



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

ESTER ELIZABETE DINIZ

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÓS-ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS

ERECHIM

2023

ESTER ELIZABETE DINIZ

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÓS-ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Diniz, Ester Elizabete
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL PÓS-ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO
MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS / Ester Elizabete Diniz. -- 2023.
178 f.:il.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2023.

1. Alfabetização. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

ESTER ELIZABETE DINIZ

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÓS-ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 16/08/2023.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS/Erechim
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 PATRICIA DOS SANTOS MOURA
Data: 05/09/2023 13:55:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura – UNIPAMPA
Avaliadora



Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS/Erechim
Avaliador

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar comigo em todos os momentos de minha vida, não me deixando desistir, e sim me abençoando e fortalecendo minha fé para realização desta conquista.

Aos meus pais, Adão Constâncio Diniz e Araci de Siqueira Diniz (*in memoriam*), que tanto fizeram por mim, me educaram e me tornaram uma pessoa honesta, do bem e humilde. A ti, minha mãe querida, que há pouco tempo partiu, quanta falta a senhora me faz. Como gostaria que a senhora e o pai estivessem presentes comigo nesta conquista. Amarei eternamente vocês.

Ao meu amado esposo, Milton, que há 22 anos estamos unidos pelo amor, companheirismo e confiança um no outro. A ti, meu amado, gratidão por compreender minha ausência para me dedicar aos estudos e cuidar tão bem da nossa família.

Aos meus filhos amados, Moisés Felipe e Maria Isabel, por todo o amor e carinho que tiveram comigo, me trazendo café, chá e água em muitos momentos de meus estudos.

A toda equipe diretiva e meus colegas da escola onde trabalho, por me apoiar e incentivar nos estudos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Erechim, pelos ensinamentos compartilhados e que muito me fizeram crescer profissionalmente.

A minha querida orientadora, Profa. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt, minha eterna gratidão por ter aceitado ser minha orientadora, por ter feito tanto por mim, por ter me orientado aos conhecimentos necessários para a conclusão dessa Dissertação. Muito obrigada!

A minha banca de qualificação, Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos e Profa. Dra. Patrícia dos Santos Moura, pela disponibilidade de participação e contribuições a essa Dissertação.

À 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município de Ijuí/RS por aceitar a realização desse trabalho e às professoras do 3º ano do Ensino Fundamental que aceitaram fazer parte dessa pesquisa.

E a todos que, de uma forma ou de outra, me incentivaram à realização desse Mestrado Profissional em Educação.

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não sai muito bem em outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte a sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chance no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. (CAGLIARI, 1992, p. 148).

RESUMO

A presente Dissertação, intitulada “Alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental Pós-Ensino Remoto nas Escolas Estaduais do Município de Ijuí/RS”, foi realizada pelo viés da abordagem qualitativa, com o objetivo principal de compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS. Sendo assim, a pesquisa foi organizada em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento, pesquisa documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica está baseada na discussão sobre métodos de alfabetização, utilizando, para tal, autores como Cagliari (1999), Mortatti (2006) e Ferreira e Teberosky (1985). A pesquisa de Estado do Conhecimento foi proposta na intenção de se traçar um panorama de teses e dissertações publicadas recentemente sobre a mesma temática deste estudo, buscando apresentar as principais tendências e abordagens quando demais pesquisadores escrevem sobre esse assunto e mostrando em que medida a presente pesquisa se aproxima, se distancia e avança em relação ao que já há produzido sobre o tema. A pesquisa documental faz uma análise das principais legislações nacionais recentes e vigentes que orientam o trabalho com alfabetização nas escolas do país, bem como apresenta uma síntese das principais e mais contemporâneas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores. A pesquisa de campo foi realizada com as professoras alfabetizadoras que lecionam com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino no município de Ijuí/RS. Para tal, foi elaborado um questionário com 11 questões a serem entregues a 10 professoras, distribuídas em nove escolas estaduais do município, sendo duas escolas do meio rural, duas escolas da periferia, duas de área urbana central e outras três distribuídas na urbana não central e nem de periferia. A intenção da pesquisa de campo foi analisar, na perspectiva das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, o motivo que elas acreditam que fez com que seus alunos chegassem ao término do 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizados. A análise das respostas das professoras se baseou nos procedimentos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016). A partir da análise do material empírico, verificou-se que existem vários fatores que, na perspectiva das docentes, fizeram com que os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental chegassem ao término do ano letivo sem estar lendo e escrevendo convencionalmente. As principais causas que dificultaram a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental, segundo elas, foram a pandemia do Covid-19, alunos que frequentam Atendimento Educacional Especializado (AEE), problemas sociais/familiares e alunos que não frequentam aulas

diariamente. Conclui-se que estas crianças permaneceram dois anos realizando atividades remotas, ficando o ensino restrito ao ambiente familiar, onde muitas famílias não tinham formação pedagógica nem estrutura tecnológica para acompanhar as aulas on-line. Nessa perspectiva, o ensino pós-remoto confirmou a importância da escola e do professor para alfabetizar. Diante dessas constatações, são necessários investimentos em políticas públicas de formação pedagógica para professores alfabetizadores para que escolham as melhores estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Atentando aos requisitos do Mestrado Profissional em Educação, realizou-se um relatório com os resultados da pesquisa de campo, direcionando-se aos professores participantes da pesquisa, bem como à 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município de Ijuí/RS.

Palavras-chave: alfabetização pós-ensino remoto; não aprendizagem da leitura e da escrita; métodos de alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Literacy of children of the 3rd year of Elementary School Post-Remote Learning in the State Schools of the Municipality of Ijuí/RS", was carried out by the bias of the qualitative approach, with the main objective of understanding the reasons why some children, from the perspective of their teachers, are not literate until the end of the 3rd year of Elementary School in the municipality of Ijuí/RS. Thus, the research was organized in four stages: bibliographic research, State of Knowledge research, documentary research and field research. The bibliographic research is based on the discussion on literacy methods, using, for this, authors such as Cagliari (1999), Mortatti (2006) and Ferreiro and Teberosky (1985). The State of Knowledge research was proposed with the intention of drawing an overview of theses and dissertations recently published on the same theme of this study, seeking to present the main trends and approaches when other researchers write about this subject and showing to what extent the present research approaches, distances and advances in relation to what has already been produced on the subject. The documentary research analyzes the main recent and current national legislations that guide the work with literacy in schools in the country, as well as presents a synthesis of the main and most contemporary public policies for the training of literacy teachers. The field research was carried out with literacy teachers who teach with classes of the 3rd year of Elementary School of the State Education network in the municipality of Ijuí/RS. To this end, a questionnaire was prepared with 11 questions to be delivered to 10 teachers, distributed in nine state schools in the municipality, being two schools in the rural environment, two schools in the periphery, two in the central urban area and three others distributed in the non-central urban area and not in the periphery. The intention of the field research was to analyze, from the perspective of the literacy teachers participating in the research, the reason they believe that made their students reach the end of the 3rd year of elementary school without being literate. The analysis of the teachers' responses was based on Bardin's (2016) Content Analysis procedures. From the analysis of the empirical material, it was found that there are several factors that, from the teachers' perspective, caused the students of the 3rd year of elementary school to reach the end of the school year without being conventionally reading and writing. The main causes that hindered literacy in the 3rd year of elementary school, according to them, were the Covid-19 pandemic, students attending Specialized Educational Assistance (AEE), social/family problems and students who do not attend classes daily. It is concluded that these children remained two years doing remote activities, with teaching restricted to the family

environment, where many had no pedagogical training and/or no technological structure to follow online classes. In this perspective, post-remote teaching confirmed the importance of the school and the teacher for literacy. In view of these findings, investments in Public Policies for pedagogical training for literacy teachers are necessary to choose the best methodological strategies for teaching and learning reading and writing. Attending to the requirements of the Professional Master's Degree in Education (MPE), a report was carried out with the results of the field research, addressing the teachers participating in the research, as well as the 36th Regional Education Coordination (CRE) of the municipality of Ijuí/RS.

Keywords: literacy after remote education; not learning to read and write; literacy methods.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
CONAEs	Conferências Nacionais de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPE	Mestrado Profissional em Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
RENABE	Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SORA	Sistema On-line de Recursos para Alfabetização
TCA	Toda Criança Aprendendo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UEP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das publicações por Estados brasileiros	62
Figura 2 – Nuvem das metodologias para alfabetizar	90
Figura 3 – Nuvem métodos eficazes para alfabetizar	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da busca distribuída em dissertações e teses na BDTD.....	57
Gráfico 2 – Distribuição das publicações por regionalidade	63
Gráfico 3 – Distribuição formação pedagógica.....	87
Gráfico 4 – Tempo de atuação com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.....	88
Gráfico 5 – Alunos da área urbana e rural.....	89
Gráfico 6 – Alunos não alfabetizados.....	97
Gráfico 7 – Motivos da não alfabetização do 3º ano do Ensino Fundamental citados pelas professoras.....	101
Gráfico 8 – Métodos para alfabetizar no 3º ano do Ensino Fundamental	115
Gráfico 9 – Desafios para alfabetizar pós-ensino remoto.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado de buscas por descritores	57
Quadro 2 – Títulos dos trabalhos selecionados	58
Quadro 3 – Percursos para a elaboração do Estado do Conhecimento	59
Quadro 4 – Bibliografia anotada	60
Quadro 5 – Bibliografia sistematizada	62
Quadro 6 – Bibliografia categorizada.....	64
Quadro 7 – Bibliografia propositiva.....	69
Quadro 8 – Documentos oficiais sobre a alfabetização no Brasil	75
Quadro 9 – Descritores de busca	77
Quadro 10 – Trabalhos acadêmicos selecionados	77
Quadro 11 – Ano para a criança se alfabetizar no Ensino Fundamental.....	92
Quadro 12 – Descrição das professoras.....	95
Quadro 13 – Distribuição das escolas por localização geográfica	95
Quadro 14 – Número de alunos não alfabetizados	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E HISTÓRICO	22
2.1	O PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	23
2.2	O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: PSICOGÊNESE E LETRAMENTO.....	31
3	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
3.1	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)	36
3.2	PNAIC: ALFABETIZAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	39
3.3	BNCC: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	43
3.4	PMALFA: ALFABETIZAÇÃO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	48
3.5	PNA: ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	50
3.6	RENABE: ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS	53
4	ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	56
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	72
5.1	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	73
5.2	PESQUISA DOCUMENTAL.....	74
5.3	ESTADO DO CONHECIMENTO	76
5.4	PESQUISA DE CAMPO	79
5.5	ANÁLISE DOS DADOS	81
5.6	PRODUTO DA PESQUISA	83
6	ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO PÓS-ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS.....	85
6.1	CONCEITUANDO A PESQUISA	85
6.2	PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE A NÃO ALFABETIZAÇÃO AO FINAL DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-ENSINO REMOTO E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS.....	93
6.3	ALTERNATIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	111

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores de 18 Anos	142
	APÊNDICE B – Questionário – Professores Alfabetizadores.....	145
	APÊNDICE C – Produto Final – Relatório aos Professores e à 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)	147
	ANEXO A – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida	167
	ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	168

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação tem como tema *Alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto nas Escolas Estaduais do município de Ijuí/RS*. O estudo está relacionado com a Linha de Pesquisa 1: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim/RS*. A justificativa pessoal para a escolha desta temática está relacionada com a experiência prática do trabalho docente realizado há mais de 15 anos com alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS. Essa pesquisa poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente dos motivos das crianças chegarem ao término do 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas, problematizando possíveis causas: familiar, cognitivo, pedagógico, relação professor-aluno, dentre outras.

Pensando assim, esta Dissertação foi escrita com o intuito de investigar os motivos que levam algumas crianças a chegarem ao 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem lendo e escrevendo convencionalmente, especialmente neste período pós-ensino remoto. Para isso, foi utilizada, além de uma pesquisa bibliográfica e documental, uma pesquisa de campo, com o objetivo de realizar entrevistas com professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, coletando informações pertinentes ao objeto de estudo.

Um dos assuntos centrais quando se trata de educação é a alfabetização. As abordagens são diversas, discutem-se os métodos, as dificuldades de leitura e de escrita, atualmente, o tempo necessário para que uma criança seja alfabetizada.

Neste contexto, muitas políticas públicas foram elaboradas a fim de melhorar o índice de analfabetismo no Brasil. Para tal, é preciso que estas sejam elaboradas desde a Educação Infantil, para que as crianças possam se envolver cada vez mais com práticas de leitura e de escrita, porém, conforme Scarpa (2006), não se trata de ensinar a criança na Educação Infantil com exercícios de prontidão, cópia e memorização, perdendo a ludicidade, mas sim proporcionar momentos nos quais as crianças tenham mais contato com o universo da escrita através da ludicidade (jogos, cantigas de roda, contos de fadas, fábulas, poemas...). Segundo Scarpa (2006, p. 2), para os alunos aprenderem a ler e a escrever, “[...] é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização [...]”. Desse modo, contribuiremos para que a criança, ao concluir o tempo de escolarização obrigatório¹ (4 a 17

¹Conforme Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.

anos), tenha habilidade para ler e interpretar um simples bilhete, o que a cada dia está mais complicado, pois, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que 11 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever (PALHARES, 2021).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), órgão federal responsável pelos assuntos relacionados à educação e à cultura de todo o território brasileiro, elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que se “[...] constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira.” (BRASIL, 2014, p. 13).

Nesta perspectiva, o PNE elaborou 20 metas para a Educação Básica a serem cumpridas no prazo de 10 anos. A meta 5 estabelece a necessidade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2014, p. 87).

Diante disso, percebe-se que a alfabetização é importante em todos os contextos sociais e em todas as formas, devendo legalmente estar concluída ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Como educadora, esse é um grande desafio: saber que a leitura e a escrita têm valor e significado e que este desafio perpassa os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para dar conta de tal desafio, é necessário pesquisar, planejar metodologias que sejam eficazes na construção desses conhecimentos de acordo com as particularidades de cada criança, para que, ao chegar ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, esse processo de alfabetização esteja consolidado.

Estas são questões extremamente preocupantes, pois se faz necessário que as crianças estejam alfabetizadas ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, mas muitas crianças, quando chegam neste ano, apresentam muitas dificuldades de leitura e de escrita. Sendo assim, algumas são retidas por não conseguirem alfabetizar-se, mais ainda neste período pós-pandemia.

Portanto, discutir sobre possibilidade de crianças consolidarem a alfabetização até os oito anos de idade é de extrema relevância para a sociedade atual, pois a alfabetização é um direito de toda a criança, mas, para isso acontecer, faz-se necessário muito planejamento pedagógico. Como vimos, são muitos os desafios de um professor para que consiga alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, tal como prevê o PNE. Tais desafios foram ainda mais aprofundados no momento em que passamos por um período de pandemia, no qual as escolas foram fechadas e foi preciso manter o elo entre escolas e crianças a partir do envio de atividades para casa ou de aulas na modalidade remota. Especialmente para as crianças que entraram no 1º ano do Ensino Fundamental no ano de

2020, essa foi uma realidade durante praticamente todo o seu ciclo de alfabetização, quer seja, ser alfabetizada a distância.

Tais crianças, que, no início da presente pesquisa, estavam no 3º ano do Ensino Fundamental, e as professoras vêm enfrentando sérios desafios no trabalho de alfabetização, uma vez que nem todas conseguiram se alfabetizar neste período de distanciamento da escola. Alguns destes desafios são envolver as crianças com atividades diversificadas e motivadoras para que possam diminuir as lacunas que ficaram do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental durante o processo de alfabetização na pandemia, para que estas crianças consolidem a aprendizagem da leitura e da escrita ao término do 3º ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, esta pesquisa reveste-se de fundamental importância para analisar toda essa trajetória inicial dos alunos na escola, pois acredito que é nos três primeiros anos do Ensino Fundamental que se inicia concretamente o processo de alfabetização. Se estes forem bem planejados, com metodologias que promovam caminhos mais profícuos para dirimir as dificuldades encontradas neste processo, poderão contribuir para o sucesso em toda a vida escolar dos alunos e também para além da escola.

Contando com uma experiência de mais de 15 anos em turmas do bloco alfabetizador, sigo procurando compreender por que algumas crianças não se alfabetizam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, e isso, como dito, foi agravado neste período de afastamento da escola em virtude da pandemia.

Segundo Cagliari (1992, p. 10), “a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa [...]”. Nesse viés, a Alfabetização é a base para uma educação efetiva, a qual ajuda as pessoas a desenvolver a leitura, a escrita, a comunicação, as ideias e os pensamentos.

Diante deste contexto, a realização desta pesquisa poderá auxiliar na busca de caminhos possíveis para os professores encontrarem metodologias eficazes que proporcionem que a criança se alfabetize até o final do ciclo de alfabetização.

Sob esse foco, o problema de pesquisa da presente Dissertação é: Quais os motivos da não alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto nas escolas estaduais do município de Ijuí/RS na perspectiva de professores alfabetizadores?

Para tal, a pesquisa teve como objetivo geral: Compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS.

Com esse propósito, para determinar os caminhos metodológicos, foram sendo estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as lacunas no processo da

alfabetização de alunos que estão no 3º ano do Ensino Fundamental; b) Apontar quais implicações/dificuldades os docentes encontram para alfabetizar no 3º ano do Ensino Fundamental; c) Pesquisar quais metodologias os educadores do 3º ano do Ensino Fundamental desenvolvem em sala de aula para resolver os problemas enfrentados nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização, especialmente neste período pós-ensino remoto; d) Elaborar um relatório sobre a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental, com os resultados da pesquisa e encaminhar ao setor pedagógico da 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), bem como às professoras participantes da pesquisa, com o objetivo de motivar reflexões sobre o trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras.

Assim sendo, para atingir os objetivos propostos, os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram professores alfabetizadores do 3º ano do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino da 36ª CRE do município de Ijuí/RS. Entre as escolas estaduais do município, foram objetos de estudo duas escolas do meio rural, duas escolas da periferia, duas de área urbana central e outras três distribuídas na urbana não central e nem de periferia, totalizando, assim, nove escolas e 10 professoras.

A metodologia proposta foi de característica empírico qualitativa. Para tal, esteve organizada em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Para melhor compreender o estudo, foram organizados seis capítulos. No primeiro, apresenta-se a Introdução, na qual estão descritos os elementos que compõem a pesquisa, sendo apresentados a justificativa, o problema e os objetivos que busquei cumprir no decorrer da pesquisa. O segundo capítulo, intitulado *Alfabetização: conceitos e histórico*, inicialmente apresenta um breve resgate histórico sobre o início da alfabetização no Brasil, o qual teve início após a chegada dos portugueses e espanhóis e com eles os padres jesuítas. Na sequência, são apresentados os métodos de alfabetização no Brasil, abarcando aspectos históricos que ainda interferem no processo da alfabetização. Neste capítulo também são abordadas questões relevantes da psicogênese da leitura e da escrita, tendo como referência os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), bem como os estudos sobre letramento com base nas pesquisas de Soares (2009).

No terceiro capítulo, *Políticas públicas educacionais nos três primeiros anos do Ensino Fundamental*, é feita uma síntese das legislações sobre a alfabetização no Brasil elaboradas pelo MEC nos últimos 10 anos (2012-2022).

O quarto capítulo, *Estado do Conhecimento*, apresenta resultados de uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por trabalhos científicos já publicados nos últimos 10 anos no país sobre a Alfabetização, abordando questões que podem interferir nos processos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental.

O quinto capítulo, *Caminhos metodológicos*, traz de forma detalhada as metodologias que foram desenvolvidas para a realização da pesquisa. Sendo assim, de início, foi realizada a pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos e jornais on-line. Na sequência, realizou-se a pesquisa documental e o Estado do Conhecimento. A pesquisa documental foi realizada em documentos oficiais, como leis, regulamentos e decretos. Para o Estado do Conhecimento, buscou-se trabalhos científicos já publicados na BDTD do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT). Na pesquisa de campo e análise de dados, foram definidos a rede de ensino, os participantes, o instrumento para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise. Para finalizar este capítulo, apresenta-se o produto final, exigência de Programas de Pós-Graduação Profissionais, no qual realizou-se um relatório dos resultados da pesquisa executada nesta Dissertação.

O sexto capítulo, intitulado *Alfabetização no período pós-ensino remoto em escolas da rede Estadual de Ensino do município de Ijuí/RS*, apresenta a *Análise de dados* com base nas respostas das professoras. Finalizando a Dissertação, são apresentadas as Considerações Finais, as quais buscam responder o problema de pesquisa, bem como propor possíveis desdobramentos da presente pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E HISTÓRICO

A alfabetização é muito importante na vida de qualquer sujeito, principalmente quando falamos em alfabetizar crianças a partir do início do Ensino Fundamental. O processo histórico da alfabetização já passou por muitos métodos, desde as cartilhas até as formas atuais, porém ainda não encontramos um método eficaz que seja capaz de diminuir significativamente os índices de não aprendizagem das crianças neste processo de construção da leitura e da escrita.

A história da alfabetização inicia-se a partir da chegada dos portugueses e espanhóis aqui em território brasileiro já habitado por indígenas. Com eles estavam padres jesuítas que tinham como objetivo difundir ensinamentos religiosos (OLIVEIRA, 2005).

Conforme Mortatti (2004), naquela época os padres jesuítas consideraram os indígenas como povos sem cultura, ignorando todo o conhecimento que eles possuíam, tais como caça, pesca e artesanato; então, os padres jesuítas iniciaram o ensino de catequização a eles e a sua conversão ao Cristianismo.

Com o tempo, a vinda dos portugueses e espanhóis ao território brasileiro passou a ser constante, iniciando-se o período de colonização por volta de 1530, aumentando a população. Conseqüentemente, os padres jesuítas também começaram a educar os filhos dos colonizadores.

Conforme Oliveira (2005, p. 9), os métodos de educação ensinados pelos jesuítas seguiam os padrões da Companhia de Jesus, fundada na “França por Inácio de Loiola em 1534”. A primeira escola da Companhia de Jesus foi fundada no Brasil no período colonial pelo padre Manuel da Nobrega. O ensino era dedicado principalmente à doutrina cristã e à aprendizagem da leitura, da escrita e de cálculos.

O ensino dos jesuítas permaneceu por um longo tempo, mas eles foram expulsos em 1759 pelo Marquês de Pombal² e, desde então, a educação passou por muitas transformações, instituindo-se a Reforma Pombalina (1750 a 1777), na qual foram fechados todos os colégios jesuítas e seus métodos. A partir disso, foram instituídas as aulas régias (Latim, Grego, Filosofia e Retórica) e os professores eram somente aqueles que o governo nomeava. As aulas eram avulsas e sem preparo ou planejamento dos professores (SECO; AMARAL, 2006).

Para compreendemos as transformações do ensino da leitura e da escrita, a próxima subseção trata dos métodos de alfabetização adotados no Brasil.

²Primeiro ministro de D. José I, rei de Portugal.

2.1 O PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

O contexto da alfabetização brasileira já passou por diversas alterações na busca de métodos que sejam eficazes, principalmente ao alfabetizar crianças legalmente a partir dos seis anos de idade.

Para Cagliari (1992, p. 8), “[...] a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura [...]”. Há, entretanto, um grande fracasso no processo da alfabetização: altos índices de evasão, repetência e, lamentavelmente, os resultados ruins dos estudantes da Educação Básica nas avaliações realizadas em larga escala. Minimizar estes problemas já faz parte da história da educação, sendo um grande desafio, pois há décadas discute-se sobre métodos que sejam eficazes para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita, como confirma Mortatti (2006, p. 1):

Em nosso país, a história da alfabetização escolar tem sua face mais visível na questão dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm sendo geradas tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública brasileira.

De acordo com Mortatti (2006, p. 4), a história da alfabetização no Brasil, “desde as décadas finais do século XIX”, está vinculada aos métodos de ensino. Neste período, Mortatti (2006) optou por dividir esses métodos em quatro momentos: I) *A metodização do ensino da leitura*; II) *A institucionalização do método analítico*; III) *A alfabetização sob medida*; e IV) *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*.

O primeiro momento foi caracterizado até o final do Império, no qual existiam poucas escolas com condições mínimas de infraestrutura e a organização do ensino era multisseriada; também não havia muito material para o ensino da leitura, e o que tinha era precário.

Segundo Mortatti (2006), na metade do século XIX houve um interesse por materiais impressos (livros) como instrumentos de apoio para o ensinamento da leitura, esses oriundos da Europa. Geralmente, nesta época, o ensino da leitura era realizado pela metodologia das chamadas “cartas de ABC”³, nas quais se liam matérias prontas, que, após, eram manuscritas.

³Eram materiais impressos produzidos para ensinar a ler e a escrever (cartilhas) e seguiam os modelos importados da Europa, com atividades de alfabeto, sílabas e frases e valorizava muito a grafia (PERES, 2020).

Nesta perspectiva, o ensino da leitura era baseado na soletração, conforme afirma Mortatti (2006, p. 5):

[...] o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da ‘parte’ para o ‘todo’). Da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas [...].

Corroborando esta ideia, Cagliari (1998, p. 25) afirma que este método é o mais antigo da alfabetização, pois “[...] partia-se do alfabeto para a soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica de dificuldades, desde a letra até o texto [...]”.

Neste método sintético, a aprendizagem da leitura iniciava-se, primeiramente, com a apresentação das letras e seus nomes, sílabas e, por último, a palavra. De acordo com Mortatti (2006), este método sintético pode ser dividido em três tipos: 1) alfabético ou de soletração; 2) fônico; e 3) silábico.

No método alfabético ou de soletração, inicialmente aprende-se todas as letras na ordem alfabética e, após, em sentido inverso: “[...] constata-se em sua aplicação uma sequência modelar: a decoração oral das letras do alfabeto, seu reconhecimento posterior em pequenas sequências e numa sequência de todo alfabeto e, finalmente, de letras isoladas [...]” (FRADE, 2007, p. 22). Em seguida, junta-se as consoantes com vogais formando as sílabas e, posteriormente, as palavras, frases isoladas e textos, tudo realizado de forma mecânica e memorizada, não tendo sentido para o aluno.

O método fônico pode ser assim compreendido, conforme Frade (2007, p. 23):

[...] ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinavam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma sequência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo.

Nesta perspectiva, ensina-se que cada letra tem um som. Inicia-se com o som das vogais, depois as consoantes (fê, lê, mê) e, na medida em que vai se associando a outras palavras, formam-se sílabas e, na sequência, palavras, ou seja, parte-se do mais simples para o mais complexo.

Conforme Mendonça (2011, p. 24), em nosso país há defensores desse método “alegando que só tal metodologia poderá resolver o problema do fracasso escolar no Brasil.”

Há, entretanto, algumas dificuldades com o uso deste método. Nosso sistema de escrita é muito complexo e a mesma pronúncia de uma palavra pode ter significados diferentes dependendo da sua grafia. As palavras “cela” e “sela” têm a mesma pronúncia, porém, de acordo com sua grafia, têm distinto significado, ou até mesmo algumas letras que podem apresentar sons diferentes, por exemplo a letra S, que tem som de Z (besouro, asa...), ou a mesma letra apresentar diversos sons, como o som de S na escrita da palavra “casa” e “sapo”; elas têm a mesma letra, porém sons diferentes.

O último método sintético é o da silabação ou silábico: “Nele a principal unidade a ser analisada pelos alunos é a sílaba.” (FRADE, 2007, p. 24). Dessa maneira, ensinava-se, primeiramente, as sílabas para depois formar palavras.

Corroborando essa ideia, Mendonça (2011, p. 27) assevera:

[...] método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. Ao contrário do fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicitar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas.

Neste método ensinava-se, portanto, a memorização de sílabas simples, depois as mais complexas, ou seja, é o método tradicional das “famílias silábicas” (ba, be, bi, bo, bu). Em seguida a essa memorização, iniciava-se a escrita de palavras simples (bola, dado, bala...) e, após, ensinava-se as “famílias” mais complexas (tra, cra, dra...), escrevendo-se palavras complexas (trator, recreio, pedra) e, sucessivamente, frases e textos.

Para Mortatti (2006, p. 5), “[...] quanto à escrita, se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras.”. Tudo sem estar conectado ao contexto dos estudantes, rejeitando os conhecimentos já adquiridos antes de esses ingressarem na escola.

De acordo com Mortatti (2006, p. 5), neste primeiro momento da *metodização do ensino da leitura* iniciou-se, também, o ensino da leitura e da escrita com o auxílio das cartilhas⁴. Nesses termos explica:

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circulavam em várias províncias/Estados do país por muitas décadas.

⁴Cartilhas eram materiais impressos que traziam *lições* sobre o alfabeto e as sílabas; tudo muito mecanizado sem sentido para as crianças, ignorando o meio ao qual estão inseridas (CAGLIARI, 1998).

O primeiro modelo de cartilha veio de Portugal em 1876, com o nome de *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, e foi escrito pelo português João de Deus (MORTATTI, 2006). Essas cartilhas foram utilizadas pelos professores como uma ferramenta de educação para “orientar” os estudantes no aprendizado da leitura e da escrita. “Por outro lado, limitava-se o ensino a uma técnica, passando a desconsiderar o que as crianças têm a dizer, tornando-se uma leitura de soletração e memorização, independente da sua história de vida.” (COLLARES, 2015, p. 4).

Conforme Mortatti (2006), a partir do ano de 1890 iniciou-se o segundo momento da alfabetização: *a institucionalização do método analítico*. As primeiras escolas no Brasil a seguirem o método analítico situavam-se na cidade de São Paulo; logo depois expandiram-se para todo o país.

O ensino da leitura no método analítico, conforme Mortatti (2006), inicia-se pelo “todo” (textos, frases e palavras). A partir disso, fazia-se uma análise das partes constitutivas.

Nesse sentido, Frade (2007, p. 26) esclarece que os métodos analíticos:

[...] partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. Buscando atuar na compreensão, estes defendem a inteireza do fenômeno da língua e dos processos de percepção infantil. Estes métodos tomam como unidade de análise a palavra, a frase e o texto e supõem que baseando-se no reconhecimento global como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar posteriormente um processo de análise de unidades que dependendo do método (global de contos, sentencição ou palavração) vão do texto à frase, da frase à palavra, da palavra à sílaba.

Nesta direção, esta metodologia analítica trouxe mudanças significativas para o processo da alfabetização, rompendo com os métodos sintéticos (soletração, fônico e silábico). No entanto, havia um grande grupo de professores que queria continuar com esses métodos, fazendo duras críticas ao método analítico.

Segundo Frade (2007) e Mortatti (2006), a alfabetização analítica foi organizada também em três tipos de métodos: a) da palavração; b) da sentencição; e c) método global de contos ou historietas.

No método da *palavração*, o professor inicia o processo da leitura utilizando-se de palavras. Posteriormente à criança compreendê-la e reconhecê-la pela visualização e pela representação gráfica, parte-se para decompô-la em letras, sílabas, grafemas ou fonemas, e, assim, a novas palavras (FRADE, 2007). Neste cenário são apresentadas aos alunos palavras aleatórias com suas figuras representativas, para que reconheçam, memorizem e associem a outras palavras.

O segundo método analítico é o da *sentenciação*, no qual “[...] a unidade é a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas [...]” (FRADE, 2007, p. 27). Neste sentido, primeiramente apresenta-se à criança frases e, posteriormente à sua compreensão, são analisadas as partes: palavras, sílabas e letras que as compõem, partindo, como dito, do todo para as partes.

Seguindo nesta lógica dos métodos analíticos, temos também o *método global de contos ou historietas*. Neste, a principal metodologia “[...] parte do reconhecimento global de um texto que é memorizado e ‘lido’ durante um período, para o reconhecimento de sentenças, seguida do reconhecimento de expressões (porções de sentido), de palavras e, finalmente, das sílabas [...]” (FRADE, 2007, p. 27).

Conforme Mortatti (2006), neste segundo momento analítico, que permaneceu até meados dos anos 1920, houve muitas discussões sobre quais métodos seriam relevantes para ensinar a leitura (sintéticos ou analíticos). Por outro lado, no final da década de 1910, o termo alfabetização surge para se referir “ao ensino inicial da leitura e da escrita.” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Diante deste contexto, de acordo com Mortatti (2006), em meados da década de 1920, surge o terceiro momento: *a alfabetização sob medida*. Nesta época houve a “Reforma Sampaio Dória⁵”, possibilitando ao professor alfabetizador uma “autonomia didática” e, por consequência, “aumentaram as resistências dos professores quanto ao uso do método analítico.” (MORTATTI, 2006, p. 8).

Em vista disso, buscou-se propostas que minimizassem os problemas do ensino da leitura e da escrita. Os apoiadores dos métodos analíticos continuaram a usá-los porque acreditavam neles e os propagavam como eficazes. Por outro lado, os defensores dos métodos mistos ou ecléticos (*analíticos-sintéticos ou vice-versa*) consideravam esse processo mais rápido e eficiente (MORTATTI, 2006).

O “debate” entre os apoiadores dos métodos sintéticos e analíticos não terminou, mas se dissipou gradativamente à medida que a importância dos métodos foi sendo relativizada (MORTATTI, 2006).

Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC: para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita* (1934), escrito por

⁵Foi idealizada pelo professor Antônio Sampaio Dória em 1920 no Estado de São Paulo. Esta foi a primeira reforma educacional do século 20 que buscou “melhorar” a educação no país, “renovando” os métodos de ensino (FAVARO, 2021).

M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do Ensino Fundamental) que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizados, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. (MORTATTI, 2006, p. 9).

Diante destas constatações, mudou-se a forma de se pensar sobre os métodos de alfabetização, pois se passou a ter mais sincronia entre os métodos sintéticos e analíticos, e, por consequência, surgiram os métodos mistos ou ecléticos. Neste período foram elaboradas as novas cartilhas de alfabetização, vistas como a solução para as dificuldades enfrentadas no ensino da leitura e da escrita.

A escrita passa, entretanto, a ser entendida como uma questão de habilidades de caligrafia e ortografia, que devem ser ensinadas paralelamente à leitura. Para a aprendizagem das mesmas, contudo, era necessária uma preparação, “que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.” (MORTATTI, 2006, p. 10).

De acordo com a autora supracitada, em meados da década de 80 do século XIX, o Brasil passava por mudanças sociopolíticas que exigiram uma “nova visão” na educação, pois o modelo vigente – “*Alfabetização sob medida*” – carecia de modificações “[...] a fim de se enfrentar particularmente o fracasso da escola na alfabetização de crianças [...]” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Até então a educação brasileira configurou-se sempre seguindo métodos, porém o analfabetismo continuava. Conforme afirma Ferraro (1985, p. 36), os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), em 1977, realizada pelo IBGE, foi alarmante:

[...] a referida PNAD dava para o Brasil os seguintes índices de analfabetismo em 1977: 29,1%, 22,8%, 23,7% e 26,3%, respectivamente para a população de 5 anos e mais, de 10 anos e mais, de 15 anos e mais e de 20 anos e mais. Qualquer que fosse o limite inicial de idade da população considerado, o índice sempre superava os 20%, ultrapassando os 25% dos grupos etários adultos (20 anos e mais).

Diante desse resultado, dentre outros, surge a necessidade da *desmetodização* do ensino da leitura e da escrita, pois sempre se discutia qual método era o mais eficiente, e o problema de analfabetismo continuava. Por consequência, surge o último momento da alfabetização, definido por Mortatti (2006) como “*Alfabetização: construtivismo e desmetodização*”. Nessa perspectiva, houve a tentativa de encontrar a solução do fracasso na

educação brasileira. Assim, “[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores [...]” (MORTATTI, 2006, p. 10).

A ideia do construtivismo não foi apresentada como um novo método para a alfabetização, mas uma “revolução conceitual” que questionava as teorias existentes com suas práticas tradicionais, ou seja, acentuou-se a desmetodização e a oposição às cartilhas existentes (MORTATTI, 2006).

Nesses termos, surge a necessidade de todo o campo educacional buscar conhecimentos sobre o termo “construtivismo” para os professores se apropriarem dessa teoria e “solucionarem” os problemas existentes de alfabetização.

Segundo as ideias construtivistas, o aluno é protagonista do seu aprendizado, o conhecimento é construído por ele por intermédio dos estímulos do seu meio e o professor é o mediador desse processo.

A concepção construtivista propõe que o conhecimento é desenvolvido pelo próprio sujeito em interação com o objeto e que esse conhecimento se desenvolva à medida que o sujeito, encontrando-se em conflito diante de representações incoerentes da situação, sente a necessidade de buscar uma nova solução para o problema. (NUNES, 1990, p. 26).

A proposta do construtivismo, portanto, foi inteiramente oposta às metodologias até então praticadas na educação brasileira, pois, nos métodos (sintéticos, analíticos ou ecléticos) especificados por Mortatti (2006), o aluno era meramente receptor passivo de conhecimento proveniente somente do professor.

Cagliari (1998) corrobora a ideia do ensino tradicional sendo um método no qual os estudantes são ensinados e avaliados de forma padronizada como se todos fossem homogêneos, ignorando todo conhecimento da criança já adquirido em seu contexto familiar.

Por outro lado, no construtivismo as atividades são centradas no aluno; ensina-se de maneira criativa num espaço de dialogicidade e respeito ao “tempo” de o aluno aprender e o professor torna-se um mediador e orientador desse processo da aprendizagem construída pelo aluno. Sendo assim, Becker (2009, p. 4-5) afirma:

[...] o sujeito age, espontaneamente – isto é, independentemente do ensino, mas não independentemente dos estímulos sociais –, com os esquemas ou estruturas que já tem, sobre o meio físico ou social. Retira (abstração) deste meio o que é do seu interesse. Em seguida, reconstrói (reflexão) o que já tem, por força dos elementos novos que acaba de abstrair. Temos, então, a síntese dinâmica da ação e da abstração, do fazer e do compreender, da teoria e da prática. É dessas sínteses que

emerge o elemento novo, sínteses que o apriorismo e o empirismo são incapazes de processar porque só valorizam um dos polos da relação. Na visão construtivista, sujeito e meio têm toda a importância que se pode imaginar, mas essa importância é radicalmente relativa.

Diante dessas considerações, o processo de alfabetização é complexo e “sofre” influências da escola, mas não depende exclusivamente dela, e sim, também, de todo o contexto dos sujeitos envolvidos. O processo da alfabetização inicia-se muito antes da fase escolar, pois a escrita está inserida em muitos ambientes em que as crianças “circulam”: objetos, cartazes, livros, revistas, aparelhos eletrônicos, placas etc.

Essas experiências com o mundo letrado precisam ser levadas em consideração ao iniciar-se o aprendizado da leitura e da escrita.

Diante deste contexto, Becker (2009, p. 5) confirma:

Se, no entanto, o professor conceber o conhecimento do ponto de vista construtivista, ele procurará conhecer o aluno como uma síntese individual da interação desse sujeito com o seu meio cultural (político, econômico, etc.). Não há tábula rasa, portanto. Há uma riquíssima bagagem hereditária, produto de milhões de anos de evolução, interagindo com uma cultura, produto de milhares de anos de civilização.

É fundamental, portanto, que sejam asseguradas as melhores condições para que ocorra de forma mais eficiente possível o processo de aprendizagem da leitura e da escrita na escola, tendo um enfoque construtivista; assim, “[...] as crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de contextos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido [...]” (FERREIRO, 1992, p. 25).

Diante do contexto até o momento vivenciado pelos métodos de alfabetização, é necessário compreendermos quais são suas ideologias, pois a alfabetização é a base para uma educação de qualidade e progresso do país.

Todo e qualquer professor alfabetizador deveria fazer uma reflexão crítica de sua práxis pedagógica, eliminando tudo o que não contribui para o êxito da aprendizagem da leitura e da escrita, e considerar a especificidade cognitiva de cada criança que está em “fase” de alfabetização, pois a “[...] escolha de apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam e nem que serão eficientes para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização.” (FRADE, 2007, p. 36).

Nessa perspectiva, e sendo o professor um mediador da aprendizagem da leitura e da escrita, estamos direcionados para um pensar a ação construtivista, tendo como exemplo a

pesquisa realizada por Ferreiro e Teberosky nos anos de 1974 a 1976 na capital Argentina, Buenos Aires.

Os estudos das autoras Ferreiro e Teberosky (1999) foram embasados pela teoria piagetiana⁶ e tinham como objetivo encontrar uma explicação dos processos que as crianças percorrem para aprender a ler e a escrever. Todo este estudo resultou na mais importante e famosa de suas obras: “A psicogênese da língua escrita”.

Para compreender um pouco melhor a teoria de Ferreiro e Teberosky (1999), na próxima subseção far-se-á uma análise das suas principais ideias que contribuíram para a alfabetização de crianças.

2.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: PSICOGÊNESE E LETRAMENTO

Há muito tempo discute-se no Brasil sobre os métodos para o ensino da leitura e da escrita, mas o alto índice de analfabetismo continua. A partir da década de 80 do século XX, entretanto, inicia-se um novo olhar para a educação brasileira, pois são divulgados resultados das pesquisadoras argentinas Ferreiro e Teberosky sobre os processos psicogenéticos que as crianças percorrem quando iniciam a alfabetização.

