



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

ELIANA LUÍSA CHIARADIA DA SILVA

**A PANDEMIA E AS EMOÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ERECHIM/RS:
INFLUÊNCIA DOS SENTIMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

ERECHIM

2024

ELIANA LUÍSA CHIARADIA DA SILVA

**A PANDEMIA E AS EMOÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ERECHIM/RS:
INFLUÊNCIA DOS SENTIMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

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

Orientadora: Profa. Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa 1: Pesquisa em Processos Pedagógicos, políticas e Gestão Educacional

ERECHIM

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Eliana Luísa Chiaradia da
A Pandemia e as emoções de Professores
Alfabetizadores de Escolas da Rede Pública Estadual de
Erechim/RS: Influência dos sentimentos no cotidiano
escolar / Eliana Luísa Chiaradia da Silva. -- 2024.
238 f.

Orientadora: Doutora em Educação Zoraia Aguiar
Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2024.

1. Alfabetização. Sentimentos e Emoções. Pandemia do
Covid-19.. I. Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ELIANA LUÍSA CHIARADIA DA SILVA

**A PANDEMIA E AS EMOÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE
ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ERECHIM/RS:
INFLUÊNCIA DOS SENTIMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR**

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

Orientadora: Profa. Dra. Zoraia Aguiar
Bittencourt

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 28/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT**
Data: 13/10/2024 11:44:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS

Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **HELENISE SANGOI ANTUNES**
Data: 14/12/2023 08:58:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Helenise Sangoi Antunes – UFSM

Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **ALMIR PAULO DOS SANTOS**
Data: 13/10/2024 12:38:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Almir Paulo dos Santos – UFFS

Avaliador

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, “por segurar a minha mão” todas as vezes em que pensei em desistir frente a cada desafio que veio ao meu encontro.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), onde conheci muitas pessoas, onde reencontrei “velhos” amigos, estabeleci novos laços de amizades e reforcei outros, um lugar onde tornei-me pesquisadora e, principalmente, onde tive a certeza de que a alfabetização é muito mais do que um simples decodificar, ela é a construção coletiva da existência no mundo social, um lugar de oportunidades, uma Universidade pública, de qualidade e para todas as “gentes”.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS, aos(as) professores(as) desse Programa, pelo comprometimento e por cada ensinamento compartilhado.

À professora Zoraia Aguiar Bittencourt, uma das minhas inspirações de ser humano e profissional desde os tempos da Especialização em Educação Integral. Por me acompanhar em diversos percursos da minha caminhada formativa e, principalmente, por acreditar e acolher a presente pesquisa lá em 2022 (quando ainda era apenas um Projeto), porque, muito mais do que uma pesquisa, é um sonho que me acompanha desde o início da minha caminhada enquanto alfabetizadora, e por aceitar o desafio de ser minha orientadora neste Mestrado. Agradeço por cada conversa, cada conselho, cada crítica, cada mensagem de conforto e incentivo nos momentos de dor e de tristeza, por cada orientação e, sobretudo, por ser a minha inspiração, a minha base e o meu “referencial teórico” em muitos momentos de dúvidas e de incertezas. Gratidão por juntas nos apaixonarmos por essa pesquisa carregada de sentimentos e de emoções.

Ao professor Almir Paulo dos Santos, um dos professores desde os tempos da Pós-Graduação em Gestão Escolar, realizada durante a pandemia do Covid-19, que até então eu só conhecia de forma virtual. Gratidão, especialmente, pelo incentivo, pelo carinho, por cada ensinamento ao que diz respeito à pesquisa e à escrita científica; pelo aceite, pela participação e pelas contribuições enriquecedoras em minha banca de qualificação, as quais colaboraram na consolidação desta pesquisa.

À professora Helenise Sangoi Antunes, a quem tenho grande admiração pelo ser humano sensível e pela profissional respeitada e conceituada que és, pelo aceite da participação como membro externo em minha banca de qualificação e também na defesa final desta Dissertação, pelas contribuições ímpares a partir de seus olhares de diferentes campos

de estudo na educação, em especial ao campo da alfabetização. Da mesma forma, agradecer a professora Adriana Salete Loss pelo aceite como membro Suplente da Banca, a qual tem toda a minha admiração e respeito enquanto ser humano, profissional e pesquisadora da educação.

Às professoras alfabetizadoras participantes do estudo, pela atenção, pela consideração e pela disponibilidade ao terem confiado a mim suas Cartas Pedagógicas, que sustentam a essência desta pesquisa.

À minha família, primeiramente meus filhos, Diuliana e Freddy, meu esposo e parceiro de vida Marcelo, minha neta Maria Alice, minha mãe Silvia, minha vó Zilda (minha fonte de inspiração), minha irmã Ana, meu genro Josifer e de uma forma muito especial ao meu pai Luiz (in memoriam), que, infelizmente, nos deixou durante esta caminhada, mas que sempre será lembrado com amor e carinho por tudo o que me ensinou.

Aos(Às) amigos(as) e pessoas queridas, por cada palavra de motivação, incentivo e carinho. Também aos(às) meus colegas de trabalho com quem aprendi muito durante a minha caminhada profissional, especialmente aos da escola La Salle (meu atual espaço de trabalho) com quem divido pelo menos oito horas diárias há dez anos. À 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE), por permitir que eu realizasse a pesquisa nas escolas da rede pública estadual de Erechim/RS.

Aos(Às) colegas e amigos(as) que o Mestrado me presenteou, pelos momentos compartilhados, de alegrias, de angústias, de lanches, de chimarrão, de diálogos, de cumplicidade e de companheirismo. Vocês foram todos(as) muito importantes nesta caminhada. Um agradecimento especial às minhas colegas e amigas Melissa e Jéssica. E o meu agradecimento à minha colega e filha Diuliana, com quem dividi dúvidas, tristezas e alegrias (Amo você!).

Aos meus Colegas: “Sim, nós somos uma turma muito especial, e, com certeza, seremos lembrados(as) e deixaremos saudades na UFFS/Erechim”.

Encerro meus agradecimentos com a frase da minha vida:

“Estuda, minha filha, casamento não é profissão. Se um dia seu casamento não der certo, você tem seu estudo para se defender. Esse ninguém nunca vai tirar de você” (Luiz João Chiaradia) (in memoriam).

Gratidão por tanto. Descansa em paz, meu pai!

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade, não de determinação (Freire, 1997).

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa de Dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, na Linha de Pesquisa 1: Processos Pedagógicos Políticas e Gestão Educacional. A temática desta Dissertação está voltada à pandemia e às emoções de professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim com foco na influência dos sentimentos no cotidiano escolar e nos processos de ensino e de aprendizagem. Partindo desta realidade, o problema de investigação é: Em que medida os sentimentos e as emoções de professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim/RS podem vir a interferir e/ou influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da pandemia do Covid-19? Nesta perspectiva, o objetivo geral do estudo é investigar em que medida os sentimentos e as emoções de professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim/RS impactam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da pandemia do Covid-19. A partir do objetivo geral, estabeleceram-se três objetivos específicos: 1) Investigar a carga emocional dos professores alfabetizadores e quais sentimentos estão presentes nas suas ações pedagógicas a partir da pandemia do Covid-19; 2) Identificar os desafios que os alfabetizadores encontram em seus espaços de trabalho após a pandemia do Covid-19; 3) Evidenciar quais sentimentos e emoções estão presentes na prática docente dos alfabetizadores e de que maneira estes sentimentos e emoções impactam nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da pandemia do Covid-19. Para atingir o objetivo proposto, bem como responder o problema da pesquisa, a metodologia está organizada em quatro momentos: 1) Pesquisa Bibliográfica; 2) Pesquisa Documental; 3) Pesquisa de Estado do Conhecimento; 4) Pesquisa de Campo. Dentro da Pesquisa Bibliográfica, os principais autores que embasam o referencial teórico da pesquisa são Freire (1996), que discute a formação dos saberes para prática docente; Ferreiro e Teberosky (1986), que trazem a evolução da escrita da criança em processo de alfabetização; Gatti (2020), que discute os modelos educacionais pós-pandemia; Boaventura de Souza Santos (2020), que traz as desigualdades em torno do vírus; Nóvoa (2022), que discute a docência a partir da pandemia; Rhoden (2014), que traz um diálogo sobre formação de professores e educação emocional; Casassus (2009), que traz os fundamentos da educação emocional; Facci e Urt (2020), que dialogam sobre o adoecimento dos professores. A Pesquisa Documental traz para o contexto das discussões a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB/96), o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), o Pró-Letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), a Política Nacional da Alfabetização (PNA), o Anuário da Educação Básica, o Programa Tempo de Aprender, o Programa Alfabetiza Tchê e o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Na Pesquisa de Estado do Conhecimento, primeiramente foi feita uma busca por teses e dissertações publicadas em sites e plataformas de pesquisa em torno do descritor geral alfabetização. Dadas as dificuldades pelo número expressivo de publicações, e já que o foco principal não é o processo da alfabetização em si, mas as emoções que envolvem esse processo, em especial, dos alfabetizadores, no cenário da pandemia do Covid-19, optou-se por um refinamento dos descritores, que foram Alfabetização – Emoção, e a pesquisa se deu na plataforma de pesquisa Oasisbr. Por fim, a Pesquisa de Campo, de caráter qualitativo, teve como sujeitos professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais do município de Erechim/RS que desempenham a docência em turmas de terceiros anos do Ensino Fundamental, os quais foram convidados a escrever Cartas Pedagógicas (Freire, 1996) sobre seus sentimentos e emoções a partir da pandemia do Covid-19, bem como sobre os impactos destes sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem no cotidiano escolar. Após analisar as Cartas Pedagógicas, os resultados apontam que os sentimentos e as emoções das professoras alfabetizadoras, a partir da pandemia do Covid-19, podem sim impactar nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes dos terceiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que, em seus relatos, as participantes do presente estudo evidenciaram a importância da presença e do contato físico, a necessidade de estabelecerem-se vínculos afetivos nas relações professor e estudante e o acolhimento com a expressão de gestos de carinho que o ambiente escolar proporciona, como essenciais para que a alfabetização ocorra de forma significativa. A demonstração dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores, bem como a construção de laços afetivos que se constroem na escola, principalmente nos anos iniciais, são mais plenamente desenvolvidas na presencialidade. Sendo assim, constatou-se que a falta da presencialidade, assim como a falta do contato físico e das relações de afetividade, a partir da pandemia do Covid -19, não só impactaram como continuam impactando os processos de ensino e de aprendizagem, pois entende-se que se aprende nas trocas com o outro e no compartilhar de saberes entre os sujeitos, trocas essas essenciais para as aprendizagens em especial no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Sentimentos e Emoções. Pandemia do Covid-19.

ABSTRACT

This work is part of a Dissertation research linked to the Stricto Sensu Professional Master's Program in Education (PPGPE) at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Erechim Campus, within Research Line 1: Pedagogical Processes, Policies, and Educational Management. The theme of this Dissertation focuses on the pandemic and the emotions of literacy teachers from public schools in the state network of Erechim, with an emphasis on the influence of emotions in the school routine and in the teaching and learning processes. Based on this reality, the research problem is: To what extent can the feelings and emotions of literacy teachers in public schools of the state network of Erechim/RS interfere with and/or influence the processes of teaching and learning reading and writing in the context of the Covid-19 pandemic? From this perspective, the general objective of the study is to investigate to what extent the feelings and emotions of literacy teachers in public schools of the state network in Erechim/RS impact the teaching and learning processes of reading and writing in the context of the Covid-19 pandemic. Based on the general objective, three specific objectives were established: 1) To investigate the emotional burden of literacy teachers and which feelings are present in their pedagogical actions since the Covid-19 pandemic; 2) To identify the challenges literacy teachers face in their workplaces after the Covid-19 pandemic; 3) To highlight which feelings and emotions are present in literacy teachers' practice and how these feelings and emotions impact the teaching and learning processes of reading and writing since the Covid-19 pandemic. To achieve the proposed objective and answer the research question, the methodology is organized into four stages: 1) Bibliographic Research; 2) Documentary Research; 3) State of Knowledge; 4) Field Research. In the Bibliographic Research, the main authors supporting the theoretical framework are Freire (1996), who discusses the formation of knowledge for teaching practice; Ferreiro and Teberosky (1986), who present the evolution of children's writing in the literacy process; Gatti (2020), who discusses post-pandemic educational models; Boaventura de Souza Santos (2020), who addresses the inequalities surrounding the virus; Nóvoa (2022), who discusses teaching post-pandemic; Rhoden (2014), who dialogues about teacher education and emotional education; Casassus (2009), who presents the foundations of emotional education; Facci and Urt (2020), who discuss teacher burnout. The Documentary Research brings into the context of the discussions the Federal Constitution of 1988 (CF/88), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB/96), the National Curriculum Parameters (PCN), Pró-Letramento, the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), the National Education Plan

(PNE), the National Common Core Curriculum (BNCC), the More Literacy Program (PMALFA), the Gaúcho Curricular Framework (RCG), the National Literacy Policy (PNA), the Basic Education Yearbook, the Time to Learn Program, the Alfabetiza Tchê Program, and the National Commitment to Child Literacy Program. In the State of Knowledge Research, an initial search for theses and dissertations published on websites and research platforms around the general descriptor of literacy was conducted. Given the challenges posed by the large number of publications, and since the primary focus is not the literacy process itself but the emotions involved in this process, particularly those of literacy teachers, within the context of the Covid-19 pandemic, a refinement of the descriptors was chosen. The descriptors used were Literacy – Emotion, and the research was conducted on the Oasisbr research platform. Finally, the Field Research, of a qualitative nature, involved literacy teachers from state public schools in the municipality of Erechim/RS, who teach third-year elementary school classes. These teachers were invited to write Pedagogical Letters (Freire, 1996) about their feelings and emotions since the Covid-19 pandemic, as well as the impacts of these feelings on the teaching and learning processes in their daily school routine. After analyzing the Pedagogical Letters, the results indicate that the feelings and emotions of literacy teachers since the Covid-19 pandemic can indeed impact the teaching and learning processes of reading and writing for third-year elementary school students. In their accounts, the participants of this study highlighted the importance of physical presence and contact, the need to establish emotional bonds in the teacher-student relationships, and the welcoming environment that expressions of affection provide as essential for meaningful literacy. Furthermore, the demonstration of feelings and emotions by literacy teachers, as well as the emotional bonds built in schools, especially in the early years, can be addressed through in-person interactions. Thus, it was found that the absence of in-person education, along with the lack of physical contact and affectionate relationships since the Covid-19 pandemic, not only impacted but continues to impact the teaching and learning processes. This is because learning occurs through exchanges with others and the sharing of knowledge among individuals, which are essential for learning, particularly in the literacy process.

