de texturas. Pode ser mais enrolado, ou pode ser liso.’
 __ Já viram como o Neymar muda de cabelo? Está sempre mudando o estilo do cabelo, né?
 __ Ele cortou todo agora!
 __ Cortou? Não vi ainda.

Fonte: A autora, 2024.

‘cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos’

Expliquei para as crianças o que é o penteado ‘birote’ que é mencionado no livro. Penteado que se assemelha a ‘coquinhos’.

‘Ou quem sabe com turbante’

Quadro 19 - Mediação de leitura 10

__ Quem sabe o que é um ‘turbante’?
 __ Trança?
 __ Já viram quando alguém tem o cabelo crespo, grande, bonito e amarra o cabelo com um lenço?
 __ Eu já! É muito bonito!

Fonte: A autora, 2024.

‘Feliz com meu cabelo, firme e forte,’

Quadro 20 - Mediação de leitura 11

__ Temos que tratar e cuidar do nosso cabelo. Cuidar do cabelo faz parte da higiene pessoal. Lavar os cabelos, escovar os dentes, lavar as mãos.
Aproveitei o ensino para enfatizar a importância dos cuidados pessoais.

Fonte: A autora, 2024.

‘Nosso crespo é de rainha!’

Quadro 21 - Mediação de leitura 12

__ Por muito tempo as meninas queriam alisar o cabelo com pranchas? Quem já alisou o cabelo? Tem menino que alisa também, às vezes para fazer o ‘tupetinho’!
__ Igual o do Neymar, tia!
__ Isso mesmo, igual ao do Neymar.

Fonte: A autora, 2024.

Após a leitura, realizei com os alunos intervenções pedagógicas seguindo a temática explorada no livro ‘Meu crespo é de rainha’.

Figura 22 – Estudantes realizando atividades

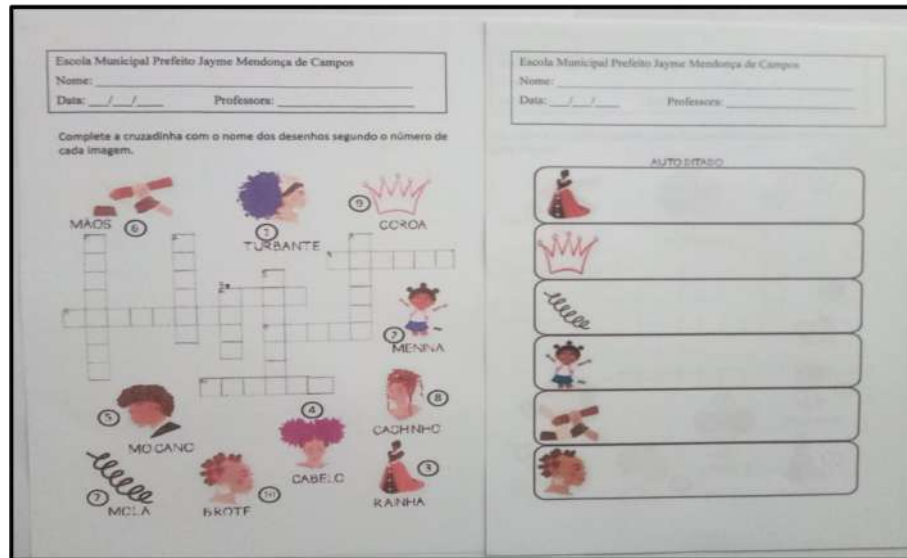


Fonte: A autora, 2024.

Na primeira atividade, conforme figura 27, os estudantes deveriam preencher as ‘cruzadinhas’ segundo a numeração indicada. Em cada numeração constava a palavra

correspondente para colocar na cruzadinha. O objetivo era enfatizar a grafia das palavras. Na segunda atividade, autoditado, os alunos deveriam escrever uma frase com a figura em destaque.

Figura 23 – Intervenções pedagógicas “Meu Crespo é de rainha”

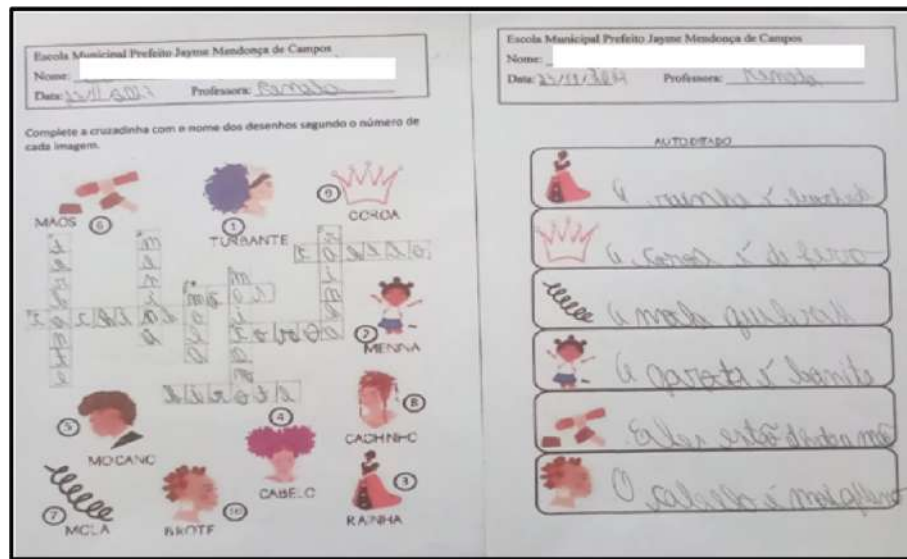


Fonte: A autora, 2024.