No Brasil, os resultados foram tomados pelas pessoas que estavam lutando contra esse escândalo nacional de tantas reprovações no primeiro ano, pessoas que haviam feito uma profunda reflexão sobre os fenômenos de alfabetização – profunda pelo menos como se poderia fazer no início de 1980 – e que estavam desesperadas com essa dissociação de ser construtivistas na hora da matemática e condutistas na hora da leitura e da escrita. (MELLO, 2015, p. 254).

Neste sentido, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram para explicar os processos que as crianças percorrem para conseguir ler e escrever, sendo a criança protagonista do seu próprio aprender, o que ressignificou a educação no sentido de abrir debates sobre a *Psicogênese da língua escrita*.

De acordo com Weisz (1988, p. 1), a psicogênese da língua escrita é:

[...] uma teoria, isto é, um modelo explicativo do real. Uma tentativa de descrever coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização. Uma descrição mapeadora do percurso que cada indivíduo faz em seu processo

⁶Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi biólogo, psicólogo, epistemólogo e educador suíço. Sua teoria piagetiana explica que a criança assimila conhecimentos dependendo dos estímulos do meio onde está inserida, e também de alguns estágios de desenvolvimento cognitivo (AZENHA, 2000).

particular de aquisição da base alfabética da escrita. Em sua origem estão duas rupturas de fundamental importância para a compreensão das questões colocadas pela prática escolar.

Para Weisz (1988), a primeira ruptura relaciona-se com o fato que se acreditava que, para ocorrerem os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, era necessário seguir métodos prontos, iguais para todos. Nesta perspectiva, o professor era considerado o único provedor do ensino e não eram consideradas as particularidades das crianças para aprender. A segunda ruptura diz respeito ao processo da leitura, que era visto somente como decodificar: “[...] isto é, era estabelecer associações entre fonemas e grafemas, memorizá-las e, através de mecanismos de análise e síntese, utilizar estas associações seja para ler, seja para escrever.” (WEISZ, 1988, p. 1).

Nesta perspectiva, na *Psicogênese da língua escrita*:

[...] não se encontra uma proposta didática de alfabetização, nem ‘receitas’ prontas com intenção de garantir o sucesso da alfabetização de todas as crianças em fase inicial de escolarização. O que se tem é uma ‘revolução conceitual’ em alfabetização [...]. (MELLO, 2015, p. 246).

Diante do exposto, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) descrevem os caminhos que as crianças perpassam durante a construção da leitura e da escrita. Assim, num período de dois anos, investigaram crianças de 4 a 6 anos, e os resultados obtidos “[...] permitem definir cinco níveis sucessivos [...]” de hipóteses que as crianças constroem sobre como se lê e se escreve. Neste sentido, observaram que as crianças escrevem tal qual acreditam ser, criando hipótese de escrita das palavras que lhe foram ditas ou da sua imaginação, evoluindo gradativamente de um pensamento concreto em direção a um pensamento abstrato até estar alfabetizada.

No entendimento das autoras supracitadas, a cada hipótese elaborada, a criança avança de nível. No nível 1 as crianças representam a escrita por meio do grafismo usando rabiscos, traços ou desenhos e o *traçado das letras* na forma *impresa* (bastão) deixa-as separadas entre si; se for cursiva, apresentam formas de curvas fechadas ou semifechadas. Sendo assim, neste nível, “[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica para a mesma [...].” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193).

No nível 2, as crianças representam o grafismo próximo do real, ou seja, “[...] a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras [...].” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). É também neste nível que as crianças repetem muitas vezes a mesma letra (nunca ao lado da outra) para escrever palavras, uma vez que usam para escrever

majoritariamente as letras do seu nome, palavra esta memorizada, muitas vezes, desde muito cedo por elas. Como as crianças já sabem, nesta etapa, que para escrever é preciso usar letras, elas usam aquelas que possuem em seu repertório para escrever tudo o que quiserem ou for a elas pedido, cuidando sempre para não repetir letras iguais uma ao lado da outra nem repetir a mesma sequência de letras para escrever coisas diferentes.

Seguindo nesta perspectiva, o nível 3:

[...] está caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada letra que compõe a escrita*. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: *cada letra vale por uma sílaba*. É o surgimento do que chamaremos de hipótese silábica [...]. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209, grifo das autoras).

No penúltimo nível, “acontece a passagem da hipótese silábica para a alfabética.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214). Nesta passagem a criança está mais bem evoluída, pois compreende que as sílabas são compostas por mais de uma letra, porém também ocorre “[...] o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito).” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Para finalizar, no nível 5, temos: “escrita alfabética constitui o final desta evolução [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219). Diante disso, “[...] ao chegar neste nível a criança já franqueou a ‘barreira do código’ [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Nesta perspectiva, conforme as autoras, neste nível a criança já consegue compreender as relações entre fonemas e grafemas, iniciando a escrita de palavras, frases e/ou pequenos textos com autonomia, porém “[...] isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problema de escrita, no sentido estrito [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Nesse contexto, o professor alfabetizador precisa conhecer e compreender o estudo de Ferreiro e Teberosky (1999), pois é de extrema relevância para compreender o processo da alfabetização com crianças, visto que, “por meio dessa perspectiva teórica, a criança constrói o seu conhecimento, e o professor é visto como mediador do conhecimento que as crianças já possuem [...]” (STAHESKI, 2018, p. 14).

Diante destas constatações sobre os níveis de hipótese de escrita apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999), faz-se necessário, além de compreender os processos da leitura e

da escrita, que também se compreenda o “sentido” da escrita, ou seja, a função social da palavra, frase e/ou textos.

Nessa direção, de acordo com Soares (2009, p. 36), na segunda metade da década de 80 do século XX, surgiu o termo *letramento*, tendo sua origem na palavra “*literacy*” nos Estados Unidos, que “[...] designa o estado ou condição daquele que é *literate*⁷, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.”.

Sendo assim, um sujeito completamente alfabetizado é aquele que domina também as formas de discurso e as condições e situações de uso da escrita. Conforme Soares (2009, p. 36), entretanto, há uma diferença entre o significado dos termos alfabetização e letramento:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é mas não é letrada, não alfabetizada; vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Nesse sentido, na perspectiva desta autora, percebe-se a importância de alfabetizar letrando como processo complementar, e não alternativo, ou seja, não podemos escolher entre alfabetizar ou letrar, mas compreender que “[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.” (SOARES, 2009, p. 38).

Nessa perspectiva, é preciso conciliar, na perspectiva de Soares, esses dois processos – alfabetização e letramento – de modo a assegurar aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e a condição de uso da linguagem nas práticas sociais de leitura e escrita em seu cotidiano. Por outro lado, autores como Emilia Ferreiro e Moacir Gadotti compreendem que a expressão alfabetização não pode ser reduzida a apenas codificação e decodificação para que o termo letramento signifique uma alfabetização mais completa. Para eles, quando falamos de alfabetização, já estamos nos referindo a ler, escrever, compreender e fazer uso dos textos em situações comunicativas do nosso cotidiano. Dessa maneira, estar alfabetizado também é saber fazer uso das palavras em práticas sociais.

⁷ “[...] Literate é, pois, adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita [...]” (SOARES, 2009, p. 36).

Todas essas disputas pelo melhor método, pelo mais atual ou completo conceito, estão presentes também nas normativas e orientações nacionais direcionadas às escolas e aos professores alfabetizadores. Além disso, outro aspecto importante são as políticas públicas nacionais sobre alfabetização, que buscam melhorar a qualidade da educação combatendo o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, que poderão vir a ser consequência de crianças que não são bem alfabetizadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesta perspectiva, serão elencadas, no próximo capítulo, as principais normativas nacionais voltadas à alfabetização.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As políticas educacionais são importantes porque se constituem em um tipo de instrumento governamental cujo objetivo é fornecer subsídios que promovam a ampliação e a universalização da educação em um determinado país, seja em nível federal, estadual ou municipal. Considerando essa proposição, esse capítulo aborda as políticas públicas educacionais brasileiras direcionadas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento resultante de um debate realizado pela sociedade, do qual resultou uma política pública para a educação cujo processo de primeira implantação vigorou entre os anos de 2001 e 2009. O amparo legal que fundamentou a elaboração do mesmo, visando delinear as ações educacionais, estava pautado no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988:

A lei estabelecerá o plano de educação, de duração plurianual, com o objetivo de articular o desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, que conduzam por meio de ações integradas do poder público, à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 2000).

Além disso, pautava-se também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu título IV – Da Organização da Educação Nacional, que institui no Artigo 9º que a União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Sendo assim, Carpes (2016) destaca que, considerando o disposto na Constituição Federal (1988) e nas diretrizes da LDB, em 09 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172/2001 aprovou o PNE para o decênio 2001-2009 e em 25 de junho de 2014 a Lei nº 13.005/2014 aprovou e fez entrar em vigor o PNE 2014-2024. O destaque na discussão sobre o Plano está na participação e contribuição das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), que se traduziram em grandes instâncias de representação na elaboração do PNE.

Conforme Carpes (2016, p. 6), um Plano de Educação constitui-se:

No resultado de um processo de planejamento, que expressa o estágio de correlação das forças sociais gerais, em se tratando de educação, no processo de definição de políticas educacionais em uma determinada formação social concreta e num determinado momento.

Considerando essa definição, Carpes (2016, p. 6) aponta a existência de uma complexa relação existente entre Estado, educação e políticas educacionais, “e as múltiplas conexões que as demandam estruturalmente e conjunturalmente num determinado espaço histórico-social.”. Sob essa perspectiva, Höfling (2001 *apud* CARPES, 2016, p. 6) afirma que “visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área.”.

Dourado (2010, p. 7) entende esse documento como sendo uma política pública que resultou da articulação entre epistemologia e política, subjetividade e objetividade, cotidiano e estrutura social, destacando que, além de política pública, é preciso garantir que o PNE “seja expressão de políticas de Estado, balizadas pelo pacto federativo e pela regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados.”. Apesar dos debates do PNE ocorrerem através de uma gestão democrática, participativa, essa cidadania foi regulada e restrita, da mesma forma que é a democracia representativa que se tem no país. Ainda, segundo Dourado (2010), o PNE (2001-2009) teve tramitação *sui generis*, envolvendo o embate entre dois projetos: o PNE da sociedade brasileira e a proposta de PNE encaminhada pelo Executivo federal. Para o autor essas propostas expressavam concepções e prioridades educacionais diferentes, principalmente na abrangência das políticas, no seu financiamento e gestão.

Dourado (2010, p. 17) considera que havia um descompasso entre o proposto e o efetivado, pois as prioridades das políticas educacionais seguidas pelos governos, em especial o federal, não incluíram o PNE como indutor central de suas ações político-pedagógicas, bem como dinâmica nem lógica do sistema educativo, “marcado pelo binômio descentralização/centralização”, não foram superadas, exigindo nesse processo:

[...] de modo concomitante, a regulamentação do regime de colaboração e a construção de um Sistema Nacional de Educação, de modo a constituir condições políticas e de gestão que contribuíssem para a efetivação da melhoria nos diferentes níveis e modalidades que caracterizam a educação nacional.

No entanto, Dourado (2010) menciona que a aprovação do PNE provocou novos marcos para os processos de organização e de gestão da educação nacional. Nesses termos,

diz que o PNE (2014-2024) é mais do que um documento com metas e estratégias orientadoras para a Educação brasileira. Ele deve constituir-se em uma referência para as políticas e as ações do Estado ao longo de 10 anos.

Sendo assim, o PNE (2014-2024) apresenta três conjuntos importantes de metas e estratégias que se articulam no tocante à:

a) obrigatoriedade/universalização da Educação Básica (4 a 17 anos: Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e da Educação Especial; b) expansão das matrículas nas etapas ou modalidades de Educação: Creches (0 a 3 anos), Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Superior; c) alfabetização das crianças e melhoria da taxa de alfabetização de adultos; ampliação da Educação de tempo integral, elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos; formação e valorização dos profissionais da Educação; gestão democrática da Educação; e melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior. (ECHALAR; LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Desse modo, o PNE apresenta 14 artigos e um anexo que apresentam as 20 metas e as 256 estratégias que devem ser desenvolvidas, “considerando as diferentes etapas e modalidades de Educação/ensino, configurando-se como um vasto campo de pesquisa e análises, demandando definir recortes quando se propõe estudá-lo.” (ECHALAR; LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 2).

Dessa forma, o objetivo do PNE como plano decenal é a de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

I – Erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho e para a cidadania; V – Promoção humanística, científica e tecnológica do país; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; VII – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; VIII – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; IX – valorização dos profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (ECHALAR; LIMA; OLIVEIRA, 2020, p. 3).

Assim, o acompanhamento do PNE é feito a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e é publicado para medir a evolução das metas determinadas pelo Plano. As metas estruturantes garantem o direito à Educação Básica com qualidade e dizem respeito ao acesso, à universalização da

alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Diante desse contexto, das 20 metas do PNE iremos nos deter especificamente em duas delas, pois são as que se referem diretamente à alfabetização. São elas:

- meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Com o objetivo de atingir as metas que se referem à alfabetização, o MEC, por meio da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Essa Portaria do MEC esclarece no Artigo 5º que a ação do Pacto tinha por objetivo:

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012).

O PNAIC foi um compromisso formal dos governos federal, estadual e municipal em assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Até esse período, as crianças deveriam ter a compreensão e o domínio sobre a escrita, fluência de leitura e os conceitos da matemática. A seguir, e até mesmo pela sua importância, será dedicada uma seção específica para apresentação do PNAIC.

3.2 PNAIC: ALFABETIZAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi lançado para atender a meta 5 do PNE, cujo objetivo é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ele foi definido como um compromisso formal e solidário que os entes federados (Governo Federal, Distrito Federal, Estados e municípios) assumiram desde 2012. Apesar de o PNAIC responder à Meta 5 do Plano Nacional da Educação, ele também estava diretamente relacionado ao cumprimento da Meta 2, que estabelece a universalização

do Ensino Fundamental de nove anos para a população de 6 a 14 anos, considerando que, se não ocorrer a consolidação da alfabetização, fica comprometido o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2016).

De acordo com Xavier e Bartholo (2019), a adesão ao Pacto era voluntária, tanto dos Estados, Distrito Federal e municípios, quanto dos professores alfabetizadores. Relata ainda que o Pacto se originou de outros programas, como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC⁸) desenvolvido pelo governo do Ceará, e o Pró-Letramento⁹, além da constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR¹⁰) em 2004.

Conforme Xavier e Bartholo (2019), o Caderno de Apresentação do PNAIC 2015 relata que o debate sobre a formação de professores teve início muito antes do Pacto. Ele começou quando o MEC em 2003 buscava uma nova orientação para a educação brasileira, quando novos eixos norteadores foram estabelecidos: formação de competências, como eixo nuclear, e a formação reflexiva, como eixo metodológico. Sob essas premissas, no debate educacional em função da melhoria da qualidade da educação pública, a alfabetização assumiu lugar central. Nesse período (2015), foi lançado o programa Toda Criança Aprendendo (TCA), o qual tinha quatro linhas de ação prioritárias em suas matrizes de referência:

Implantar a Política Nacional de Valorização e Formação de Professores; ampliar o atendimento escolar, incluindo as crianças de seis anos no Ensino Fundamental; apoiar a construção de Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica; e instituir programas de apoio ao letramento. (XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 5).

Apesar da extinção do TCA, Xavier e Bartholo (2019, p. 5) mencionam que as discussões em torno dele deram surgimento à Rede Nacional de Formação Continuada. Essa Rede tinha como base a “participação das universidades, investimento público e a concepção de um pacto federativo na articulação das relações educacionais, com base na Constituição de 1988 e em seus Artigos 23 e 211.”. Esses artigos preconizam “o Regime de Cooperação entre

⁸O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi criado no estado do Ceará em 2007, com o objetivo de oferecer aos municípios formação continuada aos professores e apoio à gestão escolar. Sua principal meta, era alfabetizar todas as crianças matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública cearense (seduc.ce.gov.br).

⁹O Pró-Letramento, foi um programa do Ministério da Educação (MEC) de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e Matemática (portal.mec.gov.br).

¹⁰A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) foi criada em 2004, com objetivo de melhoria na formação de professores da educação básica (portal.mec.gov.br).

os entes federados e o Regime de Colaboração entre os sistemas de ensino.” (BRASIL, 2015, p. 14).

Desse modo, o Pró-Letramento, por ser considerado um programa que teve êxito, passou a ser referência e inspiração ao PNAIC, considerando-se os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e na Prova Brasil, de 2007 e 2009, os quais superaram as expectativas na época. Xavier e Bartholo (2019) destacam que a visibilidade que os resultados das avaliações em larga escala vinham ganhando foi decisivo para definir as políticas e programas sociais, considerando que esses resultados ajudam a definir e configurar os problemas que deveriam ser enfrentados em educação, além das reformas que deveriam ser empreendidas.

O PNAIC preserva, portanto, em seu desenho, a herança do funcionamento da formação em rede, mas ganha mais foco ao dirigir-se diretamente aos alfabetizadores, e maior capilaridade, tendo em vista sua abrangência diante do número de adesões de Estados e municípios. Sendo assim, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa avança no sentido de formalizar procedimentos de colaboração entre os entes federados no que diz respeito a funções de instituições e profissionais e uso de verbas. (XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 7).

Constant (2017 *apud* XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 8) define o PNAIC como uma “política híbrida”, que incorpora experiências educacionais brasileiras de 1995 a 2014, com base, principalmente, na Constituição Brasileira de 1988 e na LDB nº 9.394/1996, em seu Artigo 87, inciso II, parágrafo único. O contexto do PNAIC ainda é marcado por outros documentos que nortearam a sua criação, tais como:

Os do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006); do Plano de Desenvolvimento da Educação, Artigo 2º do Decreto nº 6.094 de 2007; da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e do Artigo 1º, parágrafo único e do Artigo 2º do Decreto nº 7.084, de 2010, referente ao Programa Nacional do Livro Didático. (CONSTANT, 2017 *apud* XAVIER; BARTHOLO, 2019, p. 7).

Para os autores, além da inspiração em outros programas, o PNAIC também estava comprometido com metas nacionais e internacionais. O Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017) compreendia a alfabetização como chave para “garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos.” (BRASIL, 2017, p. 3). Esse objetivo, de acordo com Xavier e Bartholo (2019), compõe o Marco de Ação da Agenda de Educação 2030, da qual o Brasil é signatário, fazendo o Governo Federal conclamar os “docentes, gestores e instituições formadoras a esse

compromisso ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa.” (BRASIL, 2017, p. 3).

Sob essa condição, Xavier e Bartholo (2019) afirmam que, para atingir esses objetivos, as ações do Pacto incluíam um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, recomendadas pelo MEC, cujo eixo principal de atuação se constituía na formação continuada dos alfabetizadores, complementada por outros três eixos, a saber: Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; Gestão. Até 2016, o PNAIC garantiu bolsas aos profissionais¹¹ participantes da formação continuada e aos alfabetizadores.

O objetivo dessa política era garantir que todos os alunos do Ensino Fundamental estivessem plenamente alfabetizados até os oito anos de idade (3º ano do Ensino Fundamental), e, para tal, o investimento financeiro foi feito na formação dos professores alfabetizadores. Para Lucca e Osti (2019), o Pacto teve contribuições e limitações do processo de formação continuada para a prática de professores alfabetizadores que participaram do Programa. Em pesquisa feita pelos autores com alfabetizadores que participaram da formação, foi constatado que a maioria via o Programa como positivo, considerando que contribuiu para refletir sobre a alfabetização no país, bem como acreditavam que esses aspectos trabalhados no processo de formação permitiram que suas práticas fossem modificadas além do seu modo de pensar a docência e a alfabetização.

A contribuição mais significativa do PNAIC, sob a ótica das docentes entrevistadas, foi o estabelecimento dos Direitos de Aprendizagem dos alunos, que, de acordo com as professoras, contribuiu na orientação de seu trabalho, constituindo-se em documento norteador de suas ações e práticas na alfabetização, fundamentando o planejamento das aulas e a elaboração das estratégias para a aprendizagem de todos os alunos. (LUCCA; OSTI, 2019, p. 190).

Nessa mesma perspectiva, Lucca e Osti (2019) constataram que foi oportunizada aos docentes a reflexão sobre o seu fazer docente, sobre suas práticas e suas experiências. Portanto, apesar de a maioria destacar que não observou modificações significativas em seu cotidiano, elas afirmam que passaram a refletir mais sobre suas ações no âmbito da alfabetização.

¹¹A remuneração da bolsa era dividida da seguinte maneira: R\$ 200,00 mensais para o professor alfabetizador; R\$ 765,00 para o orientador de estudo; R\$ 765,00 para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; R\$ 1.100,00 para o formador da instituição de ensino superior; R\$ 1.200,00 para o supervisor da instituição de ensino superior; R\$ 1.400,00 para o coordenador adjunto da instituição de ensino superior; e R\$ 2.000,00 para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. Valores referentes ao ano de 2013 (STAEHLISKI, 2018, p. 27).

As limitações, de acordo com Lucca e Osti (2019), estão na abordagem dos temas, que, segundo entrevistados, foi feita de maneira superficial, não permitindo uma compreensão significativa dos conteúdos trabalhados. Além disso, houve também a alegação que alguns orientadores de estudos, responsáveis pelas formações com o grupo de professores alfabetizadores, não promoveram um processo formativo significativo e dinâmico. O PNAIC também não pode ser considerado uma panaceia para a alfabetização, porque os problemas dessa área evidenciam outros problemas que não podem ser reduzidos:

Às dificuldades dos educandos em seus processos de aprendizagem e domínio da leitura e escrita, mas envolvem questões estruturais (como, por exemplo, as condições físicas das escolas brasileiras, a quantidade de alunos por turma, as defasagens de aprendizagem, a formação docente dos professores, o tempo garantido e dedicado para as formações continuadas dos professores, as formações em serviço, dentre outras). Portanto, não são problemas que se restringem à relação aluno – conhecimento, mas extrapolam os acontecimentos em sala de aula. (LUCCA; OSTI, 2019, p. 191).

Contudo, os autores consideram que o PNAIC foi um importante instrumento para discutir questões e refletir a necessidade de mudanças na alfabetização, de forma que o país avançasse no combate ao analfabetismo e na defasagem de aprendizagem dos alunos, o que poderia vir a garantir seus direitos de acesso a uma educação de qualidade.

Dessa maneira, o MEC, pensando em reduzir o analfabetismo dos alunos, elabora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz algumas modificações de conceito sobre a alfabetização, dentre outras áreas da educação. Nessa direção, a BNCC altera o tempo de consolidação da alfabetização no Ensino Fundamental. No PNAIC, o objetivo era a consolidação no 3º ano do Ensino Fundamental, já na BNCC, houve uma redução do ano de consolidação da alfabetização, alterando a proposta do PNAIC e prescrevendo que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Para compreendermos essas alterações da BNCC, a próxima seção fará uma análise das principais mudanças da BNCC no processo da alfabetização do Ensino Fundamental.

3.3 BNCC: BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC é uma política nacional curricular que se constitui em um documento normativo que tem como objetivo selecionar e organizar os conhecimentos que devem ser ensinados na Educação Básica no Brasil. Dessa forma, ela torna-se referência nacional para formular os currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e

dos municípios, além das propostas pedagógicas das instituições escolares. Isso significa que a BNCC integra a política nacional da Educação Básica contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em nível federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais, bem como dos critérios de oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Sobre a BNCC integrar uma política nacional de educação, Filipe, Silva e Costa (2021, p. 2) argumentam que no contexto educacional as decisões sobre a formação escolar e a escolha dos conteúdos do currículo são técnicas e também políticas, pois ele é a própria escola em total funcionamento, “a partir da sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.”.

A BNCC teve três versões: a primeira em junho de 2015, que foi disponibilizada de setembro até março de 2016 para críticas e sugestões da comunidade; a segunda foi disponibilizada em maio de 2016, e a terceira, disponibilizada em abril de 2017, sendo homologada em 20 de dezembro do mesmo ano após tramitar pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2018 ela foi assinada pelo ministro da Educação José Mendonça Filho em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) – e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (BRASIL, 2018).

A BNCC foi vista como uma inovação na Educação, quando afirmou que o Brasil iniciava uma nova era na educação brasileira alinhada aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo. Neste sentido:

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 8).

O texto da BNCC apresenta o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais e indispensáveis, reportando ao discurso recomendado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultante da Conferência Mundial da Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. A UNESCO (1990 *apud* FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 3) lembra que essas “necessidades essenciais” compreendem:

[...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Atualmente a BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica constando nela os objetivos e os conteúdos necessários para o desenvolvimento de dez competências gerais nos alunos da Educação Básica. Seus fundamentos pedagógicos são: foco no desenvolvimento de competências e compromisso com a educação integral. Para tanto, define competência como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8).

Quanto ao compromisso com a educação integral, o documento diz reconhecer que a Educação Básica visa à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica a compreensão da complexidade e da inexistência de uma linearidade desse desenvolvimento. Isso significa o rompimento com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Portanto, significa ainda:

Assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Sob essa perspectiva, ela se compromete com a educação integral conceituada por ela como uma construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens que estejam sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como com os desafios da sociedade contemporânea. “Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.” (BRASIL, 2018, p. 14).

Sobre a alfabetização na BNCC, Gontijo, Costa e Perovano (2020) explicam que ela se concretizou com as expectativas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pois está atrelada às avaliações internacionais, adotando a noção de competência. Para os autores, essa noção reduz o conhecimento a uma técnica que é

aplicada em contextos situados principalmente no meio profissional, bem como na forma como o componente curricular “Língua Portuguesa” se articula com a alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Isso se confirma quando diz que nos dois primeiros anos serão aprofundadas “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil.” (BRASIL, 2018, p. 85). De maneira geral, indica quatro eixos de integração que orientam o desenvolvimento e a aprendizagem da Língua Portuguesa: a oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos.

Esses eixos devem proporcionar a ampliação das capacidades de uso da língua/linguagens, tanto em leitura como em produção, em práticas situadas de linguagem. Os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam são, conforme o texto da BNCC, no que diz respeito aos dois anos iniciais: vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa, e vida pública. (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 11).

Outra proposição da BNCC na alfabetização inclui a incorporação das diversas práticas letradas vivenciadas tanto ao longo de sua vida social quanto na Educação Infantil, as quais devem de forma progressiva se intensificar e complexificar na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. Desse modo, a relação entre esses gêneros e as práticas devem proporcionar tanto sua consciência quanto seu aperfeiçoamento nas práticas de leitura (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020).

Isso significa, de acordo com Gontijo, Costa e Perovano (2020, p. 12), que a BNCC propõe que a alfabetização é foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o que implica o aluno estar alfabetizado nesse período. Todavia fazem uma crítica a essa proposição, pois consideram que a alfabetização fica “reduzida à aprendizagem da técnica da escrita com finalidades ligadas à aplicação em situações práticas.”. Para os autores, no modelo funcional ou na perspectiva do letramento, os quais eles acreditam que são termos com o mesmo significado, a alfabetização compreende a aquisição do código escrito ou de habilidades de codificação e decodificação, como “base para a atuação em contextos situados e, também, para a mudança dos contextos dos quais as crianças fazem parte.” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 12).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ênfase é na aquisição do código escrito. Nesse sentido, o único eixo privilegiado, em todos os campos de atuação, é a análise linguística. Excetuando a primeira habilidade a ser trabalhada no processo de alfabetização, as demais têm norteado métodos, cartilhas e livros didáticos organizados de acordo com os métodos analíticos e os sintéticos. A ênfase nessas

habilidades, ao longo da história, não tem resultado na alfabetização plena das crianças. (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 13).

Os autores complementam suas ideias afirmando que a alfabetização como processo de sentidos se torna secundária quando a ênfase é dada à análise linguística. A produção e a leitura de textos são preteridas para um momento em que a criança já passou pelo processo básico (alfabetização) compreendida como “de construção do conhecimento das relações fonografêmicas” (BRASIL, 2018, p. 14) no português brasileiro. Sendo assim, Gontijo, Costa e Perovano (2020) consideram que essa compreensão do processo de alfabetização representa um grande retrocesso com relação aos estudos da linguagem e, especialmente, no que se refere ao ensino da linguagem escrita nas escolas públicas.

Por outro lado, ao diferenciar alfabetização e ortografização, a BNCC reduz a alfabetização ao treino da consciência fonológica. Nesse sentido, a alfabetização se restringe à aquisição da base alfabética (realizada nos dois primeiros anos de escolarização), ou seja, à compreensão do caráter alfabético da escrita. (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 13).

Isso significa que a compreensão da ortografização, como processo complementar da alfabetização, se estende pelos anos seguintes do Ensino Fundamental e corresponde ao domínio da ortografia da Língua Portuguesa.

À primeira vista, esse modelo nos parece revolucionário, na medida em que aponta para o desenvolvimento de uma alfabetização com vistas à realização de ações, especialmente para inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e nas atividades cotidianas realizadas em seu grupo social. Todavia, não podemos esquecer que a formação humana não deve ser pensada apenas como fator que possibilite o desempenho de atividades produtivas. Por isso, entendemos que essa perspectiva se coaduna com um modo de conceber os seres humanos que os reduz a meros executores de tarefas, ou seja, funda-se numa concepção que abstrai a capacidade humana de agir como um sujeito crítico no mundo. (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 18).

Em outros termos, Gontijo, Costa e Perovano (2020) mencionam que os estudos sobre essa questão por vezes são divergentes em alguns aspectos, mas concordam que a consciência silábica e fonêmica se constitui em um requisito para o bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita. Contrariando essa proposição, a BNCC, a partir dos objetivos que propôs para a alfabetização, a restringe ao treino da consciência fonológica, ou seja, ao treinamento das “habilidades de segmentar e de identificar sons da língua oral, visando à descoberta de seus correspondentes gráficos.” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p. 13).

Os autores acreditam que a criança é capaz de produzir e ler textos no processo inicial de alfabetização, confiando nas suas possibilidades de aprender a ler e a escrever na e com a diversidade de linguagens que compõem os textos.

Uma das principais mudanças propostas pela BNCC está na antecipação no processo de alfabetizar de 8 anos para 7 anos de idade. Porém, não adianta estabelecer uma data limite de idade para as crianças se alfabetizarem, é preciso dar condições básicas, como apoio pedagógico, a essas crianças que precisam de um tempo maior para se alfabetizar.

Nessa perspectiva, o MEC interrompe o PNAIC e apresenta o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), com o objetivo de fortalecer o processo de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental, principalmente no 1º e 2º ano. Para compreendermos o PMALFA, será feita uma análise na próxima seção de seus principais objetivos em relação à alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

3.4 PMALFA: ALFABETIZAÇÃO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O PMALFA foi instituído pelo MEC, através da Portaria nº 14, de 22 de fevereiro de 2018. A elaboração do PMALFA foi uma estratégia para fortalecer a alfabetização nos anos iniciais, pois a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizada no ano de 2016 com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, trouxe resultados insatisfatórios.

Nesse sentido, Oliveira, Pinho e Senna (2022) afirmam que, após a divulgação do resultado, em outubro de 2017, da avaliação ocorrida em 2016, o MEC apresentou o PMALFA em substituição ao PNAIC. O Programa tinha como objetivo reverter:

O quadro de estagnação na aprendizagem apresentado a partir do resultado da avaliação. O programa ‘visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental’ (BRASIL, 2018), sendo de adesão voluntária, ou seja, o governador e o Secretário de Educação do Estado seriam os responsáveis pela decisão de aderir ou não ao programa. (OLIVEIRA; PINHO; SENNA, 2022, p. 341).

Assim, buscava tornar mais eficiente o processo de alfabetização, especificamente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, para os alunos matriculados no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, além de amortizar e prevenir o abandono precoce da escola. Aí já percebemos duas diferenças entre o PNAIC e o PMALFA, uma vez que aquele

estendia o tempo de alfabetização para o final o 3º ano do Ensino Fundamental e esse restringia o trabalho dos professores alfabetizadores apenas à Língua Portuguesa e Matemática. Conforme Oliveira, Pinho e Senna (2022), as escolas recebiam no PMALFA apoio técnico por meio da seleção de um assistente de alfabetização, que era responsabilidade das secretarias de educação, por um período de cinco ou dez horas semanais, para cada turma de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O assistente selecionado deveria auxiliar no trabalho do professor alfabetizador, conforme seu planejamento, visando obter as competências de leitura, escrita e matemática por parte dos alunos. Nesta direção, foi finalizado o pagamento de bolsas aos professores para que eles participassem das formações nas universidades parceiras, destinando-se esse dinheiro para o pagamento destes auxiliares de turma.

De acordo com os autores, a opção por participar implicava na obrigatoriedade da realização da adesão ao Plano de Ações Articuladas do Sistema Integrado de Monitoramento e ao Controle do MEC. Para o professor, também era possível optar em aceitar o assistente de alfabetização em sala de aula. Essa política foi fundamentada em um conjunto de iniciativas que envolvem a BNCC, a formação de professores, o protagonismo das redes e o Programa Nacional do Livro Didático¹² (PNLD). Além dessas ações, o Programa trabalhava a partir de uma tríade: gestão, formação e material.

Para Oliveira, Pinho e Senna (2022), o PMALFA, ao ser visto como uma resposta aos resultados insatisfatórios da ANA, indica uma política do governo de maior controle e monitoramento, acentuando a percepção de que existe uma relação direta entre a capacitação do professor e a melhoria do desempenho dos alunos. Desse modo, foram desenvolvidas “ações que, por vezes, podem reduzir a autonomia do docente, que é considerado um técnico, não obtendo um espaço de reflexão crítica e desenvolvimento profissional.” (OLIVEIRA; PINHO; SENNA, 2022, p. 348).

Outro fator abordado pelos autores diz respeito às avaliações realizadas no decorrer do ano letivo por um avaliador externo, que pode ter impactado o cotidiano da prática pedagógica docente, pois considerava que tais avaliações apresentavam “indicadores confiáveis”, retirando do professor sua capacidade de avaliar.

Como afirma Bauer (2012), não há a intenção de se afirmar que os resultados dos testes em larga escala da aprendizagem dos alunos não devem ser utilizados como dados para a tomada de decisões de políticas públicas. No entanto, deve-se ‘chamar

¹²O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa nas escolas públicas de educação básica do país. A distribuição é realizada pelo MEC (portal.mec.gov.br).

a atenção para o fato de que esse uso não pode ser realizado de forma simplista, sem que a natureza da informação por eles produzida seja considerada'. (OLIVEIRA; PINHO; SENNA, 2022, p. 348).

Em dezembro de 2019, o MEC encerrou o Programa, não sendo apresentado nenhum relatório ou estudo referente ao seu desenvolvimento ou aos impactos de suas ações, instituindo, naquele momento, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a qual será analisada a seguir.

3.5 PNA: ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No ano de 2020, foi implementada a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Programa Tempo de Aprender. Esse Programa tem ênfase no método fônico, com adesão ou não dos Estados e municípios. Este Programa é uma ação idealizada pela Secretaria de Alfabetização (SEALF), com base na PNA, que considera evidências científicas nacionais e internacionais que tiveram ênfase no método fônico e apresentaram bons resultados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹³. Diante disso, o foco está no aperfeiçoamento, apoio e valorização dos professores e gestores que trabalham com o último nível do pré-escolar e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, antecipando cada vez mais a alfabetização das crianças, sem terem resultados significativos. O Programa Tempo de Aprender se constitui em quatro eixos principais, sendo assim classificados:

1º. Formação continuada de profissionais da alfabetização: capacitar e aperfeiçoar os professores, ocorrendo através de cursos on-line e presenciais; 2º. Apoio pedagógico para a alfabetização: a partir desse eixo, pretende dar suporte aos professores com um Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (SORA), com atividades, avaliações, prevendo também a reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como a contratação de profissionais para trabalharem como assistentes nas turmas de alfabetização; 3º. Aprimoramento das avaliações da alfabetização: através deste eixo, pretende-se implementar o Estudo Nacional de Fluência, que consiste em uma ferramenta de diagnóstico em leitura oral para os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental; 4º. Valorização dos profissionais de alfabetização: este último eixo tem como objetivo valorizar os profissionais que alcançarem bons resultados. Os professores, diretores e coordenadores pedagógicos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental receberão uma gratificação extra, premiação, pelos resultados atingidos. (BRASIL, 2020).

¹³O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA avalia o desempenho em Leitura, Matemática e Ciências entre alunos que estão ao término do Ensino Fundamental (INEP).

O Programa foi elaborado considerando as avaliações diagnósticas realizadas pelo MEC, que apontavam déficit na alfabetização nos seguintes aspectos: formação pedagógica de professores e gestores; materiais e recursos para estudantes e professores e acompanhamento. Ele se embasou nas práticas nacionais e internacionais e traçou um plano para corrigir as políticas públicas em alfabetização do país.

De acordo com Morais (2019), a PNA revela duas faces que se está vivenciando quando se trata de política pública em Educação no Brasil: a face do autoritarismo e a da mercantilização. Sobre isso, lembra que, em 2003, sem nenhum debate, empresários e especialistas tentaram impor o método fônico como única forma de alfabetizar e aliaram-se a um governo nada democrático (2018-2022), contrariando um direito constitucional, que é o de escolas e docentes escolherem as metodologias que julgarem apropriadas para ensinar tanto na Educação Básica quanto na Superior. Nesse sentido, diz que:

Esse direito constitucional parece não interessar aos especialistas, empresários e políticos que formularam a PNA. Não poderia haver avanços nas discussões, porque não houve discussão. O que vemos é uma tentativa de imposição, feita na base da chantagem: só quem se submetesse ao que o MEC impõe teria direito a verbas e à cooperação do governo federal. Isso é escancaradamente antidemocrático. (MORAIS, 2019, p. 2).

Dessa forma, Morais (2019) considera que a PNA apresenta uma visão muito simplista de consciência fonêmica, pois muitas das habilidades que um método fônico típico treina são desnecessárias para a criança compreender o sistema alfabético. Além disso, destaca que:

[...] os aprendizes conseguem resolver, por exemplo, as tarefas de segmentação de uma palavra em fonemas ou as de adição ou subtração de fonemas no início de palavras, o que eles fazem é pensar sobre a sequência de letras (e não de fonemas das palavras), porque já alcançaram uma hipótese alfabética e já dominam várias relações fonema-grafema. (MORAIS, 2019, p. 3).

O que o autor quer dizer é que, assim como os adultos, as crianças em processo de alfabetização utilizam-se de uma “consciência gráfica”, ou seja, elas não ficam “manipulando fonemas” para resolver “aquelas tarefas esdrúxulas”. Além disso, já foi evidenciado que as crianças podem ser ajudadas a compreender o princípio alfabético sem a necessidade de aulas sistemáticas sobre a relação entre grafemas e fonemas, de forma repetitiva e controlada.

O que os defensores da PNA chamam de ‘instrução fônica sistemática’ nos parece uma camisa de força, fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem. Dizem que aquela instrução é baseada numa ‘sequência lógica’ e

retrucamos que aqueles especialistas a enxergam como tal ('lógica'), porque tratam a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas e não querem investigar o que ela, nossa criança-aprendiz, pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos. (MORAIS, 2019, p. 3).

Além disso, para Morais (2019), é evidente que ampliar o vocabulário constitui-se em um requisito para que os leitores principiantes possam avançar em sua compreensão de leitura. No entanto, para os autores da PNA, a concepção de compreensão e produção de textos escritos apresenta reducionismos iguais aos que enfocam o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Isso significa que eles percebem a compreensão de leitura como algo que só deveria ser priorizado após o domínio da “decodificação” e da “leitura fluente” de palavras soltas.

Sob esse ponto de vista, Morais (2019) diz ainda que a produção escrita é vista na PNA muito superficialmente equiparando escrita de palavras e escrita de textos, ignorando que os gêneros textuais são invenções culturais. Ou seja, ela não assume que o aluno para se tornar um bom escritor necessita de conhecimentos que não dependem apenas do automatismo na escrita de palavras isoladas. Dependem, por outro lado, da familiarização com cada gênero escrito, que se inicia muito antes dos 6 anos.

Isso quer dizer, nas palavras de Morais (2019), que essa Política de Alfabetização do MEC, ao invés de dialogar, quer impor-se, tendo como principal meta a padronização para que todos os professores sigam, de forma alienada e obediente, as prescrições do que ensinar, como ensinar e quando ensinar.

Ela, a PNA, não quer que o professor seja um agente pensante, que decide sobre como alfabetizar seus alunos, buscando ajustar-se às necessidades e interesses de cada menino e de cada menina. Portanto, desrespeita, completamente, os saberes profissionais e experiências dos alfabetizadores. (MORAIS, 2019, p. 7).