Keywords: Literacy. Feelings and Emotions. Covid-19 Pandemic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CP	Carta Pedagógica
CPM	Círculo de Pais e Mestres
DOE-e	Diário Oficial do Estado
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
OE	Orientador de Estudos
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SDRA	Síndrome de Dificuldade Respiratória Aguda
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEx	Unidade Executora
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa de caderno de caligrafia	25
Figura 2 – Folha de caderno de caligrafia	25
Figura 3 – Cartilha Maternal ou Arte de Leitura - Autor: João de Deus Nogueira Ramos	29
Figura 4 – Fascículos de Alfabetização / Linguagem e temática	51
Figura 5 – Cadernos de Estudos do PNAIC (2013)	54
Figura 6 – Os cadernos do RCG para o Ensino Fundamental	72
Figura 7 – Mapeamento das publicações por regiões brasileiras	103
Figura 8 – Etapas da Análise de Conteúdo	123
Figura 9 – Convite para as Alfabetizadoras	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Publicações de 2006 a 2021	100
Gráfico 2 – Temas a partir dos títulos dos trabalhos	102
Gráfico 3 – Os sentimentos nas Cartas Pedagógicas	138
Gráfico 4 – Cartas Pedagógicas com maior número de sentimentos	139
Gráfico 5 – Número de Impactos por Carta Pedagógica	141
Gráfico 6 – Os Impactos que mais apareceram	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas de Alfabetização	41
Quadro 2 – Documentos que discutem as formações de professores	42
Quadro 3 – Bibliografia Anotada	99
Quadro 4 – Bibliografia Sistematizada	100
Quadro 5 – Textos que dialogam com o tema de pesquisa	101
Quadro 6 – Bibliografia Categorizada	104
Quadro 7 – Conceitos e Autores utilizados na Pesquisa Bibliográfica	111
Quadro 8 – Documentos Legais constituintes da Pesquisa Documental	113
Quadro 9 – Roteiro para escrita das Cartas Pedagógicas	118
Quadro 10 – Sentimentos evidenciados nas Cartas Pedagógicas dos Alfabetizadores	132
Quadro 11 – Impactos dos sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes segundo os alfabetizadores	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de quantidade de Trabalhos e Plataformas	98
---	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS AOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
2.1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: RECORTES A PARTIR DE CAGLIARI E MORTATTI.....	24
2.2 ALFABETIZAÇÃO: ALINHAVOS TEÓRICOS	35
2.2.1 <i>Uma História recente de Emilia Ferreiro aos dias atuais</i>	36
2.3 TRAJETÓRIAS DOCUMENTADAS: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES?	40
2.3.1 <i>Políticas de Alfabetização e Programas de Formação de Alfabetizadores: o que os documentos nos trazem?</i>	42
3 EMOÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE	82
3.1 A PANDEMIA DO COVID-19.....	82
3.1.1 <i>O que os autores discutem sobre a educação a partir da pandemia do Covid-19?</i>	85
3.2 VIVÊNCIAS, CONTEXTOS E DESAFIOS: COMO OS ALFABETIZADORES VIVEM OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?	90
3.3 UM ESTADO DO CONHECIMENTO: A ALFABETIZAÇÃO E AS EMOÇÕES.....	97
4 METODOLOGIA.....	110
4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	110
4.2 PESQUISA DOCUMENTAL	112
4.3 PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	114
4.4 PESQUISA DE CAMPO	115
4.4.1 <i>Cartas Pedagógicas</i>	117
4.4.2 <i>Pesquisa Qualitativa</i>	120
4.5 ANÁLISE DE DADOS	121
4.6 PRODUTO FINAL	124

5 ALFABETIZAÇÃO, SENTIMENTOS E EMOÇÕES A PARTIR DA PANDEMIA DO COVID-19: O QUE NOS DIZEM AS CARTAS PEDAGÓGICAS?	126
5.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	127
5.2 CARTAS ABERTAS: OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS A PARTIR DO RETORNO ÀS ESCOLAS NO PÓS-PANDEMIA DO COVID-19	143
5.3 ALFABETIZAÇÃO: IMPACTOS DOS SENTIMENTOS E DAS EMOÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, ESPECIALMENTE DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ESTUDANTES	156
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	189
APÊNDICE B – CARTA DE CONCORDÂNCIA	194
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ESCRITA DAS CARTAS PEDAGÓGICAS	195
APÊNDICE D – PRODUTO FINAL	197
ANEXO A – PARECER	222

1 INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa exige do pesquisador uma postura crítico-reflexiva¹, empenho e dedicação na busca por possibilidades de respostas, a fim de responder inquietações em torno do objeto de pesquisa, seja ele referente a ações pessoais ou a ações de outros, individuais e/ou coletivas. Para encontrar respostas para um problema, é preciso, inicialmente, que o pesquisador seja capaz de desapropriar-se de ideias e de conceitos preestabelecidos e esteja disposto a adquirir novos conhecimentos e preparado para reformular conceitos já postos.

Assumir uma postura de pesquisador se faz necessário na busca por elementos para discutir sobre o tema proposto na presente pesquisa, que trata dos impactos da pandemia do Covid-19 nas emoções e nos sentimentos dos professores alfabetizadores. Professores estes que, juntamente com suas práticas pedagógicas, podem vir a ser determinantes nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

A alfabetização no Brasil sempre esteve muito atrelada aos fatos históricos e sociais, constituindo-se como marco da educação. Todos os processos metodológicos inovadores são pensados e articulados a partir da alfabetização, já que se entende que dominar as habilidades de leitura e de escrita se faz necessário para o desenvolvimento pleno do cidadão.

Sendo assim, a escolha do tema desta pesquisa justifica-se primeiramente pelo propósito de dar espaço às falas dos professores alfabetizadores das escolas públicas estaduais de Erechim, Rio Grande do Sul. Neste contexto, pretende-se dialogar sobre as relações e os laços de afetividade, evidenciando de que forma vem sendo organizado o cotidiano escolar do ponto de vista emocional, pessoal e profissional. Para tal, a pesquisa foi realizada com professores alfabetizadores que dão aulas nos terceiros anos do Ensino Fundamental, visto que os estudantes desse ano são os que frequentaram o primeiro ano do Ensino Fundamental em 2020 e vivenciaram o processo da alfabetização em quarentena, em suas casas e/ou espaços fora da instituição escolar.

A temática também emerge de inquietações pessoais em torno dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, em especial, a partir da pandemia do Covid-19. Esse momento trouxe para mim enquanto gestora angústias, inseguranças, medo do novo e do

¹ Sob a ideia de Kenneth M. Zeichner (Professor titular da Universidade do Estado de Wisconsin-Madison), Estados Unidos, em seu texto que subsidiou a palestra realizada durante o XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, no dia 30 de abril de 2008. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz Pereira sobre a formação do professor reflexivo, uma postura crítico reflexiva sugere que o pesquisador seja capaz de refletir sobre sua própria experiência, perguntando-se, frequentemente, em que medida a sua prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que seja feito a partir do seu trabalho. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

desconhecido, e também o desafio quanto ao uso das mídias e tecnologias, que até então não eram muito familiares no meu cotidiano profissional.

Dentro deste contexto pandêmico, se faz necessário também constatar de que maneira os alfabetizadores chegam aos seus espaços de trabalho (escolas públicas), quais as atitudes e ações embasam a sua prática pedagógica, levando-se em consideração os sentimentos e as emoções trazidos de um período de pandemia mundial.

O tema desta pesquisa se constitui em torno da alfabetização, dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores, bem como das influências destes sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem a partir da pandemia do Covid-19².

Desta forma, o problema de investigação da pesquisa é: Em que medida os sentimentos e as emoções de professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim/RS podem vir a interferir e/ou influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da pandemia do Covid-19?

Nesta perspectiva, o estudo tem como objetivo geral investigar em que medida os sentimentos e as emoções de professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim/RS impactam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da pandemia do Covid-19. Para delimitar o trajeto metodológico, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar a carga emocional dos professores alfabetizadores e quais sentimentos estão presentes nas suas ações pedagógicas a partir da pandemia do Covid-19; 2) Identificar os desafios que os alfabetizadores encontram em seus espaços de trabalho após a pandemia do Covid-19; 3) Evidenciar quais sentimentos e emoções estão presentes na prática docente dos alfabetizadores e de que maneira estes sentimentos e emoções impactam nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da pandemia do Covid-19.

Pouco tem se pesquisado sobre os sentimentos que envolvem os educadores e como estes podem vir a influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse é um dado que foi constatado quando foi feita a busca em sites e plataformas de pesquisa por autores e/ou materiais para embasar o referencial teórico. Essa busca foi realizada no Estado do Conhecimento³ através de descritores que não evidenciam os sentimentos dos alfabetizadores

² Doença causada pelo coronavírus, denominada SARS-COV-2, infecção diagnosticada como pneumonia viral grave de etiologia desconhecida, que pode evoluir para situações de Síndrome de Dificuldade Respiratória Aguda (SDRA), insuficiência cardíaca aguda, lesão renal aguda, sobre infecção, sépsis ou choque (Estevão, 2020, p. 4).

³ Estado do Conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155)

no material elencado, por isso a afirmação de que as pesquisas em torno do assunto são poucas e vêm sendo pensadas neste pós-pandemia com maior preocupação em acolher os estudantes e as famílias.

Conforme Morais (2015), é através da afetividade que o professor pode orientar os educandos, porém, para que se possa criar laços de afetividade e através destes ser capaz de criar possibilidades para que a alfabetização seja um processo prazeroso, o alfabetizador precisa estar com seu emocional, no mínimo, saudável.

Uma das contribuições desta pesquisa é dialogar e refletir sobre como as emoções vivenciadas nos espaços escolares se dão, a fim de constatar se a carga emocional trazida pelos professores alfabetizadores pode ou não interferir no processo de alfabetização dos estudantes, se esta interferência acontece, de que forma acontece, especialmente a partir das exigências e das mudanças em função da pandemia do Covid-19. Sendo assim, busca-se constituir espaços de falas de professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais de Erechim sobre seus sentimentos a partir da pandemia, especialmente no retorno às aulas presenciais, bem como os impactos destas emoções nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

A metodologia é parte essencial para que seja possível organizar e entender os caminhos da pesquisa na busca por responder o problema proposto. Para atingir o objetivo deste estudo e responder o problema da pesquisa, a metodologia está organizada em quatro momentos: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo.

A Pesquisa Bibliográfica buscou materiais bibliográficos de autores em artigos, teses e livros que mais se aproximam com a proposta da pesquisa a fim de organizar a fundamentação teórica. Primeiramente foram selecionados trabalhos de autores que dialogam entre si em torno da proposta de alfabetização, formação de professores, emoções e sentimentos, processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, pandemia do Covid -19. Os autores que embasam o referencial teórico da pesquisa são Freire (1996), que discute a formação dos saberes para prática docente; Ferreiro e Teberosky (1986), que trazem a evolução da escrita da criança em processo de alfabetização; Gatti (2020), que discute os modelos educacionais pós-pandemia; Boaventura de Souza Santos (2020), que traz as desigualdades em torno do vírus; Nóvoa (2022), que discute a docência a partir da pandemia; Rhoden (2014), que traz um diálogo sobre formação de professores e educação emocional; Casassus (2009), que traz os fundamentos da educação emocional; Facci e Urt (2020), que dialogam sobre o adoecimento dos professores.

A Pesquisa Documental é necessária para o processo de investigação e de comprovação de dados que são fundamentais para o andamento da investigação, já que, para conhecer o campo a ser pesquisado (incluindo pessoas e espaços físicos), é preciso conhecer também os documentos que norteiam as ações deste espaço. Os documentos analisados foram: a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), o Pró-Letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), a Política Nacional da Alfabetização (PNA), o Anuário da Educação Básica, o Programa Tempo de Aprender, o Programa Alfabetiza Tchê e o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Na Pesquisa de Estado do Conhecimento, primeiramente foi feita uma busca por teses e dissertações publicadas em sites e plataformas de pesquisa em torno do descritor geral alfabetização. Dadas as dificuldades, por tratar-se de um assunto com um número bem expressivo de publicações, e já que o foco principal não é o processo da alfabetização em si, mas as emoções que envolvem esse processo, em especial, dos alfabetizadores, no cenário da pandemia do Covid-19, optou-se por um refinamento dos descritores⁴ para Alfabetização – Emoção. Dessa maneira, optou-se por trabalhar somente com a plataforma de pesquisa Oasisbr⁵. Esses descritores foram pesquisados através do filtro Todos os campos e, a partir deste momento, esse refinamento dialogou de maneira mais precisa com o tema da pesquisa, buscando-se perceber se a proposta é relevante no contexto atual, principalmente no cenário educacional.

Por fim, a Pesquisa de Campo nos permitiu estar mais próximos dos sujeitos do estudo, os professores do ciclo da alfabetização dos anos iniciais das escolas da rede pública Estadual de Erechim/RS. Para esta pesquisa, após o reconhecimento do espaço e a familiarização com o objeto de pesquisa, foi entregue um roteiro contendo algumas questões para orientar a escrita das Cartas Pedagógicas⁶. Tais questões foram aprovadas pelo Comitê de Ética e, em seguida, foram entregues aos participantes da pesquisa para que produzissem

⁴ Palavra ou expressão que identifica, geralmente para fins de indexação, determinado conceito ou tema. Pode ser acessada através do link: <https://dicionario.priberam.org/descriptores>.

⁵ Portal Brasileiro de Publicações (Conceito completo na página 36).