As palavras ‘turbante’, ‘birote’ e ‘coroa’ foram enfatizadas durante as atividades, pois na atividade diagnóstica foi possível observar que os alunos necessitam de mais atividades que explorem os sons do ‘r’. Assim como as palavras ‘rainha’ e ‘cachimbo’, tanto para o dígrafo ‘nh’ dos dois termos citados como o ‘ch’ da palavra ‘cachimbo’ para explorar os sons do ‘x’.

Na figura a seguir, podem-se observar atividades realizadas pelas crianças:

Figura 24 – Atividades realizadas pelos estudantes “Meu crespo é de rainha”



Fonte: A autora, 2024.

Os discentes foram bem em ambas as atividades. Fiz as correções ortográficas necessárias. Informei as crianças que a atividade da nossa próxima oficina seria outra sessão na sala de vídeo. Os alunos ficaram animados.

5.1.6 Oficina Cinema 2 – Curta ‘Amor de cabelo’

Seguindo a temática da oficina anterior, foi realizada a segunda sessão de cinema. Com essa oficina os discentes puderam refletir, ainda mais, sobre o tema ‘diferenças’. Por se tratar de um assunto relevante a ser discutido com os alunos, o tema foi enfatizado nas oficinas. Para esta oficina foi selecionado o curta ‘*Hair Love*’, disponível no *YouTube* (<https://youtu.be/-4htxN0IAQ4?feature=shared>), ganhador do Oscar de melhor curta-metragem de animação em 2020, foi dirigido por Matthew A. Cherry e Bruce W. Smith, produzido pela Sony Pictures Animation, tem 5 minutos e 55 segundos. A obra aborda as temáticas sobre valorização da identidade, família, amor, racismo e cabelos. O filme conta a história de Zuri, uma menina afro-norte-americana, que deseja fazer um penteado para visitar sua mãe que está internada em um hospital e, para isso, pede ajuda para seu pai. Após passar por complicações para fazer o penteado, o pai de Zuri se supera e consegue fazer o penteado escolhido pela filha.

Figura 25 – Cine 2



Fonte: A autora, 2024.

Quadro 22 - Mediação de leitura 13

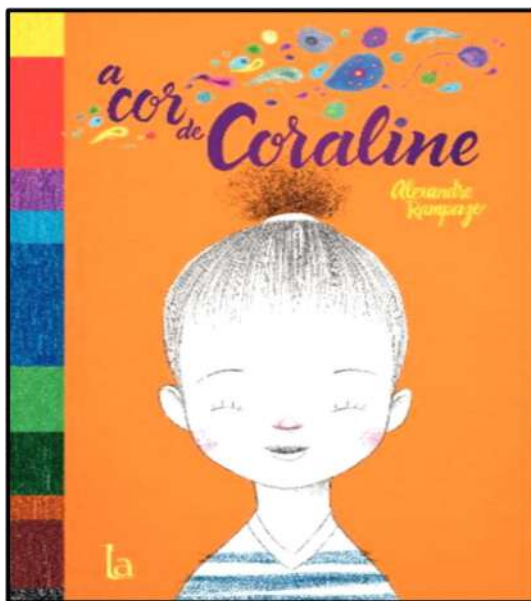
__ No início, o pai dela não sabia fazer penteados. Assistiu aulas, estudou, treinou e conseguiu.
 __ A mãe dela está com câncer!
 __ Por que você acha que a mãe dela está com câncer?
 __ Por que ela está careca.
 __ Um dos sintomas dessa doença é cair o cabelo devido os tratamentos serem agressivos ao organismo.

Fonte: A autora, 2024.

Associei o aspecto da doença mencionado pelos alunos com o tema ‘diferenças’ abordado no curta. Ressaltei a importância da valorização das diferenças.

5.1.7 Oficina de leitura 3 – Livro: A cor de Coraline

Na última oficina da pesquisa, realizei a leitura do livro *A cor de Coraline* do autor Alexandre Rampazo. Durante a leitura, estabeleci relações entre o que foi lido e seus conhecimentos anteriores, com o intuito de promover o prazer pela leitura, possibilitando ainda, a compreensão da estrutura e funcionamento da leitura proposta, tornando o aluno um leitor competente.

Figura 26 - Capa do livro *A cor de Coraline*

Fonte: A autora, 2024.

E então comecei a contar a história.⁸

Figura 27 - Leitura 3 com os estudantes



Fonte: A autora, 2024.

A atividade de autorretrato feita na oficina identidade: Quem eu sou? foi realizada novamente para os estudantes, sendo ofertada mais cores com tons de pele.