Outro aspecto a ser considerado é que o texto não explicita abertamente se haverá um modelo específico de Alfabetização a ser adotado, embora dê pistas quando fala em “consciência fonêmica” (“conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente”) e “instrução fônica sistemática” (“ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada”), todos relacionados ao método fônico, que são mencionados na lista de componentes essenciais nos quais será dada ênfase no ensino.

Para o autor, enquanto especialistas e professores buscam encontrar caminhos de conciliação entre diferentes abordagens com foco na aprendizagem dos alunos, essa proposta vem na contramão, impondo um método exclusivo.

Na tentativa de aceitação do método fônico como sendo o “provedor da alfabetização” para os educadores dos anos iniciais, o MEC lança em abril de 2022 o Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE). Nele, o MEC aponta algumas experiências que deram certo em diversos países, sugerindo que sejam desenvolvidas no processo da alfabetização dos anos iniciais.

Diante disso, para compreendermos essas evidências que deram certo, a próxima subseção a ser apresentada nesta Dissertação traz as principais ideias do RENABE para a alfabetização dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

3.6 RENABE: ALFABETIZAÇÃO BASEADA EM EVIDÊNCIAS

O Ministério da Educação (MEC) lançou o Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE), que apresenta experiências bem-sucedidas de alfabetização desenvolvidas em diversos países. Esse documento tem como objetivo ajudar na melhoria da qualidade das políticas públicas e nas práticas de ensino de leitura, de escrita e de matemática no Brasil.

De acordo com o MEC, o documento apresenta os mais recentes debates sobre alfabetização para ajudar educadores a melhorar a qualidade da mesma no Brasil. Assim, o termo “evidências”, utilizado no Relatório, faz referência a achados de alfabetização que resultam de pesquisas científicas. Isso significa que uma alfabetização baseada em evidências é aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes. Conforme o MEC, o RENABE é resultado da I Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE), organizada pela Secretaria de Alfabetização (SEALF), em 2019, como parte das ações de implementação da PNA. Para o MEC, essas evidências constituem uma base técnica sólida, que orienta as decisões no âmbito da Secretaria de Alfabetização do MEC. O documento poderá auxiliar, ainda, os gestores e os entes federados na elaboração de políticas educacionais para os primeiros anos escolares.

De acordo com Nadalim (*apud* BRASIL, 2020, p. 11), Secretário de Alfabetização na época, destaca que essa proposta resulta da CONABE – Primeira Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências, em que cada um dos coordenadores responsabilizou-se para produzir um dos capítulos, visando a compreensão dos aspectos cognitivos e conceituais

envolvidos no “ensino e na aprendizagem da *literacia* e da *numeracia*, seja no espaço escolar, seja no seio da família”. Sobre isso, enfatiza que as produções acadêmicas que embasaram as leituras apresentam uma variedade de disciplinas e de temáticas, tais como ciências cognitivas, neurobiologia, currículo, aprendizagem e ensino da *literacia* e da *numeracia*, autorregulação infantil, distúrbios em diferentes contextos, boas práticas, formação de professores e avaliação.

Para elaborar o RENABE, sempre tendo em mente o aperfeiçoamento das políticas públicas e das práticas de alfabetização, o Painel Nacional de Especialistas em Alfabetização, *Literacia* e *Numeracia* empreendeu um conjunto de revisões sistemáticas de evidências científicas em dez áreas pertinentes ao ensino de leitura e escrita e de matemática básica. (NADALIM *apud* BRASIL, 2020, p. 29).

Essas áreas correspondem aos nomes dos capítulos do RENABE, sejam eles: Ciências Cognitivas e pesquisas translacionais em alfabetização; A neurobiologia da leitura e da escrita; Como as crianças aprendem a ler e a escrever em Português do Brasil; *Numeracia* e *Literacia*: Como associar o ensino e aprendizagem da matemática básica com a alfabetização?; Estratégias e práticas de ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita; Autorregulação e *literacia*: evidências a partir de revisão da literatura; Dificuldades e desafios na alfabetização em diferentes contextos: variabilidade sensorial, linguística e cognitiva; Avaliação e monitoramento da leitura e da escrita em crianças; Planejamento e orientações curriculares para o ensino de *literacia* e *numeracia*; Políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores.

De acordo com o documento, existe unanimidade entre os membros que o redigiram quanto à defesa das Ciências Cognitivas de Leitura e Escrita como “Base para prover evidências relevantes acerca de procedimentos e recursos eficazes, viáveis e sensíveis para auxiliar alunos com diferentes características a adquirir competências de leitura, escrita e aritmética.” (BRASIL, 2020, p. 29).

Considerando que a proposta é baseada em evidências, o documento define o termo como achados que resultam de pesquisas científicas. Desse modo, a alfabetização baseada em evidências é “aquela que emprega procedimentos e recursos cujos efeitos foram testados e se mostraram eficazes.” (BRASIL, 2020, p. 29).

Sob essa perspectiva, as evidências surgem de diferentes fontes e são usadas para informar uma tomada de decisão sobre alfabetização, podendo incluir observação, documentos, depoimentos, entrevistas, experiências, raciocínio, revisões sistemáticas da

literatura, pesquisas observacionais e experimentais feitas a partir delas e meta-análises dos dados dessas pesquisas. Para melhor compreensão, o relatório está estruturado em três partes:

A Parte I apresenta estudos sobre os fundamentos para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura, escrita e matemática. Discute as Ciências Cognitivas, as pesquisas translacionais, as bases neurobiológicas da aprendizagem e do desenvolvimento da leitura, da escrita e de sua relação com a matemática. A Parte II trata do ensino e da avaliação das habilidades de leitura e escrita, com especial destaque para a aprendizagem e o ensino que respeitam as particularidades da aprendizagem em contextos variados quando se tem diversidade linguística, cultural e biológica. A Parte III analisa documentos curriculares, legislação e políticas públicas fundamentadas em resultados sistemáticos de pesquisas. Essas análises permitem identificar tendências comuns entre países que vêm avançando nos resultados de aprendizagem de seus alunos e que se valeram do uso de evidências como norte para suas normativas curriculares e de formação de professores. (BRASIL, 2020, p. 33).

De acordo com Campos (2021), a PNA, reforçando o tema da ciência cognitiva, mostra que a proposta do RENABE não considera outras abordagens teóricas e nem as abordagens anteriores, o que eterniza a descontinuidade das políticas públicas do país.

Diante de tantas mudanças na legislação brasileira e nas orientações voltadas à alfabetização e à formação de professores alfabetizadores, os alfabetizadores estão sem uma orientação clara em relação ao seu trabalho, não só pelo que foi comentado no capítulo anterior em relação aos métodos de ensino, mas também porque estamos com três destes documentos em vigência atualmente, sendo que cada um deles apresenta uma orientação diferente. O PNE (2014-2024), ainda em vigência, pois estamos no ano de 2023, diz para alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental. A BNCC orienta que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. A PNA, por sua vez, determina que a alfabetização ocorra “prioritariamente” no 1º ano do Ensino Fundamental, podendo, inclusive, já ser estimulada na Educação Infantil. Nesse cenário, o que orienta o trabalho na escola?

Nesse contexto, o que temos são professores que não conseguem mais alfabetizar as crianças com a qualidade exigida, culminando na existência de crianças que estão chegando ao final do 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, mais agravado ainda pela chegada de uma pandemia mundial e o afastamento das crianças por dois anos da escola. É exatamente este o interesse da presente Dissertação. Para sabermos o que demais produções acadêmicas estão discutindo sobre tal temática e melhor localizar a presente pesquisa dentro daquilo que já existe de publicações científicas sobre o assunto, realizei uma pesquisa de Estado do Conhecimento, a qual será apresentada no capítulo seguinte.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

O Estado do Conhecimento integra-se na pesquisa científica, sendo considerado uma parte importante de todo trabalho acadêmico, uma vez que através dele podemos realizar pesquisas sobre o que já foi produzido sobre a mesma temática. Estado do Conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica que leva “à reflexão e síntese sobre a produção de uma determinada área, em determinados espaços de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica [...]” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Dessa maneira, o Estado do Conhecimento é um instrumento de pesquisa que permite estudo reflexivo sobre o que já foi ou está sendo produzido e/ou discutido sobre o mesmo assunto em estudo (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Neste sentido e com o objetivo de realizar uma investigação sobre a temática *alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental*, buscou-se mapear dissertações e teses realizadas com a mesma temática em estudos publicados nos últimos 10 anos.

Conforme Ferreira (2002, p. 257), mapear um trabalho acadêmico é um desafio:

[...] de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...].

Diante deste contexto, para iniciar o Estado do Conhecimento, realizou-se uma busca no repositório da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD¹⁴) entre os anos 2012 e 2022. Usando o critério busca avançada no idioma Língua Portuguesa, utilizamos os descritores citados no Quadro 1 para melhor se aproximar do tema, sendo assim possível observarmos a quantidade de trabalhos já realizados.

¹⁴É uma plataforma brasileira que reúne trabalhos acadêmicos de nível de pós-graduação, incluindo teses e dissertações defendidas em Instituições de Ensino Superior (IES) do país.

Quadro 1 – Resultado de buscas por descritores¹⁵

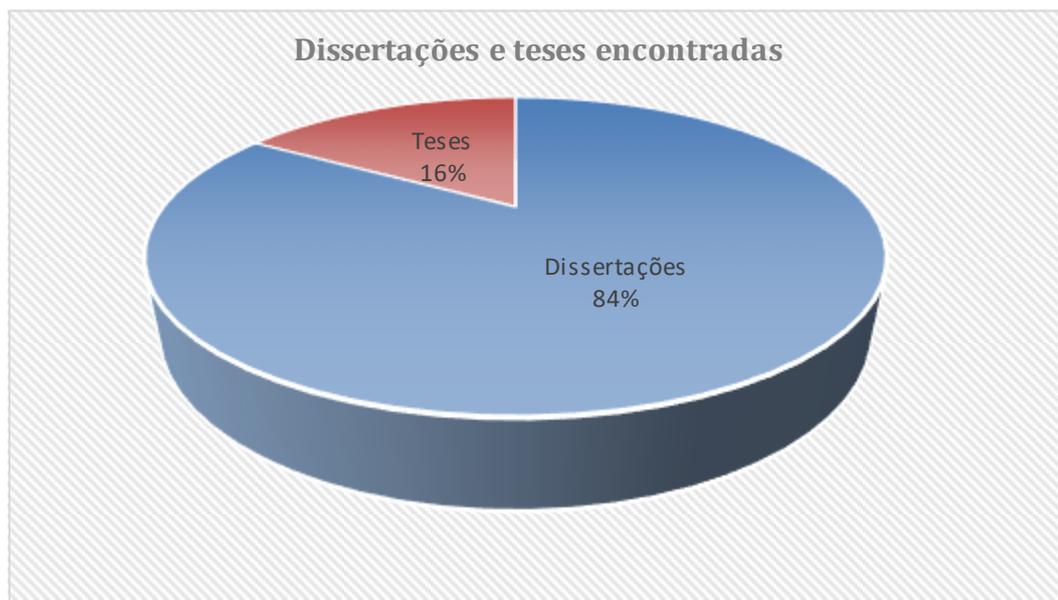
Termo pesquisado	Contexto	Encontrados	Selecionados
Alfabetização terceiro ciclo do Ensino Fundamental	Educação	43	1
Família escola alfabetização	Educação	112	1
Alfabetização crianças 3º ano do Ensino Fundamental	Educação	56	1
Prática docente alfabetização 3º ano do Ensino Fundamental	Educação	43	1
Crianças não alfabetizadas no 3º ano do Ensino Fundamental	Educação	87	1
Alfabetização de crianças pós-pandemia Covid-19	Educação	4	0
Alfabetização de crianças no terceiro ano pós-ensino remoto	Educação	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao realizar a busca dos trabalhos, observou-se que alguns se repetiam em descritores diferentes. Entretanto, se teve um cuidado minucioso para não haver repetição dos trabalhos selecionados para análise reflexiva, pois “[...] isso garantirá cientificidade do método e a qualidade do resultado final do Estado do Conhecimento.” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 64).

O último termo pesquisado na BDTD não consta nas análises, pois os trabalhos encontrados não se referem ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nas demais produções acadêmicas encontradas, verificou-se um total de 341 trabalhos, sendo 285 dissertações e 56 teses (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Resultado da busca distribuída em dissertações e teses na BDTD



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

¹⁵Podem variar os dados conforme a data de busca. Pesquisa realizada em 12/06/2022.

As teses e dissertações encontradas na BDTD foram analisadas individualmente, observando, detalhadamente, uma listagem dos títulos que apresentavam maior proximidade ao presente estudo.

Destes, foram selecionados cinco, sendo quatro em âmbito de mestrado e um doutorado. A escolha desses cinco trabalhos se deu especificamente por se tratar da aprendizagem da leitura e da escrita prioritariamente no 3º ano do Ensino Fundamental. Portanto, apesar de terem 340 trabalhos relacionados à alfabetização, muitos se referiram a outros anos do Ensino Fundamental, não sendo meu objetivo de busca na BDTD, pois o foco da presente Dissertação é a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental. À data da realização da pesquisa, foram estes que mais se aproximaram do tema em estudo. Para uma compreensão mais detalhada, segue o Quadro 2 com os títulos selecionados.

Destes, foram selecionados cinco, sendo quatro em âmbito de Mestrado e um de Doutorado (Quadro 2).

Quadro 2 – Títulos dos trabalhos selecionados

1. O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores.
2. Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças.
3. Aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental no Estado de Santa Catarina.
4. As contribuições do PNAIC para a prática docente: O que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares.
5. Da fala para a leitura em voz alta: variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir disso, já com o *corpus*¹⁶ estruturado para a realização de uma pesquisa do Estado do Conhecimento, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) definem que é preciso que se passe por quatro etapas, tal qual sintetizo no Quadro 3:

¹⁶Termo definido por Bauer e Gaskell (2008, p. 39) como *amostragem* das escolhas que serão explicadas-analisadas na pesquisa.

Quadro 3 – Percursos para a elaboração do Estado do Conhecimento

BIBLIOGRAFIA ANOTADA	BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA	BIBLIOGRAFIA CATEGORIZADA	BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA
1ª etapa	2ª etapa	3ª etapa	4ª etapa
<p>Processo em que se faz a leitura dos resumos, extraindo algumas informações: ano, autor, título, e a íntegra do resumo. Diante disso, faz necessário elaborar um quadro com as informações sugeridas anteriormente e acrescentar palavras-chave do trabalho selecionado.</p>	<p>Após a bibliografia anotada, faz necessário uma seleção mais direcionada e específica dos trabalhos. Para tal, é necessário elaborar um novo quadro que tenha os seguintes itens: <i>nº</i> (mesmo da bibliografia anotada), <i>ano</i>, <i>autor</i>, <i>título</i>, <i>nível</i>, <i>metodologia</i> e <i>resultados</i>. Estas informações se encontram nos resumos dos trabalhos e, quando não encontradas, faz necessário consultá-las na íntegra. Pode ocorrer também nesta etapa o fato de que alguns trabalhos não estejam condizentes ao Estado do Conhecimento, sendo necessário excluí-los desta etapa. Porém, o item “nº” deve permanecer o mesmo em todo o Estado do Conhecimento.</p>	<p>Estando já realizada a leitura dos resumos e cumpridos os requisitos da etapa 1 e 2 do Estado do Conhecimento, nesta etapa faz necessário um “olhar” investigativo do pesquisador nas etapas anteriores, em especial à etapa 2 – <i>bibliografia sistematizada</i>, pois nela já estão organizados os trabalhos para análise com informações relevantes para essa 3ª etapa, como: <i>objetivo</i>, <i>metodologia</i> e <i>resultado</i>. Após a leitura destes, em seguida o pesquisador organizará os trabalhos por aproximação de assuntos-temas, distribuindo-os em blocos temáticos, a estes são <i>denominadas categorias</i>. Para organizar estas informações, é necessário um novo quadro, intitulado <i>bibliografia categorizada</i>, com os seguintes dados: <i>nome da categoria</i>, <i>nº</i>, <i>ano</i>, <i>autor</i>, <i>título</i>, <i>nível</i>, <i>objetivos</i> <i>metodologia</i>, <i>resultados</i>. Importante lembrar que o item “nº” tem que ser sempre igual em todas as etapas do Estado do Conhecimento.</p>	<p>Esta é a última etapa. Nela o autor do Estado do Conhecimento fará uma análise detalhada dos trabalhos categorizados. Dessa maneira, encontrará os resultados propostos das temáticas em estudos dos autores em análise. Diante disso, o autor do Estado do Conhecimento fará inferências sobre estas proposições. Para tal, faz necessário, nesta 4ª e última etapa do Estado do Conhecimento, um novo quadro com as seguintes informações: <i>nº</i>, <i>categorias</i>, <i>achados</i>, <i>proposições de estudo</i> e <i>proposições emergentes</i>.</p>

Fonte: Elaborado a partir de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Dando continuidade, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), realizou-se todas as etapas do Estado do Conhecimento, iniciando pela etapa 1, a bibliografia anotada dos trabalhos selecionados para análise. Nesta etapa, as publicações são distribuídas de acordo com ano, autor, título, palavras-chave e resumo (Quadro 4).

Quadro 4 – Bibliografia anotada

Nº	Ano	Título	Autor	Palavras-chave	Resumo
CAMPOS, Flávia Roberta Velasco. O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015.					
01	2015	O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores.	Flávia Roberta Velasco Campos	Alfabetização; Terceiro ciclo.	Este estudo teve como objetivo central caracterizar e analisar o trabalho desenvolvido no terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, na perspectiva de alunos e professores, considerando as orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, período em que as crianças deverão estar alfabetizadas. As questões norteadoras do trabalho foram: Como está se configurando o terceiro ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de alunos e professores, tendo em vista os objetivos a serem efetivados no final do ciclo de alfabetização, conforme prescrevem os documentos oficiais? Como o professor de terceiro ano está organizando o seu trabalho? Como as crianças e os professores percebem e concebem esse período? Afinal, as crianças estão alfabetizadas ao final do terceiro ano do ciclo de alfabetização? Para tanto, adotou-se como fundamentação teórico-metodológica a perspectiva bioecológica de desenvolvimento humano de Urie Bronfrenbrenner (1996). Esta pesquisa se constituiu em um estudo de abordagem qualitativa. Sendo assim, foram realizadas observações, com registros em diário de campo, a fim de captar e compreender a realidade investigada; entrevistas semiestruturadas com crianças e professores, como forma de captar as concepções e percepções dos mesmos; e uma produção de texto solicitada aos alunos, com o intento de verificar como se apropriaram dos conhecimentos de leitura e escrita. Participaram da pesquisa 20 alunos de duas turmas de terceiro ano do ciclo de alfabetização, e suas respectivas professoras, de uma determinada escola pública no município de Araraquara, no Estado de São

Nº	Ano	Título	Autor	Palavras-chave	Resumo
					Paulo. Os resultados foram organizados em duas dimensões: a primeira sobre a organização do contexto escolar e dos terceiros anos; e a segunda compreende a organização do trabalho pedagógico, revelando as concepções e práticas ali vivenciadas. Os resultados indicam alguns significados atribuídos pelos alunos à escola; suas percepções sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras, as atividades realizadas no ambiente escolar, mencionando suas dificuldades e habilidades quanto às disciplinas, atividades de ensino, leitura e escrita. Quanto às professoras, estas manifestaram suas concepções sobre os alunos, sobre o trabalho com classes de terceiro ano, dificuldades encontradas, expectativas, além das contribuições advindas do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Foi possível apreender que a prática pedagógica nessas turmas é permeada pela sistematização das capacidades de leitura, escrita e produção de texto, evidenciando o enfoque no processo de alfabetização e letramento.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a seleção dos trabalhos acadêmicos, nota-se que todos evidenciam o processo da aprendizagem da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, elencando alguns fatores que contribuem positivamente ou negativamente neste processo, tais como a importância da leitura no cotidiano escolar, a participação da família no contexto escolar, a formação de professores, dentre outros.

Dando continuidade, realizou-se a segunda etapa, a bibliografia sistematizada, que, de acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), se constitui a partir dos itens: número, autor, título, nível, objetivos, métodos e resultados, podendo ser acrescentados outros itens conforme o tema de estudo (Quadro 5):

Quadro 5 – Bibliografia sistematizada

Nº	Autor	Título	Nível	Objetivos	Métodos	Resultados
01	Flávia Roberta Velasco Campos	O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores.	Mestrado	Este estudo teve como objetivo central caracterizar e analisar o trabalho desenvolvido no terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, na perspectiva de alunos e professores, considerando as orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, período em que as crianças deverão estar alfabetizadas.	Esta pesquisa se constituiu em um estudo de abordagem qualitativa. Sendo assim, foram realizadas observações, com registros em diário de campo, a fim de captar e compreender a realidade investigada; entrevistas semiestruturadas com crianças e professores, como forma de captar as concepções e percepções dos mesmos; e uma produção de texto solicitada aos alunos, com o intento de verificar como se apropriaram dos conhecimentos de leitura e escrita.	Foi possível apreender que a prática pedagógica nessas turmas é permeada pela sistematização das capacidades de leitura, escrita e produção de texto, evidenciando o enfoque no processo de alfabetização e letramento.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na sequência, para contribuir na análise dos trabalhos selecionados, foram agrupados por regionalidade e representados no mapa brasileiro (Figura 1).

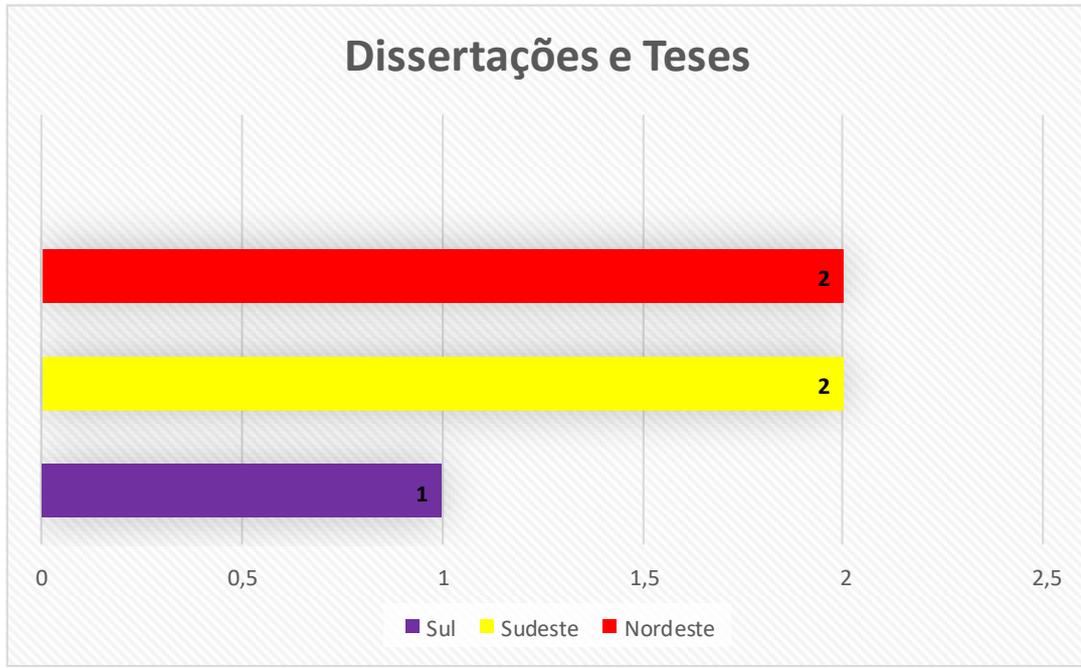
Figura 1 – Distribuição das publicações por Estados brasileiros



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para o enriquecimento desta análise, apresento, no Gráfico 2, o número de trabalhos encontrados por regionalidade.

Gráfico 2 – Distribuição das publicações por regionalidade



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme os dados apresentados nos gráficos acima, percebe-se que as produções científicas foram distribuídas em três regiões brasileiras. Na região Sul, foi publicada uma dissertação no Estado de Santa Catarina; na região Sudeste, duas dissertações no Estado de São Paulo; e na região Nordeste, uma tese no Estado de Sergipe e uma dissertação no Estado de Pernambuco.

As dissertações e teses selecionadas foram realizadas em instituições públicas e privadas, sendo elas: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UEP), Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Após os dados analisados na bibliografia sistematizada, percebe-se que todos os autores desenvolveram abordagens qualitativas. Os dados foram coletados em pesquisa de campo, possibilitando uma melhor aproximação dos sujeitos em investigação. Diante deste contexto, a próxima etapa a ser construída é denominada bibliografia categorizada, na qual foram agrupados os trabalhos por proximidades de temáticas.

Quadro 6 – Bibliografia categorizada

Categoria 1 – Escola + Sala de Aula							
Nº	Ano	Autor	Título	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
01	2013	Flávia Roberta Velasco Campos	O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores.	Mestrado	Descrever e analisar o trabalho desenvolvido pelos educadores e educandos, para consolidar a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental.	Abordagem qualitativa; Pesquisa de campo; Entrevistas semiestruturadas com crianças e professores.	Indicam a organização do contexto escolar, mencionando dificuldades dos alunos, professores para consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita.
04	2017	Andréa Ramos de Oliveira	As contribuições do PNAIC para a prática docente: O que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares.	Mestrado	Investigar a formação de professores no programa PNAIC e suas relações com a prática docente.	Abordagem qualitativa; Pesquisa de campo; Questionários.	Não houve articulações ao aprendizado do PNAIC com a prática de alguns professores e gestores.
05	2019	José Júnior de Santana Sá	Da fala para a leitura em voz alta: variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.	Mestrado	Identificar os tipos de leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.	Abordagem qualitativa; Pesquisa de campo.	A prática da leitura com os alunos ajuda a identificar a aprendizagem gradativa da leitura identificou cinco tipos de leitura na turma.
Categoria 2 – Escola + Família							
02	2016	Priscila Angelina Silva da Costa Santos	Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças.	Tese	Identificar as contribuições da família e da escola no processo da alfabetização.	Abordagem qualitativa; Pesquisa etnográfica.	As famílias auxiliam as crianças em suas atividades escolares, porém a escola não cumpre devidamente sua função as professoras não corrigem as atividades propostas.
03	2016	Angelina dos Anjos Silva Nogueiro	Aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental, no Estado de Santa Catarina.	Mestrado	Conhecer quais são os aspectos sociais e culturais que interferem na aprendizagem dos educandos que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental.	Abordagem qualitativa; Pesquisa de campo.	Índice maior de reprovação acontece com crianças da periferia. A maioria dos professores do 3º ano do Ensino Fundamental eram contrato temporário, não tendo compromisso com a aprendizagem das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir da elaboração da bibliografia categorizada, na qual se buscou fazer uma aproximação das pesquisas em virtude de suas semelhanças temáticas, foram construídas duas categorias de análise, sendo elas: (1) Escola + Sala de Aula e (2) Escola + Família. Na primeira categoria, estão três pesquisas, uma vez que todas elas versam sobre metodologias realizadas no cotidiano escolar para o aprendizado da leitura e da escrita. Já na segunda categoria, estão os outros dois trabalhos, uma vez que eles analisam o contexto familiar das crianças e suas interferências no processo da alfabetização.

Apresento a partir de agora uma síntese dos trabalhos organizados, distribuídos, então, nas duas categorias.

Como primeiro trabalho da primeira categoria (Escola + Sala de Aula), está o trabalho intitulado *O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores*, de autoria de Flávia Roberta Velasco Campos, realizado no município de Araraquara, no estado de São Paulo. Trata-se de uma dissertação que aborda aspectos de cunho qualitativo realizando observações e entrevistas semiestruturadas com 20 alunos¹⁷ de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e suas professoras, com o objetivo de verificar como os alunos concebem este ano e quais práticas pedagógicas auxiliam os alunos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Relata a autora que o município aderiu ao PNAIC e que recebeu do MEC materiais bons para incentivar o processo da leitura e da escrita.

De acordo com Campos (2015), a escola apresenta uma boa estrutura física com quadra coberta para jogos e atividades de Educação Física, refeitório, banheiros (masculino/feminino) e dois quiosques com gramado aos fundos da escola para desenvolvimento de atividades lúdicas livres e direcionadas.

Os dados nesta pesquisa foram organizados pela autora em duas dimensões: a primeira refere-se ao contexto escolar vivenciado pelos alunos, e a segunda compreende o trabalho didático das professoras desenvolvido em sala de aula.

Na primeira dimensão descrita pela autora, relataram os alunos que gostam de seus professores, do espaço escolar, frequentam a biblioteca semanalmente, sendo orientados pelas suas professoras, e definem a escola como um espaço de aprender, valorizam a aprendizagem da leitura e da escrita, as brincadeiras com os amigos e acreditam que por estar na escola terão um futuro melhor.

¹⁷Foi realizado um sorteio aleatório nas duas turmas, delimitando 10 alunos de cada turma para participar da pesquisa e suas respectivas professoras.

Campos (2015) realizou uma sondagem entre os alunos para que eles mesmos falassem como eles se veem em relação ao aprendizado da leitura e da escrita. Dos 20 alunos a maioria se considera bons alunos, um de cada turma se considera um aluno mediano, e três de cada turma não se consideram bons alunos. Ao questionar os alunos sobre suas falas, a autora questionou, “mas o que é ser bom aluno?”. As crianças prontamente comentaram que ser bom aluno era realizar as atividades da escola, saber ler, escrever, ter boas notas... Ao serem questionadas sobre “não ser bom aluno”, relataram que são alunos que não participam de todas as atividades da aula, se envolvem com discussões em sala e não sabem muito ler e fazer as atividades.

A segunda dimensão abordada pela autora refere-se às professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental. Elas relataram que gostam do ambiente escolar, planejam coletivamente, participaram ativamente das atividades propostas pelo PNAIC, têm como hábito diário a prática da leitura, há um entrosamento entre professores, funcionários e toda a equipe diretiva.

Observou a autora os espaços físicos da sala de aula das duas turmas: salas amplas com espaço bom, as carteiras são organizadas em fileiras, possuem cartazes com letras do alfabeto, números, cantinho da leitura, armário para guardar materiais dos alunos e nas paredes laterais um espaço para expor os trabalhos realizados.

Diante disso que foi exposto sobre a pesquisa de Campos (2015), podemos afirmar que dos 20 alunos que participaram da pesquisa a maioria já conseguiu consolidar o processo da alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental. Foram sugeridos alguns elementos importantes que contribuíram para o aprendizado desses alunos: gostarem da escola e dos professores, a escola oferecer boas estruturas físicas e pedagógicas e o fato de as professoras terem o hábito cotidianamente da prática da leitura em aula.

O segundo trabalho da primeira categoria a ser analisado é da autora Andréa Ramos de Oliveira, intitulado *As contribuições do PNAIC para a prática docente: O que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares*. A pesquisa foi realizada no município de Birigui/SP. Trata-se de uma dissertação que aborda reflexões do PNAIC.

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais com professores que lecionam em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e os gestores. O instrumento de coleta de dados usado pela autora foi o questionário, tendo como intuito investigar a contribuição do PNAIC para a prática dos docentes e gestores. Observou que os sujeitos envolvidos na pesquisa realizaram total ou parcial a formação pedagógica oferecida pelo PNAIC. Somente uma

gestora não participou de nenhuma formação oferecida pelo Programa, e não respondeu o questionário.

A autora Andréa Ramos de Oliveira conclui em sua pesquisa que entre os gestores e professores houve divergências quanto à eficácia do PNAIC: uns obtiveram bons resultados e incorporaram em suas práticas diárias e outros não.

Como dito anteriormente, o PNAIC foi um Programa criado no ano de 2012 pelo MEC que teve como objetivo principal alfabetizar todas as crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. O Governo Federal investiu em formação com professores e gestores, oferecendo cursos de formação e também ajuda financeira para que todos pudessem concluir todo o curso.

O último trabalho da categoria Escola + Sala de Aula está intitulado *Da fala para a leitura em voz alta: variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental*, de autoria de José Junior Santana de Sá, realizado no município de São Cristóvão no estado do Ceará. Trata-se de uma dissertação que aborda questões sobre o nível de leitura dos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Na pesquisa de Sá (2019), se buscou investigar quais tipos de leitura são trabalhados em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental no município de São Cristóvão no estado do Ceará. A pesquisa realizou-se com 21 alunos e se observou o “tipo de leitura” desses alunos, que, conforme Sá (2019, p. 4), são de cinco tipos: seis alunos com leitura alfabética, seis alunos com leitura silábica, dois na leitura palavra por palavra, três alunos com leitura hábil e três alunos “com perfil de não leitura”.

Concluiu o autor que é necessária a presença da leitura em voz alta diariamente em sala de aula e que esta prática ajuda na aprendizagem inicial da leitura e vai aperfeiçoando a rota lexical¹⁸ dos alunos. Nesta perspectiva, a prática de leitura é importante em qualquer ano da escolarização, seja como um dicionário ortográfico em nosso cérebro e todo o conhecimento que adquirimos através da leitura.

Dando continuidade, na segunda categoria (Escola + Família), como primeiro trabalho, temos *Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças*, de autoria de Priscila Angelina Silva da Costa Santos, realizada em uma escola do município de Recife, estado de Pernambuco. Trata-se de uma tese que aborda investigação na rotina escolar

¹⁸É tudo aquilo que fica armazenado em nosso cérebro em relação às estruturas ortográficas de palavras.

e familiar de cinco crianças de turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, num período de 1 ano e meio.

A autora concluiu em sua pesquisa que as crianças que apresentaram lacunas no processo da alfabetização pertencem às classes populares e recebem ajuda de seus familiares para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, nas observações realizadas na rotina escolar, observou que essas crianças não recebem o apoio pedagógico de suas professoras para realizar suas atividades e, quando realizadas, não são corrigidas pelas professoras e/ou quando corrigem ficam atividades incompletas.

De acordo com Santos (2016), percebe-se que o auxílio familiar para a aprendizagem da leitura e da escrita foi válido, mas não suficiente. O maior problema dessas crianças não conseguirem se alfabetizar foi o fracasso das professoras em auxiliá-las corretamente na realização de suas atividades. Ao findar sua pesquisa, concluiu que esses alunos não conseguiram consolidar o processo da alfabetização, tanto no 1º ano quanto no 2º ano do Ensino Fundamental, porém não ficaram retidos, e sim avançaram para o ano seguinte.

Como segundo trabalho da segunda categoria, está *Aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental*, de autoria de Angelina dos Anjos Silva Nogaredo, realizado no município de Tubarão, estado de Santa Catarina. Trata-se de uma dissertação que aborda os índices de reprovação de crianças do terceiro ano.

Nogaredo (2016), em sua pesquisa, apontou que, no ano de 2013, 7% dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental do Estado de Santa Catarina reprovaram, sendo a maioria residente nas periferias do perímetro urbano e de cor branca, sendo 40,3% da rede estadual e 59,7% municipal. Constatou também que a maioria dos alunos que reprovam são 66% meninos. De acordo com a autora supracitada, algumas pesquisas foram realizadas em âmbito nacional para explicarem este alto índice de reprovação do sexo masculino, e uma dessas pesquisas “[...] sugere que os meninos sejam menos maleáveis e, portanto, têm mais dificuldade para se adaptar aos padrões escolares.” (NOGAREDO, 2016, p. 77).

Conforme Nogaredo (2016) houve três fatores relevantes que contribuíram para a reprovação dos alunos no 3º ano do Ensino Fundamental: aspectos sociais e culturais, baixa remuneração e falta de incentivo aos professores e o fato de muitos professores serem contratados, ficando um curto espaço de tempo nas escolas, comprometendo a aprendizagem dos alunos.

Diante destas considerações, a autora reforça a ideia de que é preciso muito investimento em políticas públicas para diminuir o índice de reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental no Brasil.

Por fim, será apresentada a quarta etapa do Estado do Conhecimento, a bibliografia propositiva. Nela, conforme Morosini e Kohls-Santos (2021), se fará a análise reflexiva final dos textos selecionados para compor o Estado do Conhecimento, especialmente em relação às proposições elaboradas pelos autores na parte final de suas pesquisas. Nesse sentido, a bibliografia propositiva, de acordo com Morosini e Kohls-Santos (2021), é constituída por: “Nº” (mesmo da Bibliografia Anotada); “Achados” (são informações importantes da pesquisa, para fazer as inferências no texto final do Estado do Conhecimento); “Proposições de estudo” (são as propostas dos autores de seus trabalhos publicados para o problema da pesquisa); “Proposições emergentes” (após o Estado do Conhecimento estar finalizado, o autor do Estado do Conhecimento fará suas possíveis propostas para os trabalhos analisados) (Quadro 7):

Quadro 7 – Bibliografia propositiva

Categoria 1 – Escola + Sala de Aula				
Nº	Categoria	Achados	Proposições de estudo	Proposições emergentes
01	Escola + Sala de aula	O ingresso de crianças no Ensino Fundamental antecipou um ano de escolarização, entretanto gerou muitas dúvidas em como e quando alfabetizar estas crianças, e também não houve mudanças na infraestrutura física e pedagógica para “auxiliar” estas crianças.	As mudanças ocasionadas pelas alterações de leis têm duas dimensões: melhorar a qualidade oferecendo subsídios para tal, ou simplesmente uma ação política que pouco ou nada fará de mudanças significativas para melhorar a educação.	Acompanhar as alterações e/ou criações de leis sobre a alfabetização e exigir dos órgãos governamentais responsáveis melhorias concretas para sua implementação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante de todas as proposições elencadas nos trabalhos acadêmicos selecionados na BDTD, encontramos diversos elementos que servirão de apoio para embasar esta pesquisa. Todos evidenciaram que a alfabetização precisa ser consolidada no Ensino Fundamental, preferencialmente nos três primeiros anos; entretanto, as crianças estão avançando para o ano seguinte sem terem concluído a alfabetização, “levando” consigo as lacunas que perpassam de um ano ao outro e, na maioria das vezes, não são resolvidas. Ressaltam, ainda, que grande parte da não alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental corresponde ao

fracasso da escola, principalmente do professor alfabetizador, sendo o fator que mais contribui a carência de metodologias didáticas apropriadas às particularidades das crianças. Outro fator importante que os autores colocam é o fato que muitas das políticas públicas de alfabetização existentes no Brasil deixam os professores mais confusos sobre qual ano se “deve” alfabetizar, e/ou, quando se tem bons cursos de formações para professores alfabetizadores, alguns não participam e/ou quando participam não aplicam em suas práticas de sala de aula. Outro fator que pode contribuir para a não alfabetização das crianças está relacionado às condições socioeconômicas de suas famílias.

Diante disso, os autores colocam suas proposições para resolver esses problemas encontrados em suas pesquisas, ou seja, suas sugestões para melhorar essa situação. Campos (2015), em sua dissertação, descreve que é necessário acompanhar as alterações nas leis sobre alfabetização de crianças e exigir ações concretas dos órgãos responsáveis para que realmente haja mudanças significativas de melhoramentos na educação.

A dissertação de Andreia Ramos de Oliveira enfatiza que é necessário que os professores participem dos programas de alfabetização oferecidos pelos órgãos governamentais, pois eles dão suporte metodológico às práticas desenvolvidas em sala de aula.

Jose Júnior de Santana Sá, em sua proposição, descreve a importância de atividades que envolvam práticas rotineiras de leitura na sala de aula. Estas, segundo o autor, ajudariam a diminuir o insucesso da alfabetização com crianças.

A tese de Priscila Angelina Silva da Costa Santos afirma que o professor alfabetizador necessita compreender a heterogeneidade das crianças e usar metodologias pedagógicas conforme as particularidades das crianças em processo de alfabetização, destacando que a responsabilidade de consolidar a alfabetização é da escola, e não da família.

Na dissertação de Angelina dos Anjos Silva Nogaredo¹⁹, a autora traz como sugestão a importância de o professor conhecer as particularidades das crianças, desde aspectos culturais até socioeconômicos, para, então, propor metodologias pedagógicas que possam contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita de acordo com particularidades das crianças.

Diante deste cenário, fica evidente a importância de realizar o Estado do Conhecimento, pois as dissertações e teses analisadas evidenciam a importância da alfabetização ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, de acordo com os

¹⁹Para encontrar sua proposição, foi necessário adentrar em sua pesquisa, pois, no resumo e nas suas considerações finais, não foi possível identificar. Após uma análise mais profunda desta dissertação na íntegra, foi possível identificar.

autores analisados, existem muitos desafios enfrentados pelos professores para que realmente isto se concretize. Nesse sentido, para que ocorra a consolidação da alfabetização de crianças ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, primeiramente é preciso formação pedagógica para professores alfabetizadores e praticá-las em sala de aula, saindo assim do seu comodismo profissional, buscando estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita de acordo a heterogeneidade da turma. Nesse viés, a prática da leitura pelo professor deve estar presente no cotidiano escolar, encantando e envolvendo as crianças com histórias, contos, fábulas, poesias... tudo realizado com prazer, e não como um “conteúdo” a ser “cobrado”. É importante também que os professores acompanhem as alterações e/ou criações de leis que se referem à alfabetização, analisando-as sob ponto de vista crítico, desconsiderando tudo o que não contribui para a consolidação da alfabetização. Contudo, a família exerce também um papel importante na aprendizagem da leitura e da escrita, no sentido de motivar a criança a frequentar a escola, incentivando a realizar as atividades propostas pelo professor. Ademais, escola e a família precisam ser “parceiras” no desenvolvimento cognitivo da criança. Entretanto, é a escola quem alfabetiza. A família acompanha e incentiva.