⁶ Conforme Ribeiro (2021), Cartas Pedagógicas são instrumentos de comunicação entre os sujeitos. Elas têm estrutura e características próprias e por isso não existe um procedimento fechado ou um manual de orientação para sua elaboração. Podem ser instrumentos mais eficazes para atender o problema de pesquisa, já que elas apresentam, em forma de relatos, as ideias que os sujeitos têm sobre determinado assunto.

suas escritas, as quais, posteriormente, foram analisadas com a intenção de averiguar a possibilidade de respostas para o problema proposto.

As Cartas Pedagógicas podem ser instrumentos eficazes para atender ao problema da pesquisa, já que elas se apresentam em forma de relatos, dando, assim, maior liberdade aos sujeitos investigados de colocar suas ideias e expressar suas emoções e sentimentos. Sendo assim, a proposta de pesquisa que se evidencia na metodologia desse trabalho pretende examinar e organizar os dados coletados a partir da análise e da leitura de Cartas Pedagógicas propostas para os participantes.

O Produto Final é a última etapa do trabalho de pesquisa, produto este que se constitui como parte da culminância da pesquisa de um Mestrado Profissional, sendo uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional. O Produto Final desta pesquisa caracteriza-se como um Relatório compartilhado junto à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) contendo a análise das Cartas Pedagógicas (por escrito) em forma de Carta Pedagógica.

Para tanto, a pesquisa foi organizada em quatro capítulos. Após a introdução, o capítulo dois aborda o tema da Alfabetização e discute os Métodos de Alfabetização. Em sequência, faz uma abordagem a partir de Emilia Ferreiro aos dias atuais, dialoga sobre políticas de alfabetização e, por fim, apresenta os programas de formação de alfabetizadores desde o Pró-Letramento aos dias atuais.

Já o capítulo três apresenta o debate sobre emoções na profissão docente abordando a pandemia do Covid-19, como os alfabetizadores vivem os processos de ensino e de aprendizagem a partir da pandemia e o que os autores trazem sobre a educação a partir da pandemia do Covid-19.

No quarto capítulo, a Metodologia apresenta os caminhos percorridos pela pesquisa para responder ao problema proposto. Para tal, detalhou-se as etapas da pesquisa: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo. Seguindo a organização deste capítulo, dentro da Pesquisa de Campo, foram discutidos os instrumentos utilizados para analisar os dados, que são as Cartas Pedagógicas e, por fim, foi apresentado o Produto Final, que, no presente estudo, se caracteriza como um Diagnóstico.

O quinto capítulo foi organizado a partir da análise de dados dos trechos das Cartas Pedagógicas dos professores alfabetizadores que participaram da pesquisa. A pesquisa de campo realizou-se em 10 das 21 escolas da rede pública Estadual de Ensino do município de Erechim/RS, pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) e teve como

objetivo principal investigar em que medida os sentimentos e as emoções de professores alfabetizadores impactam nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, dos estudantes, a partir da pandemia do Covid-19.

Sendo assim, estes trechos foram organizados em duas categorias de análise: (I) Os sentimentos e as emoções das professoras alfabetizadoras a partir do retorno às escolas no pós-pandemia do Covid-19; (II) Impactos dos sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes segundo os alfabetizadores.

Após a análise de dados a partir das Categorias, foram feitas as considerações finais apresentando os resultados para os objetivos propostos no estudo, a fim de responder ao problema proposto na presente pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO: DOS MÉTODOS AOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A parte mais difícil para mim da pandemia foi ter que usar as tecnologias e aquele monte de formações, pois não tínhamos mais tempo para nada e nem descanso. Eu estava exausta. (E6CP 10).

Para dar início à discussão deste capítulo, que discute sobre os métodos de alfabetização, traz-se para a base do diálogo Cagliari (1989) e Mortatti (2006). Em seguida, a discussão segue sobre as políticas de alfabetização, abordando o que os documentos legais trazem sobre o tema. Para finalizar o capítulo, a discussão se dá em torno dos programas de formação de professores alfabetizadores, a partir do Pró-Letramento aos dias atuais.

2.1 OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: RECORTES A PARTIR DE CAGLIARI E MORTATTI

Quando falamos em alfabetização, estamos falando de todas as nuances que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, por isso, ao abordarmos o tema, se faz necessária a discussão em torno dos Métodos de Alfabetização.

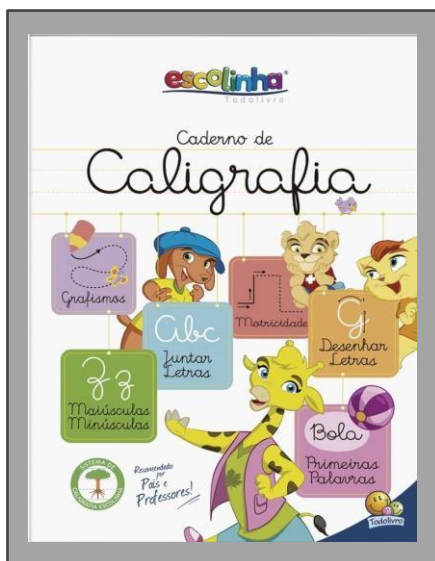
Segundo Cagliari (1989), o uso das cartilhas, livros didáticos e materiais que se assemelham a estes foi, historicamente, um ideal de ensino em torno da alfabetização. Neste viés, a grafia correta das palavras foi se constituindo como critério balizador para o ser ou não alfabetizado, descartando, assim, o erro como possibilidade de construção dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita:

O apoio didático desse tipo de material tem sido muito questionado, não pelo fato de serem livros de apoio didático, mas porque suas metodologias – o famoso bá-bé-bi-bó-bu – trazem mais problemas do que soluções para o processo de alfabetização. [...] A cópia é outro tipo de atividade muito prestigiada pelo método das cartilhas e que, na verdade, representa uma atividade fundamental em qualquer processo de ensino e aprendizagem. (Cagliari, 1989, p. 122).

O uso de materiais que sugerem atividades de repetição, como o caderno de caligrafia⁷, reforçam a ideia de que a alfabetização começa a acontecer quando a criança entra no 1º ano do Ensino Fundamental, pois, a partir de então, passa a ter contato com esses materiais didático-pedagógicos.

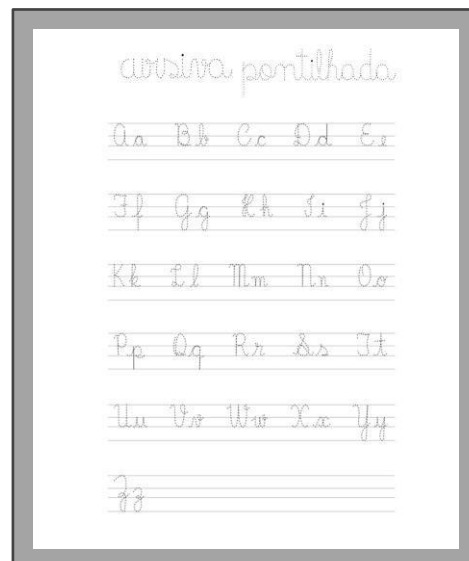
⁷ O caderno de caligrafia é utilizado como atividade de repetição e reforço para o treino e o embelezamento do traçado, em especial da letra cursiva.

Figura 1- Capa de Caderno de Caligrafia



Fonte: Extraído da Internet⁸.

Figura 2 - Folha de caderno de Caligrafia



Fonte: Extraído da Internet⁹.

Cagliari (1989, p. 1) evidencia [...] “muito mais problemas do que soluções” [...] no uso desses materiais, tais como o fracasso escolar nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, índices consideráveis de reprovação e de evasão escolar e, conseqüentemente, resultados não satisfatórios dos estudantes da Educação Básica nas avaliações externas, realizadas em grande escala:

Historicamente, a preocupação com a ortografia aparece desde as mais antigas gramáticas, mostrando que o simples fato de alguém passar pela escola não garante o domínio da grafia das palavras. Muitas regras e truques são, às vezes, apresentados com o intuito de facilitar a vida de quem escreve. As razões apresentadas nem sempre são cientificamente corretas, mas têm um caráter didático inegável. A elaboração de dicionários, em grande parte, justificava-se pela apresentação da forma ortográfica das palavras, sendo seus conteúdos semânticos algo até mesmo dispensável, como ocorre nos Vocabulários Ortográficos. Embora, hoje, os dicionários sejam obras muito elaboradas (veja, por exemplo, o moderno Dicionário Houaiss – 2002), grande parte das consultas feitas a eles têm como objetivo resolver dúvidas ortográficas. (Cagliari, 2002, p. 2).

Minimizar estes problemas são parte da história da educação e da alfabetização em nosso país e por isso há décadas discutem-se os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita. Ideia essa reforçada por Mortatti (2006) quando afirma que:

⁸ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=modelos+de+cadernos+de+caligrafia+antigo>.

⁹ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=modelos+de+cadernos+de+caligrafia+antigo>.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (Mortatti, 2006, p. 1).

Até os anos 80, a alfabetização era entendida de duas formas: de um lado, como um processo em que se parte das unidades menores da língua e, por outro lado, das maiores e portadoras de sentido. Assim, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos.

A alfabetização sempre foi e é tema de discussões e estudos. O próprio termo, segundo Mortatti (2006), começou a ser utilizado para fazer referência aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir do final da década de 1910.

Com o surgimento da República no século XIX, houve a necessidade de se institucionalizar o ensino, pois até então os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita, aconteciam em outros espaços que não eram nas escolas, como nas casas das pessoas. Coube à escola preparar as novas gerações para atender às necessidades da nova Modernidade. Porém, essa universalização do ensino beneficiou também as grandes massas, já que, até então, estar alfabetizado era privilégio para poucos.

Segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil está atrelada aos métodos de ensino, os quais ela dividiu em quatro momentos históricos:

1º Momento: a Metodização do ensino da leitura

O processo de institucionalização se deu de forma precária, nas poucas escolas ainda da época do Império com “aulas régias”¹⁰, em salas que abrigavam estudantes de todas as séries (podemos chamar de salas multisseriadas). Os poucos materiais impressos de apoio que surgiram na metade do século XIX pouco atendiam às necessidades de leitura e de escrita dos estudantes brasileiros, já que estes eram produzidos na Europa e utilizados para leitura. Esta situação de precariedade marcou o início deste primeiro momento.

¹⁰ 10 As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado, e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760, e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm#_ftn1 Acesso em: 23 jul. 2024.

Conforme Mortatti (2006), nesse momento, a alfabetização começava pelos métodos sintéticos, os quais iniciavam o processo pela menor parte da língua, partindo da parte para o todo. Esses métodos sintéticos ainda se subdividiam em três tipos:

- Método alfabético ou de soletração: um dos mais antigos da história da humanidade, inicia-se pelo estudo das letras do alfabeto, levando-se em consideração, também, a ordem alfabética. Esse ensino se dava através da memorização e de forma mecanizada e fora de contexto, já que o estudante não tinha a possibilidade de entender o significado das palavras (Mortatti, 2006).
- Método fônico: assim como o método alfabético, ele também propõe que se inicie a alfabetização considerando a menor parte para o todo, aqui, do mais simples para o mais complexo. Esse método também propõe a relação entre letra e som, ou seja, escrita e fala. A dificuldade neste método está justamente nos vários sons que uma única letra pode representar, como, por exemplo, a letra “s”, que, em algumas palavras, pode ter também o som de “z” (Mortatti, 2006).
- Método Silábico: aqui inicia-se o processo de alfabetização pela silabação, partindo das sílabas e também do mais simples para o complexo. Método ligado às famílias silábicas, iniciando pela apresentação das vogais e depois unindo-as com as consoantes. Em seguida, estas sílabas são unidas para formar novas palavras. Exemplo de famílias:
1º) A família do “B” = BA-BE-BI-BO-BU-BÃO; 2º) A família do “C” = CA-CE- CI-CO-CU-CÃO. Aqui as sílabas têm sons diferenciados. As sílabas CA-CO-CU têm som de “K”, e as sílabas CE-CI têm som de “S” (Mortatti, 2006).

Nos métodos sintéticos, a alfabetização se restringe à caligrafia e à ortografia com a utilização, na maioria das vezes, de atividades mecanizadas que envolvem ditados soltos com listas de palavras contendo, muitas vezes, palavras que não foram trabalhadas antes de serem ditadas, com foco no desenho correto das letras.

Este resgate histórico nos mostra as fragilidades da alfabetização em uma época em que a mecanização dos processos pedagógicos, bem como a universalização do ensino de forma precarizada, são traços marcantes deste período histórico:

Esse primeiro momento se estende até o início da década de 1890 e nele tem início uma disputa entre os defensores do ‘método João de Deus’ e aqueles que continuavam a defender e utilizar os métodos sintéticos: alfabético, fônico e

silábico. Com essa disputa, fundou-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar. O ensino de leitura e escrita passou, então, a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística. (Mortatti, 2006, p. 34-35).

A partir da década de 1890, passamos a viver o segundo momento dos métodos, segundo Mortatti (2006).

2º Momento: a institucionalização do método Analítico

O marco deste segundo momento foi a implementação da Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo, que tinha a pretensão de servir de modelo para os outros estados. Esta Reforma teve início com a reorganização da escola Normal, que passava a incorporar na sua instituição o Jardim de Infância, denominada Escola-Modelo Anexa. Aqui surge, então, o método analítico para o ensino da leitura.

Este método veio sob forte influência da pedagogia norte-americana e um dos movimentos que marcou este momento foram as atividades práticas que as normalistas desenvolviam. Conforme Mortatti (2006):

Embora a maioria dos professores das escolas primárias reclamasse da lentidão de resultados, a obrigatoriedade de utilização desse método no estado de São Paulo perdurou até se fazerem sentir os efeitos da “autonomia didática” proposta na “Reforma Sampaio Dória”, Lei 1750, de 1920. (Mortatti, 2006, p. 35).

Surge aqui uma nova forma de se alfabetizar. O que se fazia no primeiro momento foi deixado de lado para que, a partir de então, se iniciasse a alfabetização a partir da análise das palavras e frases para depois analisar a unidade mais simples.