Figura 28 - Caixa de giz de cera

⁸ O texto completo do livro *A cor de Coraline* encontra-se no Anexo E deste trabalho.

com variados tons de pele



Fonte: A autora, 2024.

Os alunos realizaram seus autorretratos, conforme os registros a seguir:

Figura 29 - Alunos confeccionando autorretratos 2



Fonte: A autora, 2024.

Na figura 30 é possível observar que a aluna aproxima o giz de cera ao seu braço para escolher um giz que mais se assemelhe ao seu tom de pele.

Figura 30 - Alunas e o tom de pele



Fonte: A autora, 2024.

Ao final da atividade foi confeccionado o mural abaixo:

Figura 31 - Mural autorretrato 2



Fonte: A autora, 2024.

A partir dos dados gerados nas duas oficinas com atividade de autorretrato foi possível analisar que quatro alunos utilizaram a cor laranja para representar seus tons de pele na primeira atividade, porém, na atividade seguinte, selecionaram tons de pele mais próximos das suas cores de pele. Como mostra a figura abaixo, na qual a coluna da direita consta as atividades de autorretrato da primeira oficina, comparada à coluna da esquerda, realizada pelo mesmo estudante, a atividade da segunda oficina de autorretrato:

Figura 32 – Comparativos 1 de autorretratos entre oficinas 5.1 e 5.7



Fonte: A autora, 2024.

Dois alunos não haviam pintado seu tom de pele na primeira atividade e na segunda atividade registraram seus tons de pele no autorretrato. Como é possível observar na figura abaixo disposta da mesma forma que a figura anterior em relação ao comparativo entre as colunas e oficinas:

Figura 33 - Comparativos 2 de autorretratos entre oficinas 5.1 e 5.7



Fonte: A autora, 2024.

Um aluno na primeira atividade de autorretrato pintou sua cor de pele de marrom, ficando bastante diferente do seu tom de pele. Na segunda atividade a cor escolhida representou melhor sua cor de pele. As figuras 39 e 40 também foram organizadas de modo que seja possível comparar a primeira e a segunda oficina de autorretratos.

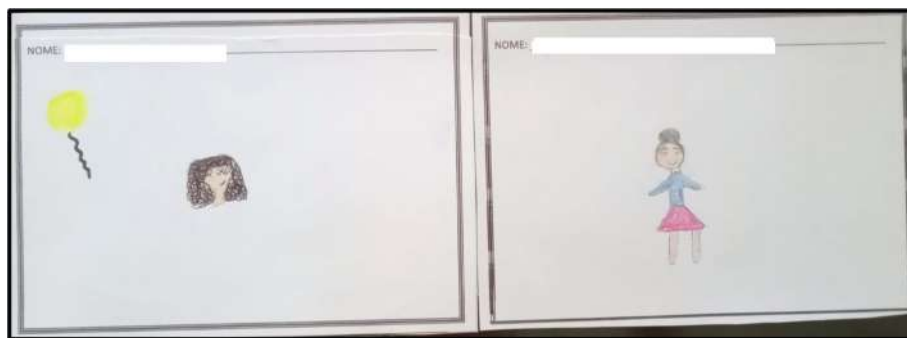
Figura 34 - Comparativo 3 de autorretratos entre oficinas 5.1 e 5.7



Fonte: A autora, 2024.

Uma aluna pintou seu o tom de pele com a mesma tonalidade nas duas atividades.

Figura 35 - Comparativos 4 de autorretratos entre oficinas 5.1 e 5.7



Fonte: A autora, 2024.

Oferecer atividades de autorretratos com mais recursos para representação de tons de pele foi importante para os alunos, como se pode observar na análise de dados. Os discentes tiveram a oportunidade de adequar suas cores de pele em seus autorretratos, proporcionando a reflexão de aspectos que compõem suas identidades.

5.2 Perspectivas dos sujeitos sobre a pesquisa-ação desenvolvida

Durante as oficinas, quando encontrava os alunos participantes da pesquisa nas dependências da escola, constantemente, perguntavam-me quando seria nosso próximo encontro. Nas oficinas, os discentes participavam de forma ativa, fazendo comentários, perguntas, contribuindo, assim, para o planejamento das próximas atividades.

Busquei a concepção dos sujeitos que participaram das entrevistas, na primeira etapa deste estudo, gestora escolar, professoras regentes e responsáveis de alunos participantes, referente a pesquisa desenvolvida.

A gestora escolar enfatizou que toda contribuição no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes é bem-vinda na escola. As professoras regentes relataram que as ações realizadas na pesquisa contribuíram para a aprendizagem dos estudantes. Ao conversar com as professoras deixei-as bem à vontade para indicar possíveis aspectos que poderiam ser melhorados nas atividades. Informei-as que suas reais impressões contribuiriam para o estudo, porém não apontaram aspectos a serem reavaliados nas oficinas. Conversei também com os responsáveis de estudantes após o término do estudo, esses também deram um retorno positivo sobre o

trabalho desenvolvido. Um deles agradeceu bastante, pois não teve condições financeiras para colocar sua filha em um reforço escolar particular em 2023, sendo assim, as oficinas foram importantes para o desenvolvimento da aluna.