Diante dessas considerações, a elaboração do Estado do Conhecimento foi um estudo basilar para a construção deste trabalho de pesquisa, mais ainda por poder apontar aquilo que já existe de publicações sobre a temática da (não) alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e, especialmente, por poder melhor localizar a presente pesquisa dentro dessas publicações científicas. Assim, é possível dizer que a presente Dissertação se aproxima das publicações acima analisadas na medida que também defende que as crianças possam se alfabetizar com qualidade e até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. No entanto, se afasta delas, e, por isso mesmo, avança em relação ao que já há de publicações em outros Programas de Pós-Graduação nos últimos tempos, uma vez que pretende fazer essa discussão especificamente em relação a turmas de crianças que vivenciaram seu processo de alfabetização em tempos de pandemia.

A seguir, apresento as escolhas metodológicas que foram feitas com o intuito de atingir os objetivos do presente estudo, bem como responder seu problema de pesquisa.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como educadora dos anos iniciais há mais de 20 anos, gostaria de compreender quais motivos, na perspectiva das professoras, levam algumas crianças a não conseguirem se alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental, principalmente pós-ensino remoto. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo “Compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS”.

Com esse propósito, para determinar os caminhos metodológicos, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as lacunas no processo da alfabetização de alunos que estão no 3º ano do Ensino Fundamental; b) Apontar quais implicações/dificuldades os docentes encontram para alfabetizar no 3º ano do Ensino Fundamental; c) Pesquisar quais metodologias os educadores do 3º ano do Ensino Fundamental desenvolvem em sala de aula para resolver os problemas enfrentados nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização, especialmente neste período pós-ensino remoto.

Assim, faz necessário elencar os caminhos metodológicos que foram percorridos para alcançar tais objetivos, aos quais buscarei sempre na medida do possível envolver os melhores métodos para obter êxito na minha investigação.

Nessa perspectiva, a pesquisa torna-se um elemento de construção de conhecimento e somente iniciamos uma pesquisa se existir uma pergunta, uma dúvida para a qual se quer buscar a resposta. Pesquisar, portanto, é buscar ou procurar resposta para alguma coisa. Conforme Gil (2002, p. 77), a pesquisa pode ser definida como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Dessa forma, o ato de “transformar-se” num pesquisador na área da educação é relevante, pois leva à importância de conhecermos a realidade dos sujeitos envolvidos para compreendermos certas situações que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, “para obter êxito precisamos construir credibilidade e interesse pelo que fazemos.” (ZAGO, 2003, p. 293). Portanto, ao assumirmos o papel de pesquisador,

precisamos ter responsabilidade, compromisso e ética. Dessa maneira, estaremos preparados para enfrentarmos os desafios futuros.

Para isso, Lüdke e André (1986, p. 1) ressaltam que, “para realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.”.

Nessa perspectiva, não existe pesquisa sem estudo bibliográfico, ou seja, é necessário nos debruçarmos em livros para conhecer e dialogar com o que já foi escrito. Essa mediação entre a problemática de pesquisa e fundamentos teóricos é o que justifica a elaboração final da conclusão do estudo, mostrando em que medida a presente pesquisa avança em relação ao que já existe de debate sobre determinado assunto.

Sendo assim, num primeiro momento, foi construída a parte teórica da pesquisa. Isso se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de Estado do Conhecimento e uma pesquisa documental. A pesquisa contou também com uma parte empírica, a qual consistiu em entrega de questionários, os quais, de acordo com Gil (2008, p. 121), podem ser definidos:

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Dessa maneira, o questionário esteve constituído de perguntas semiestruturadas organizadas a partir de um enfoque de relações que pudessem contribuir no esclarecimento sobre o processo da alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental, entregues a professoras do 3º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino da 36ª CRE do município de Ijuí/RS.

A seguir, serão apresentadas as etapas e as escolhas metodológicas de forma detalhada: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, o Estado do Conhecimento, a pesquisa de campo, a análise de dados e o produto final.

5.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliografia é uma atividade essencial. Através dela investigamos em material teórico o assunto de nosso interesse. Essa primeira etapa do estudo funciona como

delimitador do tema de estudo, e ela nos acompanhou durante toda a nossa trajetória de estudo. Para Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nesta perspectiva, a presente Dissertação realizou um estudo bibliográfico com autores que abordam questões relacionadas à alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para tal, foram organizadas as seguintes seções no texto: Breve história da alfabetização; O processo de ensino da leitura e da escrita (os métodos de alfabetização); O processo de aprendizagem da leitura e da escrita (psicogênese e o letramento); Políticas públicas de alfabetização.

Diante destes principais assuntos abordados, foram mobilizados alguns autores que abordam a temática de estudo, tais como Cagliari (1992), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2000; 2009), Mortatti (2004; 2006; 2009) para discussão sobre alfabetização. Para questões referentes à aprendizagem, contribuíram Kishimoto (1996), Sena e Gomes (2016), Nunes, Buarque e Bryant (1992), entre outros.

Tendo como base estes autores e outros que surgiram no decorrer da pesquisa, Callai e Moraes (2016) afirmam que a pesquisa se caracteriza pela constante busca de validação científica, portanto, temos a tarefa de dar rigor científico ao que pesquisamos.

Dessa maneira, para enriquecer a presente pesquisa, é relevante investigar o que já se têm de documentos oficiais sobre a alfabetização no Brasil. Desse modo, a seguir apresento a pesquisa documental com as políticas públicas sobre alfabetização elaboradas pelo MEC num espaço temporal de 10 anos (2012-2022).

5.2 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental é um procedimento que utiliza métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. No estudo de Lüdke e André (1986, p. 38) são considerados documentos os materiais escritos que possam ser utilizados como “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários

personais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.”.

Nessa direção, a pesquisa documental também contribui para encontrar evidências que “fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Ademais, de acordo com o documento pode ser facilmente encontrado e/ou oferecer custo baixo, assim, “[...] Seu uso requer apenas investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Assim, numa pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante, pois é um instrumento imprescindível para conhecer, descrever, caracterizar, analisar e reproduzir elementos de pesquisa.

Nessa perspectiva, o pesquisador precisa escolher que tipo de documento será analisado e usado:

Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles? (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

A partir desta concepção da importância da pesquisa documental, bem como da escolha do documento, a presente pesquisa abarcou estudos e análises de documentos oficiais relacionados à alfabetização. Os documentos estão apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Documentos oficiais sobre a alfabetização no Brasil

Tipo de documento	Ano de vigência	Consolidar a alfabetização
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012-2017	3º ano
Plano Nacional da Educação (PNE)	2014-2024	3º ano
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	1997 – Dias atuais	2º ano
Programa Mais Alfabetização (PMALFA)	2018-2019	2º ano
Política Nacional da Alfabetização (PNA)	2019 - junho, 2023	1º ano
Relatório Nacional da Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)	2020 - junho, 2023	1º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Analisando, percebe-se que, num período de 10 anos, houve muitas alterações das Políticas Públicas elaboradas pelo MEC na tentativa de diminuir o fracasso da alfabetização com crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Devido à importância de cada uma dessas políticas públicas de educação para a alfabetização de crianças do Ensino Fundamental, nesta Dissertação tem-se uma seção específica de análise a cada uma delas, as quais fazem refletir que muitos documentos oficiais já foram elaborados com o propósito de alfabetizar todas as crianças durante o tempo de escolarização que perpassa os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Neste contexto, para compreender melhor a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental (ano “dedicado” à consolidação da alfabetização), apresento a seguir o Estado do Conhecimento, que tem como foco compreender o processo da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, buscando trabalhos científicos já realizados sobre o tema.

5.3 ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao concluir e delimitar o tema a ser estudado, é importante uma investigação que busque conhecer o que já foi produzido sobre o objeto de estudo, também no âmbito acadêmico. Para tal, apresenta-se uma pesquisa de Estado do Conhecimento, pois é possível “fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

O Estado do Conhecimento, de acordo com Morosini e Fernandes (2014), oportuniza uma vasta e ampla compreensão do que está sendo pesquisado quanto ao objeto da investigação.

[...] acredito que o Estado do Conhecimento de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Diante da importância do Estado do Conhecimento para a realização de uma pesquisa qualitativa, buscou-se, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), registros de trabalhos científicos sobre a temática em estudo.

Para obter os resultados de busca pretendida para a elaboração do Estado do Conhecimento, foram aplicados no modo “busca avançada” alguns filtros e descritores que possibilitaram encontrar diversas produções acadêmicas sobre o assunto em estudo entre os anos de 2012 e 2022. A partir disso, foram aplicados os seguintes descritores: Alfabetização

no terceiro ciclo Ensino Fundamental; Família escola alfabetização; Alfabetização crianças 3º ano do Ensino Fundamental; Prática docente alfabetização 3º ano do Ensino Fundamental; Criança não alfabetizada no 3º ano do Ensino Fundamental; Alfabetização de crianças pós-pandemia Covid-19; Alfabetização crianças terceiro ano Ensino Fundamental pós-ensino remoto. A seguir apresento o Quadro 9 e o Quadro 10 dos resultados das buscas encontradas partindo dos descritores elencados anteriormente.

Quadro 9 – Descritores de busca

Termo pesquisado	Contexto	Encontrados	Seleção
I. Alfabetização no terceiro ciclo Ensino Fundamental	Educação	43	1
II. Família escola alfabetização	Educação	112	1
III. Alfabetização crianças 3º ano do Ensino Fundamental	Educação	56	1
IV. Prática docente alfabetização 3º ano do Ensino Fundamental	Educação	43	1
V. Criança não alfabetizada no 3º ano do Ensino Fundamental	Educação	87	1
VI. Alfabetização de crianças pós-pandemia Covid-19	Educação	4	0
VII. Alfabetização crianças terceiro ano ensino fundamental pós-ensino remoto	Educação	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para uma melhor compreensão dos trabalhos encontrados, serão apresentados no Quadro 10 os títulos de acordo com seus descritores.

Quadro 10 – Trabalhos acadêmicos selecionados

Assunto	PPG	Ano	Autor	Instituição	Estado
I. O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores	Dissertação (Mestrado)	2015	Flávia Roberta Velasco Campos	Universidade Estadual Paulista	SP
II. Escola família: investimento e esforços na alfabetização de crianças	Tese (Doutorado)	2016	Priscila Angelina Silva da Costa Santos	Universidade Federal de Pernambuco	PE
III. Aspectos sociais, culturais e escolares de crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental no Estado de Santa Catarina	Dissertação (Mestrado)	2016	Angelina dos Anjos Silva Nogaredo	Universidade do Sul de Santa Catarina	SC
IV. As contribuições do PNAIC para a prática docente: O que pensam e fazem docentes do 3º ano do Ensino Fundamental e gestores educacionais	Dissertação (Mestrado)	2017	Andreia Ramos de Oliveira	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	SP
V. Da fala para a leitura em voz alta: variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental	Dissertação (Mestrado)	2019	José Junior de Santana Sá	Universidade Federal de Sergipe	SE

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Estruturada já a seleção do *corpus* para análise, seguem algumas etapas para a construção do Estado do Conhecimento: bibliografia anotada, bibliografia sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva.

A bibliografia anotada é a etapa que é transcrito do Repositório escolhido o resumo das teses e dissertações, sendo as informações organizadas em um quadro dividido em nº, ano, título, autor, palavras-chave e o resumo (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A bibliografia sistematizada é a organização da “seleção mais direcionada e específica para o objeto da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo do pesquisador” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 65).

Sob essa direção, outro quadro é construído com os itens: nº, autor, título, nível, objetivos, métodos e resultados, os quais auxiliarão o pesquisador a excluir aquilo que era desnecessário à elaboração do Estado do Conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A terceira etapa, a bibliografia categorizada, é aquela em que o pesquisador “deverá agrupar as publicações selecionadas em blocos, ou seja, conjuntos de publicações associadas por aproximações temáticas. Esses conjuntos são denominados categorias.” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 67). Essas categorias podem ser agrupadas pelos trabalhos encontrados (teses e dissertações), e com essas informações estabelecer categorias de análise (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

A bibliografia propositiva é a última etapa, “onde refinamos a análise realizada nas etapas anteriores e utilizamos como base, principalmente, o material organizado na etapa da ‘Bibliografia Categorizada’.” (MOROSINI; KOHLS-SANTOS, 2021, p. 138). Compreende-se nesta etapa que o pesquisador, ao passar pelas fases anteriores, aqui fará uma análise reflexiva das proposições dos autores daqueles trabalhos, e assim poderá construir suas próprias proposições sobre a temática em questão a partir do que foi encontrado no Estado do Conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021).

Toda a elaboração do Estado do Conhecimento proporciona ao pesquisador analisar e refletir sobre o que já foi produzido cientificamente de acordo com sua temática de pesquisa. Neste sentido, ele direciona o pesquisador a focar os objetivos da pesquisa pretendida.

Diante da relevância da elaboração do Estado do Conhecimentos para qualquer pesquisa científica, nesta Dissertação encontra-se um capítulo específico para a apresentação desta pesquisa, no qual constam a análise dos dados encontrados e a apresentação dos resultados de acordo com os descritores da BDTD/IBICT.

Nessa direção, em busca de compreender a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental, foi realizada, como última etapa deste estudo, uma pesquisa de campo com professoras regentes do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais do município de Ijuí/RS. Assim, para compreender a pesquisa realizada com as professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental, apresento a seguir de forma detalhada as direções norteadoras da pesquisa de campo.

5.4 PESQUISA DE CAMPO

Leitura, análise e pesquisa são, ou deveriam ser, os três elementos do cotidiano de todo o professor. Quando se trata de pesquisa, precisamos considerar alguns fatores importantes, tais como o tipo de pesquisa que se pretende realizar, o que fazer, para quem, por que fazê-la e qual objetivo determinará o problema a ser investigado.

Diante destas considerações, nesta Dissertação foi realizada uma pesquisa de campo, que também podemos chamar de pesquisa empírica. Pode ser entendida como aquela em que é necessária a comprovação prática de algo. Sua principal característica consiste na investigação “junto” ao objeto de estudo, quando “[...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo.” (GIL, 2002, p. 53).

Corroborando nesta perspectiva, Gonsalves (2001, p. 67) enfatiza que a pesquisa de campo busca informações com a população a ser investigada diretamente onde ocorrem os fenômenos, exigindo do pesquisador um olhar minucioso sobre as informações coletadas.

Neste cenário, a pesquisa que foi desenvolvida neste trabalho se deu através da abordagem qualitativa, pois “a pesquisa qualitativa responde questões muito particulares. Ela se preocupa com as ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...]” (MINAYO, 1994, p. 21).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa converge com a temática de estudo, que tem como instrumento da pesquisa a entrega de questionários com perguntas semiestruturadas, as quais foram entregues para professoras do 3º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do município de Ijuí/RS.

Desse modo, a pesquisa de campo foi realizada de forma individual com questionário predefinido e impresso, com perguntas semiestruturadas, direcionadas a professores alfabetizadores de 3º ano do Ensino Fundamental daqueles alunos que estão no processo de alfabetização em escolas públicas do município de Ijuí/RS.

O questionário é uma metodologia de pesquisa composta por questões, que “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas.” (GIL, 2008, p. 121). Nesta técnica de pesquisa, foram estudadas as respostas das questões elaboradas, as quais permitiram reunir dados relevantes à análise da pesquisa.

De acordo com Gil (2008, p. 121), na elaboração de questionários, precisam ser considerados procedimentos técnicos, e a sua construção exigirá uma série de atenções, como: “[...] constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário.”.

Diante destas considerações, se elaborou um questionário com 11 questões semiestruturadas. Os questionários foram entregues de forma impressa a 10 professoras que lecionam com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino da 36ª CRE do município de Ijuí/RS, sendo distribuídas em nove escolas, duas escolas no meio rural, duas escolas na periferia, duas na zona urbana central e outras três distribuídas na zona urbana não central e não na periferia.

O questionário foi elaborado pensando em obter as informações necessárias para o desenvolvimento do estudo e a elaboração da análise de dados. A entrega dos questionários se deu juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores participantes, nas escolas selecionadas²⁰, tendo sido neste momento agendado o dia do retorno, para, assim, iniciar a análise de dados.

Contudo, primeiramente foi solicitado à Coordenadora da Educação o consentimento para a realização da pesquisa nas escolas de abrangência da 36ª CRE do município de Ijuí/RS.

Outra questão de extrema relevância que precisa ser considerada na elaboração de questionários é aquela que envolve questões de ética. Segundo Gauthier (1987), a ética deve perpassar todas as etapas da pesquisa, desde a escolha do tema a todo o processo investigativo.

Para elaboração dos questionários e/ou a análise de coleta dos dados, se teve respeito aos sujeitos envolvidos e comprometimento com a verdade. Também foi mantido o anonimato dos respondentes. Para tal, “uma medida geralmente tomada para manter o anonimato dos respondentes é o uso fictício no relato, além evidentemente, do cuidado para não revelar informações que possam identificá-los.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 50).

²⁰A pesquisa não ocorreu na mesma data, mas sim ao final do mês de novembro e início do mês dezembro do ano 2022.

Para tal, foi necessário que os participantes da pesquisa concordassem com as normas do TCLE, sendo este um documento importante para aprovação no Comitê de Ética de qualquer pesquisa que envolva seres humanos. Neste, constam todas as informações referentes à pesquisa, como título, relevância, nome do pesquisador, orientador, telefone para contato, e a garantia que os dados coletados serão sigilosos e guardados por um determinado período, sendo, após, descartados.

Dessa maneira, para prosseguir com a pesquisa de campo, foi necessária a autorização para realização da pesquisa (ANEXO A) e a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS (ANEXO B). O TCLE, o questionário e o produto final estão localizados nos Apêndices desta Dissertação (APÊNDICE A, APÊNDICE B e APÊNDICE C, respectivamente).

Após obter todos os dados da pesquisa de campo, é o momento de analisar as informações coletadas com a finalidade de responder os objetivos deste estudo. Sendo assim, as estratégias para tal serão elencadas na seção a seguir.

5.5 ANÁLISE DOS DADOS

A participação de pessoas envolvidas na pesquisa de campo ocorre de forma intencional. Para Barros e Lehfeld (2005, p. 61), isso ocorre da seguinte maneira: “De acordo com uma estratégia adequada, os elementos da amostra são escolhidos. Estes relacionam-se intencionalmente com as características estabelecidas.”. Desta forma, a pesquisa não representa a generalização dos resultados, mas procura centrar a pesquisa nas pessoas que atuam mais diretamente com o objeto a ser investigado.

Nesta perspectiva, o instrumento para coleta de dados se deu por meio de um questionário constituído por 11 questões relacionadas ao tema da pesquisa, o qual foi entregue de forma impressa para 10 professoras, estas distribuídas em nove escolas estaduais do município de Ijuí/RS.

Após a realização da pesquisa de campo, e com o retorno dos questionários, foi dado o primeiro passo da análise de dados. Com base nestas informações, buscou-se, nos questionários respondidos, identificar quais motivos, na perspectiva das professoras participantes do estudo, levam os alunos a não estarem alfabetizados ao final do ciclo de alfabetização, fazendo uma leitura, ainda, sobre os métodos utilizados em sala de aula e possíveis desafios oriundos do período de afastamento da escola em virtude da pandemia. Ressalta-se, no entanto, que a pesquisa considera que o contexto de cada aluno e os resultados

estão direcionados para tentativa de compreensão da realidade que vivenciam, e não como exemplos ou julgamentos pré-definidos.

Esta análise foi desenvolvida durante toda a investigação, considerando “o volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos, requerendo assim um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.” (TEIXEIRA, 2003, p. 194).

Todo o levantamento destas questões esteve baseado nos procedimentos de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016, p. 95), que exige do pesquisador uma análise minuciosa:

Em primeiro lugar, é preciso ‘ler’. Mas não basta ler e compreender ‘normalmente’. É possível usar perguntas como auxílio: O que está dizendo esta pesquisa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? etc.

Este levantamento de informações foi analisado com base nas informações contidas nos questionários recebidos das professoras. De acordo com Bardin (2016), essa análise de dados pressupõe três etapas: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento dos resultados e interpretações*.

A primeira etapa, *pré-análise*, constitui-se na organização do material a ser analisado, que inclui também leitura dos documentos, delimitação do que será analisado para formular hipóteses e objetivos, categorização do essencial, seleção de indicadores dos documentos de análise (BARDIN, 2016).

A segunda, *exploração do material*, define formas de organização e classificação para análise, ou seja, daqueles termos definidos na pré-análise.

A terceira e última etapa, *tratamento dos resultados e interpretações*, para ser realizada, necessariamente as duas primeiras precisam estar concluídas. Assim, é possível analisar os resultados e usar sua criatividade para representá-los através de gráficos, tabelas, figuras, diagramas... Diante disso, foi realizada a interpretação desses dados e, posteriormente, o confronto com o embasamento teórico e, assim, foram encontradas algumas possíveis respostas às indagações que nortearam a pesquisa.

Para atender os objetivos desta pesquisa, foram considerados os dados produzidos pelo trabalho empírico, analisando minuciosamente as respostas dos questionários, buscando informações que pudessem justificar, na perspectiva das professoras participantes da pesquisa, a não alfabetização dos sujeitos envolvidos.

A partir de todo o conhecimento adquirido nesta pesquisa, elaborou-se o produto de pesquisa com o objetivo de contribuir para o processo dos professores alfabetizadores em sua práxis pedagógica de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

5.6 PRODUTO DA PESQUISA

O Mestrado Profissional é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* que prioriza o atendimento a profissionais nas diferentes áreas do conhecimento (SARTORI; PEREIRA, 2019).

Diante disso, a oferta do Mestrado Profissional em Educação (MPE) oferecido pela UFFS busca promover o aprimoramento da formação profissional de professores com graduação nas licenciaturas em qualquer área do conhecimento da Educação Básica (SARTORI; PEREIRA, 2019). Sendo assim, “[...] outro aspecto que merece nossa atenção é a construção do chamado ‘produto’ no âmbito do MPE, bem como sua relação com a ideia de pesquisa aplicada.” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 18).

Diante destas considerações, o objetivo principal do MPE desta instituição, segundo Sartori e Pereira (2019, p. 22), é:

Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar e implantando ações transformadoras no campo dos processos pedagógicos formais e não formais.

Seguindo nesta mesma lógica, a essência do MPE está no desenvolvimento da pesquisa aplicada, ou seja, logo após a investigação do problema, faz necessária a sua aplicabilidade “[...] imediata na solução de situações-problema nos espaços educativos escolares e não escolares.” (SARTORI; PEREIRA, 2019, p. 26).

Corroborando esta ideia, Moreira e Nardi (2009) complementam que, ao concluir o Mestrado Profissional, é importante um relato de experiência de implementação de estratégias ou produtos de natureza educacional que objetivam a melhoria de uma área específica.

Nesse sentido, o produto a ser desenvolvido pelo mestrando profissional pode ser:

Alguma nova estratégia de ensino, uma nova metodologia de ensino para determinados conteúdos, um aplicativo, um ambiente virtual, um texto; enfim, um processo ou produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, relatando os resultados dessa experiência. (MOREIRA; NARDI, 2009, p. 4).

Diante do exposto, e após coletadas informações necessárias na pesquisa de campo e tendo um embasamento teórico fundamentado sobre o tema em estudo, a presente pesquisa tem como Produto Final uma devolutiva na forma de relatório sugerindo alguns apontamentos importantes da minha Dissertação sobre a alfabetização pós-ensino remoto com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental às professoras participantes da pesquisa, bem como ao setor pedagógico da 36ª CRE, com o intuito de contribuir para a diminuição da não alfabetização ao término do 3º ano do Ensino Fundamental.

6 ALFABETIZAÇÃO NO PERÍODO PÓS-ENSINO REMOTO EM ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS

Devido à pandemia provocada pelo Covid-19²¹, muitas medidas emergenciais de segurança a nível mundial foram executadas pelos órgãos governamentais responsáveis a fim de preservar a vida de todos os cidadãos do mundo.

Em vista disso, houve muitas modificações de nossa sociedade brasileira sob todos os aspectos. Nesse viés, a área da educação também sofreu modificações, dentre elas, a oferta de um ensino não presencial, que passou a ocorrer, em muitos lugares, de forma remota e trouxe atraso na aprendizagem de muitos estudantes em todas as áreas do conhecimento (SAVIANI; GALVÃO, 2021).

Diante disso, este capítulo abordará essa temática a partir da análise dos dados coletados na pesquisa de campo realizada a partir de um questionário impresso com 11 questões e entregues a 10 professoras regentes de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de abrangência da 36ª CRE do município de Ijuí/RS.

6.1 CONCEITUANDO A PESQUISA

A pesquisa de campo realizou-se em escolas da rede Estadual de Ensino do município de Ijuí/RS e teve como objetivo principal compreender e explicar o motivo de algumas crianças não estarem alfabetizadas ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como apontar alternativas de alfabetização sugeridas por professoras alfabetizadoras.

Inicialmente entrei em contato com a 36ª CRE, via telefone, para saber a localização das escolas Estaduais de Ensino Fundamental do município. Diante disso, foram selecionadas nove escolas da rede estadual de ensino de diferentes áreas do município: duas do meio rural, duas de periferia, duas centrais e as demais localizadas em diferentes bairros, destas uma é de turno integral.

Neste contexto, a pesquisa de campo foi realizada em dois momentos: o primeiro foi entre os dias 28 de novembro e 16 de dezembro do ano de 2022 para a entrega dos questionários às professoras, e o segundo momento ocorreu conforme o agendamento com a professora regente para a coleta dos dados.

²¹A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

Primeiramente me desloquei até as escolas selecionadas e, após um diálogo informal sobre a importância da pesquisa com a equipe diretiva, fui encaminhada às professoras regentes do 3º ano do Ensino Fundamental. Em uma escola a professora regente não estava disponível no momento, ficando, então, com a coordenadora o questionário e o TCLE para serem entregues à professora regente daquela escola.

Foram convidadas 10 professoras regentes de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que todas receberam o TCLE e o questionário, bem como foi agendado com elas o retorno para a coleta dos mesmos. Dentre as participantes, duas professoras lecionam em regime de 40h semanais com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas diferentes. Neste contexto, foram entregues 12 questionários²² a 10 professoras com 11 perguntas relacionadas à alfabetização. Todas as professoras convidadas aceitaram participar da pesquisa.

O segundo momento da pesquisa de campo foi direcionado para a coleta dos questionários respondidos e do TCLE assinado. Entre as 10 professoras participantes, duas professoras não estavam com o questionário respondido e o TCLE assinado, sendo então agendado um outro momento. Ao retornar, os mesmos estavam disponíveis na secretaria da escola. Sendo assim, as 10 professoras regentes do 3º ano do Ensino Fundamental participantes da pesquisa entregaram o questionário respondido e o TCLE assinado.

A partir da entrega dos questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental, avaliou-se que todas as perguntas foram respondidas. Para manter a ética na pesquisa, a identidade das escolas e das professoras participantes foi preservada, recebendo nomeação fictícia, utilizando, assim: escola 1 – professor 1, escola 2 – professor 2, escola 3 – professor 3, e assim sucessivamente.

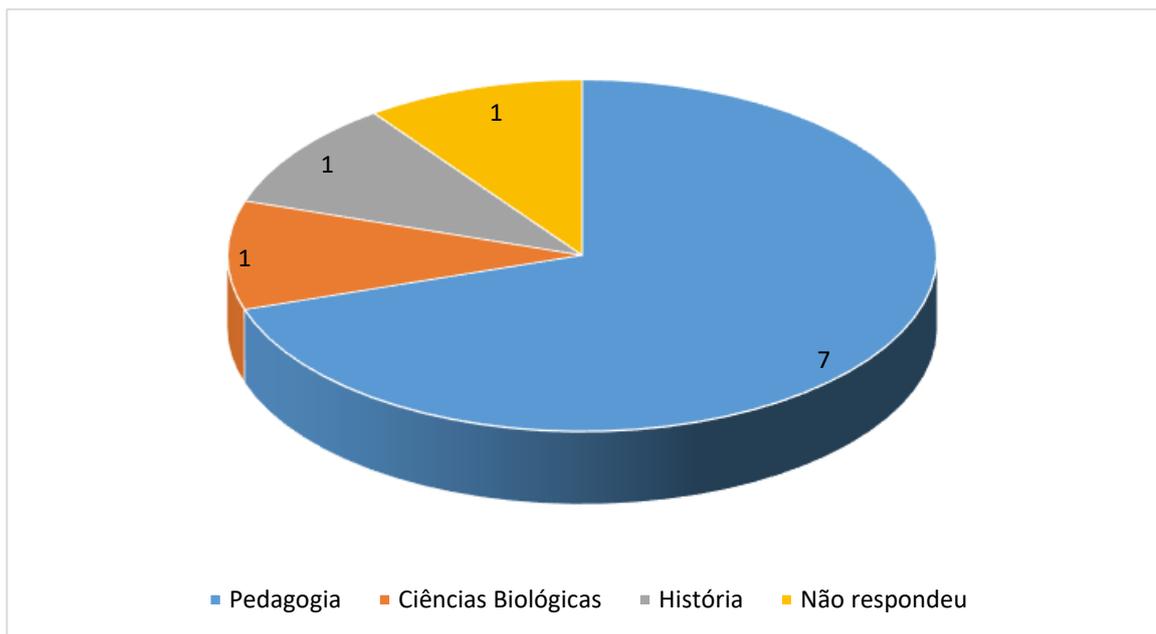
Dando continuidade, faz necessário elencarmos as temáticas abordadas nas perguntas do questionário, ressaltando que o mesmo se deu de forma impressa e elaborado com 11 perguntas relacionadas à não alfabetização das crianças, à formação acadêmica, à quantidade de alunos que frequentam o ensino regular, quanto tempo lecionam com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e quantos alunos da turma frequentam Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Dentre as 10 professoras participantes, sete têm formação em Pedagogia, uma com formação em História e a outra em Ciências Biológicas. Entretanto, uma professora respondeu

²²Devido a duas professoras participantes da pesquisa lecionarem em escolas de diferentes áreas do município, com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, optaram por responder o questionário para cada turma que lecionam. Diante disso, foram entregues 12 questionários a 10 professoras participantes.

somente “Pós-graduação – Psicopedagogia”, não especificando a graduação anterior a essa. Outras quatro professoras também responderam que possuem uma ou mais Pós-Graduação²³, sendo uma de nível de Mestrado. O tempo de atuação destas professoras com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental teve algumas variações: uma professora com menos de um ano, quatro professoras com um ano, uma professora com três anos, duas professoras com cinco anos, uma professora com 20 anos e uma não respondeu. Estes dados foram representados nos Gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – Distribuição formação pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

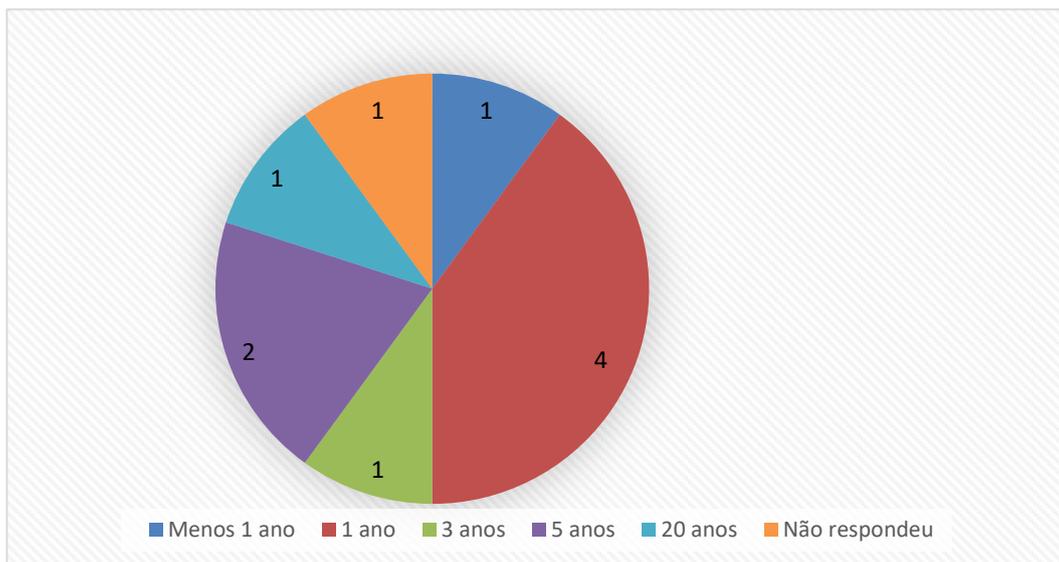
Observa-se, nas respostas das professoras, que a maioria tem formação em Pedagogia. A formação inicial das professoras é muito importante para adquirir conhecimento sobre a área que irá lecionar. Ademais, é importante observar a formação inicial (pelo menos) para que as professoras não construam sua profissionalidade somente na experiência de sua docência, mas sim também um embasamento teórico que justifique sua práxis (ZEICHNER, 1993). Além disso, Schwartz (2012, p. 3) salienta que a falta de conhecimento/teórico para professoras alfabetizadoras tem consequências e “[...] vem se refletindo nos índices de não aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas públicas do país.”.

²³Todas as pós-graduações são relacionadas à educação.

Diante disso, as professoras alfabetizadoras necessitam ter um embasamento teórico, através de leituras e/ou formação continuada, sobre como a criança aprende, pois cada criança tem suas particularidades cognitivas. Assim, poderá planejar metodologias que estejam de acordo com a heterogeneidade da turma que leciona. Ademais, a formação de professoras alfabetizadoras enriquece o trabalho em sala de aula.

A seguir apresento o gráfico do tempo de trabalho em sala de aula das professoras com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 4 – Tempo de atuação com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme os dados apresentados no Gráfico 4, percebe-se que houve variações em relação ao tempo de atuação, entretanto, o maior número de professoras que lecionam com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental faz isso há aproximadamente um ano.

Nesse contexto, as professoras participantes descreveram o número de alunos das suas respectivas turmas, totalizando 186 alunos distribuídos em nove escolas da rede estadual de ensino.

O Gráfico 5 mostra o total dos alunos das turmas em que as professoras lecionam, distribuídos em escolas da área urbana e rural no município de Ijuí/RS da rede estadual de ensino (36ª CRE).

Gráfico 5 – Alunos da área urbana e rural



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Deste total de alunos, e de acordo com as respostas das professoras, analisamos que há seis alunos que frequentam AEE e uma professora não sabia se a sua aluna está frequentando ou não.

Na sequência, as professoras foram questionadas sobre o número de alunos da sua turma que não estão alfabetizados. De acordo com as respostas concedidas, percebe-se que são 35 alunos que não estão alfabetizados ao término do 3º ano do Ensino Fundamental no ano de 2022 de um total de 186 alunos.

Em seguida, as professoras escreveram os motivos que elas acreditam que contribuíram para esses alunos não estarem alfabetizados. De acordo com as respostas concedidas pelas professoras, as principais causas que dificultaram a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental foram a pandemia do Covid-19, alunos que frequentam AEE, problemas sociais/familiares e alunos que não frequentam aulas diariamente.

Na tentativa de encontrar caminhos mais profícuos para a consolidação da alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental, as perguntas seis e sete foram direcionadas às metodologias que as professoras utilizam e se podemos afirmar um único método eficaz de alfabetização. Nesse contexto, entre as 10 professoras participantes da pesquisa, duas professoras acreditam ser o método fônico, uma professora descreveu alguns conceitos sobre alfabetização, porém não respondeu se existe ou não um método eficaz de alfabetizar. As demais acreditam que não existe um único método eficaz para a alfabetização, mas sim

muitos, sendo que cada método trabalhado em sala de aula também vai depender de cada criança, ou seja, o que ela já conhece do mundo da escrita.

Com base nas respostas concedidas a estas questões, e devido às muitas palavras escritas pelas 10 professoras, foram elaboradas duas nuvens de ideias com todas as respostas concedidas pelas professoras participantes da pesquisa para auxiliar na compreensão das metodologias que elas utilizam para alfabetizar e quais métodos que elas acreditam ser mais eficazes para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura da escrita.

Figura 2 – Nuvem das metodologias para alfabetizar



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebemos que as metodologias utilizadas pelas professoras são muitas, entretanto, o método *fônico* e *silábico* foram os que mais se repetiram nas respostas, seguidos dos métodos *palavração*, *alfabético* e a teoria do *construtivismo*. Outras professoras escreveram que praticam *metodologias ativas*, *atividades lúdicas*, *interativas*, *oralidade*, *trabalho em grupo*, *jogos*, *leituras* e *mediação constante da professora*. Constatou-se também que outra professora escreveu que a metodologia que ela utiliza para alfabetizar varia *conforme a criança*, mas não escreveu nenhum exemplo.

A seguir apresento a segunda nuvem de palavras das respostas concedidas pelas professoras participantes da pesquisa referentes aos métodos que elas consideram eficazes para a alfabetização.

Figura 3 – Nuvem métodos eficazes para alfabetizar



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante destas respostas concedidas, percebemos quase unanimidade de que, para as professoras, não existe um método eficaz para alfabetizar. Na concepção delas, *todos são importantes* e a escolha vai *depende de cada criança*. Entretanto, duas professoras escreveram que seriam os métodos *fônico*, *alfabético* e *silábico* os mais eficazes de alfabetizar, e outra professora cometeu um equívoco ao escrever *construtivismo* como método de alfabetização.

Na sequência foi perguntado se as professoras acreditavam que todos seus alunos estariam alfabetizados até o término do ano letivo e o porquê. Analisando as respostas concedidas, percebe-se que, entre as 10 professoras participantes, três descreveram que *sim*, destas uma professora descreveu *com algumas dificuldades*, outra somente escreveu *sim*, mas não explicou o porquê, e outra professora descreveu que a razão pela qual ela achava que todos sabiam ler era o *interesse dos alunos em aprender*. Campos (2013), em sua Dissertação, destaca alguns aspectos que contribuem para o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura no ambiente escolar, tais como as crianças gostarem da escola, dos professores e demonstrarem interesse em aprender.

As demais descreveram que *não* seria possível todos estarem alfabetizados, e os motivos seriam falta de apoio familiar, alunos com possível *deficiência intelectual* (estavam em investigação), alunos que frequentam AEE e alunos com baixa frequência escolar.

A décima pergunta foi direcionada a questioná-las sobre o ano do Ensino Fundamental que as professoras participantes da pesquisa consideraram importante a criança concluir o processo da alfabetização.

Nesta análise, se percebeu que houve “variações” de opiniões. Assim, para uma melhor compreensão, apresento o Quadro 11.

Quadro 11 – Ano para a criança se alfabetizar no Ensino Fundamental

Professoras	Ano	Ano
P.1.R	1º	
P.2.R.U	2º	
P.3.C	3º	
P.4.C	2º	
P.5.C	3º	
P.6.C	2º	3º
P.7.P	1º	2º
P.8.P	2º	
P.9.P	2º	
P.10.U	3º	5º

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante do Quadro 11, podemos afirmar que o 2º ano do Ensino Fundamental foi o ano mais indicado pelas professoras para a criança se alfabetizar. Entretanto, a professora P.6.C²⁴ considera importante a criança se alfabetizar no 2º ano e 3º ano do Ensino Fundamental, e a professora P.7.P escreveu que as crianças deveriam se alfabetizar no “1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental “[...] para no 3º ano ampliar outros conceitos”. Nesse contexto, percebemos que, pelas políticas públicas para a Alfabetização vigentes no país, ambas estão corretas, pois, conforme o PNE, em uma das suas metas apresentadas para garantir o direito a uma educação de qualidade, a meta 5 determina que todas as crianças consolidem a alfabetização ao término do 3º ano letivo. Nessa direção, a BNCC sugere que as crianças iniciem a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental e consolidem no 2º ano do Ensino Fundamental, e, por fim, a atual PNA sugere que a alfabetização se consolide prioritariamente no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse cenário, sobre qual ano do Ensino Fundamental se consolida ou não a alfabetização, a professora P.10.U considera: “[...] o 3º ano como fundamental para o domínio inicial da leitura e escrita. A conclusão será no 5º ano”. Entretanto, conforme as pesquisas realizadas até o momento para esta Dissertação, não se encontrou políticas públicas para alfabetização se iniciar no 3º ano do Ensino Fundamental e consolidar no 5º ano do Ensino Fundamental.