O método analítico era constituído por três tipos de métodos. São eles:

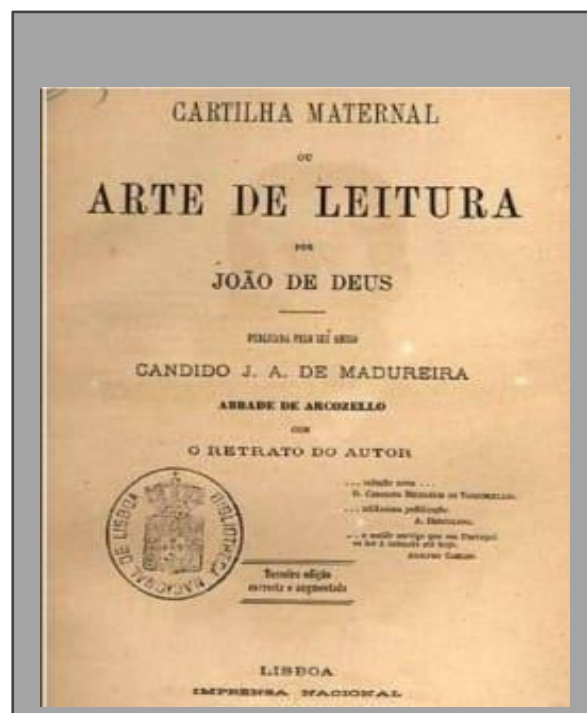
- Método da palavração: que consistia em apresentar aos estudantes um grupo de palavras para que, a partir deste grupo, eles aprendessem a reconhecer as palavras pela visualização e pela representação gráfica a fim de que a aprendizagem se desse através da memorização dos grupos de palavras sem a necessidade de decompô-las em sílabas, letras, fonemas¹¹ ou grafemas¹². Dessa forma, os estudantes reconheciam as palavras pelas características gráficas, acontecendo, assim, a associação palavras/desenhos.

¹¹ Fonema é a unidade sonora utilizada para formar e distinguir palavras.

¹² Grafema é letra, é a representação gráfica do fonema

Para Mortatti (2006), em 1876, foi uma data-marco, pois houve a publicação, em Portugal, pelo poeta João de Deus, da primeira cartilha, intitulada Cartilha Maternal ou Arte da Leitura. Nela estava contido o “método João de Deus”, difundido e muito usado, a partir do início da década de 1880, especialmente pelos paulistanos e na província do Espírito Santo. O “método João de Deus”, também conhecido como “método da palavração”, iniciava o ensino da leitura pela palavra. Na figura abaixo, temos uma imagem da Cartilha Maternal.

Figura 3 - Cartilha Maternal ou Arte de Leitura Autor: João de Deus Nogueira Ramos



Fonte: Extraído da Internet.

- Método da sentencição: este método, segundo Mortatti (2006), consistia em considerar enquanto unidade a sentença (a frase). Depois de um primeiro momento em que os estudantes reconheciam e compreendiam esta sentença globalmente, era decomposta em palavras, em sílabas e, por fim, em grafemas e em fonemas.
- Método global: este método trouxe como objetivo partir do texto, lido e memorizado, para o reconhecimento das sentenças (frases) contidas nele e, em sequência, das palavras e sílabas. A leitura e a memorização são realizadas para que os estudantes estendam o sentido do que está sendo lido e, por fim, parte-se para a análise das sentenças (frases) e a identificação das partes menores (palavras, sílabas, grafemas e fonemas) (Mortatti, 2006).

Cabe também registrar que foi aqui nesse momento, em meados de 1910, que o termo alfabetização passa a ser utilizado como definição do processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Foi a partir desta época também que a sociedade passou a vivenciar o terceiro momento, ao qual Mortatti (2006) designou de Alfabetização sob Medida.

3º Momento: a Alfabetização sob Medida

Conforme Mortatti (2006), este terceiro momento foi marcado pela resistência dos alfabetizadores em organizarem suas ações pedagógicas a partir do uso do método analítico, de forma que, em virtude deste movimento dos professores, necessitou-se buscar novas propostas para a solução das fragilidades nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

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 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 da 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, grifos do autor).

A partir deste trecho de Mortatti (2006), percebe-se que os movimentos de mudanças em torno da alfabetização, apesar de lentos, foram e são tensos e intensos. No decorrer deste terceiro momento, ocorreram várias mudanças na forma de alfabetizar, passando-se, então, a mesclar-se os métodos, que passaram a ser conhecidos como ecléticos e mistos.

O surgimento de novas cartilhas e o uso dos Testes de ABC, testes estes que tinham como objetivo maior verificar a maturidade dos estudantes para o início dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, foram um marco deste terceiro momento. Estas estratégias surgem como salvacionistas dos problemas enfrentados pela educação brasileira. Nesse momento, entendia-se que a criança precisava passar por um ritual de iniciação, um momento introdutório e que, para este momento se consolidar, eram necessárias a realização

de atividades de coordenação motora e visual, acreditando-se que o preenchimento de muitas linhas de escrita ajudaria na alfabetização de cada uma.

Conforme Mortatti (2006), essa disputa dos métodos intensifica e contribui para que o país não alcance seus objetivos para a erradicação do analfabetismo e criam-se novos conflitos em virtude das grandes disputas nos segmentos da política, sociais e econômicos. Aliado a isso, se descartam os estudos, os programas, as políticas públicas com muita rapidez, sempre com o foco em ter-se uma forma mais eficaz de ensinar a ler e a escrever.

Em meio a esses conflitos, por volta de 1980, surge o quarto e último momento dos métodos de alfabetização, conforme Mortatti (2006).

4º Momento: Alfabetização: construtivismo e desmetodização

Este momento foi marcado pela introdução do pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultado também da pesquisa feita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cujos resultados estão registrados na obra intitulada *A psicogênese da língua escrita*, que trata de como esse processo acontece com a criança¹³. Segundo Buchkoski (2021):

Este estudo estava alinhado a uma teoria de aprendizagem diferente do que seguia até o momento com base nos métodos de alfabetização. Ela consiste na desmetodização do processo, ou seja, busca aspectos da psicogênese da escrita em detrimento do uso de cartilhas e métodos de alfabetização. (Buchkoski, 2021, p. 29).

Segundo Mortatti (2006), este quarto momento traz como foco principal o Construtivismo¹⁴. Os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita são complexos, e este é um momento em que os conhecimentos são construídos e compartilhados em conjunto com os grupos dentro e fora da sala de aula, levando-se em conta os conhecimentos prévios dos estudantes, a avaliação e o meio social. Ou seja, entender o estudante como um sujeito com características próprias, criativo e pensante, que produz conhecimentos, que tem sua bagagem cultural influenciada pelo seu contexto, de conhecimentos e saberes construídos na sua vida cotidiana, sujeito capaz e inacabado e que tudo isso precisava ser levado em conta na organização docente e pedagógica dos professores

¹³ Este tema será abordado neste estudo da seção 2.2.

¹⁴ [...] a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento. (Becker, 2020, p. 2)

alfabetizadores, que, a partir de então, precisam se colocar em situação, também, de aprendizes.

Para tal, Mortatti (2006) dialoga sobre a necessidade de uma desmetodização, ou seja, era preciso estudar como os processos de ensino e de aprendizagem acontecem em cada estudante, daí a importância da Psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985). Esse quarto momento é o que teoricamente ainda vivenciamos nos dias atuais, o qual reforça a ideia de que alfabetizar é muito mais do que o simples ato de decifrar e/ou decodificar códigos, símbolos e sinais. Neste quarto momento, surgem também as discussões em torno do Letramento como uma possibilidade para melhorar de forma significativa os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Para Mortatti (2006), o objetivo do Letramento é letrar por meio de leituras e de produção de textos, e não mais alfabetizar. Desta forma, entende-se que o letramento e a alfabetização são dissociados entre si, que se por um lado ele vem para complementar a alfabetização, por outro ele é discutido como totalmente diferente ao processo de alfabetizar.

Em meio a essas discussões, Soares (2001) destaca que o Letramento é diferente da Alfabetização. A autora discute o Letramento como condição de quem, além de saber ler e escrever, cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. A autora conceitua o Letramento como:

[...] palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (Soares, 2004, p. 96).

Já para Gadotti (2005, p. 48): “Os defensores do termo letramento insistem que ele é mais amplo do que a alfabetização ou que eles são equivalentes”. Ele ainda vai mais além no seu posicionamento quando concorda com a afirmação de Emilia Ferreiro de que o conceito atribuído ao Letramento é um retrocesso conceitual: “Além do equívoco conceitual, sonoramente seria uma lástima! Emilia Ferreiro tem razão: é um retrocesso” (Gadotti, 2005, p. 49).

Contrapondo Soares (2004), Gadotti (2005), assim como Ferreiro (2018), afirma que estar alfabetizado também é saber fazer uso das palavras em práticas sociais e que, ao usarmos a palavra Alfabetização, já estamos nos referindo a ler, a escrever, a compreender e a saber fazer uso das palavras em práticas sociais.

Parece que ainda no Brasil o que está evidenciado, nos estudos e diálogos sobre Letramento, tanto por parte de pesquisadores e estudiosos que discutem a alfabetização, quanto por parte dos alfabetizadores, é que os conceitos entre Alfabetização e Letramento se mesclam de tal modo que frequentemente se confundem.

Marques e Bandeira (2018) trazem reflexões bastante interessantes sobre Alfabetização e Letramento, com base em pressupostos teóricos de Cagliari, Ferreiro, Feil e Soares, quando dizem que:

A leitura e a escrita exercem enorme influência para uma formação crítica do educando, além de possibilitar uma participação democrática na sociedade, na perspectiva de considerar a leitura e a escrita processos essenciais na formação cidadã dos sujeitos. A alfabetização é o domínio da leitura e da escrita, ou seja, o sujeito deve compreender como funciona o uso da linguagem para poder desenvolver o seu nível social. Não se resume apenas no ato de ler e escrever, mas na capacidade de compreensão, interpretação e produção de conhecimento, assim a criança se apropria desses conceitos a partir da valorização da cultura da leitura e da escrita. (Marques; Bandeira, 2018, s. p).

Ao finalizar a apresentação dos quatro momentos da história dos métodos de alfabetização no Brasil definidos assim por Mortatti (2006), compreendemos que a alfabetização é um tema que sempre foi e é muito emblemático, principalmente porque, ao tratarmos do assunto, é preciso compreender, antes de qualquer conceito, que alfabetizar ultrapassa o ato mecânico da simples decodificação dos códigos, símbolos e sinais, mas alfabetizar também é decodificar.

Para Cagliari (1998), a alfabetização é um dos, se não o mais, importantes momentos da vida escolar de uma pessoa. Aprender a ler e a escrever é um acontecimento que envolve o comprometimento de muitos sujeitos, em especial, do professor alfabetizador, que, atualmente, não pode mais entender a escrita como habilidade de caligrafia e de ortografia trabalhada simultaneamente com a leitura, já que a alfabetização é uma das competências do ensino. Esse é o movimento que vamos ver no terceiro momento da alfabetização:

Essa competência está ligada ao conhecimento de muitos aspectos da sua atuação como educador e como professor alfabetizador. Estudar pedagogia, metodologia, psicologia é importante. Mas ninguém se forma um bom alfabetizador só com essas disciplinas. O fundamental é saber como a linguagem oral e escrita são e os usos que têm. Resumindo, a competência técnica do professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive). [...] Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor. (Cagliari, 1998, p. 33-34).

Trazer os Métodos de Alfabetização, segundo Mortatti (2006), para o contexto das discussões a que se propõe o presente estudo é primordial, já que compreender como os

processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita acontecem e como se deram no decorrer do contexto histórico é um ato político-social, uma vez que estar alfabetizado é estar inserido em uma sociedade e, além disso, sentir-se parte dela como indivíduo capaz e atuante nas decisões do cotidiano.

Freire (2007) trouxe uma alfabetização com sentido, propondo um método para adultos no qual suas experiências de vida fossem a base do planejamento pedagógico do alfabetizador. Através das palavras presentes no cotidiano dos alunos, o ato de alfabetizar ganhava um sentido amplo de compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem e de correlação com o cotidiano de cada um. Freire (2007) denominou essas palavras de “palavras geradoras”¹⁵, as quais carregavam em si um estreitamento entre o ato de aprender e o ato de ensinar:

Pequenos textos de leitura podem e devem ser elaborados pelos educadores, desde que I) correspondam à realidade concreta dos alfabetizandos; II) sejam usados não na forma tradicional das ‘chamadas classes de leitura’, mas em verdadeiros seminários de textos; III) funcionem como elementos motivadores aos alfabetizandos para que comecem eles mesmos a redigir também seus textos. (Freire, 2007, s. p).

Fazer referências a Freire e à alfabetização de adultos nos possibilita compreender que a realidade de cada indivíduo e o conhecimento sistematizado (organizado pela instituição escolar), ou seja, teoria e prática, tem uma relação intrínseca, sendo que uma se fortalece na outra, e por isso não existe aprendizagens significativas sem esta correlação.

Trazer o dia a dia dos educandos e dos educadores é trazer também para a educação escolar infinitas possibilidades de construções e de produção de conhecimentos a partir das realidades individuais. Isso é o que torna os processos de ensino e de aprendizagem significativos para os indivíduos. Importa que possam criar, recriar, construir, reconstruir e desconstruir conceitos, para que, assim, sejam atuantes e participantes nas ações coletivas do seu cotidiano. O conhecimento já existente, assim como a produção de novos conhecimentos, partindo de conflitos sociais e/ou cotidianos, são base para a produção de conhecimentos científicos¹⁶, capazes de criar estratégias com possibilidades de resolver situações cotidianas.

¹⁵ As palavras geradoras: o processo proposto por Paulo Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade, e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 e 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o universo das palavras geradoras, apresenta-se elas em cartazes com imagens.

¹⁶ “O conhecimento científico é produzido pela investigação científica, através de seus métodos. Resultante do aprimoramento do senso comum, o conhecimento científico tem sua origem nos seus procedimentos de verificação baseados na metodologia científica. É um conhecimento objetivo, metódico, passível de

O maior desafio de uma proposta educativa que se apoia nas reflexões é não se tornar mais um instrumento de aceitação e de acomodação das pessoas aos modelos de opressão que imperam nas relações sociais que têm base nos modelos econômicos dominantes.

Seguindo a linha de pensamento de uma educação libertadora e consciente de Freire (2007), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trazem, através de suas pesquisas, importantes contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Educação Básica.