Todavia, como já foi dito, nem tudo foi só positivo, a escola sofre com a violência local, refletindo de forma negativa na frequência dos alunos. Por isso, alguns alunos não participaram de todas as oficinas.

A sistematização das atividades contribuiu para que os alunos aprendessem a pensar e refletir sobre a leitura e escrita. Precisam, ainda, continuar refletindo sobre a ortografia e a segmentação das palavras nos próximos anos de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização de alunos que não concluíram o ciclo de alfabetização é um tema que vai precisar cada vez mais ser esclarecido dentro da nossa sociedade. O cenário educacional apresenta alunos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e até do Fundamental II que não concluíram o ciclo de alfabetização.

Durante a pandemia algumas famílias conseguiram buscar o apoio de professores particulares para conduzir esse processo, porém um grupo significativo de famílias que possui filhos matriculados em escolas públicas não conseguiu nem mesmo acompanhar as mensagens e atividades enviadas virtualmente.

A realidade caótica na alfabetização de crianças no retorno às aulas presenciais pós-pandemia na escola pública que atuo me fez enxergar a necessidade de ir além da minha ação profissional. As crianças precisam de ações urgentes que os apoiem no processo de alfabetização. Uma sequência de frustrações pode levá-los ao desânimo, aumentando a insegurança e a sensação de que nunca irão aprender.

Entendendo que esse aluno já veio fragilizado emocionalmente da pandemia, por ter ficado retido no 3º ano, e ainda, presenciado alguns de seus colegas avançarem para a próxima etapa escolar, durante as atividades realizadas, tive a preocupação de expressar comentários positivos ao estudante quando ele conseguia avançar dentro do nível dele, a fim de fortalecer sua autoestima, favorecendo no discente o sentimento de acreditar em si e no seu progresso escolar e em todos os aspectos da sua vida.

Espero ter auxiliado os alunos, espero não do verbo esperar, mas do verbo esperançar, como Paulo Freire nos diz: “Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com os outros para fazer de outro modo.” (Freire, 1992, p. 110-111) Para isso, buscou-se embasar a pesquisa em concepções teóricas que dialogassem com perspectivas de alfabetização que pudessem contribuir com o desenvolvimento da alfabetização do grupo de alunos pesquisado para além dos muros da escola.

Por tanto, entender os impactos da pandemia na alfabetização em âmbito nacional é fundamental, pois esse grupo de alunos faz parte de um contexto social inserido em um país que é marcado pelas disparidades sociais. Compreender os impactos ocasionados na educação pela pandemia nas escolas brasileiras auxilia a reflexão dos estudos em contextos sociais situados.

Os procedimentos e o contexto do estudo foram apresentados para que a explanação do estudo quanto às oficinas fosse melhor compreendida. As oficinas pedagógicas apresentadas buscaram incentivar os educandos a se apropriarem do sistema de escrita alfabética e de maneira contextualizada adentrarem nas práticas de letramento. As práticas consideram discursos socialmente relevantes, proporcionando maior adesão dos estudantes na construção de sentidos, fazendo com que o aluno possa interpretar o mundo em que o cerca.

Assim, o estudo buscou compreender os desafios da alfabetização no retorno às aulas presenciais e contribuir com os avanços na aprendizagem dos alunos, através de intervenção com sequência didática, ampliando habilidades de leitura e escrita. O trabalho visou, ainda, contribuir para o desenvolvimento de práticas escolares de alfabetização que dialogassem com a realidade das escolas públicas pós-pandemia, oferecendo exemplo de projeto com oficinas pedagógicas, objetivando minimizar os prejuízos causados à Educação.

Compreendendo que é direito do estudante ser protagonista da sua história e que a alfabetização está ligada a um processo de libertação, é necessário que esse processo seja cada vez mais consciente e consistente, para que possamos ter uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO em rede. *Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19-relatório técnico* (parcial). Revista Brasileira de Alfabetização, São Paulo, v. 13, p. 185-201, 2020.

BARDIN, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed., São Paulo: HUCITE, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (V. N. Volochinov) [1929]. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*: São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: impactos da pandemia*, 2022. doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7. Acesso em: 23 set. 2023.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília, DF: Líber, 2007.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo, 2011.

_____.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KLEIMAN, A. B. *Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* São Paulo: Unicamp, 2005.

_____. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. *Folologia E Linguística Portuguesa*, 2006.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012 [Como eu ensino]

MORAES, Gustavo Henrique; Ana Elizabeth M., Albuquerque; Santos, Robson (organizadores). *Impactos da pandemia – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, 2022.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. (2005). *O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método*. *Organizações Rurais Agroindustriais*, 7(1), 70-81.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Minas Gerais, 2003a.

_____. *A reinvenção da alfabetização*. *Presença pedagógica*. V. 9, n.52, p. 15-21, jul./ago.2003b.

_____. *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos*. *Revista Pátio* n. 29, 2004.

STREET, B. V. *Letramentos Sociais: abordagens críticas de letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERZI, S. B. *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. Campinas, São Paulo: mercado de Letras, 1995.