Diante das respostas concedidas pelas professoras sobre qual ano consideram importante a criança se alfabetizar, está evidente que estão muitas confusas, “se nesse ou naquele ano”. Não houve um consenso em qual ano para a criança se alfabetizar na concepção delas, sendo que todas trabalham na mesma rede de ensino.

²⁴Nome fictício dado às professoras participantes da pesquisa. Ver Quadro 12 dessa Dissertação.

Na sequência, a penúltima pergunta foi direcionada aos meios tecnológicos que as professoras utilizaram durante o ensino remoto no período da pandemia Covid-19. Analisando as respostas concedidas pelas professoras, se percebeu que utilizaram todos os meios disponíveis das tecnologias, tanto para a elaboração das atividades quanto para a correção. Além do suporte tecnológico, como *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Google Meet*, as professoras elaboraram atividades físicas, ficando disponíveis na escola para as famílias que não dispunham de meios tecnológicos para a realização das atividades.

Nesse contexto, a última pergunta refere-se aos desafios que elas enfrentam para alfabetizar pós-ensino remoto. Conforme as respostas concedidas, constatou-se que muitas coincidiram em suas respostas em relação aos desafios: falta de envolvimento das famílias com as atividades escolares; alunos infrequentes; pandemia provocada pelo Covid-19, que desestruturou as famílias e muitas crianças não conseguiram acompanhar as atividades remotas nos anos anteriores, chegando no 3º ano do Ensino Fundamental com pouco conhecimento; planejamento de acordo com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos na turma; medo das crianças no início do ano; falta de compreensão em relação à ordem das atividades; dificuldade de interpretação; leitura e produção textual; alfabetizar letrando; falta de material concreto.

Após a apresentação das respostas mais recorrentes às perguntas do questionário, para prosseguirmos com a análise de dados, visando atingir os objetivos da pesquisa, as respostas concedidas pelas professoras foram divididas em duas categorias: (I) Perspectivas das professoras sobre a não alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto e suas possíveis causas; (II) Alternativas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, nas próximas seções, será realizada uma reflexão crítica com embasamento teórico para cada uma das categorias definidas.

6.2 PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE A NÃO ALFABETIZAÇÃO AO FINAL DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-ENSINO REMOTO E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS

Para iniciarmos a análise dessa questão da não alfabetização das crianças, é importante destacarmos que o objetivo principal da alfabetização, de acordo Cagliari (1992), é a aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, é uma tarefa muito complexa tanto para o professor quanto para o aluno, pois “[...] não existe um processo único de ensino e aprendizagem.” (WEISZ; SANCHEZ, 2009, p. 65).

Nessa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita integram muitos fatores, que vão desde aspectos pedagógicos até o meio onde as crianças estão inseridas. Estes fatores podem contribuir positivamente ou negativamente para a consolidação da alfabetização, seja em qualquer tempo. Dessa maneira, “[...] podemos dividir os motivos da não aprendizagem em externos e internos à escola, tendo essa divisão a intenção de não colocar nas costas da escola a questão inteira [...]” (DEMO, 2008, p. 19).

Nesse sentido, precisamos ressaltar que alunos das professoras envolvidas permaneceram dois anos em ensino remoto devido à pandemia do Covid-19. Estudos indicam que a pandemia do Covid-19 trouxe muitos impactos negativos para a sociedade, como a perda de entes queridos, crise na saúde pública, problemas socioeconômicos, bem como, na educação, atraso no ensino e na aprendizagem de muitos educandos em qualquer área do conhecimento, pois mudou toda a estrutura organizacional dos sistemas de ensino (COLELLO, 2021; HOLANDA, 2021; SAMPAIO, 2020).

O MEC publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19.” (BRASIL, 2020). Conforme essa Portaria, a substituição do ensino presencial pelo remoto seria por 30 dias, entretanto, com a disseminação do vírus Covid-19, novas políticas públicas tiveram que ser implementadas a fim de preservar a vida de todo o cidadão. Diante dessas constatações, o “[...] distanciamento físico e social se apresentaram como alternativas eficazes para evitar o colapso do sistema de saúde, bem como para a redução dos crescentes casos de contaminações e óbitos ocorridos diariamente no mundo.” (SAMPALIO, 2020, p. 2).

Diante disso, as escolas foram fechadas provisoriamente, e o ensino em instituições de educação privada ou pública foi ofertado na forma do Ensino Remoto Emergencial (ERE)²⁵ com suspensão total do ensino presencial, e as “[...] escolas e os processos educativos passaram a ser uma arena de desafios tanto para professoras/es, estudantes, gestoras/es e trabalhadoras/es da educação [...]” (SILVA, 2021, p. 18). Segundo Amorim (2023, p. 10), segundo “[...] os dados da UNICEF (2021), a maioria dos países ofereceram oportunidades de aprendizagem remota para estudantes, porém, a qualidade e o alcance dessas iniciativas foram diferentes.”.

²⁵“São estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Essas medidas podem ser mediadas por tecnologias ou não e ajudam a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia.”. Disponível em: <https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/>.

Em vista disso, para compreendermos alguns dos motivos que levam as crianças a não consolidarem o processo da alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, apresentamos a primeira categoria de análise, composta pelas respostas das professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental sobre as perguntas: Quantos alunos da turma não estão alfabetizados? Quais motivos você acredita que contribuíram para esses alunos não estarem alfabetizados? Você acredita que todos seus alunos estarão alfabetizados ao término do 3º ano do Ensino Fundamental? Por quê? Para tal, primeiramente por questões de ética, faz necessário dar nomes fictícios às professoras participantes, bem como às escolas onde lecionam. Assim, para facilitar esse entendimento, segue o Quadro 12 com estas informações.

Quadro 12 – Descrição das professoras

Professoras participantes	Área de localização da escola onde a professora leciona
P.1.R	Rural
P.2.R.U	Rural e Urbana
P.3.C	Urbana Central
P.4.C	Urbana Central
P.5.C	Urbana Central
P.6.C	Urbana Central
P.7.P	Urbana Periferia
P.8.P	Urbana Periferia
P.9.P	Urbana Periferia
P.10.Ui	Duas urbanas, sendo uma de turno integral

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Reitero aqui que as 10 professoras participantes da pesquisa responderam o questionário. Na sequência, para analisar as respostas das professoras participantes, as mesmas serão distribuídas em blocos por área de localização das escolas onde lecionam, para posteriormente analisarmos de que forma a localização geográfica das escolas pode (ou não) interferir na aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos. Dessa maneira, o Quadro 13 facilitará esta compreensão.

Quadro 13 – Distribuição das escolas por localização geográfica

BLOCO I Escolas rurais	BLOCO II Escolas área urbana – central	BLOCO III Escolas área urbanas – periferia	BLOCO IV Escolas urbanas
P.1.R P.2.R.U	P.3.C P.4.C P.5.C P.6.C	P.7.P P.8.P P.9.P	P.2.R.U P.10.Ui

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebemos que no bloco I participaram da pesquisa duas professoras da área rural e de escolas diferentes, sendo que a professora P.2.R.U leciona também em outra escola urbana. No bloco II participaram quatro professoras que lecionam em duas escolas diferentes da área central. No bloco III as professoras P.7.P e a P.8.P lecionam na mesma escola de periferia e a professora P.9.P leciona em outra escola de periferia. No bloco IV a professora P.2.R.U, como dito anteriormente, leciona em duas escolas: rural e urbana, e a professora P.10.Ui leciona em duas escolas de área urbana, sendo uma escola de tempo integral.

Neste cenário, após determinados os nomes fictícios às professoras participantes da pesquisa, analisou-se as respostas concedidas pelas professoras referentes ao número de seus alunos que não estão alfabetizados.

Para facilitar essa compreensão, segue o Quadro 14 com as respostas das professoras.

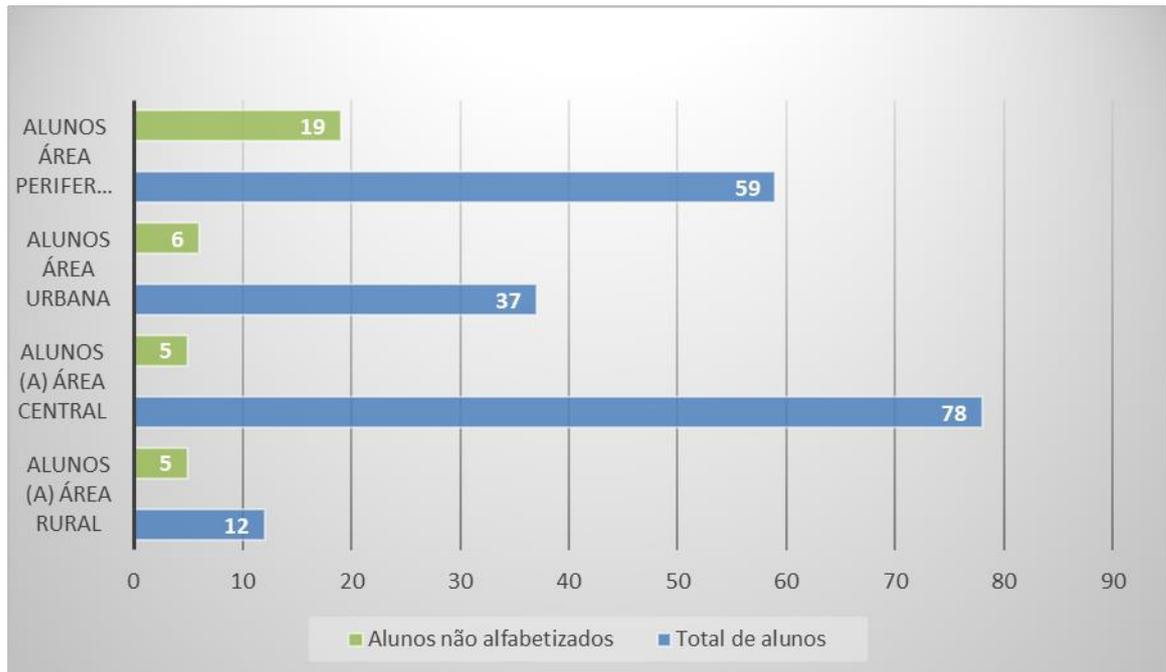
Quadro 14 – Número de alunos não alfabetizados

Professoras participantes	Quantidade alunos nas turmas		Quantidade alunos não alfabetizados	
	Área rural	Área urbana	Área rural	Área urbana
P.1.R	3		3	
P.2.R.U	9	9	2	1
	20		2	
P.3.C	25		0	
P.4.C	19		3	
P.5.C	14		0	
P.6.C	20		8	
P.7.P	21		6	
P.8.P	18		5	
P.10.Ui	Área urbana	Área urbana integral	Área	Área urbana integral
	13	15	3	2

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que o índice maior de crianças não alfabetizadas ao término do 3º ano do Ensino Fundamental se encontra em escolas participantes da pesquisa localizadas na área urbana de periferia e área rural. Diante disso, para facilitar essa compreensão, segue o Gráfico 6 com o total de alunos por área de localização das escolas participantes e o número de alunos que não estão alfabetizados de acordo com as respostas concedidas pelas professoras.

Gráfico 6 – Alunos não alfabetizados



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como dito anteriormente, o índice maior de crianças não alfabetizadas no 3º ano do Ensino Fundamental é daquelas que frequentam escolas estaduais localizadas nas áreas rurais e urbanas de periferia do município de Ijuí/RS. Precisamos considerar que essas crianças vivenciaram dois anos de “pico” da pandemia do Covid-19, o que mudou a estrutura da organização do ensino em todo o território brasileiro e mundial.

Portanto, todo esse contexto pandêmico de escolas fechadas, crise socioeconômica, ensino remoto, famílias sem estruturas pedagógicas e tecnológicas para auxiliar na realização de atividades solicitadas pelas professoras foi muito difícil para as crianças em fase de alfabetização. Consequentemente, estas crianças estão hoje²⁶ no 3º ano do Ensino Fundamental apresentando muitas lacunas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente aquelas que residem no meio rural e em bairros de periferia, as quais precisaram de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas, sendo que em muitas residências isso nem foi possível.

De acordo com Tokarnia (2022), as escolas rurais tiveram mais dificuldade em ministrar aulas mediadas por tecnologia durante a pandemia, o que pode ocasionar um rendimento escolar menor comparado àquelas crianças que tiveram melhores acessos às

²⁶O termo “hoje” se refere o ano de 2022, uma vez que a pesquisa de campo foi realizada entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2022.

tecnologias durante o ensino remoto, e isso faz aumentar a desigualdade educacional já existente. De acordo com Kramer (2007, p. 14):

Numa sociedade desigual, as crianças desempenham, nos diferentes contextos, papéis diferentes. A ideia da infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característico de sua inserção no interior dessas classes.

Diante dessas constatações, conforme Kramer (2007), as crianças que estão inseridas num contexto de classes populares e com menos acessibilidade aos recursos do “mundo letrado” (tecnologias, livros, jornais, revistas...) precisarão de um tempo maior para a aprendizagem da leitura e da escrita, seja em qualquer ano de escolarização.

Nesse viés, as crianças do bloco C estudam em escolas urbanas de periferia e, conforme as professoras participantes da pesquisa, foram as escolas que apresentaram o maior número de alunos não alfabetizados. Nogaredo (2016) afirma que o maior índice de reprovações em escolas públicas do estado de Santa Catarina é de crianças que residem nas periferias do perímetro urbano e ressalta que estes alunos são de raça branca, residentes nas periferias do perímetro urbano.

No entanto, numa sociedade capitalista na qual o sistema é dividido em classes sociais, em que algumas pessoas têm maiores oportunidades e recursos financeiros do que outras, questões de etnia (cor/raça) interferem sim nos processos de ensino e de aprendizagem em qualquer área do conhecimento.

Nesse contexto, a pandemia do Covid-19 agravou ainda mais as desigualdades sociais, pois ela afetou toda a sociedade de forma global, mudando drasticamente o cotidiano de todos. Tudo foi modificado ou adaptado, exigindo um “novo” comportamento social. Nesse viés, as desigualdades sociais são perceptíveis de diferentes formas, como no âmbito econômico, profissional, escolar, dentre outras, já que “[...] os prejuízos e sofrimentos provocados pela pandemia [afetaram] a possibilidade de acesso à saúde, ao trabalho, à alimentação, habitação, educação e tecnologia.” (SILVA, 2021, p. 23).

Como dito anteriormente, a desigualdade social afeta diferentes formas de ser e de estar na sociedade. Com o advento da pandemia Covid-19, filhos de proletariados²⁷ tiveram dificuldades com o ensino remoto, pois a maioria não possuía aparelhos tecnológicos

²⁷“No século XIX, o termo foi ressignificado. O filósofo e sociólogo alemão Karl Marx utilizou o termo proletariado tal como entendemos hoje: o trabalhador assalariado, pobre, que tende a permanecer nessa condição por causa do pouco que recebe.”. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/proletariado.htm>.

adequados e/ou quando tinham a Internet era de baixa velocidade, ou muitas vezes nem tinha conectividade. Ademais, os pais tinham que auxiliar seus filhos na realização das atividades escolares, porém, devido ao trabalho, ao estresse, à ansiedade, não tinham paciência e nem formação pedagógica para auxiliá-los.

Nesse cenário, a Organização Não Governamental (ONG) Todos Pela Educação²⁸ (2022) divulgou a nota “Técnica: IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS”, na qual coloca que, entre os anos de 2019 e 2021, houve um aumento de 66,33% no número de crianças entre 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever²⁹.

A ONG Todos pela Educação divulgou alguns fatores que interferiram na não aprendizagem da leitura e da escrita, dentre eles, a desigualdade social e a divisão de classes ricos/pobres foram relevantes entre as crianças que sabiam ler e escrever e aquelas crianças que não sabiam ler e escrever. “[...] Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, por outro lado, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.”³⁰.

Seguindo a mesma lógica, percebe-se que os alunos que estão no bloco II estudam em escolas localizadas em bairros de classe média alta do município e que as famílias aparentemente possuem um poder aquisitivo melhor, conseqüentemente seus filhos estão inseridos num contexto sociocultural mais letrado, assim na escola terão mais conhecimento e habilidades à aprendizagem da leitura e da escrita por serem crianças que, antes de entrar na escola, tiveram muito mais tempo de contato com materiais escritos. Nesse viés, Weisz e Sanchez (2009, p. 48-49) salientam que:

As crianças vindas de um mundo cultural semelhante ao que é valorizado na escola já chegam com enormes vantagens em relação às demais. Para elas a escola será muito mais fácil, porque está em consonância com a cultura da família e do seu ambiente. Não se pode dizer o mesmo das crianças que vêm de comunidades onde as pessoas têm menor grau de escolaridade e estão, portanto, mais distantes dos usos cotidianos dos conteúdos que a escola propõe. Elas não dispõem do tipo de conhecimento com o qual a escola habitualmente conte e dependem exclusivamente da escola para aprender os conteúdos escolares, pois não têm, em casa, a quem recorrer.

²⁸“Todos pela Educação (TPE) é uma organização não governamental, sem fins lucrativos e sem ligação com partidos políticos, criada com a participação de diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos.”. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Todos_pela_Educa%C3%A7%C3%A3o.

²⁹Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Todos_pela_Educa%C3%A7%C3%A3o.

³⁰Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Todos_pela_Educa%C3%A7%C3%A3o.

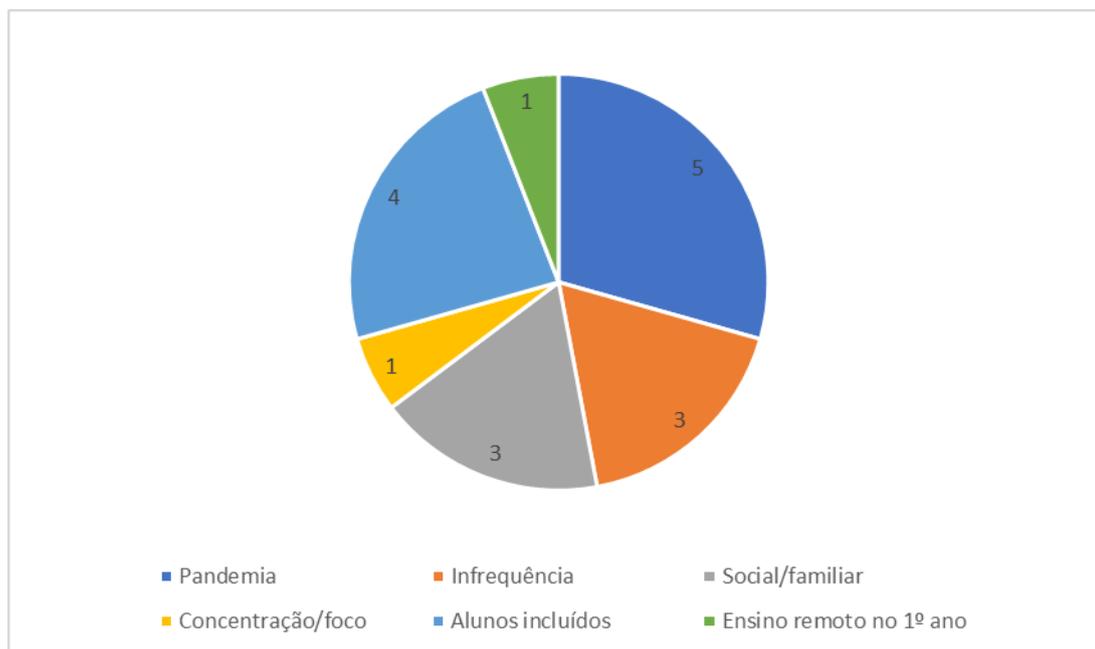
Diante disso, é preciso que o professor compreenda que a aprendizagem da leitura e da escrita com crianças em fase de alfabetização³¹, o meio familiar onde elas estão inseridas, sua diversidade cultural e realidade social fazem a diferença para a consolidação da alfabetização, e o professor precisa estar atento a estas questões para que haja equidade de conhecimentos ensinados pela escola de modo que venha a contribuir para aprendizagens relacionadas à alfabetização: “[...] vale lembrar que a conquista da língua escrita só faz sentido no contexto das comunicações humanas e das práticas sociais que nos rodeiam.” (COLELLO, 2021, p. 9).

Diante disso, quanto mais ricas forem as estratégias metodológicas das professoras alfabetizadoras, melhores resultados obterão nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Dando continuidade, ao analisar as respostas das professoras sobre os motivos que elas acreditam que contribuíram para a não alfabetização de seus alunos, bem como se acreditam que seus alunos estarão alfabetizados ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, percebe-se que foram citados mais de um motivo que contribuíram para a não alfabetização de seus alunos. Segue o Gráfico 7 com os motivos citados pelas 10 professoras participantes da pesquisa.

³¹“Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento [...]” (BRASIL, 2008).

Gráfico 7 – Motivos da não alfabetização do 3º ano do Ensino Fundamental citados pelas professoras



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que a pandemia provocada pelo Covid-19 foi mais citada na resposta das professoras como o principal motivo para alguns de seus alunos não estarem alfabetizados, em seguida foram a infrequência dos alunos, dificuldades sociofamiliares, concentração, alunos incluídos e o ensino remoto no primeiro ano. Analisou-se que nenhuma professora participante da pesquisa apontou como motivo da não alfabetização o viés pedagógico, e sim fatores externos à escola. Diante disso, Schwartz (2012, p. 2) corrobora que a maioria dos “problemas” da não aprendizagem da leitura e da escrita apontados pelas professoras são “culpa” de fatores sociofamiliares.

Diante desse contexto, precisamos analisar que, com o advento da pandemia Covid-19, houve muitas mudanças em nossa sociedade, e algumas medidas de segurança para evitar a disseminação do vírus SARS-CoV-2³² precisaram ser tomadas de emergência. O distanciamento social foi a principal medida a ser tomada no período crítico da pandemia (2020/2021).

³²A Organização Mundial da Saúde (OMS) atribuiu nomenclaturas simples, fáceis de pronunciar e lembrar para as principais variantes do SARS-CoV-2, o vírus causador da Covid-19, utilizando letras do alfabeto grego. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/1-6-2021-oms-anuncia-nomenclaturas-simples-e-faceis-pronunciar-para-variantes-interesse-e>.

Como já dito, as escolas tiveram que se adaptar ao ERE, o que trouxe atrasos na aprendizagem cognitiva dos alunos, principalmente às crianças que estão no início da alfabetização.

Diante destas constatações, os alunos das 10 professoras participantes da pesquisa tiveram que enfrentar o fechamento das escolas e se adaptar ao ERE, conforme afirma a professora P.10.Ui: *“Os terceiros anos são compostos por alunos que não tiveram o 1º ano presencial e isso dificultou a aprendizagem da leitura e escrita”*.

Os três primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme orientações de algumas políticas públicas brasileiras da educação, são considerados essenciais ao processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Entretanto, conforme Colello (2021, p. 2), devido à pandemia, os alunos tiveram muitas rupturas no processo da alfabetização, entre elas estão as “[...] estratégias de adaptação e de integração da turma, sondagens sobre o perfil social do grupo e de suas linhas de interesse, definição de combinados para a convivência em classe e avaliação dos graus de conhecimento dos alunos”, e isso tudo foi interrompido pelo fechamento das escolas.

Nesse sentido, essas crianças estão concluindo o 3º ano do Ensino Fundamental com muitas lacunas de aprendizagem da leitura e da escrita, pois permaneceram dois anos com o ensino remoto. Assim:

Mesmo um olhar superficial sobre as consequências desta pandemia leva-nos a reconhecer perdas de aprendizagem decorrentes da ausência de uma escola presencial, que é fundamental sobretudo para as crianças e mais ainda para as que estão no início da alfabetização. (MALUF, 2022, p. 1).

O processo da alfabetização com crianças sempre será desafiador para o educador: cada criança tem suas particularidades, e traz diferentes conhecimentos prévios sobre leitura e escrita, elas não aprendem todas ao mesmo tempo, e isso demanda muitas interações e intervenções pedagógicas, as quais no ensino remoto não foram possíveis realizar. Tudo ocorreu no imprevisto, conforme explica Maluf (2022, p. 1):

A grande maioria de nossas escolas não dispunha sequer de sinal de internet, nem de equipamento. A grande maioria das famílias brasileiras não estava preparada. O equipamento mais comum era o celular, muitas vezes compartilhado por membros da família. O celular não é suficiente para participação efetiva em aulas de alfabetização.

Essa problemática evidentemente trouxe consequências enormes à aprendizagem das crianças, promovendo ao menos dois anos de atraso. Contudo, é possível recuperar a aprendizagem da leitura e da escrita no ensino presencial, pois todas as crianças são capazes de aprender, só precisam de um bom ensino, que exigirá esforço de toda a escola, principalmente do professor (MALUF, 2022).

O segundo motivo citado pelas professoras para a não alfabetização de seus alunos foi a *infrequência*. As professoras que responderam a infrequência como sendo um dos motivos da não alfabetização lecionam em escolas de áreas periféricas do município. Diante disso, é necessário a professora saber os motivos que levam estas crianças a não frequentarem a escola regularmente e, se for necessário, chamar a família para dialogar na tentativa de fazer com que este aluno não falte por motivos aleatórios. No entanto, se, mesmo após o diálogo com a família, o aluno continuar a faltar sem justificativa, é dever³³ de todo o educador comunicar as autoridades competentes para que sejam tomadas as providências necessárias.

De acordo com Massucato e Mayrink (2012, p. 1), a infrequência de crianças no Ensino Fundamental é um problema, pois:

Faltar muito às aulas compromete o desenvolvimento progressivo das aprendizagens. Uma criança que falta à aula perde a oportunidade de interação com os próprios colegas, interação essa importantíssima para a aprendizagem, e perde, principalmente, a sequência dos conteúdos.

Como professora regente há mais de 15 anos, posso afirmar que a infrequência é um fator que interfere bastante no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita, pois nós professores planejamos atividades importantes para o ensino da leitura e da escrita acontecer em sala de aula. No entanto, para aquele aluno que falta, isso prejudica a si mesmo e também “[...] compromete o planejamento da rotina semanal de trabalho, inviabiliza os agrupamentos produtivos (que consiste em agrupar os alunos com saberes diferentes, porém próximos) e impossibilita as intervenções pontuais com o aluno [...]” (MASSUCATO; MAYRINK, 2012, p. 1).

Além disso, todo aquele auxílio de sentar ao lado da criança, de observar sua escrita, de ver o nível de hipótese de escrita, planejando a partir de suas dificuldades, para o aluno

³³LDBE – Artigo 12, inciso “VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)”. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694640/artigo-12-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996/noticias>.

infrequente fica difícil devido às faltas e “[...] geralmente esses são os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem.” (MASSUCATO; MAYRINK, 2012, p. 1).

Entretanto, é preciso que cada professor converse com seus alunos sobre os motivos da sua ausência na escola e motive-os a não faltar, porém, se necessário, comunicar a equipe diretiva para tomar providências em casos que o professor não consiga resolver.

Dando continuidade, verificou-se que o terceiro motivo que as professoras acreditam que interferiu na não alfabetização de seus alunos se refere aos aspectos sociais e familiares de seus alunos. Diante disso, ganham destaque as respostas a seguir: “[...] *falta de acompanhamento e comprometimento familiar* [...]” (Professora P.2.R.U); “[...] *Infraestrutura familiar.*” (Professora P.1.R); “[...] *acredito ser devido a problemas familiares, social* [...]” (Professora P.9.P).

Nesse sentido, a pesquisa intitulada “*Escola e família: investimentos esforços na alfabetização de crianças*”, realizada por Santos (2016, p. 29), nos ajuda a compreender que envolver a família no cenário educacional é importante para a criança “[...] não necessariamente apenas com a realização e acompanhamento das tarefas solicitadas, mas na realização de outras ações cotidianas que contribuem com a aprendizagem da leitura e da escrita.”.

Assim, a família precisa estar presente na rotina escolar de seus filhos, acompanhando e auxiliando nas atividades escolares, participando de reuniões e eventos promovidos, na escola. Entretanto, a autora supracitada coloca que não devemos achar que a família tem o papel de alfabetizar, este “[...] cabe ao professor, profissional habilitado para desenvolver a devida função.” (SANTOS, 2016, p. 28). Diante disso, o professor precisa ter clareza que é a escola quem alfabetiza, e a família têm a obrigação de matricular seus filhos, acompanhando a frequência diariamente (SCHWARTZ, 2012).

Corroborando Moura (2008, p. 8) ao afirmar que:

Não podemos negar que a família é importante em certo aspecto para a aprendizagem da criança, mas a aprendizagem escolar é responsabilidade do professor. Principalmente porque em casa muitas dessas crianças não têm pais alfabetizados e/ou não leem diversos gêneros, a escola precisa se responsabilizar por oferecer essas oportunidades a ela. Se o professor não entender que lugar de aprender a ler é na escola e não em casa, sempre vai haver uma transferência de responsabilidade e quem vai ser penalizada por isso vai ser a criança que não vai se alfabetizar se ninguém ensinar.

Dessa maneira, é preciso compreender que a criança necessita ser estimulada à aprendizagem da leitura e da escrita na escola, e o professor alfabetizador precisa criar “[...]”

estratégias para que todos os alunos aprendam [...]” (BUCHKOSKI, 2021, p. 105). Diante desta afirmação, o professor alfabetizador precisa conhecer quais as experiências que o aluno traz sobre a leitura e a escrita, buscando “[...] rumos e o ritmo que considere mais adequado a sua turma [...]” (CAGLIARI, 1992, p. 9).

Nesse viés, as crianças oriundas de meios socioeconômicos vulneráveis, agravados ainda mais devido à pandemia, na maioria das vezes, possuem famílias que em seu ambiente domiciliar não têm materiais impressos (revistas, jornais, livros...) que a criança possa manusear, sentir a curiosidade em descobrir o significado do que está escrito.

Por isso, é importante que professor alfabetizador explore ambientes de leituras de vários gêneros em sua rotina escolar. Diante dessas constatações, afirma Soares (2008, p. 33) que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Dessa maneira, a prática da leitura em sala de aula deve ser vista como obrigação do professor alfabetizador, porém para a criança precisa ser prazeroso, encantador, de modo que, se um dia o professor não lê para seus alunos, eles mesmos possam dizer “vamos ler hoje, professor”. Assim, o hábito do professor ler para as crianças precisa ser também uma “fonte de prazer”, de “satisfação pessoal”, encanto, curiosidade, e isso serve de motivação para as crianças se interessarem muito mais pela aprendizagem da leitura e da escrita (CAGLIARI, 1992). Nesse viés, Cagliari (1992) e Sá (2019) afirmam que o hábito da leitura em sala de aula também auxilia os alunos a escrever corretamente conforme as normas ortográficas.

Corroborando Schwartz (2012, p. 8) ao afirmar que o fato de algumas crianças não terem acesso ao “mundo literário”, antes do seu ingresso à escola, não justifica que esta ou aquela criança aprende “melhor”. Para autora, o que realmente interfere nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita são as “estratégias metodológicas” do professor. Desse modo, é importante o professor “[...] diagnosticar os saberes que seus alunos já trazem, para intervir de modo que se parta desse conhecimento para fazê-lo avançar de forma significativa [...]” (SCHWARTZ, 2012, p. 8).

Dando continuidade, a Professora P.9.P colocou como sendo um dos motivos da não alfabetização de seus alunos: “[...] *concentração e foco* [...]”. Como já dito, alguns desses alunos das professoras participantes da pesquisa permaneceram dois anos consecutivos no

ensino remoto e, ao retornarem ao ensino presencial, apresentam muitas lacunas de aprendizagem. Conforme Molina (2022), a empresa Mind Lab³⁴ realizou uma pesquisa envolvendo 985 professores distribuídos em nove estados e o Distrito Federal para saber quais as dificuldades que os alunos apresentaram no ensino pós-remoto. Desse modo, a pesquisa concluiu que: “No que diz respeito aos processos de aprendizagens de alunos, quase metade dos professores (44%) notou mais dificuldade dos alunos em manter a concentração e o foco nas aulas e conteúdos transmitidos [...]” (MOLINA, 2022, p. 1).

Sendo assim, a resposta da professora P.9.P corresponde à realidade de muitas crianças ao retornarem ao ensino presencial. Entretanto, é preciso que o professor investigue os motivos da falta de concentração e foco de seus alunos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, auxiliando em suas atividades.

Outro motivo que as professoras acreditam ser a causa da não alfabetização de seus alunos é a frequência ao AEE³⁵. Conforme as professoras relataram, são seis crianças que frequentam AEE, destas quatro não estavam alfabetizadas, e as demais as professoras não especificaram como não alfabetizadas nem alfabetizadas, somente que frequentavam o AEE. Para uma compreensão das deficiências apresentadas pelas professoras como sendo o motivo da não alfabetização, foram: “*Deficiência intelectual*” (P.2.R.U); “*Sim, duas meninas – deficiência mental leve, dislexia*” (P.3.C); “*Sim, lábio leporino*” (P.1.R).

Essas crianças estão incluídas no ensino regular e como toda e qualquer criança elas têm o direito à educação de qualidade e inclusiva. Tais garantias foram especificadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), “[...] onde se ressalta o compromisso da escola em garantir um ‘atendimento’ consistente com a necessidade deste alunado.” (ALVES, 2021, p. 2).

Conforme Uzêda (2019, p. 9), as políticas de educação inclusiva ganharam força a partir da década de 1980, “[...] período em que se começou a defender de modo mais sistemático a inclusão das pessoas com deficiência como um dos direitos básicos preconizados em documentos legais e normativos.”

Desse modo, a autora supracitada destaca que o termo “Educação Inclusiva” surgiu com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e logo se expandiu mundialmente ficando

³⁴“Mind Lab é uma empresa brasileira e líder mundial em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras para o aprimoramento de habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas.” (MOLINA, 2022, p. 1).

³⁵“O Atendimento Educacional Especializado – AEE se caracteriza como um serviço paralelo à escolarização, no qual um professor especialista irá dispor de atividades que venham desenvolver a base para construção do conhecimento proposto no ensino regular.” (ALVES, 2021, p. 1).

como referência para a educação inclusiva. Esse documento defendeu “[...] a inclusão de todas as crianças na escola comum, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, educacionais, linguísticas, etc. [...]” (UZÊDA, 2019, p. 11).

Dessa maneira, para o professor alfabetizador, incluir é aceitar as diferenças, construindo estratégias pedagógicas para a diversidade de aprendizagens de cada criança, valorizando o potencial que há em cada uma.

Assim, o professor desenvolverá atividades adaptadas conforme a necessidade de criança, portanto:

Os(as) educadores(as) não devem se ater unicamente ao déficit, à limitação imposta pela condição de deficiência, pois a prática pedagógica precisa se organizar a partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em direção ao seu potencial, ao que ela pode vir a desenvolver. (UZÊDA, 2019, p. 11).

No entanto, de acordo com Alves (2021), o planejamento das atividades às crianças incluídas precisa ser pensado em conjunto com a professora especialista do AEE, compartilhando informações, experiências, expectativas e muita troca de conhecimento para criar estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita com alunos incluídos no ensino regular.

Nesse contexto, também é preciso que a escola e o professor acolham seus alunos, dando apoio pedagógico conforme as suas particularidades, tornando o ambiente escolar mais inclusivo, atraente, apresentando:

Um clima acolhedor para as suas próprias experiências, sua cultura, sua linguagem, capaz de incentivar suas curiosidades [...]. Um meio estimulante feito de expectativas positivas e de intercâmbios sociais. Experimentar situações de aprendizagem que sejam também situações de vida, que tenham sentido para as crianças, que façam parte de seus projetos [...] encontrar textos autênticos, de todos os tipos que sirvam para alguma finalidade. [...] Contar com apoio metodológico adequado, que lhes permitam ser realmente ativas, refletir sobre as suas aprendizagens e encontrar ou elaborar ferramentas apropriadas quando delas precisarem. (JOLIBERT *et al.*, 2006, p. 180).

Diante dessa afirmação, todas as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever, porém é preciso que o professor compreenda cada particularidade das crianças em fase de alfabetização. A partir disso, é possível planejar e elaborar atividades de acordo com a necessidade de cada criança para consolidar a alfabetização nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dando continuidade, as professoras responderam se elas acreditavam que todos seus alunos estariam alfabetizados ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Analisando as respostas obtidas entre as oito professoras³⁶ que responderam, verificou-se que sete delas não acreditavam que, ao término do ano letivo, seus alunos estariam alfabetizados, pois o questionário foi entregue a elas entre os dias 29 de novembro a 15 de dezembro, data próxima ao término do ano letivo.

Para explicar os motivos desses alunos não estarem alfabetizados, segue a descrição das respostas obtidas: *“Não, falta apoio e participação efetiva das famílias”* (Professora, P.1.R); *“Os dois alunos que ainda não estão se encontram alfabetizados, não. Devido ao item cinco (aluno AEE)”* (Professora P.2.R.U); *“Acredito que sim, porém alguns com dificuldades, que provavelmente não serão sanadas logo no 4º ano, mas sim até o 9º ano”* (Professora P.3.C); *“Não. Por que teríamos que ter um suporte nas escolas como aula de reforço, sendo que são muitas em uma sala de aula, principalmente quando temos aluno problema”* (Professora P.5.C); *“Não. Todos alunos têm condições de se alfabetizar, mas precisam de um tempo maior”* (Professora P.7.P); *“Não. Como havia dito anteriormente, dois alunos infrequentes não estão alfabetizados [...]”* (Professora P.8.P); *“Não. Por que muitos são infrequentes, assimilação e consolidação das habilidades ocorre de ritmo lento”* (Professora P.9.P); *“Não. Aluno (AEE)”* (Professora P.2.U); *“Não foi possível recuperar todas as crianças, mas apenas a aluna do AEE que não construiu nenhuma compreensão da leitura e da escrita”* (Professora P.10.U); *“Infelizmente não, pois algumas crianças com comprometimento não tiveram o devido amparo”* (Professora P.10.Ui).

Diante dos motivos descritos acima, percebemos que, das professoras que possuem alunos incluídos que não estavam alfabetizados, somente a professora P.3.C respondeu que suas duas alunas estariam alfabetizadas ao término do ano letivo: *“[...] porém com algumas dificuldades, que provavelmente não serão sanadas logo no 4º ano, mas sim até o 9º ano”* (P.3.C). As demais professoras responderam que não estariam alfabetizados devido serem alunos incluídos. Diante disso, Uzêda (2019) coloca que, para o aluno incluído se alfabetizar, é necessário um trabalho conjunto entre a professora do ensino regular, a professora do AEE e, principalmente, a família. Conforme Uzêda (2019, p. 17), é na família que a criança tem o seu primeiro contexto de inclusão, o que *“[...] tem um papel primordial no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.”*

³⁶São oito que responderam, porque duas professoras participantes da pesquisa da área central responderam que todos seus alunos estão todos alfabetizados.

Assim, os familiares do aluno incluído precisam estabelecer uma relação de diálogo com a escola, relatando como é este estudante e o seu contexto social. Dessa maneira, os professores compreenderão melhor o aluno incluído planejando atividades que favoreçam o processo de sua aprendizagem escolar (UZÊDA, 2019).

Nesse viés, a P.1.R coloca que seus alunos não estarão alfabetizados por falta de apoio familiar, porém é necessário compreender o contexto deste aluno, ele é da área rural, seus familiares devem estar sempre envolvidos com o trabalho do campo, esse aluno ficou praticamente dois anos de ensino remoto e, conforme já dito, os alunos da área rural, durante o período de ensino remoto, foram muito prejudicados devido à falta ou precariedade de meios tecnológicos. Nesse contexto, possivelmente, este aluno levará mais tempo para se alfabetizar.

Entretanto, precisamos lembrar que “[...] estabelecer uma parceria entre família e escola é extremamente significativo e um diálogo frequente permite também que a família entenda o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido com seu filho e colabore com esse processo” (UZÊDA, 2019, p. 19), especialmente em relação a alunos incluídos. A partir disso, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita estarão fortalecidos em benefício do avanço do nível da escrita da criança até conseguir estar alfabetizada.

A professora P.5.C colocou que seus alunos não estarão alfabetizados ao término do ano letivo porque faltou suporte nas escolas, ou seja, aulas de reforço. Entretanto, é preciso saber que, no 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais, não há programas de reforço de alfabetização, o que se tinha até o ano de 2022 era o Programa Tempo de Aprender³⁷, porém este foi exclusivamente dedicado às crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita em escolas públicas de todo o país. Assim, estados e municípios que aderiram ao programa e as escolas inscritas com alto índice de crianças não alfabetizadas neste período (1º e 2º ano do Ensino Fundamental) tinham o apoio de uma professora assistente de alfabetização no turno regular (BRASIL, 2020). No entanto, conforme orientações da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), aquelas escolas que já estavam no devido programa, este ano de 2023, continuam com as professoras assistentes nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, até que um novo programa de apoio para a alfabetização seja efetivado.