2.2 ALFABETIZAÇÃO: ALINHAVOS TEÓRICOS

Como vimos no subcapítulo anterior, o quarto momento dos métodos de alfabetização, que traz as ideias do Construtivismo e da Desmetodização, apresentado por Mortatti (2006), foi marcado por mudanças significativas em relação à alfabetização no Brasil. No entanto, quando o Construtivismo chega à escola, ele acontece como “mito” de que, como a criança constrói as suas hipóteses, o seu conhecimento, ela não necessita da intervenção dos professores. Isso significa que a criança aprende somente no contato com os materiais de leitura, aprende “sozinha”, quando, na verdade, ela precisa da intervenção do professor de forma que venha a organizar o trabalho docente a partir do que a criança já sabe, desempenhando seu papel de mediador nesse processo de aprendizagem das crianças.

Incluída nessas mudanças, e que contribuiu muito para as ideias e ações no intuito de erradicar o analfabetismo, está a pesquisa de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, que reflete e discute a importância do pensamento das crianças sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, já que, para as autoras, a alfabetização é,

[...] entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor, deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

demonstração e comprovação. O método científico permite a elaboração conceitual da realidade que se deseja verdadeira e impessoal, passível de ser submetida a testes de falseabilidade. Contudo, o conhecimento científico apresenta um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Para que tal possa acontecer, deve ser de domínio público” (Fonseca, 2002, p. 11).

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) trazem, em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita*, a psicolinguística contemporânea baseada na teoria de Piaget¹⁷ para demonstrar como a criança constrói suas hipóteses acerca do sistema de escrita, antes de compreender as hipóteses de base do sistema alfabético. A experiência das autoras, resultado da pesquisa realizada com crianças dos quatro aos seis anos de idade, mostra que elas passam por cinco níveis de hipóteses de escrita. Essa descoberta apresenta contribuições significativas no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.2.1 Uma História recente de Emilia Ferreiro aos dias atuais

Aqui trataremos os níveis de hipóteses de escrita como cinco, considerando que o Nível Pré-silábico se divide em dois. Sendo assim, os cinco níveis de hipóteses de escrita trazidos por Ferreiro e Teberosky (1986) são.

- Nível 1 - Pré-silábico: as escritas das crianças são representadas por meio de desenhos ou garatujas (Ferreiro; Teberosky, 1986).
- Nível 2 - Pré-silábico: neste nível, as crianças já associam a escrita a letras, porém colocam qualquer letra, em especial usam as do seu nome; usam a quantidade de letras conforme o tamanho do objeto: muitas letras do nome para objetos grandes e poucas para os pequenos, mesmo que a palavra seja grande. Aqui a leitura da escrita é sempre global, cada letra vale pelo todo (Ferreiro; Teberosky, 1986).
- Nível 3 - Silábico: aqui as crianças dão sentido às leituras através da representação de registrar no papel um símbolo ou uma letra para cada vez que abrem a boca e pronunciam um som; a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima de letras; numa fase final deste nível, relacionam letras aos sons (Ferreiro; Teberosky, 1986).
- Nível 4 - Silábico-alfabético: neste nível, ocorre maior produção de formas gráficas fixas e estáveis; a aquisição de certas formas fixas tem relação com as experiências culturais e pessoais (cotidiano), relação com os contextos de aprendizagem (Ferreiro; Teberosky, 1986).

¹⁷ A teoria piagetiana de aquisição da linguagem ressalta que todo ser humano passa a desenvolver suas habilidades a partir da interação, e o ambiente é o principal impulso para desenvolver o conhecimento da criança, afirmando, assim, que a aprendizagem acontece através do que ela aprecia ao seu redor. Contudo, para uma boa aprendizagem, é evidente que devemos estimulá-la [...] a linguagem é influenciada pelo ambiente. Portanto, o ser humano nasce com a capacidade de aprender, necessitando apenas de estímulos externos, desenvolvendo assim a linguagem, abrindo caminhos para novas discussões acerca da aquisição da linguagem. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3367607>.

- Nível 5 - Alfabético: aqui as crianças criam suas hipóteses em torno da compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem de como se escreve já conseguindo registrar uma letra para cada um dos sons presentes nas palavras e reconhecem os sons de todas as letras para representar as suas escritas (Ferreiro; Teberosky, 1986).

A importância da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) se dá na compreensão científica de como se origina na mente da criança a língua escrita, deixando de ter foco específico apenas no ensino, no como alfabetizar as crianças, mudando a atenção para a aprendizagem e para o modo como a criança aprende.

Diante de tudo, pode-se dizer que o conflito maior na construção das hipóteses das crianças está na ruptura que a escola faz entre ignorar o que elas já construíram no seu cotidiano e o que está posto no programa escolar para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dos estudos das autoras, deixa-se de pensar que as crianças não sabem nada sobre leitura e escrita ao entrar na escola e por isso precisam aprender tudo da professora, começando do simples em direção ao mais complexo.

Ao encontro com as ideias de Ferreiro e Teberosky (1986), é conveniente trazer para este diálogo as ideias de Paulo Freire, que muito se aproximam das concepções trazidas na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, das autoras em questão.

Para início de conversa, é importante citar que os autores se assemelham na forma de pensar a alfabetização quando trazem a importância de considerar as experiências trazidas pelos estudantes para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, para a consolidação da sua função social.

Segundo Ferreiro (1996), para dialogar sobre a alfabetização, primeiramente é preciso, assim como para Freire (2005), entender que uma educação problematizadora necessita que se pense em como esse processo se dá em cada um. Trazer o indivíduo (estudante) para o centro do diálogo é compactuar com a ideia de que este indivíduo deve ser visto como um ser crítico, reflexivo e criador de possibilidades.

Nesta perspectiva, Ferreiro (1999) discute a alfabetização como um processo que se inicia antes mesmo de a criança chegar na escola, desmistificando esse processo como um estado ao qual o indivíduo chega. Esse pensamento traz a ideia de que os processos de aprendizagem da leitura e da escrita se findam em uma determinada etapa da escolaridade, desconsiderando totalmente a alfabetização como um processo em construção e em constante movimento, já que ela acontece no centro da sociedade, que não é estática e que por isso tem uma função social.

Desta forma, é possível trazer a leitura como possibilidade de reconhecimento de um indivíduo social, que perpassa a simples decodificação, que proporciona uma leitura de mundo cotidianamente. Freire (2005) encontrou nas palavras geradoras uma forma de tornar a alfabetização significativa para os estudantes trabalhadores adultos que almejavam sair das estatísticas do analfabetismo, criando, assim, o Método Paulo Freire. Já Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) estudaram as crianças dos quatro aos seis anos e registraram os resultados dessa pesquisa na obra *Psicogênese da Língua Escrita*.

As autoras entenderam que era preciso ultrapassar a ideia de que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita se dão pela simples decodificação. Era preciso entender como a criança passa por esse processo que se dá consigo mesma para depois entender como ela se dá no outro e com o outro.

Ferreiro, Teberosky e Freire encontram a boniteza que é olhar para os estudantes com respeito ao que eles são e à história de vida que cada um traz. Estes autores se desafiaram a esperar diante dos sonhos alheios, acreditaram em uma educação viva em constantes e diferentes movimentos, em uma alfabetização como processo em construção. Paulo Freire, Ferreiro e Teberosky acreditaram em uma educação justa e para todos, que o erro é condição necessária para indivíduos inacabados, que são capazes, criadores e criativos, feitos de sentimentos e de emoções que os tornam as “gentes” do cotidiano vivo. Os autores se encantaram nas vivências e na utopia dos sujeitos simples que acreditam no amor e que confiam os saberes na delicadeza da profissão docente.

Diante do diálogo construído aqui sobre as ideias de Freire, de Ferreiro e de Teberosky, é possível constatar que os autores trazem, através de suas pesquisas, contribuições relevantes no que diz respeito à Alfabetização. Nós poderíamos descrever muitos tópicos das experiências desses autores e todos eles se encaixariam no nosso texto, mas um movimento que não podemos deixar de colocar aqui é a vivacidade com que, embora em contextos diferentes, trazem a Alfabetização. Seus escritos podem ser lidos, alinhavados e costurados a tudo o que já foi colocado sobre esse processo lindo, que é dialogar sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Embora muitos autores discutam a alfabetização, a partir destes três autores, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita exigem um novo olhar por parte de todos os envolvidos. Um olhar mais humanizado com maior comprometimento, respeito e consideração pelos sujeitos e pela profissão de professor alfabetizador. Um olhar que entenda a alfabetização como um processo em que o letramento seja parte, e não outro processo que se sobreponha à alfabetização.

Gadotti é um dos autores que discute a alfabetização na atualidade, porém ele traz os conceitos sobre o uso da língua escrita e da língua falada pelo viés de Freire (1991), de Ferreiro e de Teberosky (1986).

Gadotti (2005) concorda com Ferreiro (2003) quando afirma que o uso do termo Letramento como Alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freiriana, já que:

[...] não se trata só de um retrocesso conceitual. Trata-se, lamentavelmente, de uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização, uma armadilha na qual muitos educadores e educadoras hoje estão caindo, atraídos por uma argumentação que, à primeira vista, parece consistente. Logo, não se trata apenas de palavras, de brigar por terminologias. Trata-se de uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freireana. A palavra alfabetização tem um peso, uma tradição no contexto do paradigma da educação popular que é a maior contribuição da América Latina à história universal das ideias pedagógicas. (Gadotti, 2005, p. 48-49).

A alfabetização trazida por Gadotti no trecho acima nos leva a crer que esse processo é também um ato político, já que sugere que é preciso ir além das discussões em torno do tema e das metodologias. Os conceitos sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita trazem inúmeros conhecimentos, estudos e também divergências, as quais exigem posicionamentos, já que, no momento que se toma uma posição ideológica, deixa-se a neutralidade para trás: ter opiniões e assumir uma tendência é um ato político.

Freire, Ferreiro e Teberosky dialogam entre si de maneira tão harmoniosa e rica sobre a alfabetização, que é possível que quem os leia compreenda de uma forma significativamente amorosa a relação entre a teoria que eles trazem em suas obras e a prática docente na sala de aula.

Esse recorte sobre os caminhos da alfabetização a partir de Ferreiro e Teberosky, dialogando com Freire, permite-nos refletir sobre o momento atual, no qual as discussões em torno da alfabetização se intensificaram diante das mudanças que ocorreram no cenário educacional nestas quase quatro décadas, desde a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, por questões político-sociais, econômicas, culturais e de avanços tecnológicos.

Pensar a alfabetização neste cenário é no mínimo desafiador e exige empenho de diversos setores da sociedade, incluindo os governos. Os governos precisam garantir que esses processos se efetivem para que cada vez mais os cidadãos tornem-se alfabetizados, conforme Paulo Freire e Emilia Ferreiro propuseram em suas pesquisas em torno do tema.

Uma das maneiras de garantir a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita é produzir documentos que possam vir a nortear as ações e as decisões em

torno de tudo o que envolve a alfabetização, em especial da organização pedagógica e docente. Alguns destes documentos serão abordados a partir do próximo subcapítulo, que vai tratar desde a Constituição Federal de 1988 até o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, documento atual que trata a alfabetização.

2.3 TRAJETÓRIAS DOCUMENTADAS: O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES?

Iniciamos o diálogo deste subcapítulo trazendo um conceito básico, porém necessário, a partir de Engelmann e Penna (2014), sobre as leis. As leis são entendidas como um conjunto de normas gerais e positivas que regulam a vida em sociedade, ou seja, é preciso estabelecer certas garantias, mas também certas restrições da vida em conjunto, de forma que os indivíduos indistintamente tenham garantidas as possibilidades da coexistência humana e social. Após elaboradas e discutidas, essas leis são registradas, escritas em documentos legais para que, posteriormente, possam ser utilizadas conforme as necessidades.

Os documentos legais são uma garantia de que os direitos dos cidadãos e a obrigação do Estado para com esses direitos estão legalmente documentados, e, como lei, precisam ser amparados e respeitados.

A educação é um tema que preocupa, não somente os educadores, pesquisadores em educação, famílias e estudantes, mas também os governos, sejam eles municipais, estaduais e o governo Federal.

A alfabetização é texto obrigatório de muitos destes documentos, pois é um tema que provoca discussões em todos os segmentos da sociedade e causa muitas preocupações, já que o analfabetismo ainda é um problema a ser resolvido em âmbito nacional, principalmente nas escolas da rede pública, tanto estaduais quanto municipais.

Dentro deste contexto de normatização da alfabetização proposta pelos documentos orientadores, surgem as Políticas de Alfabetização e os Programas de Formação de Professores, em especial, de alfabetizadores.

Os Programas de Formação de Professores surgem, também, como estratégias para elevar os índices do analfabetismo no Brasil através da qualidade das ações, tanto governamentais quanto sociais, institucionais e, principalmente, pedagógicas e docentes.

Os documentos trazidos na pesquisa são:

1. A Constituição Federal de 1988;
2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB);
3. O Parâmetro Curricular Nacional (PCN);
4. O Pró-Letramento;
5. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
6. O Plano Nacional de Educação (PNE);
7. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
8. O Programa Mais Alfabetização (PMALFA);
9. O Referencial Curricular Gaúcho (RCG);
10. A Política Nacional de Alfabetização (PNA);
11. O Programa Tempo de Aprender;
12. O Programa Alfabetiza Tchê;
13. O Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Os documentos trazidos na presente pesquisa serão apresentados em ordem cronológica, exceto o RCG e o Programa Alfabetiza Tchê, que serão abordados no final dos outros documentos, uma vez que eles são Programas e estratégias do Estado do Rio Grande do Sul.

Os quadros 1 e 2 trazem a organização de como serão abordados estes documentos que normatizam o campo da alfabetização de forma legal, tanto das Políticas de Alfabetização quanto dos Programas de Formação de Professores.

Quadro 1 - Políticas de Alfabetização e Programas de Formação de Alfabetizadores em âmbito Nacional

Nº	DOCUMENTOS	ANO
1	Constituição Federal de 1988	1988
2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)	1996
3	Parâmetro Curricular Nacional (PCN)	1997
4	Pró-Letramento	2010
5	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012

6	Plano Nacional de Educação (PNE)	2014
7	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017
8	Programa Mais Alfabetização (PMALFA)	2018
9	Política Nacional de Alfabetização (PNA)	2019
10	Programa Tempo de Aprender	2021
11	Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	2023

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Os documentos citados no quadro 2 são os que fazem parte de uma organização do Estado do Rio Grande do Sul.