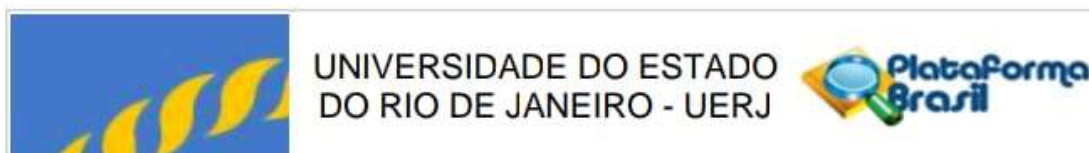
_____. *A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.

THIOLLENT, Michael. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS pela alfabetização. Nota Técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Brasília, 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989>>. Acesso em: 6 abr. 2024.

ANEXO A – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Alfabetização de crianças em escola pública do município de São Gonçalo - RJ pós-pandemia

Pesquisador: RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68754223.4.0000.5282

Instituição Proponente: Faculdade de Formação de Professores

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.133.071

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto desenvolvido pelo departamento de Letras da FFP/UERJ, anteriormente analisado.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a realidade educacional de estudantes de escola pública de São Gonçalo – RJ em fase de Alfabetização pós-pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos referentes à exposição, presentes nos TCLEs e Termo de Assentimento, sendo garantido sigilo da identidade dos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de importante pesquisa no campo da alfabetização.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Resolvidas pendências anteriormente apontadas sobre TAI e instrumento de coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.133.071

projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para junho de 2024. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2114368.pdf	13/06/2023 18:43:16		Aceito
Outros	CurriculosLattesRenatadaSilvadeOliveira.pdf	19/05/2023 11:28:26	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevistas_UERJ_RENATA SOLIVEIRA.docx	19/05/2023 11:27:03	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2_TAM_RENATASOLIVEIRA_UERJ.docx	19/05/2023 11:18:41	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Carta_resposta.docx	19/05/2023 10:34:54	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO.docx	19/05/2023 10:28:02	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_MODIFICADO.docx	19/05/2023 10:20:33	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_MODIFICADO.pdf	19/05/2023 10:18:00	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

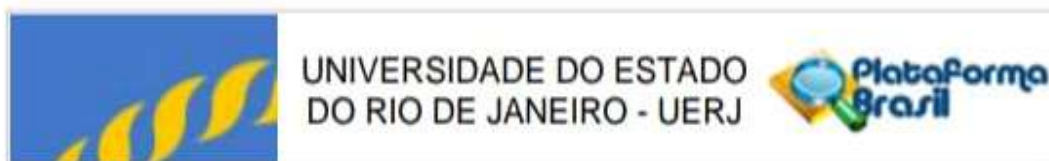
UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.133.071

Orçamento	Orcamento_Financeiro_UERJ_RENATA SOLIVEIRA.docx	04/04/2023 12:13:40	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UERJ_RENATASOLIVEIRA.docx	04/04/2023 12:10:10	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Execucao_UERJ_REN ATASOLIVEIRA.docx	04/04/2023 12:09:27	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_UERJ_RENATASOLIVEIRA .pdf	04/04/2023 12:06:37	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_UERJ_RENATASOLIV EIRA.pdf	04/04/2023 12:04:45	RENATA DA SILVA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 21 de Junho de 2023

Assinado por:

Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

ANEXO B – Transcrição das entrevistas

Entrevista com Professora 1

Pesquisadora - 1) Qual é a sua formação como professora? Realizou alguma formação específica em alfabetização? Há quanto tempo ministra aulas e há quanto tempo atua nesta escola?

Professora 1 – Pedagogia nas séries iniciais. Não. Vinte oito anos ministrando aulas e vinte e quatro nesta escola.

Pesquisadora - 2) Como vivenciou a pandemia na sua vida pessoal? Que impactos trouxe para sua vida?

Professora 1 - Na minha vida pessoal foi muito difícil e impactos foi emocionais mesmo.

Pesquisadora - 3) Como foi a experiência do retorno das aulas presenciais? Quais foram os desafios e aspectos positivos?

Professora 1 - O retorno foi bom. Os desafios à aprendizagem dos alunos e positivo que alguns responsáveis participaram muito na vida deles, outros, participação nenhuma.

Pesquisadora - 4) Quanto ao processo de alfabetização como avalia sua turma de 3º ano regida em 2022 oriunda de ensino remoto no 1º e 2º anos? Como foi o processo de alfabetização dessa turma?

Professora 1 - Foi uma turma muito fraca, em termos aprendizagem eles vieram zerados. Recomecei como se fosse uma turma de primeiro ano.

Pesquisadora - 5) Tendo em vista que um grupo ficou retido, quais feitos pedagógicos podem favorecer o processo de alfabetização dessas crianças?

Professora 1 - Principalmente o reforço de leitura. Trabalhar com o processo de alfabetização deles. Que eles não foram alfabetizados.

Entrevista com Professora 2

Pesquisadora - 1) Qual é a sua formação como professora? Realizou alguma formação específica em alfabetização? Há quanto tempo ministra aulas e há quanto tempo atua nesta escola?