Diante disso, percebemos que não há um apoio pedagógico de alfabetização para o 3º ano do Ensino Fundamental instituído pelo MEC em escolas públicas, porém deveria existir

³⁷ “[...] o programa Tempo de Aprender, voltado para o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização a professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2020).

tanto quanto há no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, pois, conforme a meta 5 do PNE³⁸, que ainda está em vigência até o ano de 2024, é no 3º ano do Ensino Fundamental que se deve concluir a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, muitas crianças chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental com conhecimentos mínimos de aprendizagem da leitura e da escrita, outros já com perfeita fluência da leitura e da escrita.

Nesse cenário, há em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental heterogeneidades de nível de aprendizado da leitura e da escrita, e é fundamental que o professor crie estratégias de aprendizagem que contemplem a todos. Nessa perspectiva, o apoio pedagógico no 3º ano seria fundamental para que ao término do 3º todos estejam alfabetizados.

Entretanto, a professora P.7.P tem a ideia de que os alunos precisariam de um tempo maior para se alfabetizar e por esse motivo ela acredita que seus alunos não estarão alfabetizados ao término do ano letivo. Quero ressaltar que a escola que essas crianças estudam está localizada em bairro de periferia, e os mesmos também permaneceram por dois anos no ensino remoto. Esses fatores podem ter contribuído para terem mais dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Portanto, o apoio pedagógico sugerido pela professora P.7.P no decorrer do ano letivo poderia ter auxiliado na aprendizagem da leitura e da escrita e, possivelmente, teriam se alfabetizado ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Contudo, essas crianças poderão reprovar ou avançar para o 4º ano do Ensino Fundamental e permanecerem com estas lacunas no processo da aprendizagem da leitura e da escrita, talvez por um longo tempo.

Ao analisar as respostas das professoras participantes da pesquisa, verificou-se que nas suas concepções existem vários motivos citados para justificar a não alfabetização dos alunos, os quais podemos definir em dois aspectos: sociais (acompanhamento familiar, infrequência, pandemia, ensino remoto) e psicológicos (concentração/foco; alunos incluídos). Sendo assim, o motivo “acompanhamento familiar” pós-ensino remoto não justifica a não alfabetização dos alunos, pois quem deve acompanhar os alunos e alfabetizar é o professor, não a família; e o motivo “concentração/foco”, se o aluno não apresentar laudo médico, também não justifica, já os demais motivos citados podem justificar o porquê dos alunos não estarem alfabetizados ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, mas não impedir a sua alfabetização se usadas pelas professoras metodologias adequadas a fazer avançar os saberes já construídos pelas crianças.

³⁸Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Na sequência, as professoras participantes foram questionadas sobre: metodologias que utilizam para alfabetizar; desafios que enfrentam para alfabetizar pós-ensino remoto e se elas acreditam que existem um único método eficaz para a alfabetização. Diante das respostas concedidas, apresento a próxima categoria.

6.3 ALTERNATIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

De acordo com Mortatti (2006) e Soares (2016), na história da alfabetização estamos desde o final do século XIX na tentativa de encontrar um método eficaz que alfabetize todas as crianças, preferencialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, para esta categoria, foram analisadas do questionário entregue às professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental as seguintes perguntas: 6) Quais metodologias você utiliza para alfabetizar?; 7) Podemos afirmar que existe um método eficaz de alfabetização? Qual? Por quê?; e 11) Quais desafios vêm enfrentando na alfabetização das crianças neste período pós-ensino remoto?

Ao analisar as respostas das professoras referentes à pergunta seis do questionário, a qual se refere às metodologias que elas praticam para alfabetizar, percebe-se que algumas professoras escreveram somente o método, não especificando a metodologia.

Para elucidar as metodologias utilizadas pelas professoras, segue a descrição das respostas concedidas: *“Método alfabético, fônico, silábico, palavração; conhecer os fonemas (sons) das letras; instrução fonética sistemática: aprender a relação entre letras e sons”* (P.1.R); *“Método fônico, alfabético...”* (P.2.R.U); *“Muitas formas procuro-oral (explicar várias vezes), a escrita (dar exemplos), o concreto (principalmente na matemática), trabalho em grupo, jogos”* (P.3.C); *“Varia conforme a criança”* (P.4.C); *“Primeiro a criança aprende os nomes das letras do alfabeto, em segundo momento, fazer as combinações silábicas e montar palavras. Sempre utilizando um método construtivo”* (P.5.C); *“Metodologias ativas com atividades lúdicas, interativas”* (P.6.C); *“Não é possível utilizar apenas um método para alfabetizar considerando os diferentes níveis de aprendizagem, então utilizo os métodos fônico, silábico e global”* (P.7.P); *“Eu gosto de trabalhar vários métodos, método fônico, método das onomatopeias, métodos dos bloquinhos, método analítico (palavração, sentencição, global)”* (P.8.P); *“Metodologia fonético, silábico, palavração, sentencição, além de planejamentos adequados conforme ao nível do aluno, conforme as dez competências da base, materiais concretos, leitura oral, jogos pedagógicos, pesquisa, produção,*

comunicação” (P.9.P); “*Sempre procurei trabalhar com o método construtivista, mas uso o método silábico quando treino a letra cursiva*” (P.10.Ui).

Nesse cenário, percebe-se que as professoras não escreveram que primeiramente realizam um diálogo com seus alunos a respeito “[...] da história de vida de cada um, da comunidade onde vivem, das ideias de vida, da escola, da família e até a respeito do que os alunos acham que a escrita é nas suas mais variadas formas [...]” (CAGLIARI, 1998, p. 53).

Assim, Cagliari (1998) afirma que esse deve ser o “ponto” inicial para a professora criar metodologias de alfabetização. Corroborando Soares (2020, p. 57), ao afirmar da importância de realizar diagnóstico da turma e “[...] a partir desse diagnóstico podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir [...]”.

Nessa perspectiva, para conhecer melhor o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, Ferreira e Teberosky (1999) propõem que as professoras alfabetizadoras realizem avaliações diagnósticas, como se fosse uma “sondagem”.

Assim, após a análise dessa “sondagem”, as professoras alfabetizadoras compreenderão as hipóteses de escrita e da leitura de cada criança e, a partir disso, podem elaborar estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem por grupos produtivos ou trabalhando em duplas. Desse modo, as crianças desenvolverão uma compreensão mais completa e precisa da escrita e da leitura, superando dificuldades e promovendo o seu avanço para consolidar a alfabetização.

Diante disso, como já dito, as professoras não escreveram que realizaram este diagnóstico (sondagem) para, assim, propor metodologias de alfabetização, mas escreveram de forma sucinta as metodologias que praticam. Entretanto, algumas professoras escreveram somente o método, sem detalhar a metodologia praticada por elas.

Nesse viés, Frade (2005, p. 16) coloca que “os termos metodologias e/ou didáticas da alfabetização se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer.”.

Nessa perspectiva, analisamos que algumas respostas concedidas pelas professoras apresentam características de métodos tradicionais, como, por exemplo, nas respostas das professoras P.1.R e a P.5.C, nas quais elas escrevem que primeiramente ensinam todas as letras do alfabeto, fazendo combinações silábicas para montar palavras. Conforme Mortatti (2006), este método de ensinar a leitura e a escrita para as crianças está baseado na soletração, caracterizada pelo autor supracitado como um método sintético, ou seja, ensina-se da “parte” para o “todo” sem conexão com a realidade dos alunos.

Entretanto, é preciso saber que a criança não se alfabetiza sem conhecer o nome das letras do alfabeto e sílabas (grafemas, fonemas). Tais métodos de ensino, que muitas professoras praticam (na maioria das vezes), não têm sentido algum para as crianças. É preciso trazer para sala de aula palavras e/ou textos que fazem parte do contexto dos alunos³⁹. Assim, acontece também o letramento.

As professoras P.3.C e P.6.C escreveram que praticam metodologia “*ativas*⁴⁰, *lúdicas, jogos, interativas, oralidade, trabalho em grupo e que explicam várias vezes*”. Sendo assim, percebe-se que essas professoras não realizam metodologias tradicionais, mas provavelmente usam métodos tradicionais, como sintéticos e/ou analíticos, pois, conforme a autora supracitada, alfabetizar não se resume em escolher este ou aquele método, o que faz a diferença para a criança aprender a ler e a escrever é a metodologia das professoras para alfabetizar. Dessa maneira, “alfabetizar exige trabalho sistemático com objetivos determinados, com carga horária diária, concentração, esforço, persistência e determinação.” (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 49).

A seguir, foram analisadas as respostas das professoras P.2.R.U, P.7.P e P.8.P, e constatou-se que elas somente escreveram o método que usam para alfabetizar, não especificando a metodologia que praticam.

Nesse viés, a professora P.9.P também escreveu os métodos que utiliza para alfabetizar, entretanto ela coloca que seus planejamentos são adequados conforme o “nível do aluno”. Assim, percebe-se que a professora P.9.P têm em suas metodologias a teoria do construtivismo, pois, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), na teoria do construtivismo, as crianças vão construindo hipóteses de leitura e de escrita até se alfabetizar e a cada hipótese elaborada pela criança ela avança de nível. Sendo assim, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), até a criança se alfabetizar, ela perpassa por cinco níveis, que iniciam com “rabiscos” à “escrita alfabética”.

Diante disso, as professoras alfabetizadoras precisam conhecer quais conhecimentos seus alunos já têm sobre a leitura e a escrita, e assim identificar qual nível de hipótese de escrita estão, e, a partir disso, elaborar metodologias de acordo a especificidade de seus alunos.

³⁹Métodos de alfabetização, Magda Soares. Entrevista no Canal Futura. Disponível em: <https://youtu.be/mAOXxBRaMSY>.

⁴⁰Conforme Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas se fundamentam em aulas que busquem envolver os alunos de forma participativa e dinâmica, seja com uso das tecnologias ou não, como jogos, brincadeiras e atividades lúdicas.

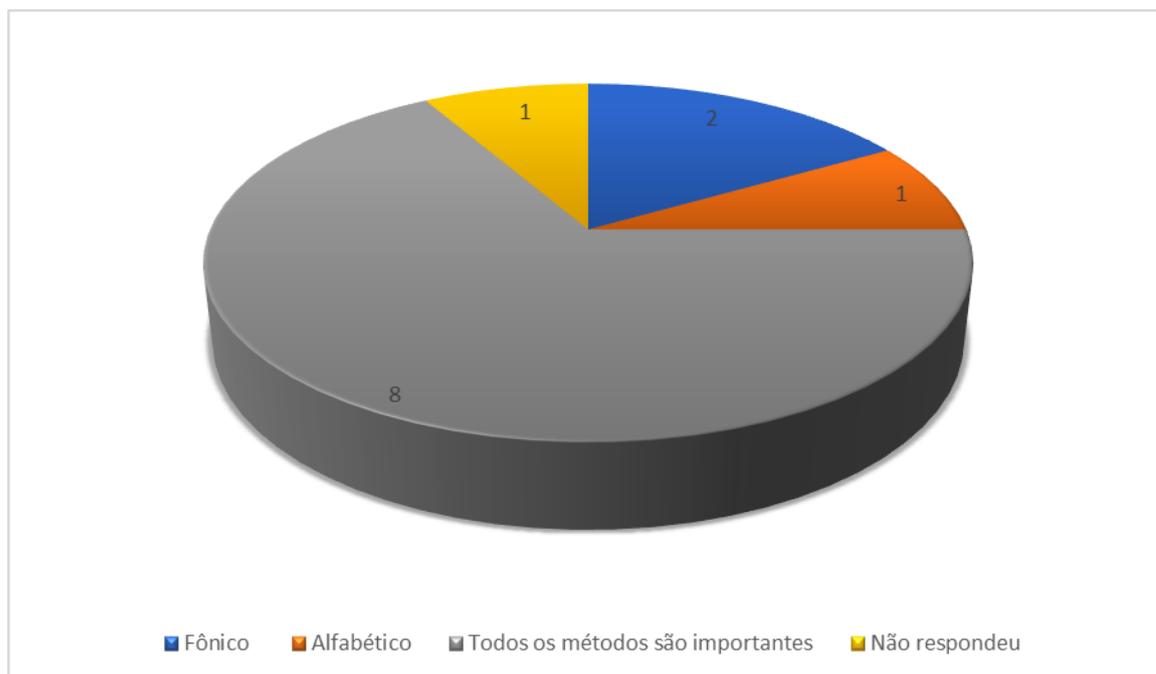
Nesses termos, a professora P.10.Ui escreveu que “*trabalha com o método construtivista*”, mas que usa o “*método silábico*” para treinar a “*letra cursiva*”. Diante disso, Mendonça e Mendonça (2011) ressaltam que algumas professoras alfabetizadoras cometem “Equívocos da Interpretação da Psicogênese da Língua Escrita”. Sendo assim, conforme as autoras Mendonça e Mendonça (2011), na resposta da professora P.10.Ui identificamos que seria confundir a teoria do construtivismo como sendo “*método construtivista*”. Nas palavras de Mortatti (2006), o construtivismo não foi apresentado como um método para alfabetizar, e sim os resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita. Assim, de acordo com Weisz (1988), o construtivismo é uma teoria que explica o processo que a criança percorre até estar alfabetizada.

Outro equívoco seria quando a professora escreve que trabalha com o construtivismo, “*mas*” usa o “*método silábico*”, como se fosse possível trabalharmos com duas diferentes concepções sobre como se aprende: ou se acredita que a criança quando chega à escola não sabe nada, que é preciso ensinar tudo para ela do mais fácil para o mais difícil usando métodos para isso ou se acredita que a criança é um ser inteligente que constrói o seu conhecimento pensando e criando hipóteses sobre como se lê e se escreve.

Na sequência foi analisada a pergunta 7, na qual as professoras foram questionadas se existe um método eficaz para alfabetizar, bem como teriam que justificar sua resposta. Observou-se que a maioria respondeu “*não*” e/ou que todos os métodos são importantes. Entretanto, a professora a P.1.R respondeu que seria o método fônico e o silábico, e a P.8.P respondeu que se seria somente o método fônico eficaz para alfabetizar. A professora P.5.C escreveu sobre alfabetização, não respondendo à pergunta se existe ou não um método eficaz para alfabetizar.

Para um melhor entendimento, segue o Gráfico 8 com as respostas concedidas pelas professoras. Ressalto que algumas professoras citaram mais que um método para alfabetizar.

Gráfico 8 – Métodos para alfabetizar no 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se, nas respostas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, que elas utilizam mais de um método para alfabetizar. Nesse viés, Soares (1996, p. 16, grifo da autora) esclarece que: “[...] se entende por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*.”.

Diante disso, conforme Mortatti (2006, p. 1), os métodos citados pelas professoras fazem parte da história da alfabetização “[...] desde o final do século XIX [...]”.

Nesse contexto, “Os métodos de alfabetização podem ser hoje classificados em 2 tipos básicos: sintético e analítico, conforme a ‘marcha’ didática⁴¹, respectivamente: da ‘parte’ para ou ‘todo’ ou do ‘todo’ para as ‘partes’ [...]” (MORTATTI, 2019, p. 34). Nesse sentido, lembrando, Mortatti (2006; 2019) coloca que fazem parte do método sintético: o alfabético, fônico e silabação, e no método analítico: a palavração, sentencição e global.

Nesse viés, analisando as respostas das professoras regentes do 3º ano do Ensino Fundamental, é possível afirmamos que os métodos citados fazem parte dos métodos sintéticos e analíticos de alfabetização. Percebe-se isso quando as professoras descrevem que todos os métodos são importantes e/ou que não existe um único método eficaz para

⁴¹Conforme Mortatti (2019), este termo “marcha” refere-se ao processo, percurso, caminho, estratégias, recursos, dentre outros, sendo usados preferencialmente nas escolas no início da alfabetização com crianças com o objetivo que elas aprendam a ler e a escrever.

alfabetizar, levando-nos, assim, a subentender que estejam “falando” dos métodos já descritos por Mortatti na história da alfabetização.

Diante disso, podemos afirmar também que tanto os métodos de alfabetização quanto a metodologia por elas praticadas fazem parte dos quatro momentos da alfabetização definidos por Mortatti (2006) descritos no capítulo 2 dessa Dissertação.

Entretanto, percebe-se que tanto na história dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2006) quanto nos escritos pelas professoras não há um método milagroso que garanta a consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita, seja em qualquer idade ou ano de escolarização.

Soares (2016) corrobora que não se tem um consenso de qual método é menos ou mais eficaz para a aprendizagem da leitura e da escrita. Diante disso, temos:

[...] Um ‘novo’ método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por um outro ‘novo’ que qualifica o anterior como ‘tradicional’; este outro ‘novo’ é por sua vez negado e substituído por mais um ‘novo’ que, algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara ‘tradicional’ e renasce como ‘novo’, e assim sucessivamente. (SOARES, 2016, p. 17).

Nesse contexto, para as professoras alfabetizadoras, é importante conhecer o que as crianças já vivenciaram e aprenderam sobre a aprendizagem da leitura e a da escrita. A partir disso, elaborar estratégias didáticas para “[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2016, p. 331).

Nessa perspectiva, Soares (2016) destaca que não é o método que alfabetiza, e sim as professoras alfabetizadoras. Assim, para uma alfabetização bem-sucedida, é preciso ter estratégia:

[...] construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientam a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método**. (SOARES, 2016, p. 333-334, grifos da autora).

Sendo assim, as professoras alfabetizadoras são capazes de elaborar metodologias mais produtivas e prazerosas de modo que todas as crianças se alfabetizem sem “traumas” ou “dissabores”. Dessa maneira, a metodologia adotada por elas necessita fundamentar-se em

uma visão construtivista⁴² na elaboração de suas propostas para não cometer o erro do passado em que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita se ensinavam de forma mecânica, com metodologias sem significado para a criança. Nesse viés, para o aluno aprender, dependerá de suas vivências e interesses (CAGLIARI, 1998).

Contando com um trabalho já realizado há mais de 19 anos com turmas do 3º do Ensino Fundamental, posso afirmar que há uma grande heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e escrita, pois estes alunos já estão inseridos desde que nasceram neste contexto de leitura e escrita, por isso escutar os alunos, diagnosticando o que já aprenderam é fundamental para o professor elaborar estratégias metodológicas de alfabetização. Dessa maneira, a professora alfabetizadora não pode cometer os erros do passado, em que as metodologias de alfabetização eram “[...] fazer repetir exercícios de fixação das letras, sílabas e palavras abstratas [...]” (BUCHKOSKI, 2021, p. 29).

Contudo, como dito anteriormente, as professoras P.1.R e P.8.P escrevem que o método mais eficaz para alfabetizar seria o método fônico. Diante disso, Santos e Freitas (2020, p. 1) afirmam que: “[...] O método fônico vem sendo apresentado pelos seus defensores como a solução para eliminar do Brasil a dificuldade de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, corrigindo os problemas na alfabetização [...]”.

Nessa direção, as propostas apresentadas por Alessandra e Fernando Capovilla evidenciaram o método fônico como sendo a solução para alfabetização no Brasil, especialmente no livro “Alfabetização: método fônico”. Os autores supracitados se fundamentam em países desenvolvidos⁴³ que adotam o método fônico e apresentam qualidade em alfabetização no Ensino Fundamental e são reconhecidos mundialmente (MORTATTI, 2009).

No entanto, Mortatti (2009, p. 102) esclarece que, apesar das boas intenções do método fônico para a alfabetização com crianças, “[...] carecem de rigor teórico e de legitimidade científica; e os principais argumentos que utilizam para defender sua proposta podem ser também utilizados para questioná-la.”.

Corroborar Moraes (2006) afirmando que muitas pesquisas já realizadas demonstram o quanto são complexos os fatores que determinam o sucesso ou o fracasso da alfabetização com uso desse ou daquele método. No entanto, Moraes (2006) critica os defensores do método

⁴²Valorizar o conhecimento que a criança conhece sobre a leitura e a escrita, não considerando-a como uma *tábua rasa* (BECKER, 2009).

⁴³Conforme Capovilla e Capovilla (2003 *apud* MORTATTI, 2009), esses países são: França, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Itália, Austrália, Escócia, Irlanda, Suécia, Noruega, Bélgica, Finlândia, Chile, Cuba, Israel e Portugal.

fônico. Para Moraes, eles esquecem que a metodologia da correspondência entre letras e sons, muito presente nas antigas cartilhas, contribuiu para o fracasso da alfabetização.

Neste sentido, corrobora Santos (2016, p. 37) ao afirmar que estas cartilhas tinham como princípio “[...] levar o aluno a conhecer os valores fônicos das letras e propunha[m] o ensino simultâneo de leitura e escrita.”.

Ademais, Moraes (2006) indaga os defensores do método fônico ao se referirem que se fundamentam em países desenvolvidos. Entretanto, para Moraes (2006, p. 8), é preciso considerar que nesses países ricos as crianças vivenciam diariamente práticas de leitura antes da escolarização, a jornada diária dessas crianças na escola é maior se comparada a nossa rede de ensino e “[...] professores dos tais países ricos trabalham apenas em uma escola e com uma única turma, que as condições materiais de infraestrutura e salariais são bem diferentes das que encontramos abaixo do equador”.

Continuando a análise das respostas das professoras P.1.R e P.8.P referente à questão 7⁴⁴, na qual defenderam o método fônico como eficaz para alfabetizar, é um pouco contraditório, pois esta pesquisa foi realizada aproximadamente uns quinze dias antes de findar o ano letivo, e essas mesmas professoras responderam na questão 3⁴⁵ que têm um ou mais alunos que não estavam alfabetizados e, ao serem questionadas se elas acreditavam que esses alunos estariam alfabetizados ao término do ano letivo, as duas professoras, P.1.R e a P.8.P, responderam que não. Entretanto, elas tinham escrito na questão 7 que o método fônico é eficaz para o aluno se alfabetizar. Então, por que estes alunos não estariam alfabetizados? Seria porque o método fônico não é eficaz como afirmam seus defensores, pois, se fosse, os alunos das professoras P.1.R e P.8.P estariam todos alfabetizados ao término do ano letivo.

Nesse contexto, Moraes (2006) e Mortatti (2009) convergem de que não existe um método milagroso que garanta o sucesso da alfabetização.

Nesse viés, a professoras P.4.C escreve como resposta da questão 7 que todos os métodos são eficazes para alfabetizar, porém não justificou sua resposta. Diante disso, ao analisar que na questão 3 ela escreve que todos seus alunos estão alfabetizados, acredita-se que tenha se apropriado dos métodos básicos de alfabetização: sintético e analítico (MORTATTI, 2009). Com isso, a professora P.4.C conseguiu alfabetizar seus alunos, entretanto é importante destacarmos que a escola que estes alunos frequentam está localizada

⁴⁴Esta questão está no questionário entregue às professoras com a seguinte pergunta: Podemos afirmar que existe um método eficaz para alfabetizar? Qual? Por quê?

⁴⁵Esta questão está no questionário entregue às professoras com a seguinte pergunta: Quantos alunos da turma não estão alfabetizados?

na área central do município de Ijuí, tem uma boa infraestrutura e observa-se que sua clientela é classe média.

A professora P.6.C também respondeu na questão 7 que todos os métodos são eficazes para alfabetizar, entretanto a justificativa da sua resposta foi “[...] *depende do apoio que recebem da família, cada aluno tem o seu tempo para despertar para a aprendizagem*”. Diante disso, Schwartz (2012) afirma que é o professor quem precisa estimular seus alunos para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra, elaborando estratégias metodológicas que “mantenham a atenção” do aluno em aprender. Assim, “[...] cabe ao professor planejar modos de seduzir o aluno, de fazer com que ele atribua significado às aprendizagens que precisa construir, que deseje fazê-lo. É também papel dele despertar o interesse e manter a atenção do aluno [...]” (SCHWARTZ, 2012, p. 5).

Desse modo, a professora alfabetizadora não pode ficar na dependência dos estímulos que a família oferece ou não às crianças. Conhecer o contexto social e cultural de cada educando é muito importante para traçar objetivos e metas que venham a contribuir com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com a especificidade de cada um. Caso contrário, poderá se tornar uma justificativa da não aprendizagem dos alunos (SCHWARTZ, 2012).

Diante disso, a família contribui para a aprendizagem quando incentiva o aluno a frequentar as aulas, realizar as atividades, inserir na rotina momentos de leituras, elogiar as atividades realizadas, dentre outras ações do cotidiano que venham a contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, Santos (2016, p. 28) esclarece que a família não tem a função de alfabetizar, “[...] atributo este que cabe ao professor, profissional habilitado para desenvolver a devida função [...]”.

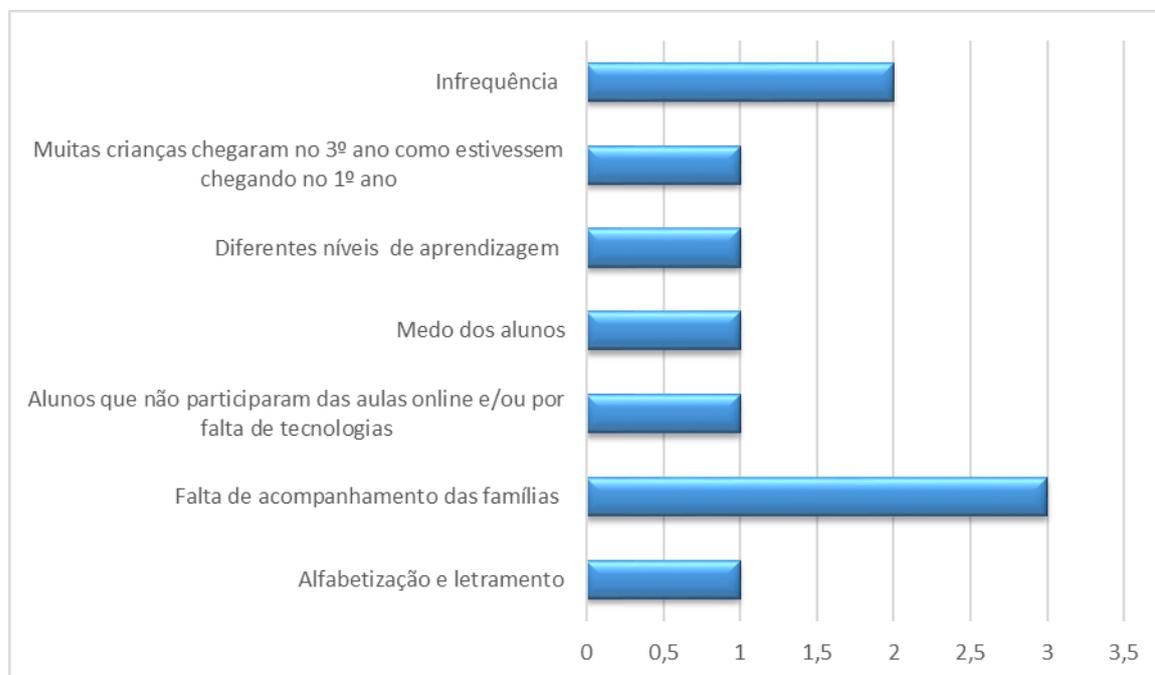
As demais professoras participantes da pesquisa escreveram que não existe um método eficaz para alfabetizar e que a escolha desse ou daquele método irá depender de cada criança. Assim, como dito anteriormente, a realização do diagnóstico dos alunos, para compreender o que eles já conhecem do “mundo” da escrita e da leitura, é fundamental para desenvolver estratégias metodológicas, com isso as crianças avançam de forma mais significativa na aprendizagem da leitura e da escrita.

Dando continuidade, analisou-se as respostas das professoras participantes da pesquisa sobre os desafios que elas enfrentaram para alfabetizar seus alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no período pós-ensino remoto (2022).

Assim, ao analisar as respostas, percebe-se que muitos dos desafios escritos por elas são os mesmos que algumas professoras escreveram ao responder à pergunta 5, a qual se

referia aos motivos que contribuíram para que seus alunos não estivessem alfabetizados. Na sequência, apresento o Gráfico 9 com as respostas concedidas pelas professoras.

Gráfico 9 – Desafios para alfabetizar pós-ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que os desafios “*Infrequência*” e “*Falta de acompanhamento das famílias*” já foram citados pelas professoras ao responder à questão 5 do questionário, tendo sido estas já analisadas nessa Dissertação.

Nesse viés, ao analisar as demais respostas concedidas pelas professoras em relação aos desafios que elas enfrentaram para alfabetizar, observa-se que a maioria escreveu somente os desafios, não escrevendo quais estratégias metodológicas realizaram para auxiliar seus alunos.

Sendo assim, professora P.2.R.U escreveu que, ao iniciar o ano letivo, as crianças apresentaram muitas dificuldades de aprendizagem sobre a leitura e a escrita, principalmente aquelas que não participaram das aulas *on-line*. Diante disso, a professora escreveu que realizou “[...] desde o início atividades de alfabetização/som das letras. Após o período (onde a maioria alfabetizou e leu fluente) partimos para os conteúdos”. Nesse viés, observa-se, na questão 6 do questionário, que essa professora alfabetizou seus alunos com os métodos sintéticos “*fônico, alfabético, silábico*” (P.2.R.U). Percebe-se que ela usou mais que um método para alfabetizar. Esta professora tem no total 18 alunos, e três não estão alfabetizados.

A professora P.R.1 escreveu três desafios que enfrentou para alfabetizar, sendo “*alfabetização, letramento e falta de acompanhamento das famílias*”. Primeiramente é preciso levar em consideração que essas crianças permaneceram dois anos de ensino remoto e, ao retornarem ao ensino presencial, trouxeram muitas lacunas de aprendizagem da leitura e da escrita. Ademais, são alunos do meio rural, e, como já dito, os alunos do meio rural foram muito prejudicados por causa do ensino remoto, uma vez que muitas famílias não tinham meios tecnológicos e/ou quando tinha muitas vezes não funcionavam. Além disso, muitas vezes, essas crianças não estão inseridas no contexto letrado, o que também pode ter contribuído para ser desafiador para a professora alfabetizar.

Em relação ao acompanhamento da família sobre o aprendizado das crianças, é preciso deixar bem claro que quem alfabetiza é o professor, e não a família. Apesar dos dois primeiros desafios citados pela professora terem se agravado por causa do ensino remoto, a professora poderia ter realizado diagnósticos periodicamente e, assim, “diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças [...]” (SOARES, 2020, p. 57). Diante disso, propondo estratégias metodológicas para alfabetizar seus alunos.

Nesse viés, Soares (2020) afirma que é preciso alfabetizar e letrar as crianças, ou seja, *Alfaletrar*, ou seja, as professoras alfabetizadoras devem apresentar situações “reais” da escrita e da leitura ao usar metodologias para alfabetizar. Conforme a autora, a alfabetização “[...] não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2020, p. 27).

Diante disso, Saviani e Galvão (2021, p. 42) ressaltam que o indivíduo precisa aprender para se desenvolver, entretanto, “[...] isso se dá em primeiro lugar com a relação com o outro [...]”. Nas palavras de Saviani e Galvão (2021), no ensino presencial o “outro” é o professor, “[...] pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento”.

No entanto, no ensino remoto, isso não ocorreu. Para as crianças que iniciam a alfabetização, “a relação com outro” é muito importante. Sendo assim, todas as estratégias metodológicas das professoras alfabetizadoras se resumiram a uma tela de computador e/ou celulares. Nesse momento, para muitas crianças, “*faltou tecnologias para os alunos acessarem as lives*” (P.10.U1), e/ou as famílias não tinham condições socioeconômicas e/ou pedagógicas para auxiliar seus filhos.

Por consequência, muitas dessas crianças no ano de 2022 “[...] *chegaram no 3º ano como se estivessem chegando no 1º ano, foi grande o desafio*” (P.8.P). Outro desafio que as

professoras escreveram foi “*recompôr as atividades, levando em conta os diferentes níveis de aprendizagem*” (P.7.P).

Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras precisam primeiramente conhecer seus alunos, o seu contexto cultural, o que eles já sabem da escrita e da leitura, estabelecendo um diálogo de aproximação entre professor e aluno. Ademais, essas crianças, ao ingressarem na escola, trazem consigo uma enorme “bagagem” de conhecimentos sobre o meio onde estão inseridas e não deveriam ser consideradas como “tábua rasa”.

Desse modo, à professora alfabetizadora, já conhecendo seus alunos por meio do diálogo estabelecido em sala de aula, “[...] cabe o desafio de acolher o aluno a partir de seus saberes e realidade cultural, promovendo a estimulação e o acompanhamento do processo de aprendizagem [...]” (COLELLO, 2014 *apud* MORTATTI; FRADE, 2014, p. 182). Para tal, é preciso ser competente para criar estratégias metodológicas para alfabetizar, tendo como “ponto inicial” as vivências dos alunos.

Dessa maneira, o aluno vê significado naquilo que a professora está ensinando sobre a escrita e a leitura, pois não são só letras, palavras, frases e/ou textos de forma isolada, e isso faz toda a diferença ao *alfaletrar*. Sendo assim, quando a professora alfabetizadora consegue ensinar a ler e a escrever no contexto social da criança, estará alfabetizando e letrando, como processos complementares e indissociáveis (SOARES, 2009; 2020).

Considerando as respostas apresentadas pelas professoras, verificou-se que a maioria delas não especificou apenas uma metodologia/método para alfabetizar, mas afirmou que todos são importantes, defendendo que a escolha de um ou outro irá depender de cada criança. Entretanto, em nenhum momento, ficou evidente em suas respostas que primeiramente realizam um diálogo com seus alunos para compreender o contexto deles, ou seja, o que já aprenderam sobre a escrita e a leitura para, a partir dessas vivências, planejar situações de aprendizagem com diferentes estratégias metodológicas, uma vez que não existem situações de aprendizagem que sejam produtivas em qualquer circunstância, sempre há o que inovar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De toda a aprendizagem que ocorre na escola, em qualquer área do conhecimento, uma das mais importantes é a alfabetização, que é a “[...] aprendizagem da escrita e da leitura.” (CAGLIARI, 1992, p. 8). Sabemos o quanto ela é importante na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos na nossa sociedade.

Contudo, estamos há um longo tempo na busca de encontrar os melhores métodos para alfabetizar as crianças. Enquanto isso, os índices de analfabetismos estão cada vez mais presentes. Aqueles que se preocupam com a educação de qualidade sabem o quanto é importante que os alunos cumpram o tempo obrigatório de escolaridade na Educação Básica (4 a 17 anos de idade) e que aprendam a ler e a escrever fluentemente.

Para contribuir em tais reflexões, a presente Dissertação foi realizada numa abordagem qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de Estado do Conhecimento e, por fim, de uma pesquisa de campo com entrega de um questionário, objetivando compreender os motivos da não alfabetização de algumas crianças ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, pós-ensino remoto, nas escolas estaduais do município de Ijuí/RS na perspectiva de professoras alfabetizadoras.

Assim, através de estudos teóricos, realizados na pesquisa bibliográfica, pode-se identificar os principais métodos de alfabetização já existentes e utilizados em nosso país, os quais estão presentes na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do Ensino Fundamental, bem como compreender o aporte legal relacionado ao ano para a consolidação da alfabetização no Ensino Fundamental. Nessa direção, estamos com três documentos que orientam as professoras alfabetizadoras. O PNE (2014-2024), ainda em vigência, pois estamos no ano de 2023, diz para alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental. A BNCC orienta que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. A PNA, por sua vez, determina que a alfabetização ocorra “prioritariamente” no 1º ano do Ensino Fundamental. Diante de tantas orientações voltadas à alfabetização, as professoras alfabetizadoras estão bem confusas, pois cada um desses documentos apresenta orientações diferentes.

Com o objetivo de analisar o que há de publicações recentes sobre a temática de estudo Alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto, realizou-se uma pesquisa de Estado do Conhecimento na BDTD. Entretanto, com essa temática não foram encontrados trabalhos relacionados e necessitou-se mudar o descritor para: Alfabetização no terceiro ciclo Ensino Fundamental; Família escola alfabetização; Alfabetização crianças 3º ano do Ensino Fundamental; Prática docente alfabetização 3º ano do Ensino Fundamental;

Criança não alfabetizada no 3º ano do Ensino Fundamental; Alfabetização de crianças pós-pandemia Covid-19. As teses e dissertações encontradas na BDTD foram analisadas individualmente, observando, detalhadamente, os títulos que apresentavam maior proximidade ao estudo. Sendo assim, encontrou-se cinco pesquisas, as quais foram classificadas em duas categorias: Escola + sala de aula; e Escola + família. Essas duas categorias foram usadas para apresentar as recorrências em pesquisas recentes quando o debate envolve a alfabetização de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, para verificar como as professoras percebem os impactos da pandemia na aprendizagem da leitura e da escrita, foi elaborado um questionário com 11 questões, o qual foi entregue a 10 professoras alfabetizadoras regentes do 3º ano do Ensino Fundamental que lecionam em diferentes escolas estaduais do município de Ijuí/RS, assim localizadas: duas escolas do meio rural, duas escolas urbanas de periferia, duas escolas urbanas de área central e três escolas de área urbana não central.

Neste questionário, as professoras participantes responderam questões relacionadas à formação pedagógica, à quantidade de alunos na turma, a quantos não estão alfabetizados e se estes estarão alfabetizados ao término do ano letivo, às metodologias que utilizam para alfabetizar, ao método mais eficaz para alfabetizar, ao ano que consideram importante a criança consolidar a alfabetização e, por último, aos desafios que elas enfrentaram para alfabetizar pós-ensino remoto.

Os dados coletados foram submetidos à Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), sempre respeitando a privacidade das professoras participantes, dando-lhes nomes fictícios para análise das respostas concedidas.

Ao indagá-las sobre as metodologias que utilizam para alfabetizar, algumas professoras escreveram métodos: fônico, alfabético, silábico e global. No entanto, outras professoras escreveram de forma sucinta as metodologias utilizadas, como jogos pedagógicos, oralidade, materiais concretos, lúdico, e somente uma das professoras escreveu detalhadamente sua metodologia: *“Primeiro a criança aprende os nomes das letras do alfabeto, em segundo momento, fazer as combinações silábicas e montar palavras. Sempre utilizando um método construtivista”* (P.5.C). Na sequência, ao serem questionadas sobre qual método é eficaz para alfabetizar, duas professoras afirmaram que seria o método fônico, as demais escreveram que todos os métodos são importantes. A partir destas respostas, observa-se que ainda há muita confusão teórica ou incoerência ou desconhecimento delas em relação a essa discussão.

Sob esse foco, as professoras participantes dessa pesquisa foram indagadas sobre o ano que elas consideram importante para a criança estar alfabetizada. Observou-se uma dissonância nas respostas, sendo que poderia ser no 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental, com exceção da professora P.10.Ui, que respondeu que deveria ser consolidada no 5º ano do Ensino Fundamental. Essa divergência de respostas, mesmo as docentes trabalhando na mesma rede de ensino, possivelmente ocorra porque temos uma legislação em vigência que é contraditória ao definir o ano adequado para a criança estar alfabetizada, já que o PNE diz que a criança deve estar alfabetizada até os oito anos de idade, a BNCC até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e a PNA que a criança deve estar alfabetizada prioritariamente no 1º ano do Ensino Fundamental.

As professoras também responderam quantos alunos não estão alfabetizados, quais os motivos que elas acreditam ser a causa desta não aprendizagem e se estes alunos conseguirão se alfabetizar ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, bem como quais os desafios que elas enfrentaram para alfabetizar pós-ensino remoto.

Ao analisar as respostas concedidas, observou-se que o total de alunos das professoras participantes da pesquisa é de 186 alunos, desses 35 não estão alfabetizados, e as justificativas apresentadas por elas foram pandemia, infrequência, alunos incluídos, aspectos sociais e familiares, concentração e o ensino remoto no 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação às justificativas apresentadas pelas professoras se acreditam ou não que esses alunos poderiam estar alfabetizados ao término do ano letivo, percebeu-se uma consonância em relação às respostas anteriores, principalmente em relação à falta de apoio familiar. Contudo, duas professoras responderam diferente das demais, tendo como justificativa a falta de reforço pedagógico para as crianças e que esses alunos precisariam de um tempo maior para se alfabetizar. Ressalto que duas professoras que lecionam na área urbana central do município responderam que todos seus alunos estão alfabetizados.

Diante dessas constatações, foi possível responder à questão colocada para esta Dissertação: Quais os motivos da não aprendizagem da leitura e da escrita ao término do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Ijuí/RS na perspectiva das suas professoras alfabetizadoras? As respostas podem ser divididas em quatro motivos: aspectos socioeconômicos; aspectos psicológicos; aspectos pedagógicos; e políticas públicas de alfabetização no Ensino Fundamental.