Quadro 2 - Documentos Gaúchos que abordam a Alfabetização

Nº	DOCUMENTOS	ANO
1	Referencial Curricular Gaúcho	2018
2	Programa Alfabetiza Tchê	2022

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após essa breve apresentação dos documentos e políticas, a seguir vamos conhecer um pouco mais destas Políticas e Programas na seção que segue.

2.3.1 Políticas de Alfabetização e Programas de Formação de Alfabetizadores: o que os documentos nos trazem?

Contextualizar os movimentos da educação, em especial da alfabetização, é situar a trajetória histórica desses fatos e ações. As políticas educacionais são importantes, pois se consolidam enquanto instrumento que tem como objetivo fornecer aporte a fim de que ocorram de fato a ampliação e a universalização da educação.

A Constituição Federal de 1988

Iniciamos essa nossa conversa pela Constituição Federal de 1988, a mais importante das constituições, principalmente porque ela vigora em um momento após a Ditadura Militar em uma República Presidencialista e democrática.

Legalmente o direito à educação está garantido na Constituição Federal de 1988 no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da Educação, nos artigos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola ; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal; IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 2023, p. 66-67).

A Constituição Federal de 1988 versa sobre a universalização do ensino e, pela primeira vez, se tem um texto específico sobre a educação pública. Ela traz a educação como um direito de todos os cidadãos, sendo dever do Estado e da família a garantia deste direito, visando o desenvolvimento integral dos sujeitos enquanto cidadãos que são preparados para o exercício da cidadania e para o trabalho. Ou seja, a educação a serviço das demandas e necessidades da sociedade capitalista, que por isso tem ainda como objetivo maior da escola formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Entre outras garantias, ela também traz em seu texto a valorização dos profissionais da educação escolar e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No Artigo 214, a CF/88 (Brasil, 2023, p. 65) estabelece o Plano Nacional de Educação com duração de 10 anos e traz como objetivo articular o sistema nacional de educação e definir diretrizes, metas e estratégias para implementar e assegurar a manutenção do ensino, nos diversos níveis, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, que conduzam, entre outras metas, a erradicação do analfabetismo.

Após a CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se configura enquanto documento que tem como objetivo normatizar o ensino brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Logo após a Constituição Federal, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ela se consolida enquanto Lei que vem tratar sobre a educação brasileira em dezembro de 1996. A Lei 9.394 é definida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e seu objetivo é normatizar, tornar legal, o ensino brasileiro.

Nesta Lei, focaremos na análise do Artigo 32º referente ao Ensino Fundamental e no inciso “IV artigo 9º”, que estabelece:

[...] em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (Brasil, 1996, s. p).

Já em relação ao Art. 32, estabelece as seguintes orientações:

Art.32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (anos) de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (Brasil, 1996, s. p).

Analisando este artigo, podemos constatar que a educação é obrigatória para todas as crianças em idade escolar como pré-requisito essencial ao desenvolvimento da leitura, da escrita e dos cálculos. Isso também inclui o letramento digital de jovens e adultos, a criação de conteúdos digitais, a comunicação e a colaboração, a segurança e a resolução de problemas.

No ano de 2022, a Lei 14.407/22 inclui a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da Educação Básica como deveres do Estado. O Senado também aprovou o PL 5.108/2019, do deputado Hugo Leal (PSD-RJ), que inclui na LDB o compromisso da Educação Básica com a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura, trazendo a alfabetização plena e a competência em leitura como principais objetivos da escolarização. A aprovação deste PL se deu em função dos resultados insatisfatórios que apresentaram a ANA realizada em 2016 e também pelo número de analfabetos funcionais conforme dados apresentados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Já em relação à formação de professores, a LDB (Brasil, 1996, s. p) assegura, no Art. 61º, a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Também o Art. 62º faz referências à formação de professores para atuar na Educação Básica, tendo como formação básica a graduação em curso de licenciatura. Porém, ainda aceita como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a formação no Curso de Magistério na modalidade Normal, a nível de Ensino Médio.

Logo, em 1997, surgem os PCN, que vêm para reafirmar o compromisso com a alfabetização dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Outro marco legal importante foi a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ocorrido em 1997.

Para iniciarmos o diálogo sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁸, colocamos aqui a Carta aos Professores redigida pelo então Ministro da Educação na época (1997) como parte da introdução e da apresentação do documento, a qual reafirma o compromisso, tanto do governo quanto de parte dos educadores, com a alfabetização dos estudantes.

Ele vem a se configurar como documento de apoio aos educadores, porém a referida carta sugere, entre linhas, especialmente em seu último parágrafo, que o compromisso maior por essa demanda é do alfabetizador. Outro motivo pelo qual é pertinente trazer a Carta do Ministro da Educação da época é porque esta pesquisa vem se consolidar através dos relatos feitos pelos professores alfabetizadores em suas Cartas Pedagógicas.

AO PROFESSOR

É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental. Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem

¹⁸ No Brasil, os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino, conforme o nível de escolaridade dos alunos. Sua meta é garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não sejam obrigatórios, os PCN servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. Os PCN nada mais são do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino. Disponível em <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo>. Acesso em: 15 jun. 2023.

como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.

Paulo Renato Souza. Ministro da Educação e do Desporto. (Brasil, 1997, s. p.).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais relativos às disciplinas que constituem a base curricular das escolas. Dentro desse contexto, é possível constatar que o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) voltado ao Ensino Fundamental (primeira a quinta série do ensino de oito anos) foi dividido por áreas do conhecimento, separado em livros, sendo que há parâmetros para a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, História e Geografia. Também temos livros com a abordagem de alguns temas até então denominados Temas Transversais²⁰, como ética, orientação sexual, questões étnico-raciais e culturais, o meio ambiente e saúde, pautados por uma proposta pedagógica flexível.

A abordagem que será feita nesta seção é especificamente da disciplina de Língua Portuguesa no Primeiro (1º) Ciclo¹⁹. É importante para a pesquisa uma atualização e/ou conhecimento em torno do que os documentos legais trazem sobre o que é preciso considerar quando organizam-se os planos a serem trabalhados nas disciplinas propostas nos currículos das escolas.

¹⁹ Voltada às decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Tudo isso com o objetivo de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas, a educação possa participar do processo de construção da cidadania, com base na igualdade de direitos entre os cidadãos. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-1-ao-5-ano> Acesso em: jun. 2023.

Os objetivos para o ensino de Língua Portuguesa neste primeiro ciclo sugerem que as práticas educativas sejam organizadas de maneira a garantir que o estudantes seja capaz de,

[...] compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto: saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo o propósito e intenções do autor; ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar; produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem a intenção comunicativa; escrever textos dos gêneros previstos para o ciclo, utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica; considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escrito requer, empenhando-se em produzi-las com a ajuda do professor. (Brasil, 1997, p. 68).

Estes objetivos trazidos para o Ensino de Língua Portuguesa neste primeiro ciclo exigem que, ao final deste, os estudantes sejam capazes de fazer uso da linguagem oral e escrita, estabelecendo relações com o seu contexto social. Também compreender os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita de modo a apropriarem-se deste sistema para que sejam capazes de se desenvolverem como indivíduos ativos, atuantes e determinantes nas decisões do cotidiano no qual estão inseridos.

O documento aqui referenciado traz para o ensino de Língua Portuguesa neste primeiro ciclo a escrita através da produção textual, mesmo que a criança não esteja alfabetizada, para que possa se apropriar progressivamente dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e de experimentar os diferentes papéis envolvidos. Já para a leitura sugere que as atividades realizadas estejam contextualizadas de modo que seja possível a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação:

O leitor iniciante tem também uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde se leia para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor [...] desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulem socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área [...] no primeiro ciclo, é fundamental que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender. (Brasil, 1997, p. 70).

Ou seja, este primeiro ciclo necessita aprofundar e ampliar os conhecimentos trazidos pelos estudantes em torno dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a fim de que possam desenvolver de maneira significativa a sua autonomia.

Considerando tudo o que foi posto no PCN até então, para o ensino de Língua Portuguesa neste ciclo, é pertinente colocar brevemente o que ele traz também em relação aos conteúdos, para que se possa ter uma ideia de como foram propostos no documento em questão.

Os conteúdos estão relacionados em separado. Primeiramente, são apresentados os Conteúdos Gerais, tais como Valores, Normas e Atitudes, que são fundamentados em torno de experiências; valores; socialização de ideias e pensamentos; respeito às diferentes culturas e posicionamentos; e aos diferentes olhares sobre atitudes e ações cotidianas, de forma a reconhecer a necessidade de comunicação falada e/ou escrita como uma forma de convivência com os outros, princípio de organização em sociedade. Em seguida, os Gêneros Discursivos para trabalhar com a linguagem oral, como contos, poemas, palestras, entre outros, e também a linguagem escrita com receitas, textos impressos, bilhetes, rótulos, calendários etc.

Em um segundo momento, estão organizados os Blocos dos Conteúdos. 1) Linguagem Oral: Usos e Formas, as quais apresentam as diversas manifestações de experiências, sentimentos, ideias e opiniões de forma clara e ordenada; 2) Linguagem Escrita: Usos e Formas, que mostra diversas práticas de leituras; 3) Prática de Produção de Texto; e, por fim, 4) Análise e Reflexão sobre a Língua, que versa sobre a análise da qualidade da produção oral, alheia e própria (com ou sem ajuda). A avaliação em torno dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, proposta pelo PCN no ensino do Português, se dá através das construções e das experiências cotidianas, contextualizadas e coletivas a partir dos conhecimentos prévios dos indivíduos/estudantes.

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNE), é pertinente registrar que, além de elevar o nível de qualidade da educação, eles serviram de guia para a reestruturação curricular do ensino brasileiro, de forma que as escolas construíssem sua proposta pedagógica a partir desse documento orientador, levando-se em conta o contexto social em que estavam inseridas.

Consolidando-se enquanto Programa de Formação de Professores, o Pró-Letramento surge em 2010 e será tratado a seguir.

O Pró-Letramento

O Pró-Letramento consolida-se enquanto Programa de Formação de Professores. No ano de 2010, o governo federal institui o Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação -, que foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. A Resolução CD²⁰/FNDE²¹ N° 24, de 16 de agosto de 2010:

Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB²²/MEC) e pagas pelo FNDE. (Brasil, 2010, p. 1).

O programa foi realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada. A parceria foi feita com 21 Universidades públicas dos estados e municípios participantes das formações. Para participarem, estados e municípios precisavam fazer a adesão e podiam participar todos os professores que estavam em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas (Brasil, 2010).

O programa funcionava na modalidade semipresencial e se utilizava de materiais impressos²³ e de vídeos para realização das atividades presenciais e a distância. Considerado um programa de formação continuada, tinha duração de 120 horas com atividades presenciais e atividades individuais com duração de oito meses, totalizando 200 horas, com pagamento de bolsas que variavam de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os tutores até R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) para o coordenador geral. O Pró-Letramento tinha como objetivos:

Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (Brasil, 2010, p. 2).

²⁰ Conselho Deliberativo.

²¹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

²² Sistema Educacional Brasileiro.

²³ A formação dos educadores no Pró-Letramento contou com a parceria de uma rede de universidades públicas, que produziram os materiais didáticos, formaram e orientaram os tutores e dirigiram os seminários, e das secretarias de educação, que autorizaram os professores a fazer os cursos, coordenaram e acompanharam o programa. O MEC elaborou as diretrizes, definiu os critérios para organização dos cursos e custeou as bolsas dos tutores.

Pedagogicamente o programa estava organizado em uma perspectiva de letramento, entendendo que estar letrado é quando o estudante é capaz de usar as habilidades de escrita e de leitura em práticas sociais. Isso acontece quando um indivíduo se apropria da língua escrita e da falada e consegue fazer uso dessa habilidade de forma contextualizada. Já sobre a alfabetização traz o seguinte conceito:

A língua é um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações. (Brasil, 2008, p. 11).

Conforme Brasil (2008, p. 13), não se trata de pensar os dois processos como consequências, isto é, vindo um depois do outro, como se o Letramento fosse uma espécie de preparação para a Alfabetização, ou, então, como se a Alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de Letramento. O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e de escrita.

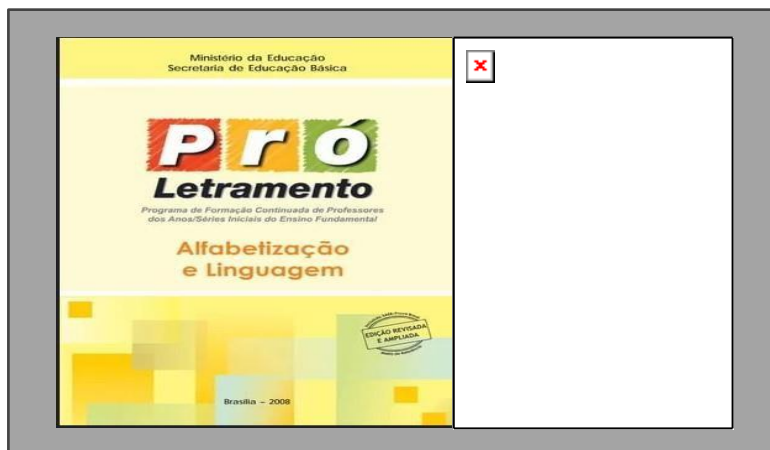
É um tanto complexa a forma como o conceito de alfabetização é posto. Ao mesmo tempo que se entende que um não é sequência do outro, os conceitos de alfabetização e de letramento são entendidos como processos dissociados.

Assim como outros programas e políticas em torno das discussões sobre a alfabetização, o Pró-Letramento traz também, em sua estrutura de funcionamento, alguns pontos que precisam ser revistos, como é o caso do conceito de alfabetização. Porém, se consolidou como um programa destinado somente à formação de professores alfabetizadores das escolas da rede pública. A partir dele, conforme Silva, Carvalho e Silva (2016), foi se criando uma cultura de formação continuada em rede e de suporte para outros programas que vieram, como é o caso do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que seguiu os mesmos moldes do Pró-Letramento. Não podemos esquecer também que o programa tinha uma preocupação com a alfabetização matemática, que não será abordada aqui, pois o tema do presente estudo são os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, a alfabetização.