Professora 2 – Eu sou pós-graduada. Não. Uns trinta anos. Vinte três anos.

Pesquisadora - 2) Como vivenciou a pandemia na sua vida pessoal? Que impactos trouxe para sua vida?

Professora 2 - Complicado. Bem difícil, né. Perdi minha irmã, meus pais idosos, então tinha que ter aquela atenção maior. A perda familiar desestruturou totalmente a família, né, porque ela era a base.

Pesquisadora - 3) Como foi a experiência do retorno das aulas presenciais? Quais foram os desafios e aspectos positivos?

Professora 2 – Os desafios? A turma, né, que não tinha mais essa convivência entre eles, então isso foi muito difícil, pesou muito. É adaptá-los de novo ao estudo. Foi difícil, porque questão, né, que não tinham base antes, então tive que alfabetizá-los, né, no terceiro ano, a maioria.

Pesquisadora - 4) Quanto ao processo de alfabetização como avalia sua turma de 3º ano regida em 2022 oriunda de ensino remoto no 1º e 2º anos? Como foi o processo de alfabetização dessa turma?

Professora 2 - E eles não tarem mais adaptados em sala de aula, né, então teve todo o processo de adaptar primeiro em sala de aula, a convivência.

Pesquisadora - 5) Tendo em vista que um grupo ficou retido, quais feitos pedagógicos podem favorecer o processo de alfabetização dessas crianças?

Professora 2 - Ter acompanhamento de pais, dos pais em casa que foram poucos, né. É o apoio da família, em casa, né. Os pais que puderem, né, dá uma, botar em aula de reforço, Eu sei que muitos pais não tem condições, né, deles mesmo ensinarem, então tem que ter o apoio de outra pessoa. Em sala de aula a gente tá alfabetizando, né, incentivando a escrita, a leitura, mostrando, tentando uma outra forma diferente, né, de ensinar a ler e a escrever. E, também cobrando, né, botando, né, pra fazer as atividades, tá mais presente, ali, se dedicando a esses alunos, né, já sabe que muita dificuldade, então.

Entrevista com Gestora Escolar

Pesquisadora 1) Qual é a sua formação como professora? Realizou alguma formação específica em alfabetização? Por quanto tempo ministrou aulas? Há quanto tempo atua como diretora e há quanto tempo é diretora nesta escola?

Gestora Escolar – Nível Superior, professora de História. Não. Sete anos. Dezesete anos nessa escola.

Pesquisadora 2) De que modo vivenciou a pandemia na sua vida pessoal? Que consequências acarretaram na sua vida?

Gestora Escolar - Ai, muitas ansiedades, questão emocional, muita.

Pesquisadora 3) Como foi a experiência do retorno das aulas presenciais no âmbito da direção escolar? Quais foram os desafios e aspectos positivos?

Gestora Escolar - Bastante difícil, encontramos muitas dificuldades com os aluno, com questões emocionais, muitos choros.

Pesquisadora 4) Como avalia o quantitativo de alunos retidos nas turmas de 3º ano em 2022, considerando que esses alunos desenvolveram o 1º e 2º anos de modo remoto?

Gestora Escolar - Difícil, nunca encontrei na escola tantas dificuldades e tantas retenções.

Pesquisadora 5) De que forma a direção escolar pode cooperar para favorecer o processo de alfabetização dessas crianças?

Gestora Escolar - Tentando, é, alfabetizar novamente, atividades diferenciadas, Projeto Tempo de Aprender ajudou.

Entrevista com Responsável 1

Pesquisadora 1) Como foi o período pandêmico na sua vida pessoal? Que impactos trouxe para sua vida?

Responsável 1 - Muito difícil. Perdi um ente muito querido. Meu tio, irmão do meu pai.

Pesquisadora 2) Como seu filho(a) vivenciou a pandemia? Que efeitos gerou na vida dele(a)?

Responsável 1 - Quando meu tio ficou doente, aí qualquer outra pessoa que ficava, tá meio gripadinho, já achava que era também. A cabeça das crianças ficou como? Ficou, pras crianças, todo mundo tava doente, e eles com medo, né, no caso.

Pesquisadora 3) Quais foram os desafios e aspectos positivos sendo responsável de criança que experimentou o 1º e 2º anos da alfabetização de maneira remota?

Responsável 1 - Ai, eu achei ruim, no caso eu achei que tinha que reprovar eles, porque ela passou sem saber nada. Eu falei: (Nome do aluno), pra mim você tinha repetido lá mesmo, você não chegou a estudar.

Pesquisadora 4) De que forma seu filho(a) passou pela experiência da alfabetização de modo remoto?

Responsável 1 - Sei lá, ela não aprendeu muita coisa assim não.

Pesquisadora 5) Levando em consideração que seu filho(a) ficou retido no 3º ano, como observa que pode colaborar com o processo de alfabetização dele(a) ?

Responsável 1 – Ué! Puxa mais em casa. Queria colocá ela no reforço, né, mas é isso.