Assim, os aspectos socioeconômicos apontam a pandemia provocada pelo vírus Covid-19 e, como consequência, o Ensino Emergencial Remoto, quando a maior parte do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental ficou

na responsabilidade das famílias. Neste contexto, muitas não tinham condições pedagógicas e/ou tecnológicas para auxiliar seus filhos, e isso pode ser comprovado, já que estas crianças, ao retornar ao ensino presencial, apresentaram muitas lacunas no processo da alfabetização. Outro fator inserido aqui seria que as famílias não acompanham a vida escolar das crianças e também muitos alunos infrequentes. Nesse contexto pandêmico que essas crianças vivenciaram dois anos, poderia sim justificar a não alfabetização, pois muitas crianças retornaram, como já dito, com muitas lacunas na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que muitas não conseguiram solucionar até o término do 3º ano do Ensino Fundamental.

Por outro lado, justificar a não alfabetização das crianças no ensino presencial por falta de acompanhamento familiar é uma *falácia*⁴⁶, pois pesquisas realizadas por Buchkoski (2021), Schwartz (2012) e Santos (2016) confirmam que a família não tem a obrigação de alfabetizar as crianças, competência essa dada aos profissionais da educação, mais especificamente às professoras alfabetizadoras. A família pode ajudar é matriculando as crianças na escola, motivando que realizem as atividades e que não faltem às aulas por motivos aleatórios. Entretanto, a infrequência pode ser uma das justificativas para a não alfabetização, pois a criança que muito falta compromete sua aprendizagem da leitura e da escrita no convívio escolar, cabendo à professora verificar o motivo dessa criança não estar frequentando as aulas regularmente e, se necessário, comunicar os órgãos competentes para solucionar os casos de crianças infrequentes.

Em relação aos aspectos psicológicos, apontam como causas os alunos incluídos que frequentam AEE e a falta de concentração/foco. Diante disso, o fato de o aluno ser incluído, e dependendo do grau da deficiência, pode ser outra causa da não alfabetização, entretanto, a falta de concentração/foco dos alunos, sem comprovação de um especialista, não justifica a não alfabetização do aluno.

Na terceira categoria de motivos, definida como aspectos pedagógicos, estão as metodologias, métodos e os desafios enfrentados para alfabetizar pós-ensino remoto. Nesse contexto, as professoras não escreveram detalhadamente as metodologias que utilizam para alfabetizar, e muitas não têm definido o que é metodologia, método e teoria. Sendo assim, na pergunta que se referia às metodologias, a maioria escreveu métodos tradicionais de alfabetização e, entre os mais citados por elas, estão *fônico, silábico e alfabético*, porém algumas professoras escreveram que, além desses, utilizam em suas metodologias: *jogos, trabalhos em grupo, leituras, pesquisas*. Entretanto, duas professoras não mencionaram

⁴⁶Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fal%C3%A1cia>.

metodologias tradicionais em suas respostas, sendo assim, as metodologias usadas por elas foram: “*metodologias ativas com atividades lúdicas e interativas*” e “*Muitas formas pro-curo-oral (explicar várias vezes), a escrita (dar exemplos), o concreto (principalmente na matemática), trabalho em grupo, jogos*”. Na questão que se referia se existe um método eficaz de alfabetização, a maioria escreveu “*não*”, entretanto, duas afirmaram ser o fônico, outra escreveu método construtivista, fazendo uma enorme confusão, uma vez que o construtivismo é uma teoria de como a criança aprende a ler e a escrever, não sendo considerado um método.

As demais professoras escreveram que todos os métodos são importantes para alfabetizar. Contudo, nenhuma escreveu que primeiramente realiza uma sondagem das hipóteses de escrita das crianças para saber o nível de conhecimento da escrita e da leitura, dando a entender que algumas professoras realizam uma alfabetização muito distante e desconectada do contexto das crianças, e isso sim é uma justificativa da não aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação aos desafios para alfabetizar, a resposta que mais se repetiu apontou para “*o envolvimento das famílias*”, porém isso não deve ser considerado como desafiador, pois, como dito anteriormente, não compete à família alfabetizar, pois, se assim fosse, esses alunos deveriam retornar ao ensino presencial lendo e escrevendo fluentemente, visto que ficaram dois anos com o auxílio das famílias para alfabetizar. Assim, “*família*” não justifica a não alfabetização dos alunos. Por outro lado, a falta de formação pedagógica adequada e atualizada de algumas professoras, que não conseguem alfabetizar todos os alunos, daí sim, segundo Schwartz (2012), pode ser fator determinante na não alfabetização das crianças.

Na última categoria de motivos para não alfabetização, definida como políticas públicas de alfabetização no Ensino Fundamental, estão relacionadas às atuais e vigentes leis que fundamentam a alfabetização. Diante disso, como dito, há três políticas públicas que divergem sobre a idade/ano para consolidar a alfabetização no Ensino Fundamental, assim sendo: PNE (2014-2024) – alfabetizar no máximo ao término do 3º ano do Ensino Fundamental; BNCC (2017) – alfabetizar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental; PNA (2020) – alfabetizar prioritariamente no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, as professoras alfabetizadoras ficam confusas em qual ano consolidar a alfabetização e, com isso, crianças podem não estar sendo alfabetizadas no 1º, 2º nem no 3º ano do Ensino Fundamental.

Após a análise dos dados, considerando o ensino remoto que essas crianças vivenciaram por dois anos consecutivos, foram essas as quatro categorias de motivos que,

segundo as professoras participantes da pesquisa têm influência na (não) aprendizagem da leitura e da escrita com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, é preciso que as professoras alfabetizadoras tenham clareza teórica sobre os métodos de alfabetização para então elaborar estratégias metodológicas para alfabetizar.

Nessa perspectiva, Cagliari (1998, p. 31) afirma que é preciso remover todo o “entulho” de um ensino tradicional que se acumulou com o tempo nas escolas com “[...] ridículos exercícios de prontidão e coisas semelhantes [...]” sem sentido para as crianças.

Logo, é necessário que as professoras alfabetizadoras acreditem que todas as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever e que isso dependerá das suas estratégias metodológicas de ensinar na escola.

Ao concluir essa Dissertação, pode-se afirmar que muitas estratégias podem surgir, pois a temática não se esgota aqui, mas é o início de uma investigação de fundamental importância para as professoras alfabetizadoras do município de Ijuí/RS.

Sendo assim, ao finalizar esse estudo, deixo como contribuição ao campo da educação o produto final desta pesquisa, que consiste num relatório dos resultados obtidos que será entregue às participantes do estudo, bem como à 36ª CRE.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.
- ALVES, Edilania Reginaldo. A importância do trabalho conjunto do professor do AEE e do ensino regular. *In*: VII CONEDU – CONEDU EM CASA, 2021, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80949>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- AMORIM, Liliane da Veiga Silva. **Estudo de revisão sistemática sobre o impacto da pandemia sobre a aprendizagem no Brasil e no mundo**. 2023. 46f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília/SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/243018>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- ANDRÉ, Tâmara Cardoso; BUFREM, Leilah Santiago. Avaliação em larga escala e alfabetização: a adoção do método fônico em Foz do Iguaçu. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, n. 15, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/articulo/view/9347/6199>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- ANNUNCIATO, Pedro. **O bê-á-bá dos métodos de alfabetização**. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17568/o-be-a-ba-dos-metodos-de-alfabetizacao>. Acesso em: 06 jul. 2023.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2000.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BALDI, Elizabeth. **Escrita nas séries iniciais**. Porto Alegre: Projeto, 2012.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1986.
- BARBOZA, Reginaldo José. A alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. especial, p. 14-21, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2016/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20SOB%20O%20PONTO%20DE%20VISTA%20HIST%C3%93RICO%20E%20METODOL%C3%93GICO.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 4/2008**: orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos** – orientações gerais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: linha de base. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**, ed. 37, seção 1, p. 69, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador [PNAIC em ação]. Brasília, 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em ação 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Nota técnica**: impactos na pandemia na alfabetização de crianças. Brasília, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005. Acesso em: 31 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década** – conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/Sase, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BUCHKOSKI, Neiva Maria. **Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS**. 2021. 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4644>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o que fazer quando não der certo. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: bloco 02: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 19 jul. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: pensamento e ação no magistério. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise fonológica**: introdução à prática e a teoria com especial destaque para o modelo fonêmico. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

CALLAI, Helena Copetti; MORAES, Maristela Maria de. **Pesquisa, educação e cidadania**: percursos teóricos e metodológicos. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016.

CAMPOS, Flávia Roberta Velasco. **O terceiro ano do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos**: o que dizem alunos e professores. 2015. 163f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127828>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **Processos e práticas de alfabetização na perspectiva da educação integral: desafios na formação docente.** 2021. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: [http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/2246/2/TESE%20ROSA RIANE2.pdf](http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/2246/2/TESE%20ROSA%20RIANE2.pdf). Acesso em: 19 jul. 2023.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico.** São Paulo, 2003.

CARPES, Dulce Mara Langhinotti. **Considerações sobre o Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.** 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_DULCE-MARA-LANGHINOTTI-CARPES.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

CHATEOU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35, jan./abr. 2021. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas. *In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs.). Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Ed. UNESP, 2014. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

COLLARES, Solange Aparecida de Oliveira. **Origem da cartilha no Brasil como instrumento privilegiado de controle do Estado.** 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8120407-A-origem-da-cartilha-no-brasil-como-instrumento-privilegiado-de-controle-do-estado.html>. Acesso em: 01 ago. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

DEMO, Pedro. **Aprender bem/mal.** São Paulo: Autores Associados, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. Plano Nacional de Educação (2014-2024) – o uso da inovação como subsídio estratégico para a educação superior. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 28, n. 109, p. 863-884, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/9jYLqw4pbrgzjLZDf7Y YyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão. Concepção político-pedagógica de Sampaio Doria (1883-1964) e a democratização da escola pública. **Revista Imagens da Educação**, v. 11, n. 1, p. 57-81, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/46465/751375151672/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 35-49, fev. 1985. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/25401/14733>. Acesso em: 19 jul. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação e Sociedade**, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Ed. UEC, 2002.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista Educação**, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/658>. Acesso em: 09 jun. 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCO, Maria Odora dos Santos; SGARBOZZA, Maria Selma da Silva; REGANHAN, Simone Gonçalves. Métodos tradicionais *versus* construtivismo: resultados na fase de alfabetização. **Ensaio & Diálogos**, v. 10, n. 1, jan./dez. 2017. Disponível em: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/arquivos/157.pdf&arquivo=157.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento: como negar nossa história**. 2010. Disponível em: <http://culturadigital.br/obviuss/2010/07/22/alfabetizacao-e-letramento-comonegar-nossa-historia>. Acesso em: 16 ago. 2022.

GAUTHIER, Benoit (org). **Recherche sociale**. Québec (Canadá): Presses de l'Université Du Québec, 1987.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. São Paulo: Alínea, 2001.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, v. 31, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOLANDA, Maria Rafaela Silva. Práticas de alfabetização em tempos de pandemia e ensino remoto emergencial: a perspectiva de professoras alfabetizadoras. *In*: VII CONEDU – CONEDU EM CASA, 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/7987>. Acesso em: 10 jul. 2023.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes; OSTI, Andréia. Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC**, v. 24, n. 2, p. 175-193, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334063261_Contribuicoes_e_limitacoes_do_Pacto_Nacional_pela_Alfabetizacao_na_Idade_Certa_um_estudo_com_professores_alfabetizadores_National_Pact_of_Literacy_in_the_Right_Age's_contributions_and_limitations_A_st. Acesso em: 29 jul. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. *In: VÁRIOS ORGANIZADORES. Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais*. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro; VW Editora, 2021.

MALUF, Maria Regina. Déficit de alfabetização aumenta na pandemia; entenda causas e consequências. **Humanista**, abr. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. Aluno faltoso também é problema. **Nova Escola Gestão**, nov. 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1272/aluno-faltoso-tambem-e-problema-da-escola>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Emilia Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita. *In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo et al. (orgs.). Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo: Ed. UNESP, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-15.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambrás: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, v. 1, n. 2, p. 85-92, ago. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11461>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percorso histórico dos métodos de alfabetização**. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: bloco 02: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINA, Laís. **Alfabetização e concentração nas aulas são as maiores dificuldades de alunos, mostra pesquisa**. 2022. Disponível em: <https://www.segs.com.br/educacao/347367-alfabetizacao-e-concentracao-nas-aulas-sao-as-maiores-dificuldades-de-alunos-mostra-pesquisa>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MONTEIRO, Carmeliza da Silva; SILVA, Maria Auxiliadora Araújo da. **Alfabetização no Brasil: dos jesuítas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Igarapé-Açu/PA, 2015. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/handle/123456789/364>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 02 ago. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos. In: XIII ENDIPE – SIMPÓSIO OS DISCURSOS E AS NARRATIVAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS, 2006, Recife. **Anais [...]**. Recife, 2006. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD4_SA5_ID10214_16082016081914.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 3, p. 1-9, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/rbect/article/view/549>. Acesso em: 04 ago. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOROSINI, Marília Costa; MACHADO, Lorena do Nascimento; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69-81, ago. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo *et al.* (orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. São Paulo: Ed. UNESP, 2015. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-15.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Moçamburês: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, ano 3, n. 5, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Revista Olhares**, v. 7, n. 3, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti_histtextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Ed. UNESP, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MOURA, Lêda de Cássia Garção. **As concepções de professores e crianças sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2008. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT14/AS%20CONCEPCOES%20DE%20PROFESSORES%20E%20CRIANCAS%20SOBRE%20AS%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20NA%20ALFABETIZAO.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos mestrados profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 10, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/152>. Acesso em: 05 jun. 2022.

NOGAREDO, Angelina dos Anjos Silva. **Aspectos sociais, culturais e escolares das crianças que reprovam no 3º ano do Ensino Fundamental, no Estado de Santa Catarina**. 2016. 83f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/15226>. Acesso em: 28 maio 2023.

NUNES, Terezinha. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educação em Revista**, n. 12, dez. 1990. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46981990000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 18 jun. 2022.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Helen Vieira de; PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a Avaliação Nacional da Alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v. 30, n. 115, p. 334-353, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JSyQCWLpVSHpk5Yd6DPgByh/#1%20Introdu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 02 ago. 2022.

OLIVEIRA, Paulo de. **História da educação no Brasil período jesuítico**. 2005. Monografia (Especialização) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12154233-Historia-da-educacao-no-brasil-periodo-jesuitico.html>. Acesso em: 13 jun. 2022.

PALHARES, Gabriela Mariano. **Alto índice de analfabetismo permanece no Brasil**. 2021. Disponível em: <https://www.mediacaouninter.com.br/single-post/alto-%C3%ADndice-de-analfabetismo-permanece-no-brasil>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PERES, Eliane. Carta de ABC, de Antonio Maria Barker. **Revista Histedbr On-line**, v. 20, p. 1-20, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8655650/22661/75171>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos *et al.* **Letramentos e alfabetização**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.

PIAGET, Jean. **Entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PORRINO, R. C. Z.; BARROS, F. C. O. M. **Breve histórico da alfabetização no Brasil e as contribuições de Célestin Freinet**. 2017. Disponível em: https://cic.unifio.edu.br/anaisCIC/anais2017/pdf/09_06.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez Moraes, 1986.

RODRIGUES, Eliane Medeiros *et al.* A importância da família para a formação do leitor. **Akrópolis, Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**, v. 11, n. 3, p. 237-240, jul./set. 2003. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20200522115524.pdf. Acesso em: 01 ago. 2022.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SÁ, José Júnior de Santana. **Da fala para a leitura em voz alta: variação linguística, tipos de leitura e desempenho na aprendizagem inicial da leitura de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental**. 2019. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11833/2/JOSE_JUNIOR_SANTANA_SA.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828320_Praticas_de_ensino_e_letramentos_em_tempos_de_pandemia_da_COVID-19. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTOS, Gabriella Tocchio dos; FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. Alfabetizando através do método fônico. *In*: VIII MOSTRA CIENTÍFICA DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2020, Goiás. **Anais [...]**. Goiás, 2020. Disponível em: <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/6261/3339>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças**. 2016. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19459/1/Tese%20-%20Priscila%20Angelina%20Silva%20da%20Costa%20Santos.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTOS, Silma de Souza; FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. **A prática do professor e os diferentes métodos de alfabetização e letramento**. 2021. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Evangélica de Goiás, Goiás, 2021. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/18165/1/TC2%20Silma.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (orgs.). A construção da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. In: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A construção do conhecimento no Mestrado Profissional em Educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola**, ed. 189, fev. 2006. Disponível em: <https://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode-422868.shtml>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SCHWARTZ, Suzana. Por que alguns aprendem a ler e a escrever em um ano letivo e outros não? In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 2012, Campinas/SP. **Anais [...]**. Campinas/SP, 2012.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SENA, Maria das Graças Castro; GOMES, Maria Fátima Cardoso. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Iolete Ribeiro da. Psicologia escolar e eventos emergenciais: resistência e luta por uma educação socialmente referenciada. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (orgs.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SILVA, Maria Alice Setubal Souza e. **Construindo a leitura e a escrita**: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: bloco 02: didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 1997.

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

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

SOARES, Magda Becker. Introdução: ler, verbo transitivo. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STAHESKI, Luciane. **Transição entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Mais Alfabetização**: expectativas de professores de escolas estaduais do município de Erechim. 2018. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia – Licenciatura) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS, 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/196147787.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/84>. Acesso em: 24 jun. 2022.

TOKARNIA, Mariana. **Escolas rurais têm mais dificuldade para oferecer ensino remoto**. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-07/escolas-rurais-tem-mais-dificuldade-para-oferecer-ensino-remoto>. Acesso em: 20 jun. 2023.

UFFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Sistema de Bibliotecas. **Manual de trabalhos acadêmicos**. 3. ed. rev. atual. e ampl. Chapecó, 2020.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 28 jun. 2023.

UZÊDA, Sheila de Quadros. **Educação inclusiva**. Salvador: Ed. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação e Letramento, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553804/2/eBook%20-%20Educacao%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

WEISZ, Telma. **As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização**. São Paulo: FDE; Secretaria da Educação de São Paulo, 1988. (Ciclo Básico em Jornada Única: Uma Nova Concepção de Trabalho Pedagógico). Disponível em: <https://docplayer.com.br/73529717-As-contribuicoes-da-psicogenese-da-lingua-escrita-e-algumas-reflexoes-sobre-a-pratica-educativa-de-alfabetizacao-1.html>. Acesso em: 08 jun. 2022.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1-32, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fqm4pxxNrSCZKnTXtcfLKcd/?lang=pt>. Acesso em: 02 ago. 2022.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In*: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
para Maiores de 18 Anos**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA MAIORES DE 18 ANOS**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **Alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto nas escolas estaduais do município de Ijuí/RS**. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Ester Elizabete Diniz, discente do PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim, sob orientação da Professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo central do estudo é compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS.

Pensando assim, este projeto de pesquisa foi escrito como intuito de investigar os motivos que levam as crianças chegarem ao 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem lendo e escrevendo convencionalmente, especialmente neste período pós-ensino remoto.

O convite a sua participação se deve à sua atuação profissional em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um questionário à pesquisadora do projeto. Os quais terão acesso apenas a pesquisadora e sua orientadora.

Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, após esse período, os mesmos serão descartados definitivamente.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com o estudo sobre a **alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto** e de obter os resultados após a sua realização.

A participação na pesquisa poderá causar riscos, visto que os entrevistados carregam consigo emoções e fatos que são particularmente vivenciados em sua trajetória e à medida que confrontados podem causar emoção. Por isso, na elaboração das questões do instrumento de coleta, se teve o cuidado de não fazer questões que possam aflorar esses riscos. No entanto, o envolvimento diante do questionário, poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com o conteúdo a cada sujeito. Neste caso, o participante também terá o direito de não responder alguma pergunta do questionário, caso não se sinta à vontade. Por motivos éticos, o nome do participante e da instituição envolvida não serão expostos. Se observado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para a Unidade Básica de Saúde (UBS). Por fim, pode haver riscos em relação a vazamentos de dados coletados. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se tão logo de informar a professora e a instituição envolvida que estes não serão considerados como dados de coleta.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são: Mestranda Ester Elizabete Diniz e sua orientadora professora Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt. Com elas poderei manter contato: Telefone: (55) 9.9906-4035 – E-mail: ester-ediniz@educar.rs.gov.br.

Prezado participante, em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS: Telefone e Fax: (49) 2049-3745 – E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br.

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS – Rodovia SC484 Km 02 – Fronteira Sul – CEP 89815-899 – Chapecó/Santa Catarina – Brasil.

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

() Sim () Não

Nome completo do participante: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

CAAE: _____

Número do parecer de aprovação no CEP/UFFS: _____

Data da aprovação: ____/____/____

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Ijuí/RS, _____ de _____ de 2022.

APÊNDICE B – Questionário – Professores Alfabetizadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

1. Qual a sua formação acadêmica?

2. Quantos alunos há em sua turma?

3. Quantos alunos da turma não estão alfabetizados?

4. Na turma têm alunos que frequentam Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Por quê?

5. Quais motivos você acredita que contribuíram para esses alunos não estarem alfabetizados?

6. Quais metodologias você utiliza para alfabetizar?

7. Podemos afirmar que existe um método eficaz de alfabetização? Qual? Por quê?

8. Você acredita que todos seus alunos estarão alfabetizados ao término 3º ano do Ensino Fundamental? Por quê?

9. Qual ano você considera importante o aluno concluir o processo da alfabetização? Por quê?

10. Na sua escola, como foi organizado o seu trabalho de alfabetização das crianças no período remoto?

11. Quais desafios vem enfrentando na alfabetização das crianças neste período pós-ensino remoto?

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

**APÊNDICE C – Produto Final – Relatório aos Professores e à
36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ESTER ELIZABETE DINIZ

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÓS-ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS**

ERECHIM

2023

1 CONTEXTUALIZANDO

Um dos assuntos centrais quando se trata de educação é a alfabetização. As abordagens são diversas, discutem-se os métodos, as dificuldades de leitura e de escrita, atualmente, o tempo necessário para que uma criança seja alfabetizada.

Segundo Scarpa (2006, p. 2), para os alunos aprenderem a ler e a escrever, “[...] é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização [...]”. Desse modo, contribuiremos para que a criança, ao concluir o tempo de escolarização obrigatório⁴⁷ (4 a 17 anos), tenha habilidade para ler e interpretar um simples bilhete, o que a cada dia está mais complicado, pois, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se que 11 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever (PALHARES, 2021).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), órgão federal responsável pelos assuntos relacionados à educação e à cultura de todo o território brasileiro, elaborou o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que se “[...] constitui um documento que define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira.” (BRASIL, 2014, p. 13).

Nesta perspectiva, o PNE elaborou 20 metas para a Educação Básica a serem cumpridas no prazo de 10 anos. A meta 5 estabelece a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2014, p. 87).

Diante disso, percebe-se que a alfabetização é importante em todos os contextos sociais e em todas as formas, devendo legalmente estar concluída ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Como educadora, esse é um grande desafio: saber que a leitura e a escrita têm valor e significado e que este desafio perpassa os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para dar conta de tal desafio, é necessário pesquisar, planejar metodologias que sejam eficazes na construção desses conhecimentos de acordo com as particularidades de cada criança, para que, ao chegar ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, esse processo de alfabetização esteja consolidado.

Estas são questões extremamente preocupantes, pois se faz necessário que as crianças estejam alfabetizadas ao término do 3º ano do Ensino Fundamental, mas muitas crianças, quando chegam neste ano, apresentam muitas dificuldades de leitura e de escrita. Sendo assim, algumas são retidas por não conseguirem alfabetizar-se, mais ainda neste período pós-ensino remoto.

⁴⁷Conforme Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm.

O interesse pela pesquisa está relacionado com a experiência prática do trabalho docente realizado há mais de 15 anos com alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS. Nessa perspectiva, espera-se que a presente pesquisa possa contribuir para uma compreensão mais abrangente dos motivos das crianças chegarem ao término do 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem alfabetizadas, problematizando possíveis causas: familiares, cognitivas, pedagógicas, relação professor-aluno, dentre outras.

Nessa direção, esta Sistematização tem por objetivo auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem das crianças e no trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras, apontando resultados obtidos na pesquisa de campo com professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental do município de Ijuí/RS, sendo assim, esta o produto final da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim/RS, intitulada *Alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto nas Escolas Estaduais do município de Ijuí/RS*, que teve a seguinte questão norteadora de pesquisa: Investigar os motivos que levam algumas crianças a chegarem ao 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem lendo e escrevendo convencionalmente, especialmente neste período pós-ensino remoto, na perspectiva de suas professoras alfabetizadoras.

Na tentativa de encontrar respostas a essa problemática, traçou-se o seguinte objetivo geral: “Compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS”.

Com esse propósito, para determinar os caminhos metodológicos, foram sendo estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar as lacunas no processo da alfabetização de alunos que estão no 3º ano do Ensino Fundamental; b) Apontar quais implicações/dificuldades os docentes encontram para alfabetizar no 3º ano do Ensino Fundamental; c) Pesquisar quais metodologias os educadores do 3º ano do Ensino Fundamental desenvolvem em sala de aula para resolver os problemas enfrentados nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização, especialmente neste período pós-ensino remoto; d) Elaborar um relatório sobre a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental, apontando algumas metodologias sugeridas pelas professoras participantes da pesquisa, e encaminhar ao setor pedagógico da 36ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), bem como às professoras participantes da pesquisa.

A metodologia proposta foi de característica empírico qualitativa. Para tal, esteve organizada em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento, pesquisa documental e pesquisa de campo.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica está baseada na discussão sobre métodos de alfabetização, utilizando, para tal, autores como Cagliari (1999), Mortatti (2006), Ferreira e Teberosky (1985), Soares (2016). A pesquisa de Estado do Conhecimento foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), com o objetivo encontrar registros de trabalhos científicos sobre a temática em estudo.

Na pesquisa documental, se fez uma análise das principais legislações nacionais recentes e vigentes que orientam o trabalho com alfabetização nas escolas do país. Para realização da última etapa, a pesquisa foi submetida à apreciação, avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, a partir do cadastro realizado pela pesquisadora na Plataforma Brasil, sob o CAEE: 64057022.4.0000.5564. Além disso, a pesquisa também teve a aprovação da 36ª CRE.

Diante disso, realizou-se a pesquisa de campo em nove escolas estaduais localizadas em diferentes áreas do município de Ijuí/RS. Participaram da pesquisa 10 professoras alfabetizadoras regentes de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. O instrumento para a coleta de dados foi um questionário impresso com 11 perguntas semiestruturadas, organizadas a partir de um enfoque de relações que contribuiriam no esclarecimento sobre o processo da alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de novembro e dezembro do ano 2022.

A coleta de dados realizou-se conforme o combinado com as professoras participantes. Ressalto que todas entregaram o questionário. A partir disso, os dados coletados foram submetidos à Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), sempre respeitando a privacidade das professoras participantes, dando-lhes nomes fictícios para análise das respostas concedidas.

2 DADOS OBTIDOS NA PESQUISA DE CAMPO

Visando atingir os objetivos da pesquisa, as respostas concedidas foram divididas em duas categorias: (I) Perspectivas das professoras sobre a não alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto e suas possíveis causas; (II) Alternativas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1 PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS SOBRE A NÃO ALFABETIZAÇÃO AO FINAL DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-ENSINO REMOTO E SUAS POSSÍVEIS CAUSAS

Antes de elencarmos os resultados dessa categoria, é importante destacarmos que o objetivo principal da alfabetização, de acordo Cagliari (1992), é a aprendizagem da leitura e da escrita. Entretanto, é uma tarefa muito complexa tanto para o professor quanto para o aluno, pois “[...] não existe um processo único de ensino e aprendizagem.” (WEISZ; SANCHEZ, 2009, p. 65).

Nessa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita integram muitos fatores, que vão desde aspectos pedagógicos até o meio onde as crianças estão inseridas. Estes fatores podem contribuir positivamente ou negativamente para a consolidação da alfabetização, seja em qualquer tempo.

Nesse viés, para esta categoria, foram analisadas as repostas sobre as perguntas: Quantos alunos da turma não estão alfabetizados? Quais motivos você acredita que contribuíram para esses alunos não estarem alfabetizados? Você acredita que todos seus alunos estarão alfabetizados ao término do 3º ano do Ensino Fundamental? Por quê?

De acordo com as respostas concedidas pelas professoras, o número total de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas em que as professoras participantes da pesquisa lecionam somou 186 crianças, dessas 35 não estão alfabetizadas.

Do total das crianças não alfabetizadas, percebe-se que o maior índice se encontra em escolas do meio rural e escolas de bairros periféricos. Diante disso, Tokarnia (2022) afirma que as escolas rurais tiveram mais dificuldade em ministrar aulas mediadas por tecnologia durante a pandemia, o que pode ocasionar um rendimento escolar menor comparado àquelas crianças que tiveram melhores acessos às tecnologias durante o ensino remoto, e isso faz aumentar a desigualdade educacional já existente.

Nesse viés, a Organização Não Governamental (ONG) Todos pela Educação divulgou alguns fatores que interferiram na não aprendizagem da leitura e da escrita, dentre eles, a desigualdade social e a divisão de classes ricos/pobres foram relevantes entre as crianças que sabiam ler e escrever e aquelas crianças que não sabiam ler e escrever. “[...] Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, por outro lado, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.”⁴⁸.

Dando continuidade, as professoras escreveram os motivos que elas acreditam que contribuíram para essas crianças não estarem alfabetizadas. De acordo com as respostas analisadas, as principais causas que dificultaram a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental foram a pandemia do Covid-19, problemas sociais/familiares, alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e alunos infrequentes.

Diante das respostas colocadas pelas professoras, quando afirmam a pandemia do Covid-19 como sendo uma das causas da não alfabetização de seus alunos, estudos indicam que a pandemia do Covid-19 trouxe muitos impactos negativos para a sociedade, como a perda de entes queridos, crise na saúde pública, problemas socioeconômicos, bem como, na educação, atraso no ensino e na aprendizagem de muitos educandos em qualquer área do conhecimento, pois mudou toda a estrutura organizacional dos sistemas de ensino (COLELLO, 2021; HOLANDA, 2021; SAMPAIO, 2020).

O MEC publicou a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19.” (BRASIL, 2020). Conforme essa Portaria, a substituição do ensino presencial pelo remoto seria por 30 dias, entretanto, com a disseminação do vírus Covid-19, novas políticas públicas tiveram que ser implementadas a fim de preservar a vida de todo o cidadão. Diante dessas constatações, o “[...] distanciamento físico e social se apresentaram como alternativas eficazes para evitar o colapso do sistema de saúde, bem como para a redução dos crescentes casos de contaminações e óbitos ocorridos diariamente no mundo.” (SAMPALIO, 2020, p. 2).

Nesse cenário, as escolas foram fechadas provisoriamente, e o ensino em instituições de educação privada ou pública foi ofertado na forma do Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁴⁹ com suspensão total do ensino presencial. Em vista disso, esses alunos das

⁴⁸Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Todos_pela_Educa%C3%A7%C3%A3o.

⁴⁹“São estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Essas medidas podem ser mediadas por tecnologias ou não e ajudam a manter os vínculos

professoras participantes da pesquisa vivenciaram dois anos de “pico” da pandemia do Covid-19⁵⁰, o que mudou a estrutura da organização do ensino em todo o território brasileiro e mundial. Portanto, todo esse contexto pandêmico de escolas fechadas, crise socioeconômica, ensino remoto, famílias sem estruturas pedagógicas e tecnológicas para auxiliar na realização de atividades solicitadas pelas professoras foi muito difícil para as crianças em fase de alfabetização. Conseqüentemente, estas crianças estão hoje⁵¹ no 3º ano do Ensino Fundamental apresentando muitas lacunas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente aquelas que residem no meio rural e em bairros de periferia, as quais precisaram de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas remotas, sendo que em muitas residências isso nem foi possível, como foi apontada anteriormente nessa Sistematização.

Diante destas constatações, Cagliari (1992, p. 9) afirma que:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem [...].

Diante disso, é preciso que o professor compreenda que a aprendizagem da leitura e da escrita com crianças em fase de alfabetização⁵², o meio familiar onde elas estão inseridas, sua diversidade cultural e realidade social fazem a diferença para a consolidação da alfabetização, e o professor precisa estar atento a estas questões para que haja equidade de conhecimentos ensinados pela escola de modo que venha a contribuir para aprendizagens relacionadas à alfabetização: “[...] vale lembrar que a conquista da língua escrita só faz sentido no contexto das comunicações humanas e das práticas sociais que nos rodeiam.” (COLELLO, 2021, p. 9).

Nesse viés, as crianças oriundas de meios socioeconômicos vulneráveis, agravados ainda mais devido à pandemia, na maioria das vezes, possuem famílias que, em seu ambiente

intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia.”. Disponível em: <https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/>.

⁵⁰A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

⁵¹O termo “hoje” se refere o ano de 2022, uma vez que a pesquisa de campo foi realizada entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2022.

⁵²“Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento [...]” (BRASIL, 2008).

domiciliar, não têm materiais impressos (revistas, jornais, livros...) que a criança possa manusear, sentir a curiosidade em descobrir o significado do que está escrito.

Por isso, é importante que a professora alfabetizadora explore ambientes de leituras de vários gêneros em sua rotina escolar. Diante dessas constatações, afirma Soares (2008, p. 33) que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Dessa maneira, a prática da leitura em sala de aula deve ser vista como “obrigação” das professoras alfabetizadoras, porém para a criança precisa ser prazeroso, encantador, de modo que, se um dia o professor não lê para seus alunos, eles mesmos possam dizer “vamos ler hoje, professor”. Assim, o hábito do professor ler para as crianças precisa ser também uma “fonte de prazer”, de “satisfação pessoal”, de encanto, de curiosidade, e isso serve de motivação para as crianças se interessarem muito mais pela aprendizagem da leitura e da escrita (CAGLIARI, 1992). Desse modo, as crianças aprenderão a gostar de ler e se tornarão bons leitores do “mundo”, pois de toda a aprendizagem escolar, seja de qualquer área do conhecimento, conforme Cagliari (1992), aprender a ler se tornando um bom leitor é a aprendizagem mais importante de todas. Além disso, a prática da leitura diariamente aperfeiçoa a rota lexical dos alunos, e aqueles pequenos erros ortográficos, gradativamente não acontecerão.

Nessa direção, Schwartz (2012, p. 8) afirma que o fato de algumas crianças não terem acesso ao “mundo literário”, antes do seu ingresso à escola, não justifica que esta ou aquela criança aprende “melhor”. Para autora, o que realmente interfere nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita são as “estratégias metodológicas” do professor. Desse modo, é importante o professor “[...] diagnosticar os saberes que seus alunos já trazem, para intervir de modo que se parta desse conhecimento para fazê-lo avançar de forma significativa [...]” (SCHWARTZ, 2012, p. 8).

Nesse viés, outro motivo apontado pelas professoras foi a falta de apoio e comprometimento das famílias com as crianças. Não podemos negar que a família é importante na rotina escolar das crianças em fase de alfabetização, matriculando-as, participando de reuniões, eventos promovidos na escola, incentivando que a criança não falte à escola por motivos aleatórios.

Entretanto, a professora acreditar que a não alfabetização de crianças é falta de acompanhamento familiar é um equívoco. Alfabetizar “[...] cabe ao professor, profissional habilitado para desenvolver a devida função.” (SANTOS, 2016, p. 28).

Corroborando Moura (2008, p. 8) ao afirmar que:

Não podemos negar que a família é importante em certo aspecto para a aprendizagem da criança, mas a aprendizagem escolar é responsabilidade do professor. Principalmente porque em casa muitas dessas crianças não têm pais alfabetizados e/ou não leem diversos gêneros, a escola precisa se responsabilizar por oferecer essas oportunidades a ela. Se o professor não entender que lugar de aprender a ler é na escola e não em casa, sempre vai haver uma transferência de responsabilidade e quem vai ser penalizada por isso vai ser a criança que não vai se alfabetizar se ninguém ensinar.

Dessa maneira, é preciso compreender que a criança necessita ser estimulada à aprendizagem da leitura e da escrita na escola, e o professor alfabetizador precisa criar “[...] estratégias para que todos os alunos aprendam [...].” (BUCHKOSKI, 2021, p. 105).

Outro motivo que as professoras acreditam ser a causa da não alfabetização é que algumas crianças frequentam o AEE. Em vista disso, é preciso compreender que essas crianças estão incluídas no ensino regular e como toda e qualquer criança elas têm o direito à educação de qualidade e inclusiva. Tais garantias foram especificadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), “[...] onde se ressalta o compromisso da escola em garantir um ‘atendimento’ consistente com a necessidade deste alunado.” (ALVES, 2021, p. 2).

Nesse viés:

Os(as) educadores(as) não devem se ater unicamente ao déficit, à limitação imposta pela condição de deficiência, pois a prática pedagógica precisa se organizar a partir do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra em direção ao seu potencial, ao que ela pode vir a desenvolver. (UZÊDA, 2019, p. 11).

Diante disso, de acordo com Alves (2021), o planejamento das atividades às crianças incluídas precisa ser pensado em conjunto com a professora especialista do AEE, compartilhando informações, experiências, expectativas e muita troca de conhecimento para criar estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita com alunos incluídos no ensino regular.

Outro motivo citado pelas professoras para a não alfabetização de seus alunos foi a *infrequência*. As professoras que responderam a infrequência como sendo um dos motivos da

não alfabetização lecionam em escolas de áreas periféricas do município. Diante disso, é necessário a professora saber os motivos que levam estas crianças a não frequentarem a escola regularmente e, se for necessário, chamar a família para dialogar na tentativa de fazer com este aluno não falte por motivos aleatórios. No entanto, se, mesmo após o diálogo com a família, o aluno continuar a faltar sem justificativa, é dever⁵³ de todo o educador comunicar as autoridades competentes para que sejam tomadas as providências necessárias. Além disso, a criança que falta muito prejudica a si mesmo e também o professor, pois “[...] compromete o planejamento da rotina semanal de trabalho, inviabiliza os agrupamentos produtivos (que consiste em agrupar os alunos com saberes diferentes, porém próximos) e impossibilita as intervenções pontuais com o aluno [...]” (MASSUCATO; MAYRINK, 2012, p. 1).

Sendo assim, todo aquele auxílio de sentar ao lado da criança, de observar sua escrita, de ver o nível de hipótese de escrita, planejando a partir de suas dificuldades para o aluno infrequente fica difícil devido às faltas e “[...] geralmente esses são os que apresentam mais dificuldades de aprendizagem.” (MASSUCATO; MAYRINK, 2012, p. 1).

Dando continuidade, as professoras responderam se elas acreditavam que todos seus alunos estariam alfabetizados ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. Analisando as respostas obtidas, verificou-se que muitas delas não acreditavam que, ao término do ano letivo, seus alunos estariam alfabetizados, pois o questionário foi entregue a elas entre os dias 29 de novembro a 15 de dezembro, data próxima ao término do ano letivo. Ao questioná-las dos motivos de acreditarem ou não, as respostas foram diversas, entretanto, as mais frequentes foram “falta de acompanhamento familiar”, “pandemia”, “infrequência” e “alunos incluídos”.

Diante dessas constatações, Schwartz (2012, p. 8) esclarece que toda a criança é capaz de aprender, mas que, para isso acontecer, o “[...] professor necessita se reconstruir e reelaborar o conhecimento cientificamente construído sobre como se aprende a ler e a escrever, utilizando uma didática coerente e ao encontro do conhecimento prévio dos aprendizes”.

Nesse viés, na tentativa de encontrar caminhos mais profícuos para a consolidação da alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental, as professoras participantes também foram questionadas sobre: metodologias que utilizam para alfabetizar; desafios que enfrentam para

⁵³LDB – Artigo 12, inciso “VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% do percentual permitido em lei; (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)”. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11694640/artigo-12-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996/noticias>.

alfabetizar pós-ensino remoto e se elas acreditam que existem um único método eficaz para a alfabetização. Diante das respostas obtidas, apresento a segunda categoria.

2.2 ALTERNATIVAS PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

De acordo com Mortatti (2006) e Soares (2016), na história da alfabetização estamos desde o final do século XIX na tentativa de encontrar um método eficaz que alfabetize todas as crianças, preferencialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, para esta categoria, foram analisadas do questionário entregue às professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental as seguintes perguntas: Quais as metodologias você utiliza para alfabetizar? Podemos afirmar que existe um método eficaz de alfabetização? Qual? Por quê? Quais desafios vêm enfrentando na alfabetização das crianças neste período pós-ensino remoto?

Nesse contexto, observou-se que algumas professoras, ao responder sobre suas metodologias de alfabetização, escreveram somente o nome dos métodos que usam e não especificaram as estratégias metodológicas que usam com os métodos. Nesse viés, Frade (2005, p. 16) coloca que “entendemos que os termos metodologias e/ou didáticas da alfabetização se referem a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer”. Sendo assim, segue a descrição de algumas respostas concedidas pelas professoras: “*Metodologias ativas com atividades lúdicas, interativas*”; “*Muitas formas procuro-oral (explicar várias vezes), a escrita (dar exemplos), o concreto (principalmente na matemática), trabalho em grupo, jogos*”; “*conhecer os fonemas (sons) das letras; instrução fonética sistemática: aprender a relação entre letras e sons*”.