Quanto aos seus fascículos, cada um, tinha objetivos próprios apresentando conceitos em torno da alfabetização e da linguagem de maneira específica, e não a alfabetização como

parte da linguagem. Na figura abaixo, temos as imagens dos fascículos da alfabetização e linguagem, e da Matemática, utilizados nas formações pedagógicas do Pró-Letramento.

Figura 4 - Fascículos de Alfabetização/ Linguagem e Matemática



Fonte: Extraído da Internet²⁴

Assim como o Pró-Letramento, surge o PNAIC, também como estratégia de erradicar o analfabetismo através da formação de professores.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Seguindo os moldes do Pró-Letramento, em 2012 surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), consolidando-se, também, como programa de formação de professores alfabetizadores, do qual eu tive a oportunidade de participar enquanto Orientadora de Estudos, já a partir do seu início em janeiro de 2013.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, com foco na formação continuada, eixo central do Programa, destacando algumas dimensões do desenvolvimento de suas ações nesse âmbito.

Um Programa integrado, criado pelo Governo Federal, com o objetivo de alfabetizar os estudantes das escolas públicas estaduais e municipais em Língua Portuguesa e Matemática até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

²⁴ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=imagem+do+livros+pro+letramento>. Acesso em: 16 jun. 2024.

O PNAIC também foi um compromisso assumido pelos governos Federais, Estaduais e Municipais, apresentando-se como uma das possibilidades mais promissoras em torno da melhoria e do avanço para a erradicação do analfabetismo no país.

O PNAIC foi um Programa que se constituiu enquanto rede de formação de professores em que os Orientadores de Estudos (OEs)²⁵ foram preparados para, em momento posterior, se organizar em função das formações junto dos professores alfabetizadores que estavam docentes do primeiro ao terceiro ano dos anos iniciais com base em materiais e em estratégias de alfabetização a partir do Letramento²⁶:

O PNAIC é uma política pública de formação continuada que visa mobilizar o conjunto da sociedade em busca de alfabetização plena das crianças brasileiras. Está estruturado a partir de quatro eixos de atuação: a) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; b) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; c) avaliações sistemáticas; d) gestão, mobilização e controle social [...] para assegurar que os professores dos municípios e dos estados participassem do PNAIC, os governos municipais e estaduais assinaram o termo de adesão através do Plano de Ações Articuladas (PAR) e, de acordo com a Portaria 867, de 04 de julho de 2012, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças em linguagem Portuguesa e em matemática. (Salva; Timamiglio; Sangoi, 2015, p. 20-21).

As formações propostas pelo PNAIC foram em parceria com as universidades federais e se deram com base nos Cadernos de Estudos²⁷ elaborados pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que tinham como base pedagógica o Letramento. Mais uma vez, conforme Soares (2004), esta expressão surge em decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, que, no seu entendimento, é contrário ao tradicional processo de alfabetização. As propostas metodológicas se fundamentavam em atividades a partir do lúdico²⁸.

Nós, os Orientadores de Estudos, nos deslocávamos até as Universidades polo. Em um primeiro momento, fui parte do polo de Santa Maria/RS (Universidade Federal de Santa

²⁵ Os orientadores de estudos foram professores das redes municipal e estadual que fizeram um curso específico com 200 horas de duração por ano ministrado por universidades públicas. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/24/entenda-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>.

²⁶ [...] considerar o acesso ao mundo da escrita como muito mais que um processo de apenas aprender a ler e a escrever, mas considerá-lo como um processo de real inclusão social, cultural e política - um processo de letramento (Soares, 2005, p. 52).

²⁷ O segundo eixo trabalhado pelo Pacto é a distribuição de materiais didáticos voltados para a alfabetização. Os cadernos de formação em Língua Portuguesa e, posteriormente, em Matemática são distribuídos para os OEs e para os alfabetizadores. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/24/entenda-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>.

²⁸ Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ludico/>.

Maria – UFSM) e, posteriormente, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), em Erechim/RS, como Formadora – onde recebíamos formações através de estudos e de metodologias, dividindo experiências com nossos grupos de estudos. Cada uma de nós tinha a sua turma para trabalhar no retorno dos encontros para estudos, e depois repassar os conhecimentos adquiridos nessas formações para nossos colegas professores alfabetizadores que ficavam dando aula nos municípios.

O Programa contemplava formação continuada de professores alfabetizadores que atuavam no 1º, 2º e 3º ano das escolas que haviam feito adesão ao mesmo e se dava a partir de Cadernos de Estudos que traziam em seus conteúdos diversos métodos e teorias de aprendizagem, com o objetivo de alfabetizar todos os estudantes até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

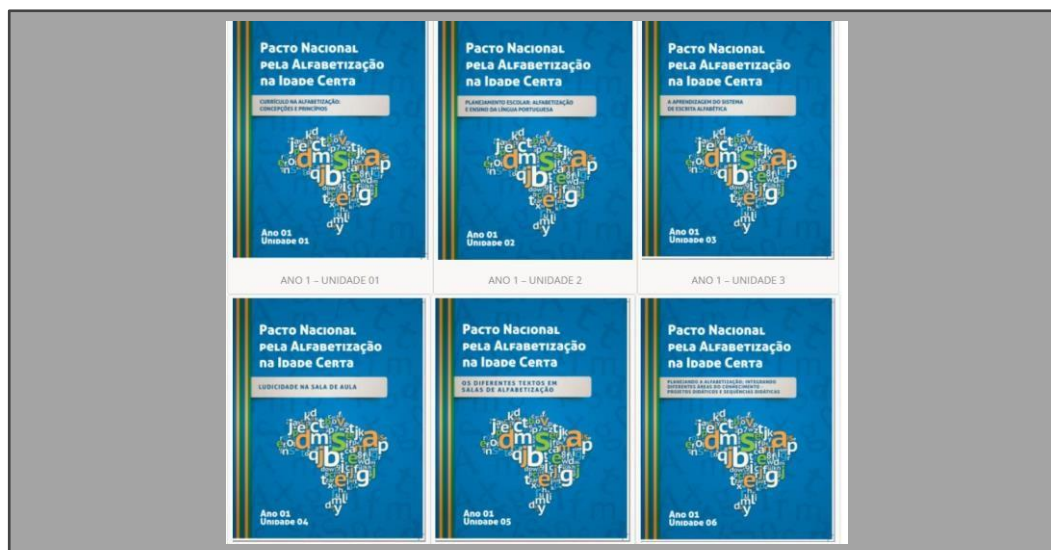
Sendo assim, os professores alfabetizadores tiveram que mudar sua forma de “ensinar”, colocando-se em situação de aprendizes, tendo em suas ações pedagógicas e docentes os estudantes como centro dos processos de ensino e de aprendizagem, de maneira que este processo fosse mais significativo, levando-se em conta o cotidiano e os saberes de cada estudante.

Segundo Leite (2014), uma das ações que sugerem aspectos negativos do PNAIC foi a não inserção dos gestores (diretores escolares, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) no Programa, sendo que a falta de conhecimento sobre as metodologias que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, muitas vezes, impossibilitaram os alfabetizadores de avançarem no trabalho pedagógico, principalmente no uso das metodologias inovadoras. É nesse cenário que figura o gestor escolar:

Na grande maioria das vezes, por inúmeros motivos, sobretudo, por não focar as suas ações gestoras no pedagógico - com foco nos estudantes, e, por não compreender como o processo acontece - entra em conflitos com os professores alfabetizadores, que buscam nas metodologias inovadoras resultados mais significativos que venham ao encontro da realidade e necessidades dos estudantes. (Silva; Terra, 2023, p. 12).

A figura abaixo traz os Cadernos de Estudo de quando o PNAIC foi instituído, os primeiros cadernos:

Figura 5 - Cadernos de Estudos do PNAIC (2013)



Fonte: Extraído da Internet²⁹

Sendo assim, entende-se o PNAIC como um programa de formação de professores alfabetizadores que envolveu vários mecanismos e processos de forma que as ações e as estratégias de todos os envolvidos possibilitaram avanços significativos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Destaca-se, também, a sua não continuidade, uma vez que perpassou a sua organização inicial em 2012 e findou-se em 2019 com a troca do governo federal.

Em continuidade a esse caminho percorrido pelas normativas em torno da alfabetização, aqui nesta seção, a partir das políticas e programas de formação dos professores alfabetizadores, iremos dialogar sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), que contempla a formação dos professores na Meta 17.

O Plano Nacional de Educação (PNE)

Ainda dentro das Políticas de Educação, a alfabetização é contemplada, de maneira mais específica, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em três das 20 Metas³⁰, sendo elas Meta 1, Meta 5 e Meta 9. No entanto, a Meta 9 não será abordada, pois se refere à alfabetização acima dos 15 anos, idade que não contempla a nossa pesquisa.

²⁹ Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Cadernos+de+Estudo+do+PNAIC>. Acesso em: 14 jul. 2024.

³⁰ “Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais” (Brasil, 2014, p. 9).a

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, pautado no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e também pautado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a elaboração de um Plano Nacional de Educação em colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios. O PNE é um documento que resultou de debates realizados pela sociedade. Como resultado dessas discussões, ele se configura enquanto uma política pública para a educação. Ao falarmos em PNE, é importante registrar que a sua aplicação é decenal, ou seja, para utilização em um tempo de dez anos. Como ele passou a vigorar em 2014, o seu prazo de validade se finda ao final de 2024.

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem como objetivo maior articular o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis: 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.

Iremos trazer aqui uma discussão em torno das Metas 2, 5 e 17, que abordam a alfabetização e a formação de professores. Sobre a formação, além da Meta 17, as Metas 15, 16 e 18 tratam da valorização dos profissionais do magistério. As Metas 15 e 16 tratam da formação, e a Meta 18 define a necessidade de assegurar planos de carreira para a valorização profissional, tendo como referência o Piso Salarial Profissional Nacional.

Iniciamos pela Meta 2, que contempla a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população dos seis aos 14 anos de idade e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE, vem tratar do direito ao ensino de 9 (nove) anos, garantindo a matrícula dos estudantes, no primeiro ano do Ensino Fundamental, aos seis anos de idade. Esta etapa passa a ser obrigatória dos 6 (seis) aos 14 (catorze) anos de idade, pretendendo-se, assim, uma política educacional que é voltada à melhoria da qualidade dos processos de escolarização.

Segundo o PNE (2014), a obrigatoriedade do ingresso dos estudantes no primeiro ano, início do ciclo da alfabetização, deve se estender no máximo até o fim do terceiro ano, e isso tem relação com a presente pesquisa, já que trata do ciclo de alfabetização e dos objetivos desta etapa.

Em seguida, faz-se uma referência à Meta 5, que propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, pensando também em estratégias que visam alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade:

Entre as principais estratégias registradas no PNE para o cumprimento da Meta 5, situa-se a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, em articulação com estratégias que deverão ser desenvolvidas pela pré-escola, com qualificação dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. (Brasil, 2014, p. 26-27).

A alfabetização sempre esteve pautada nos documentos legais que asseguram o acesso à educação e a qualidade dos processos de aprendizagens. Porém, independentemente das condições, cabe às instituições escolares, principalmente aos professores alfabetizadores, a consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 à Base Nacional Comum Curricular (2017), o caminho parece curto, mas, mesmo assim, as dificuldades com a alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental continuam. O Plano Nacional de Educação (PNE) também discute a alfabetização contemplando em seu texto a formação de professores como uma estratégia de resolver os problemas com a não alfabetização dos estudantes.

A formação de professores está contemplada na Meta 17 do PNE 2014-2024 2ª edição, (Brasil, 2015, p. 35), que diz: “Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE”.

Conforme Brasil (2015, p. 35), a Meta 15 trata da garantia da formação e de qualificação dos professores que atuam na Educação Básica, assegurando que todos os professores possuam formação mínima e específica de nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, um ano após a aprovação deste documento. Já a Meta 16 garante a formação desses professores em nível de pós-graduação em 50%, até o último ano de vigência deste PNE. Sobre a Meta 18, que vem tratar da valorização salarial dos profissionais, ela assegura, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os professores da Educação Básica e Superior Pública, tomando como referência o piso salarial nacional profissional, definido em Lei Federal, nos termos do Inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Diante dessas garantias legais, o PNE (2015-2ª edição) traz algumas estratégias para o cumprimento das metas asseguradas, tais como:

- A constituição de fórum permanente para o acompanhamento da atualização do valor do piso salarial nacional, em regime de progressão, assim como assegurar como tarefa

o acompanhamento da evolução deste piso por meio de índices fornecidos pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)³¹;

- A implementação de planos de carreira para os professores das redes públicas da Educação Básica, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em único estabelecimento escolar e, ainda, ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização destes profissionais, em particular o piso salarial nacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é decenal³² e se constitui enquanto modelo teórico das ações em torno das políticas e dos programas que discutem a educação de forma democrática e comprometida.

Ainda na perspectiva de melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, preferencialmente a partir da alfabetização, surge a BNCC, documento apresentado a seguir.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, no ano de 2017, se consolida enquanto uma política nacional curricular, tem como objetivo selecionar e organizar os conhecimentos que devem ser trabalhados na Educação Básica em nosso País. Cabe destacar que a BNCC não é um currículo por si só. Ela é um documento orientador para que os estados construam suas propostas curriculares, a fim de que os municípios se baseiem nesses currículos estaduais para estabelecerem seus próprios documentos orientadores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento orientador nos moldes do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) e se caracteriza enquanto política curricular:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar. (Brasil, 2019, p. 7).

³¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que se constitui enquanto principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informa->

³² Que acontece de dez em dez anos.

Os marcos legais que discutem a BNCC são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O documento teve três versões: a primeira em 2015, a segunda em 2016 e a terceira em 2017, e tendo sua homologação em 20 de dezembro de 2018.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e a escrever.

A alfabetização está evidenciada dentro da área das Linguagens e suas tecnologias, por meio de um olhar articulado dos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Ela contempla as habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas nestes anos e traz o conceito de alfabetização enquanto experiência ampliada do Letramento, cabendo ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Sendo assim, traz o texto como unidade central do trabalho “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses”³³ (Brasil, 2019, p. 68).