Entrevista com Responsável 2

Pesquisadora 1) Como foi o período pandêmico na sua vida pessoal? Que impactos trouxe para sua vida?

Responsável 2 - Foi tenso, né, por causa dessa doença não podia saí de casa, não sei o quê. As crianças gosta muito de andá na rua, brinca, aí não podia. Tinha que usá máscara, tinha que ficá isolado dentro de casa.

Pesquisadora 2) Como seu filho(a) vivenciou a pandemia? Que efeitos gerou na vida dele(a)?

Responsável 2 – Ela ficou mais em casa. Só saía se fosse, tipo, para mercado, assim, e volta pra casa, porque não podia ficar na rua.

Pesquisadora 3) Quais foram os desafios e aspectos positivos sendo responsável de criança que experimentou o 1º e 2º anos da alfabetização de maneira remota?

Responsável 2 - Foi péssimo, porque aula remota é horrível, horrível. Você tem que fica vindo na escola pega folha, depois leva para casa, depois volta de novo. E nisso, a criança não aprende direito, porque é aula remota, não é presencial.

Pesquisadora 4) De que forma seu filho(a) passou pela experiência da alfabetização de modo remoto?

Responsável 2 - Foi um milagre, porque ninguém passa assim, tipo, ficando mais em casa do que na escola. Não tinha aula direito, aí tinha que fica pegando papel pra pode fazer, pra depois entrega na escola, não sei o quê. Aí de repente não dava tempo de entrega, aí a criança perdia aquilo, porque não entrego a folha que foi feita em casa. E eles não pegava depois.

Pesquisadora 5) Levando em consideração que seu filho(a) ficou retido no 3º ano, como observa que pode colaborar com o processo de alfabetização dele(a) ?

Responsável 2 - Bota ela bastante pa lê, pa pode aprende logo, que tá difícil. E bota ela no refoço, né, tenta bota ela no refoço.

ANEXO C – Texto do livro “A vaca que botou um ovo, de Andy Cutbill”

A vaca que botou um ovo

A vaca Mimosa estava deprimida.
 Muito triste mesmo.
 __ Que é que foi, Mimi?
 __ Cacarejam as galinhas.
 __ É que não tenho nada de especial.
 __ Não sei andar de bicicleta
 e plantar bananeira
 como as outras vacas.
 __ Eu me sinto tão comum!
 Naquela noite,
 as galinhas arquitetaram
 um plano muito esperto.
 “__ Cococó,
 Cococó, cococó”
 __ elas cochicharam.
 Na manhã seguinte
 Havia uma agitação danada no curral.
 “Eu botei um ovo!”
 Mimosa deu um grito estridente.
 Todas as outras vacas
 Ficaram sem fala.
 Nenhuma delas tinha jamais
 Botado um ovo.
 Até o fazendeiro veio correndo:
 __ Por Deus do céu! – ele gritou.
 __ A Mimosa botou um ovo! A mulher do fazendeiro ligou para
 O jornal da cidade.
 Veio gente
 De lá e de cá.
 __ Temos muito orgulho da Mimosa –
 anunciou o fazendeiro para a multidão.
 Agora Mimosa se sentia
 Muito mais especial.
 E as galinhas ficaram
 satisfeitíssimas.
 Mas as outras vacas, nem tanto.
 “Agora ninguém acha nada demais a gente andar de bicicleta e plantar
 bananeira” resmungava uma vaca.
 “Tem alguma coisa esquisita acontecendo...” exclamava outra vaquinha.
 “Vacas não botam ovo.” Pensava outra...
 “As galinhas é que botam ovo!” Reclamava dona vaca.
 __ Nós não acreditamos que
 foi você quem botou o ovo.

__ as vacas disseram para Mimosa.

__ Achamos que essas galinhas

É que armaram tudo isso.

Mimosa ficou chocada. - Ah, é? Então “provem!”

__ responderam as galinhas...

Então, todo mundo resolveu esperar. Dia após dia as vacas espiavam, enquanto Mimosa ficava sentada em cima do ovo, para ele ficarquentinho. Mas nada acontecia.

Até que, numa manhã,

de repente, ouviu-se um barulhinho.

Tap, tap, tap,

__ Vai nascer! – gritou uma das vacas.

Quando Mimosa

se levantou...

tap, tap, tap,

o ovo rachou abriu-se e dele saltou uma bolinha marrom e cheia de penas.

__ Não falei?

__ disse uma

das vacas,

balançando

a cabeça.

__ Uma galinha!

Então, a criaturinha

olhou para Mimosa e...

Muuuuuuuuuuuuuuuuuuuu!

- ela gritou bem alto.

Mimosa sorriu e abraçou seu bebê bem forte.

- Uma vaca – ela disse baixinho.

E deu à sua filhinha o nome de Daisy.