Nesse cenário, independentemente de qual for a metodologia usada para alfabetizar, é necessário conhecer as crianças a respeito “[...] da história de vida de cada um, da comunidade onde vivem, das ideias de vida, da escola, da família e até a respeito do que os alunos acham que a escrita é nas suas mais variadas formas [...]” (CAGLIARI, 1998, p. 53).

Assim, Cagliari (1998) afirma que esse deve ser o “ponto” inicial para a professora criar metodologias de alfabetização. Corroborando Soares (2020, p. 57) ao afirmar da importância de realizar diagnóstico da turma e “[...] a partir desse diagnóstico podem ser definidos procedimentos de medição pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir [...]”.

Nessa perspectiva, para conhecer melhor o processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças, Ferreiro e Teberosky (1999) propõem que as professoras alfabetizadoras realizem avaliações diagnósticas, como se fosse uma “sondagem”.

Assim, após a análise dessa “sondagem”, as professoras alfabetizadoras poderão compreender as hipóteses de escrita e de leitura de cada criança e, a partir disso, elaborar estratégias metodológicas de ensino e de aprendizagem por grupos produtivos ou trabalhando em duplas. Desse modo, as crianças poderão desenvolver uma compreensão mais completa e precisa da escrita e da leitura, superando dificuldades e promovendo o seu avanço para consolidar a alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Contudo, na resposta da professora P.10.Ui⁵⁴, ela escreveu que “trabalha com o método construtivista”, mas que usa o “método silábico” para treinar a “letra cursiva”. Diante disso, Mendonça e Mendonça (2011) ressaltam que algumas professoras alfabetizadoras cometem “Equívocos da Interpretação da Psicogênese da Língua Escrita”. Sendo assim, conforme as autoras Mendonça e Mendonça (2011), na resposta da professora P.10.Ui, identificamos que seria confundir a teoria do construtivismo como sendo “método construtivista”. Nas palavras de Mortatti (2006), o construtivismo não foi apresentado como um método para alfabetizar, e sim os resultados das pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita. Assim, de acordo com Weisz (1988), o construtivismo é uma teoria que explica o processo que a criança percorre até estar alfabetizada.

Outro equívoco seria quando a professora escreve que trabalha com o construtivismo, “mas” usa o “*método silábico*”, como se fosse possível trabalharmos com duas diferentes concepções sobre como se aprende: ou se acredita que a criança quando chega à escola não sabe nada, que é preciso ensinar tudo para ela do mais fácil para o mais difícil usando métodos para isso ou se acredita que a criança é um ser inteligente que constrói o seu conhecimento pensando e criando hipóteses sobre como se lê e se escreve.

Na sequência, as professoras foram indagadas em responder se existe um método eficaz para alfabetizar, bem como teriam que justificar sua resposta. Analisando-se as respostas concedidas, percebe-se que a maioria delas respondeu “*não*”, entretanto, duas professoras afirmaram ser o “*fônico*” o método mais eficaz. Ao responderem a justificativa, algumas respostas se assimilaram: “*depende do aluno*”; “*cada aluno aprende de uma forma diferente*”; “*todos os métodos são importantes*”.

⁵⁴Professora P.10.Ui leciona em duas escolas urbanas com turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, sendo uma dessas de turno integral. Ver Quadro nº 12 dessa Dissertação.

Nesse viés, Soares (1996, p. 17) esclarece que: “[...] se entende por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*.”

Sendo assim, Cagliari (1998) afirma que as professoras alfabetizadoras precisam ter “ideias claras” sobre os diferentes métodos de alfabetização. Nesse contexto, “os métodos de alfabetização podem ser hoje classificados em dois tipos básicos: sintético e analítico, conforme a ‘marcha’ didática⁵⁵, respectivamente: da ‘parte’ para ou ‘todo’ ou do ‘todo’ para as ‘partes’ [...]” (MORTATTI, 2019, p. 34). Nesse sentido, Mortatti (2006; 2019) coloca que fazem parte do método sintético: o alfabético, fônico e silabação, e no método analítico: a palavração, sentencição e global.

Tais métodos são considerados tradicionais e ultrapassados, estando na contramão dos estudos que valorizam os conhecimentos prévios das crianças como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa direção, é preciso primeiro fazer “sondagens” dos alunos com o objetivo de conhecer o nível de hipótese de escrita e, a partir disso, elaborar estratégias para “[...] orientar a criança por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem-sucedida da leitura e da escrita [...]” (SOARES, 2016, p. 331).

Sendo assim, as professoras alfabetizadoras são capazes de elaborar metodologias mais produtivas e prazerosas de modo que todas as crianças se alfabetizem sem “traumas” ou “dissabores”. Dessa maneira, as metodologias adotadas por elas necessitam de uma visão construtivista⁵⁶ na elaboração de suas propostas para não cometer o erro do passado em que o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita se ensinavam de forma mecânica com metodologias sem significado para a criança. Nesse viés, para o aluno aprender, dependerá de suas vivências e interesses (CAGLIARI, 1998).

Dando continuidade, analisou-se as respostas das professoras participantes da pesquisa sobre os desafios que elas enfrentaram para alfabetizar seus alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no período pós-ensino remoto.

⁵⁵Conforme Mortatti (2019), este termo “marcha” refere-se ao processo, percurso, caminho, estratégias, recursos, dentre outros, usados preferencialmente nas escolas no início da alfabetização com crianças com o objetivo que elas aprendam a ler e a escrever.

⁵⁶Valorizar o conhecimento que a criança conhece sobre a leitura e a escrita, não considerando-a como uma *tábua rasa* (BECKER, 2009).

Conforme as respostas concedidas pelas professoras, percebe-se que os principais desafios foram: “*Infrequência*”; “*Falta de acompanhamento das famílias*”; “*Letramento e alfabetização*”.

Sendo assim, percebeu que a *infrequência* e a *falta de acompanhamento da família* já foram citadas por elas ao responderem sobre os motivos de seus alunos não estarem alfabetizados. Assim, como já dito anteriormente, sobre a *infrequência* dos alunos, é preciso investigar os motivos e buscar soluções para cada caso. Em relação ao acompanhamento familiar, Schwartz (2012) afirma que são apenas justificativas de conformismo de falta de conhecimento de algumas professoras em não conseguir alfabetizar seus alunos. Então, é preciso ter clareza: quem alfabetiza é o professor. Ora, se o acompanhamento das famílias fosse tão determinante assim para as crianças se alfabetizar, por que, ao retornarem do ensino remoto, não voltaram todas alfabetizadas?

Outro desafio que as professoras escreveram estaria relacionado à alfabetização e ao letramento, uma vez que o ensino remoto prejudicou muito as crianças que estavam em fase de alfabetização. Sendo assim, aquele acolhimento que as professoras fazem de serem mediadoras do ensino e a da aprendizagem da leitura e da escrita ficou a cargo das famílias, e essas crianças ao retornarem trouxeram muitas lacunas desse aprendizado. Nesse contexto, é preciso que as professoras alfabetizadoras realizem diagnósticos a fim de criar estratégias metodológicas de alfabetização a partir dos conhecimentos que as crianças já trazem para a escola (CAGLIARI, 1998; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; SOARES, 2020).

Nesse viés, Soares (2020) afirma que é preciso alfabetizar e letrar as crianças, ou seja, *Alfaletrar*. Sendo assim, as professoras alfabetizadoras devem apresentar situações “reais” da escrita e da leitura ao usar metodologias para alfabetizar. Conforme a autora, a alfabetização “[...] não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2020, p. 27).

Dessa maneira, o aluno vê significado naquilo que professora está ensinando sobre a escrita e a leitura, pois não são só letras, palavras, frases e/ou textos de forma isolada, e isso faz toda a diferença ao *alfaletrar*.

Nesse sentido, ao analisar as respostas das professoras, verificou-se que elas não “escutam” seus alunos para compreender o contexto deles, ou seja, o que já aprenderam sobre a escrita e a leitura e, a partir dessas vivências, planejar situações de aprendizagem com diferentes estratégias metodológicas, uma vez que não existem situações de aprendizagem que sejam produtivas em qualquer circunstância, sempre há o que inovar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De toda a aprendizagem que ocorre na escola, em qualquer área do conhecimento, uma das mais importantes e desafiadoras é a alfabetização, que é a “[...] aprendizagem da escrita e da leitura.” (CAGLIARI, 1992, p. 8). Sabemos o quanto ela é importante na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos na nossa sociedade.

Contudo, estamos há um longo tempo na busca de encontrar os melhores métodos para alfabetizar. Enquanto isso, os índices de analfabetismos estão cada vez mais presentes. Aqueles que se preocupam com a educação de qualidade sabem o quanto é importante que os alunos cumpram o tempo obrigatório de escolaridade na Educação Básica (4 a 17 anos de idade) e que aprendam a ler e a escrever fluentemente.

Nesse viés, o objetivo dessa pesquisa foi compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS, pós-ensino remoto.

Nessa direção, propôs-se os caminhos metodológicos dessa Dissertação. Diante disso, para obter resultados mais concisos e atender o objetivo proposto, foi necessário realizar uma pesquisa de campo e confrontar os dados com o embasamento teórico.

Para tal, envolveram-se 10 professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas estaduais do município de Ijuí/RS, as quais responderam um questionário com 11 questões relacionadas à alfabetização de crianças.

Ao analisar as respostas concedidas, observou-se que o total de alunos das professoras participantes da pesquisa é de 186 alunos, desses 35 não estão alfabetizados, e as justificativas citadas por elas foram: pandemia, infrequência, alunos incluídos, aspectos sociais e familiares, concentração e o ensino remoto no 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação às justificativas apresentadas pelas professoras sobre se acreditam ou não que esses alunos poderiam estar alfabetizados ao término do ano letivo, percebeu-se uma consonância em relação às respostas anteriores, principalmente em relação à falta de apoio familiar. Contudo, duas professoras responderam diferente das demais, tendo como justificativa a falta de reforço pedagógico para as crianças e a necessidade destes alunos terem um tempo maior para se alfabetizar. Ressalto que duas professoras que lecionam na área urbana central do município responderam que todos seus alunos estão alfabetizados.

Diante dessas constatações, foi possível responder à questão colocada para esta Dissertação: Quais os motivos da não aprendizagem da leitura e da escrita ao término do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas estaduais do município de Ijuí/RS na perspectiva das

suas professoras alfabetizadoras? As respostas podem ser divididas em quatro categorias de motivos: aspectos socioeconômicos; aspectos psicológicos; aspectos pedagógicos; e políticas públicas de alfabetização no Ensino Fundamental.

Assim, os aspectos socioeconômicos apontam a pandemia provocada pelo vírus Covid-19 e, como consequência, o Ensino Emergencial Remoto, quando a maior parte do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental ficou na responsabilidade das famílias. Nesse contexto, muitas não tinham condições pedagógicas e/ou tecnológicas para auxiliar seus filhos, e isso pode ser comprovado, já que estas crianças, ao retornar ao ensino presencial, apresentaram muitas lacunas no processo da alfabetização. Outro fator inserido aqui seria que as famílias não acompanham a vida escolar das crianças e também muitos alunos infrequentes. Nesse contexto pandêmico que essas crianças vivenciaram dois anos, poderia sim justificar a não alfabetização, pois muitas crianças retornaram, como já dito, com muitas lacunas na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que muitas não conseguiram solucionar até o término do 3º ano do Ensino Fundamental.

Por outro lado, justificar a não alfabetização das crianças no ensino presencial por falta de acompanhamento familiar é uma falácia, pois pesquisas realizadas por Buchkoski (2021), Schwartz (2012) e Santos (2016) confirmam que a família não tem a obrigação de alfabetizar as crianças, competência essa dada aos profissionais da educação, mais especificamente às professoras alfabetizadoras. O que a família pode ajudar é matriculando as crianças na escola, motivando que realizem as atividades e que não falem às aulas por motivos aleatórios. Entretanto, a infrequência pode ser uma das justificativas para a não alfabetização, pois a criança que muito falta compromete sua aprendizagem da leitura e da escrita no convívio escolar, cabendo à professora verificar o motivo dessa criança não estar frequentando as aulas regularmente e, se necessário, comunicar os órgãos competentes para solucionar os casos de crianças infrequentes.

Em relação aos aspectos psicológicos, apontam como causas os alunos incluídos que frequentam AEE e a falta de concentração/foco. Diante disso, o fato de o aluno ser incluído e dependendo do grau da deficiência pode ser outra causa da não alfabetização, entretanto, a falta de concentração/foco dos alunos, sem comprovação de um especialista, não justifica a não alfabetização do aluno.

Na terceira categoria de motivos, definida como aspectos pedagógicos, estão as metodologias, os métodos e os desafios enfrentados para alfabetizar pós-ensino remoto. Nesse contexto, as professoras não escreveram detalhadamente as metodologias que utilizam para alfabetizar, e muitas não têm definido o que é metodologia, método e teoria. Sendo assim, na

pergunta que se referia às metodologias, a maioria escreveu métodos tradicionais de alfabetização e, entre os mais citados por elas, estão *fônico, silábico e alfabético*, porém algumas professoras escreveram que, além desses, utilizam em suas metodologias: *jogos, trabalhos em grupo, leituras, pesquisas*. Entretanto, duas professoras não mencionaram metodologias tradicionais em suas respostas, sendo assim, as metodologias usadas por elas foram: “*metodologias ativas com atividades lúdicas e interativas*” e “*Muitas formas procoo-oral (explicar várias vezes), a escrita (dar exemplos), o concreto (principalmente na matemática), trabalho em grupo, jogos*”. Na questão que se referia se existe um método eficaz de alfabetização, a maioria escreveu que *não* existe, entretanto, duas afirmaram ser o *fônico*, outra escreveu *método construtivista*, fazendo uma enorme confusão, uma vez que o construtivismo é uma teoria de como a criança aprende a ler e a escrever, não sendo considerado um método.

As demais professoras escreveram que todos os métodos são importantes para alfabetizar. Contudo, nenhuma escreveu que primeiramente realiza uma sondagem das hipóteses de escrita das crianças para saber o nível de conhecimento da escrita e da leitura, dando a entender que algumas professoras realizam uma alfabetização muito superficial, sem estar conectada com o contexto das crianças, e isso sim é uma justificativa da não aprendizagem da leitura e da escrita.

Em relação aos desafios para alfabetizar, a resposta que mais se repetiu apontou para “o envolvimento das famílias”, porém isso não deve ser considerado como desafiador, pois, como dito anteriormente, não compete à família alfabetizar, pois, se assim fosse, esses alunos deveriam retornar ao ensino presencial lendo e escrevendo fluentemente, visto que ficaram dois anos com o auxílio das famílias para alfabetizar. Assim, “família” não justifica a não alfabetização dos alunos. Por outro lado, a falta de formação pedagógica adequada e atualizada de algumas professoras, que não conseguem alfabetizar todos os alunos, daí sim, segundo Schwartz (2012), pode ser fator determinante na não alfabetização das crianças.

Na última categoria de motivos, definida como políticas públicas de alfabetização no Ensino Fundamental, estão relacionadas às atuais e vigentes leis que fundamentam a alfabetização. Nesse cenário, há três políticas públicas ativas concomitantemente que divergem sobre a idade/ano para consolidar a alfabetização no Ensino Fundamental, assim sendo: Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) – alfabetizar no máximo ao término do 3º ano do Ensino Fundamental; Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) – alfabetizar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental; Política Nacional de Alfabetização (PNA – 2020) – alfabetizar no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto,

as professoras alfabetizadoras ficam confusas em qual ano consolidar a alfabetização e, com isso, crianças podem não estar sendo alfabetizadas no 1º, 2º nem no 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, considerando o ensino remoto que essas crianças vivenciaram por dois anos consecutivos, essas quatro categorias de motivos, na perspectiva das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, têm influência na aprendizagem da leitura e da escrita com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante disso, é preciso que as professoras alfabetizadoras tenham “ideias claras” sobre os métodos de alfabetização para então elaborar estratégias metodológicas para alfabetizar.

Nessa perspectiva, Cagliari (1998, p. 31) afirma que é preciso remover todo o “entulho” de um ensino tradicional que se acumulou com o tempo nas escolas com “[...] ridículos exercícios de prontidão e coisas semelhantes [...]” sem sentido para as crianças.

Logo, é necessário que as professoras alfabetizadoras acreditem que todas as crianças são capazes de aprender a ler e a escrever e que, para isso se consolidar, dependerá das suas estratégias metodológicas de ensinar na escola.

Ao finalizar essa pesquisa, pode-se afirmar que muitas estratégias podem surgir, pois a temática não se esgota aqui, mas é o início de uma investigação de fundamental importância para as professoras alfabetizadoras do município de Ijuí/RS.

REFERÊNCIAS

ALVES, Edilania Reginaldo. A importância do trabalho conjunto do professor do AEE e do ensino regular. *In: VII CONEDU – CONEDU EM CASA*, 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80949>. Acesso em: 10 jun. 2023.

BUCHKOSKI, Neiva Maria. **Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS**. 2021. 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim/RS, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4644>. Acesso em: 01 jul. 2023.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: pensamento e ação no magistério**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35, jan./abr. 2021. Disponível em: https://12f7a472-3151-ab81-d2e6-789a72c3925c.filesusr.com/ugd/2fea7f_259163cf13e84da09193e6beb76a673e.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HOLANDA, Maria Rafaela Silva. Práticas de alfabetização em tempos de pandemia e ensino remoto emergencial: a perspectiva de professoras alfabetizadoras. *In: VII CONEDU – CONEDU EM CASA*, 2021, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/7987>. Acesso em: 10 jul. 2023.

MASSUCATO, Muriele; MAYRINK, Eduarda Diniz. Aluno faltoso também é problema. **Nova Escola Gestão**, nov. 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1272/aluno-faltoso-tambem-e-problema-da-escola>. Acesso em: 09 jun. 2023.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: bloco 02: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti_histtextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Ed. UNESP, 2019. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MOURA, Lêda de Cássia Garção. **As concepções de professores e crianças sobre as dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. 2008. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT14/AS%20CONCEPCOES%20DE%20PROFESSORES%20E%20CRIANCAS%20SOBRE%20AS%20DIFICULDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20NA%20ALFABETIZAO.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341828320_Praticas_de_ensino_e_letramentos_em_tempos_de_pandemia_da_COVID-19. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças**. 2016. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/19459/1/Tese%20-%20Priscila%20Angelina%20Silva%20da%20Costa%20Santos.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. Caderno de formação: formação de professores: bloco 02: didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 19 jul. 2023.

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

TOKARNIA, Mariana. **Escolas rurais têm mais dificuldade para oferecer ensino remoto**. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-07/escolas-rurais-tem-mais-dificuldade-para-oferecer-ensino-remoto>. Acesso em: 20 jun. 2023.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ANEXO A – Declaração de Ciência e Concordância da Instituição Envolvida



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO
ENVOLVIDA

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, eu, Eveline Eberle, Coordenadora Regional de Educação da 36ª CRE, envolvida no projeto de pesquisa intitulado **Alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto nas escolas estaduais do município de Ijuí/RS**, declaro estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir o acordo estabelecido em TCLE e as demais legislações vigentes. Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Reafirma-se, também, que o nome e a imagem da instituição de ensino, bem como dos professores participantes serão mantidos em regime de confidencialidade.

Ijuí, 05 de outubro de 2022.

Eveline Eberle

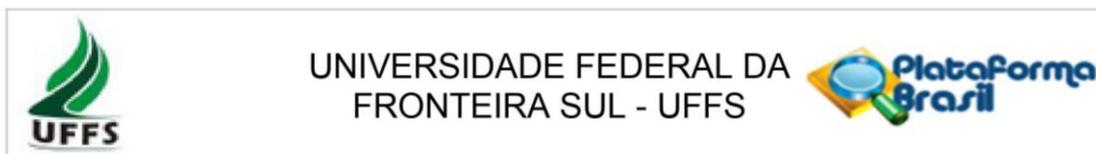
Coordenadora Regional de Educação 36ª CRE

Ester Elizabete Diniz

Responsável pela pesquisa

36ª CRE - IJUI
Protocolo nº 6879
Data 30.09.22
Flávia Responsável

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE IJUÍ/RS

Pesquisador: ESTER ELIZABETE DINIZ

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64057022.4.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.764.790

Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO PB:

Resumo:

A presente proposta de estudo será realizada pelo viés da abordagem qualitativa, com o objetivo principal de compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS. Um dos assuntos centrais quando se trata de educação é a alfabetização e as abordagens são diversas, discutem-se os métodos, as dificuldades de

leitura e de escrita, e o tempo necessário para que uma criança seja alfabetizada. Entretanto, muitos Métodos e Políticas Públicas foram elaboradas com objetivos de solucionar as lacunas da não alfabetização no País. O atual Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) elaborou 20 metas para a Educação a serem cumpridas até o ano de 2024, dentre elas a meta 5 estabelece que as crianças estejam alfabetizadas até o término do 3º

ano do Ensino Fundamental. Apesar disso, percebe-se alunos que estão concluindo o 3º ano do Ensino Fundamental sem terem consolidado a alfabetização, alguns repetem o ano, outros progridem para o 4º ano, mesmo sem aprender a ler e a escrever convencionalmente, levando consigo muitas lacunas da não alfabetização, e muitas dessas perpassam para toda a vida do aluno. De acordo com Palhares (2021), estima-se que existem mais de 11 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. Diante destas constatações, a presente pesquisa reveste-se de

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.764.790

extrema importância para investigar a não alfabetização de crianças ao término do 3º do Ensino Fundamental, sob a percepção de suas professoras. Neste contexto, para a elaboração deste projeto, buscou-se estabelecer alguns conceitos específicos à temática de estudo, tratado com autores como Ferreiro; Teberosky (1999), Weisz (1988), Cagliari (1992), Magda Soares (2009), Mortatti (2006), Frade (2007) e outros. Diante disso, se fará também uma pesquisa de campo com as professoras alfabetizadoras que lecionam com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da rede Estadual

de Ensino no município de Ijuí/RS. Para tal, foi elaborado um questionário com 11 questões a serem entregues aproximadamente a 10 professoras, distribuídas em 8 escolas estaduais do município, sendo duas do meio rural, duas de periferia e quatro da área central. Diante disso, os dados serão coletados e analisados minuciosamente de acordo com Bardin (2016). Assim, espera-se encontrar caminhos mais profícuos para a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, obter dados científicos para a produção do produto da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO DA PB:

Hipótese:

"Não se aplica"

Objetivo Primário:

Compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental no município de Ijuí/RS.

Objetivo Secundário:

Identificar as lacunas no processo da alfabetização de alunos que estão no 3º ano do Ensino Fundamental; Apontar quais implicações/dificuldades os docentes encontram para alfabetizar no 3º ano Ensino Fundamental; Pesquisar quais metodologias os educadores do 3º ano desenvolvem em sala de aula para resolver os problemas enfrentados nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização, especialmente neste período pós-ensino remoto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO DA PB:

Riscos:

A participação na pesquisa poderá causar riscos, visto que os entrevistados carregam consigo memórias, emoções e fatos que são particularmente vivenciados em sua trajetória e à medida que confrontados podem causar emoção. Por isso, na elaboração das questões do instrumento de

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

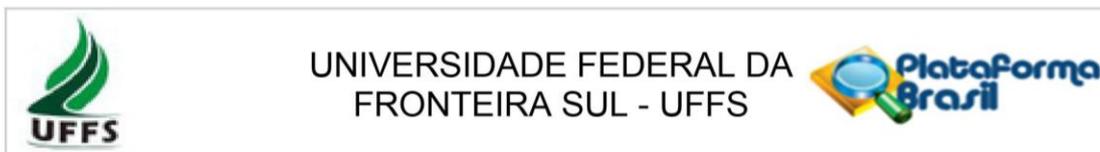
CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.764.790

coleta, se teve o cuidado de não fazer questões que possam aflorar esses riscos. No entanto, o envolvimento diante do questionário, poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com o conteúdo a cada sujeito. Neste caso, o participante também terá o direito de não responder alguma pergunta do questionário, caso não se sinta à vontade. Por motivos éticos, o nome do participante e da instituição envolvida não serão expostos. Se

observado algum sinal de desconforto psicológico da sua participação na pesquisa, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para a psicóloga da UFFS, Liegi Barbieri Silveira. Por fim, pode haver riscos em relação a vazamentos de dados coletados. Nesse sentido, a pesquisadora compromete-se tão logo de informar a professora e a instituição envolvida que estes não serão considerados como dados de coleta.

Benefícios:

Os benefícios relacionados à pesquisa é o de contribuir para reflexões e ações de estudo sobre a alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto e de obter resultados que indique, nas perspectivas das professoras, metodologias profícuas para a alfabetização de alunos que estão no 3º ano do E.F. Além disso, os dados coletados serão importantes para o aperfeiçoamento do tema de estudo, que poderão ser publicados em eventos e periódicos acadêmico-científicos e ser acessado por todos os profissionais da educação.

COMENTÁRIOS: RISCOS: Alterar "encaminhá-lo(a) para a psicóloga da UFFS, Liegi Barbieri Silveira" para "encaminhá-lo(a) para a UBS", considerando que a psicóloga da UFFS não pode realizar esse tipo de atendimento externo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

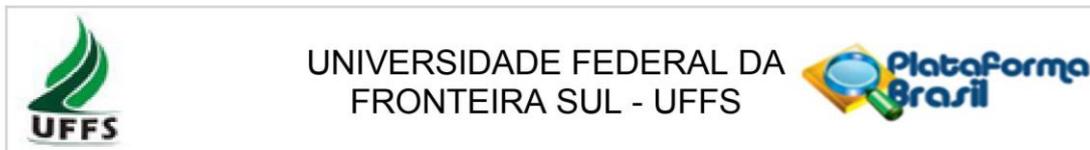
TRANSCRIÇÃO DA PB:

Desenho:

A presente proposta de estudo será realizada pelo viés da abordagem qualitativa, com o objetivo principal de compreender os motivos de algumas crianças, na perspectiva de suas professoras, não estarem alfabetizadas até o término do 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas estaduais de educação no município de Ijuí/RS. Para isso, será realizada uma pesquisa de campo a partir da entrega de um questionário composto de 11

questões a professoras alfabetizadoras do 3º ano do Ensino Fundamental pertencentes à rede Estadual de Ensino da 36ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa de campo será realizada nos dias 29 e 30 de novembro de 2022, com previsão de retorno às escolas para a coleta dos questionários entre os dias 09 e 15 de dezembro de 2022.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.764.790

Destaco que a defesa desta dissertação está prevista para agosto do ano de 2023.

Com o retorno dos questionários, buscarei identificar quais motivos, na perspectiva das professoras participantes do estudo, levam os alunos a não estarem alfabetizados ao final do ciclo de alfabetização, fazendo uma leitura, ainda, sobre os métodos utilizados em sala de aula e possíveis desafios oriundos do período de afastamento da escola em virtude da pandemia. Para tal, a metodologia usada para encontrar respostas destas questões será baseado nos procedimentos da análise de dados de Bardin (2016). Este levantamento de informações será analisado com base nas informações contidas nos questionários recebidos das professoras.

De acordo com Bardin (2016), essa análise de dados pressupõe três etapas: pré-análise, exploração do material e a última corresponde ao tratamento dos resultados e interpretações.

A primeira etapa, pré-análise, constitui-se na organização do material a ser analisado, que inclui também: leitura dos documentos; delimitação do que será analisado para formular hipóteses e objetivos; categorização do essencial; seleção de indicadores dos documentos de análise (BARDIN, 2016).

A segunda, exploração do material, define formas de organização e classificação para análise, ou seja, daqueles termos definidos na pré-análise. A terceira e última etapa, tratamento dos resultados e interpretações. Para ser realizada, necessariamente as duas primeiras precisam estar concluídas. Assim, é possível analisar os resultados e usar sua criatividade para representá-los através de: gráficos, tabelas, figuras, diagramas...

Diante disso, será realizada a interpretação desses dados para, posteriormente, confrontá-los com o embasamento teórico, e, assim, buscar respostas às indagações que nortearam o projeto de pesquisa. Para atender os objetivos desta pesquisa, levarei em conta os dados produzidos pelo trabalho empírico, analisando minuciosamente as respostas dos questionários, buscando informações que possam justificar, na perspectiva das professoras participantes da pesquisa, a não alfabetização dos sujeitos envolvidos.

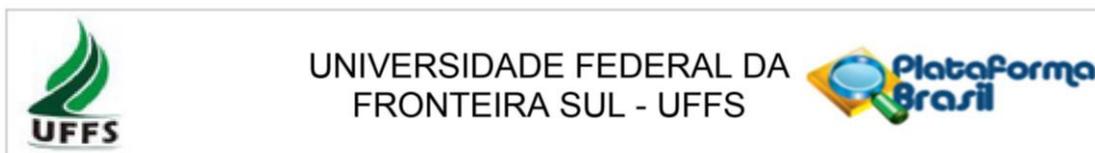
Metodologia Proposta:

A proposta de estudo será realizada pelo viés da abordagem qualitativa, uma vez que se interessa pelos sentidos que as pessoas dão aos fatos.

Essa presente pesquisa poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente dos motivos das crianças chegarem no terceiro ano sem estarem

alfabetizadas, pois a meta 5 do Plano Nacional de Educação estabelece a necessidade de todas as

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.764.790

crianças estarem alfabetizadas no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, a realização desta pesquisa poderá auxiliar na busca de caminhos possíveis para os professores encontrarem metodologias eficazes que proporcionem que a criança se alfabetize até o final do 3º ano do ensino fundamental. Neste contexto, num primeiro momento, será construída a parte teórica da pesquisa. Isso se dará a partir de uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa de Estado do Conhecimento e uma pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica está baseada na discussão sobre métodos de alfabetização, utilizando, para tal, autores como Cagliari (1999), Mortatti (2006) e Ferreiro e Teberosky (1985). A pesquisa de Estado do Conhecimento foi proposta na intenção de se traçar um panorama de teses e dissertações publicadas recentemente sobre a mesma temática deste projeto, buscando apresentar as principais tendências e abordagens quando demais pesquisadores escrevem sobre esse assunto e mostrando em que medida a presente pesquisa se aproxima, se distancia e avança em relação ao que já há produzido sobre o tema. A pesquisa documental faz uma análise das principais legislações nacionais recentes e vigentes que orientam o trabalho com alfabetização nas escolas do país. O estudo conta, num segundo momento, com uma pesquisa de campo a ser realizada pela pesquisadora Ester Elizabete Diniz entre dias 29/11 a 15/12/2022, tendo como instrumento para a coleta de dados um questionário impresso com 11 perguntas semiestruturadas, organizadas a partir de um enfoque de relações que possam contribuir no esclarecimento sobre o processo da alfabetização no 3º do E. F. A presente pesquisa se constituirá em oito escolas Estaduais da 36ª Coordenadoria Regional de Educação do município de Ijuí/RS, assim distribuídas: Duas do meio rural, duas de periferia e quatro da área central. A escolha das mesmas ocorreu devido estarem localizadas em diferentes da área do município. Nesse cenário, participarão somente professoras que lecionam com turmas do 3º ano do ensino fundamental da rede estadual de ensino, e de acordo com o número de turmas do 3º ano, participarão aproximadamente 10 professoras.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.764.790

Nessa direção, a pesquisadora Ester Elizabete Diniz se deslocará até as escolas mantendo cuidado para evitar aglomerações e seguir cuidadosamente as recomendações para o enfrentamento da pandemia (uso de máscaras, álcool em gel...). Diante disso, inicialmente fará uma conversa informal com a coordenação, argumentando a importância da pesquisa. Na sequência, a pesquisadora se direcionará aos professores do 3º ano para entrega dos questionários. Todos os participantes receberão, assinarão e ficarão com uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLE), no qual constarão todas as informações sobre a pesquisa, sobre a preservação das identidades dos sujeitos e das escolas participantes do estudo, bem como possíveis riscos e benefícios de sua participação. Como Produto Final resultante da presente pesquisa, será elaborada uma sistematização digitalizada e encaminhada via e-mail às professoras participantes, sugerindo algumas metodologias profícuas de alfabetização no 3º ano do E.F, como forma de contribuir para sua trajetória profissional. Saliente que, ao concluir e ter a aprovação desta Dissertação de imediato será encaminhada uma cópia via e-mail para os participantes desta pesquisa. Ao final da pesquisa de campo, todo o material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, após este período os mesmos serão descartados definitivamente.

Metodologia de Análise de Dados:

Após a realização da pesquisa de campo, e com o retorno dos questionários, já estamos com o primeiro passo da coleta de dados, e com base nestas informações, se fará uma análise nos questionários respondidos para identificar quais motivos, na perspectiva das professoras participantes do estudo, levam os alunos a não estarem alfabetizados ao final do 3º ano, fazendo uma leitura, ainda, sobre os métodos utilizados em sala de aula e possíveis desafios oriundos do período de afastamento da escola em virtude da pandemia. Esta análise será desenvolvida durante toda a investigação, considerando “o volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos, requerendo assim um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.” (TEIXEIRA, 2003, p.194).

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.764.790

Todo o levantamento destas questões será baseado nos procedimentos da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), caracterizada como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 46). Este levantamento de informações será analisado com base nas informações contidas nos questionários recebidos das professoras.

Conforme Bardin (2016), a análise de dados pressupõe três etapas: pré-análise, exploração do material e a última corresponde ao tratamento dos resultados e interpretações.

Diante disso, na primeira etapa, pré-análise, se fará a organização do material a ser analisado, incluindo: leitura dos documentos; delimitação do que será analisado para formular hipóteses e objetivos; categorização do essencial; seleção de indicadores dos documentos de análise (BARDIN, 2016). A autora Bardin (2016), salienta a importância da categorização das mensagens por meio de “unidades de registro” e “unidades de contexto”, assim, facilitará a interpretação das mesmas, pois permitirá a compreensão e a inferência a partir de elementos concretos, como palavras, frases ou mensagens que se repetem, no caso da unidade de registro, e a captação de elementos subjetivos em que estas unidades de registro se encontram, no caso da unidade de contexto. As mensagens construídas por meio do questionário serão, portanto, inicialmente analisadas a partir das unidades de registro. Essas farão alusão à repetição de palavras, frases ou expressões relativas a não alfabetização de crianças no 3º ano do ensino fundamental e as metodologias que as professoras utilizam para alfabetizar.

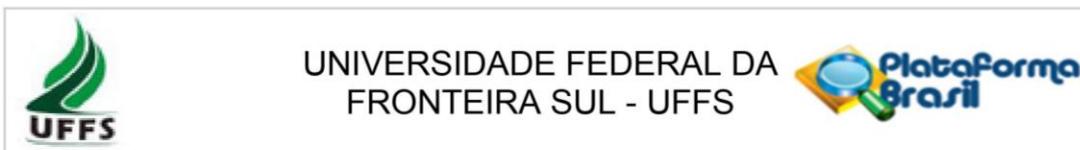
Identificadas as unidades de registros, o segundo momento é compreender em que contexto elas se encontram, ou seja, quais os motivos na perspectiva das professoras dificultam a alfabetização de crianças no 3º do ensino fundamental.

A partir disso, podemos seguir para a segunda etapa que compreende formas de organização e classificação para análise, ou seja, estabelecer categorias coerentes de análise, portanto “classificar elementos em categorias impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.” BARDIN (2016, p. 148).

Na terceira e última etapa, se fará o tratamento dos resultados e interpretações. Neste contexto, é possível analisar os resultados usando criatividade para representá-los através de: gráficos, tabelas, figuras, diagramas...

Por fim, se fará a inferências desses dados para, posteriormente, confrontá-los com o embasamento teórico, e, assim, buscar respostas às indagações que nortearam o projeto de

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.764.790

pesquisa. Para atender os objetivos desta pesquisa, levarei em conta os dados produzidos pelo trabalho empírico, analisando minuciosamente as mensagens descritas nos questionários, buscando informações que possam justificar, na perspectiva das professoras participantes da pesquisa, a não alfabetização de crianças que frequentam o 3º ano do ensino fundamental.

Desfecho Primário:

A partir da realização da pesquisa, o principal resultado esperado é de encontrar respostas à problemática do tema, encontrar na perspectiva das professoras, metodologias eficazes para a alfabetização de crianças que frequentam o 3º ano do Ensino Fundamental.

Critério de Inclusão:

Professoras alfabetizadoras que lecionam com turmas do 3º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do município de Ijuí/RS.

Critério de exclusão: Professoras alfabetizadoras que lecionam com turmas do 1º, 2º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino do município de Ijuí/RS.

Cronograma: adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequado

TCLE: realizou as alterações indicadas. Alterar encaminhamento para psicóloga, nos Riscos.

Declaração de ciência e concordância das instituições: adequado. Justificou no método que seriam somente escolas estaduais. Portanto, a declaração anteriormente apresentada fica validada.

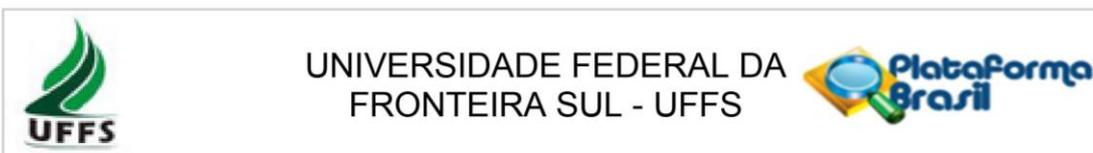
Instrumento de coleta de dados: adequado. Alterou com a sugestão indicada no parecer.

Recomendações:

A pesquisadora deverá realizar as alterações também no Projeto/brochura, conforme indicado no Parecer emitido em 18/10/2022.

Considerando a atual pandemia do novo coronavírus, e os impactos imensuráveis da COVID-19 (Coronavirus Disease) na vida e rotina dos/as Brasileiros/as, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) recomenda cautela ao/à pesquisador/a responsável e à sua equipe de pesquisa, de modo que atentem rigorosamente ao cumprimento das orientações amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais de saúde (Ministério da Saúde e Organização Mundial de Saúde). Durante todo o desenvolvimento de sua pesquisa,

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.764.790

sobretudo em etapas como a coleta de dados/entrada em campo e devolutiva dos resultados aos/às participantes, deve-se evitar contato físico próximo aos/às participantes e/ou aglomerações de qualquer ordem, para minimizar a elevada transmissibilidade desse vírus, bem como todos os demais impactos nos serviços de saúde e na morbimortalidade da população. Sendo assim, sugerimos que as etapas da pesquisa que envolvam estratégias interativas presenciais, que possam gerar aglomerações, e/ou que não estejam cuidadosamente alinhadas às orientações mais atuais de enfrentamento da pandemia, sejam adiadas para um momento oportuno. Por conseguinte, lembramos que para além da situação pandêmica atual, continua sendo responsabilidade ética do/a pesquisador/a e equipe de pesquisa zelar em todas as etapas pela integridade física dos/as participantes/as, não os/as expondo a riscos evitáveis e/ou não previstos em protocolo devidamente aprovado pelo sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências e/ou inadequações éticas, baseando-se nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e demais normativas complementares. Logo, uma vez que foram procedidas pelo/a pesquisador/a responsável todas as correções apontadas pelo parecer consubstanciado, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS) julga o protocolo de pesquisa adequado para, a partir da data deste novo parecer consubstanciado, agora de APROVAÇÃO, iniciar as etapas de coleta de dados e/ou qualquer outra que pressuponha contato com os/as participantes.

A pesquisadora deverá alterar no RISCOS e no TCLE: Alterar "encaminhá-lo(a) para a psicóloga da UFFS, Liegi Barbieri Silveira" para "encaminhá-lo(a) para a UBS", considerando que a psicóloga da UFFS não pode realizar esse tipo de atendimento externo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.802-112
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.764.790

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.
3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2013931.pdf	16/11/2022 15:38:52		Aceito
Outros	Car_ta_Pen.pdf	16/11/2022 15:35:35	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito
Outros	Ques_ti_o_na_ri_o.pdf	16/11/2022 11:27:31	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito
Outros	Ter_mo_TCLE.pdf	16/11/2022 11:26:14	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito
Cronograma	Cro_no_gra_ma.pdf	16/11/2022 11:20:50	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PRO_JE_TO_DI.pdf	07/10/2022 21:22:33	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito
Outros	Que_tio_nario.pdf	07/10/2022	ESTER ELIZABETE	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural **CEP:** 89.802-112

UF: SC **Município:** CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 5.764.790

Outros	Que_tio_nario.pdf	21:14:50	DINIZ	Aceito
Cronograma	Cr_ex.pdf	07/10/2022 21:13:30	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/10/2022 21:11:07	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DC.pdf	06/10/2022 21:26:27	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	06/10/2022 21:11:32	ESTER ELIZABETE DINIZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 18 de Novembro de 2022

Assinado por:
Renata dos Santos Rabello
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.802-112

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br