ANEXO D – Texto do livro “Meu crespo é de rainha”, de Bell Hooks

Meu crespo é de rainha

Menininha do cabelo lindo e cheiro doce
 macio como algodão,
 pétala de flor ondulada e fofa,
 cheio de chamego e de aconchego.
 Uma tiara, uma coroa, cobrindo
 cabeças cheias de estilo!
 Pode ser moicano pro alto
 ou jogado pra baixo,
 amarrado com pompom,
 cortado bem curtinho
 ou livre, leve e solto
 ao sabor do vento!
 cabelo para pentear,
 cabelo para enfeitar,
 pra enrolar e trançar
 ou deixar como está.
 Cabelo tão sedoso,
 tão gostoso de brincar!
 Cabeleira que leva as tristezas pra bem longe.
 Sentadinha de manhã,
 esperando as mãos carinhosas que escovam ou trançam
 para o dia começar enrolado e animado!
 Pixaim, sim!
 Gosto dele bem assim!
 Cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos.
 Ou quem sabe com turbante!
 Todas as meninas
 brincando livres.
 Feliz com o meu crespo!
 O meu crespo é de rainha!
 Feliz com o meu cabelo firme e forte,
 com cachos que giram,
 e o fio feito mola se enrola,
 vira cambalhota!
 Menininha você é uma gracinha!
 Nosso crespo é de rainha!

ANEXO E – Texto do livro “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo

A cor de Coraline

Caroline, me empresta o lápis cor de pele?
 Foi isso que o Pedrinho me perguntou e
 eu fiquei assim, meio com cara de lagosta,
 olhando pra cara dele.
 Olhando pra minha caixa de lápis de 12 cores,
 Olhando pra cor da minha pele.
 Um ponto de interrogação enorme
 Ficou rodopiando na minha cabeça.
 “Me empresta o lápis cor de pele?”
 O que ele queria dizer com isso?
 Primeiro imaginei que qualquer aluno da escola que
 tivesse uma caixa de lápis de cor 18, 24 ou 32
 cores talvez ficasse com a cabeça ainda mais confusa
 com a pergunta do Pedrinho. É muita cor, né?
 Que sorte ter uma caixa de lápis de cor com somente 12 cores.
 Lápis cor de pele? De qual pele será
 Que o Pedrinho estava falando?
 Logo pensei em dar o lápis verde
 só pra que ver a cara do meu amigo.
 Porque se agora estivéssemos em Marte
 e fôssemos marcianos, a gente seria verde.
 Bom, pelo menos é o que dizem sobre
 os marcianos: são baixinhos, cabeçudos e verdes.
 Pensando num lugar diferente como,
 por exemplo, Onde Judas Perdeu as Botas ...
 Tá, eu sei que é um lugar bem longe e que nem
 existe de verdade, mas se existisse, comparando
 com Marte, seria logo ali na esquina.
 Fiquei pensando se alguém nascesse
 num lugar diferente assim, teria uma
 cor de pele diferente também.
 Nem sei que cor seria essa, mas emprestaria
 vários lápis de uma só vez pro Pedrinho pra que ele
 ao menos começasse a pintar uma cor de pele tão diferente assim.
 O Pedrinho continuava ali olhando pra minha cara,
 com a mão estendida, esperando o lápis.
 E eu olhando pra caixa de lápis e o
 lápis amarelo olhando pra mim.
 Imaginei, então, como seria se fôssemos
 peixinhos dourados. Tá, eu sei que peixe
 dourado é dourado, mas minha caixa
 de lápis de cor tem só 12 cores, lembra?
 E, quando tenho que pintar peixes dourados, uso o lápis amarelo, você não?

Então, seria este o lápis que eu emprestaria para o Pedrinho.

Comecei a gostar da brincadeira e pensei
num país de envergonhados, onde todo
mundo seria vermelho de vergonha ...

Ou poderia ser vermelho de raiva.

O lápis cor de pele que eu emprestaria seria o vermelho, é claro

E se fosse um mundo fofinho com todo mundo suspirando
o tempo todo e fazendo coração com a mão?

Seria um mundo lilás, com todo mundo com a pele lilás.

“Toma, aqui está o lápis lilás, seu fofuxo”,

é o que eu diria pro Pedrinho.

será que tem algum lugar

Onde todo mundo é azul?

No planeta Netuno, talvez?

E se a gente tivesse nascido lá, o Pedrinho iria dizer:

“Elep ed roc sipál o deserpme em, Enilaroc?”

Certo, to inventando. Nem sei se os netunianos falam
desse jeito, mas seria assim que ele pediria o lápis cor
de pele.

Mas será que tá certo?

A cor da pele é só uma?

A gente vive num

mundo com um

monte de gente

diferente ...

Línguas diferentes, tamanhos diferentes, jeitos diferentes,
cabelos diferentes, origens diferentes, cores de pele diferentes.

Pensei por um instante em dar o lápis rosa, que
era a cor que o Pedrinho usava pra pintar pele

dos personagens que desenhava. Era uma cor bem parecida com a pele dele.

Coraline, me empresta o lápis cor de pele?

Então, olhei de novo

pra minha pele.

Peguei o lápis marrom e passei para o meu amigo.

O Pedrinho olhou pro lápis marrom e

olhou pra mim com uma cara de lagosta.

Depois deu um sorriso, disse obrigado

e começou a pintar o desenho dele

com o lápis cor de pele.

A cor da minha pele.