Conforme Gontijo, Costa e Perovano (2020), o texto da BNCC discute a alfabetização a partir de quatro eixos,

[...] nesses anos iniciais, serão aprofundadas ‘experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil’ (Ministério da Educação, 2017, p. 85). De modo geral, os eixos de integração que orientam o desenvolvimento e a aprendizagem da língua portuguesa são 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).

Podemos observar neste trecho que o texto da BNCC propõe que o foco da alfabetização seja voltado para os dois primeiros anos: uma antecipação da idade da

³³ Processo de significação e de produção de significados. Processo capaz de produzir e gerar signos, partindo da premissa de que há uma relação recíproca entre significado e significante. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/semiose/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

alfabetização de seis a oito (quando completava o ciclo dos três primeiros anos) para de seis aos sete (do primeiro ao final do segundo ano), ou seja, os estudantes devem estar alfabetizados neste período. Essa antecipação no processo de alfabetização da criança de oito para sete anos é uma das principais mudanças propostas pela BNCC.

Muito mais do que antecipar e/ou estabelecer uma data limite para que a alfabetização aconteça, é preciso dar condições básicas, como apoio pedagógico, para os professores entenderem que as experiências prévias das crianças com materiais de leitura e de escrita são diferentes e que por isso os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita não acontecem de forma homogênea.

Entendemos, também, que o texto da BNCC traz uma alfabetização com ênfase à análise linguística, o que, para Gontijo, Costa e Perovano (2020), pensando como processo de sentidos, torna secundária a alfabetização:

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).

Outro trecho consolida a ortografização como complemento da alfabetização de forma que reduz o processo, dando ênfase à simples decodificação com foco na aprendizagem e/ou assimilação da ortografia.

Segundo Ester (2023, p. 47), “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).

Os processos de desenvolvimento da consciência silábica e fonêmica são fundamentais para a consolidação da alfabetização da criança, porém ela precisa ser capaz de compreender como esses processos acontecem, conforme Ferreiro e Teberosky (1986). Para muito além de

ler e de escrever textos na diversidade de linguagens, ela deverá ser capaz de fazer uso social desta leitura e desta escrita que compõem os textos no contexto social do qual faz parte.

Para Saviani (2016), o problema da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está nas relações – que não se efetivam de forma harmônica em relação aos conteúdos escolares – entre escola, currículo e sociedade:

Conforme os documentos legais, a começar pela Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira considerados individualmente, podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. (Saviani, 2016, p. 81).

Neste trecho trazido por Saviani (2016), fica evidente que os objetivos propostos legalmente, nos documentos que discutem a educação, em especial o tema alfabetização, e aqui a referência são os objetivos propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não poderão ser atingidos quando os currículos pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas.

Com o objetivo de acelerar a alfabetização, surge em 2018 o Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

Programa Mais Alfabetização (PMALFA)

Com o objetivo de acelerar a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o Governo Federal, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituiu, em 22 de fevereiro de 2018, através da Portaria nº 14, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Ele se consolida enquanto estratégia para fortalecer a alfabetização nos anos iniciais devido aos resultados insatisfatórios constatados a partir da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³⁴, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizada no ano de 2016 com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. O Programa se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Reconhece que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar - com absoluta prioridade - a efetivação dos direitos referentes à vida, à

³⁴ A ANA foi um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que avaliou os níveis de alfabetização a partir do Letramento em Língua Portuguesa e em Matemática das redes públicas.

saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, nos termos do art. 227 da Constituição, bem como reconhece que a responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida por docentes, por gestores, pelas secretarias de educação e pelas instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa. (Brasil, 2018, p. 3).

O trecho traz para as discussões a corresponsabilidade para assegurar os direitos das crianças, e em especial da educação, em primeiro lugar, para a família, depois para a comunidade, em seguida para a sociedade e, por último, para o governo. Da mesma forma, coloca que a alfabetização das crianças depende sim, e muito, dos alfabetizadores, dos gestores, das secretarias de educação e das escolas, enquanto instituições formadoras. Cabe ressaltar que estas escolas foram divididas em dois grupos, as vulneráveis e as não vulneráveis. Conforme Brasil (2018), os critérios estabelecidos para as escolas vulneráveis foram:

I – em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e II – que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (Brasil, 2018, p. 4-5).

Essa escrita sobre a alfabetização não coloca a responsabilidade, de forma clara e direta, do governo com os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes. Sendo assim, cabe ao governo a função de auxiliar de forma colaborativa, e não como responsável, com o conjunto de ações que envolvem desde o cumprimento de forma legal, efetiva e prática de políticas públicas que assegurem o direito à alfabetização para todas as crianças em idade escolar, assim como reforça o trecho trazendo o objetivo do Programa quando diz que: “O objetivo do PMALFA é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização - para fins de leitura, escrita e matemática - dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018, p. 4).

O Programa reduziu o tempo de alfabetização (indo na direção da BNCC e afastando-se do PNE) e não teve mais as formações em parceria com as universidades federais, tendo sido colocados monitores por trabalho voluntário nas salas de aulas de turmas de primeiro e segundos anos, passando o foco da relação entre saberes culturais e saberes escolares para Português e Matemática apenas.

Embora, no que tange à execução do Programa, em outro trecho do documento, seja expresso de forma muito superficial que a participação neste não exime o governo federal das

obrigações educacionais estabelecidas na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e no Plano Nacional de Educação – PNE, entende-se que a federação participa em regime de colaboração.

O Programa ainda traz as competências de cada segmento participante, trazendo os professores alfabetizadores no topo desse conjunto com a responsabilidade de planejar, coordenar, organizar e desenvolver as atividades realizadas em sala de aula pelos estudantes, pela articulação das ações propostas pelo Programa, garantindo, assim, a alfabetização em massa dos estudantes matriculados nas escolas públicas no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental regular. Eles, os professores alfabetizadores, também são responsáveis pela interação escola e comunidade, pela supervisão do trabalho do assistente e pela integração do Programa com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Ainda, como parte deste grupo de atores, aparece, logo após os alfabetizadores, o Assistente de Alfabetização, o Gestor das escolas participantes do Programa, o Coordenador da rede estadual e/ou municipal e o Secretário de Educação.

Conforme Oliveira, Pinho e Senna (2022), as ações desenvolvidas pelo Programa Mais Alfabetização (PMALFA) podem reduzir a autonomia do professor alfabetizador, que passa a ser considerado técnico, não tendo, nas suas ações docentes e pedagógicas, espaço de reflexão crítica e de desenvolvimento profissional.

Conforme Diniz (2023), o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi encerrado em 2019 e não foi apresentado nenhum relatório e/ou estudo referente ao seu desenvolvimento ou até mesmo aos impactos de suas ações. “O Programa Mais Alfabetização integrou a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2018, p. 17), que será vista a seguir.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA)

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) se consolida para estimular programas e ações voltados à alfabetização:

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pode ser considerada um marco na educação brasileira. O tema da alfabetização, fundamental para a vida escolar e para o pleno exercício da cidadania, é trazido com todo o vigor para o centro da política pública educacional do país. Este é o compromisso do Ministério da Educação. Nós nos colocamos a serviço do povo brasileiro e nos esforçaremos para que a Política Nacional de Alfabetização, em colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, entregue

resultados concretos e faça valer o que cada cidadão deposita, de impostos e de esperanças, no Estado brasileiro. (Brasil, 2019, s. p).³⁵

O Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim, apresentou a PNA como um esforço do Ministério da Educação (MEC) para melhorar os processos de alfabetização e os seus resultados. Dessa forma, seria possível, segundo ele, elevar a qualidade da alfabetização, combatendo, assim, o analfabetismo em todo o território brasileiro.

O documento que institui a PNA apresenta inicialmente uma contextualização da alfabetização, trazendo índices considerados a partir dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)³⁶, instituída pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁷ 2012-2019. Cabe ainda ressaltar que esses índices foram obtidos em 2016 e que analisaram critérios como níveis insuficientes de leitura dos alunos, níveis insuficientes de escrita dos alunos, níveis insuficientes de Matemática dos alunos e também taxas de distorção idade-série no Ensino Fundamental Censo Escolar 2018. Também faz um aporte dos marcos históricos e normativos, trazendo relatórios sobre o tema no Brasil e no mundo.

Em um segundo momento, vai trazer aspectos que conceituem a Alfabetização, Literacia³⁸ e Numeracia³⁹, bem como os contextos e as modalidades destes processos. Dentro da sua organização, evidencia também o modo como as crianças aprendem a ler e a escrever, como ensinar a ler e a escrever abordando a leitura e a escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as relações entre as formas de aprender a ler e a escrever entre crianças, jovens e adultos, e a alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação.

É no terceiro momento, no item três, que o documento vem discutir a Política Nacional de Alfabetização, trazendo os princípios, os objetivos e as diretrizes do documento, o público-alvo e agentes envolvidos, como se deu a implementação, a avaliação e o monitoramento.

³⁵ Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, Ministro da Educação.

³⁶ Avaliação externa realizada no final do terceiro ano do Ensino Fundamental da Educação Básica para medir a proficiência dos estudantes no processo de alfabetização.

³⁷ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Disponível em: http://educacao.mppr.mp.br/arquivos/files/publicacoes/mec/cartilha_alfabetizacao_na_idade_certa.pdf . Acesso em: 14 jul. 2023.

³⁸ “Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2019 p. 21).

³⁹ “A literacia numérica (numeracia) diz respeito às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas” (Brasil, 2019 p. 24).

Finalizando a organização do documento, o item quatro traz as Referências e o item cinco a íntegra do Decreto nº 9.765/2019.

Iniciamos a discussão da Política Nacional de Alfabetização (PNA), trazendo os artigos que constituem o documento:

Artigo 1º: A alfabetização no Brasil deverá basear-se em evidências científicas;

Artigo 2º: A PNA traz definições precisas, o que possibilita um debate sério sobre políticas de alfabetização;

Artigo 3º (Princípios): Respeito aos entes federativos e adesão voluntária, Literacia e numeracia centralidade do papel da família na alfabetização, fundamentação nas ciências cognitivas, alfabetização como instrumento de superação de vulnerabilidade social;

Artigo 4º (Objetivos): Promover a cidadania por meio da alfabetização, elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE;

Artigo 5º (Diretrizes): Estimular aos hábitos de leitura e escrita, priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, integração de práticas motoras e expressões artísticas; respeito às particularidades das modalidades especializadas; valorização do professor alfabetizador;

Artigo 6º e 7º (Público-alvo e agentes): Crianças na primeira infância e alunos dos anos iniciais do ensino fundamental são o público prioritário, Jovens e adultos, alunos das modalidades especializadas e qualquer estudante com nível insatisfatório de alfabetização também estão contempla dos, São agentes os professores, gestores educacionais, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil;

Artigo 8º e 9º: A PNA será implementada por meio de programas e ações do governo federal em parceria com os entes federativos. Uma boa política pública deve ter bons indicadores e monitoramento, para aferir resultados e valorizar o dinheiro do contribuinte.

Artigo 10º ao 13º: O Ministério da Educação coordenará as ações derivadas da PNA, podendo oferecer assistência técnica e financeira aos entes federativos. (Brasil, 2019, p. 30-39).

O documento está posto com o propósito de garantir a eficácia do processo de alfabetização dos estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental com consolidação dos processos de ensino da leitura e da escrita. Na sua elaboração, houve uma preocupação em trazer visões de estudos feitos fora do país acerca do tema, bem como o uso dos termos literacia e numeracia como forma de evitar equívocos e imprecisões em torno do tema.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) traz no seu 1º Artigo, das Disposições Gerais, os atos de instituição da mesma que conceitua, também, os termos alfabetização, analfabetismo absoluto e analfabetismo funcional:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização⁴², por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto⁴³ e o analfabetismo funcional⁴⁴, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (Brasil, 2019, s. p.).

O documento traz, também, a importância de desenvolver aspectos, ainda na Educação Infantil, referentes à alfabetização. Porém, este propósito não vem ao encontro do que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz como eixos estruturantes das ações pedagógicas o brincar e as interações vinculados às concepções do educar e do cuidar, tendo o entendimento de que o cuidado é indissociável dos processos educativos:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2017, s. p.).

Dentro do contexto das análises feitas acerca da normatização dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, é importante deixar claro que, embora as partes legais sigam alguns critérios de organização para que se tornem comuns aos espaços a que se destinam, elas também são abertas a outras interpretações. Por isso, quando a PNA, documento consolidado enquanto uma Política que pensa a alfabetização citando, por vezes, a Educação Infantil como fase inicial do processo de alfabetização, faz referência às concepções enquanto objetivos da Educação Infantil e o que está posto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos sugere que ambos os aspectos legais postos nestes documentos divergem entre si.

É importante trazermos essa abordagem, mesmo que em poucas linhas, porque em muitos espaços ainda ocorrem divergências sobre a Educação Infantil servir como espaço de preparação para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) não se consolida enquanto programa de formação de professores, porém ela evidencia a formação de professores alfabetizadores como estratégia para erradicar o analfabetismo quando traz como uma das suas finalidades contribuir com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que propõe as formações docentes nas estratégias número um (5.1) e número seis (5.6):

5.1. estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as

crianças; [...] 5.6. promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização; [...]. (Brasil, 2015, p. 58).

Ela ainda traz como principais objetivos: a promoção do conhecimento científico; o desenvolvimento da linguagem oral e escrita emergentes; a integração entre práticas pedagógicas da linguagem oral e escrita com a linguagem dos números, bem como a interrelação e a interdependência de vários domínios no desenvolvimento integral da criança; o estímulo ao hábito de leitura e de escrita através de produções textuais diversificadas; a integração entre escola e família em regime de cooperação entre ambos. Também, a igualdade de oportunidades, em especial as situações de vulnerabilidades sociais; a priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental; o respeito às diversas modalidades especializadas de educação; o incentivo à identificação precoce das dificuldades no processo de alfabetização, incluída também a alfabetização matemática; e a valorização do professor, em especial do alfabetizador.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) ainda apresenta o público-alvo e os agentes envolvidos nesses processos. O público-alvo são as crianças da primeira infância, os estudantes do ciclo da alfabetização, em especial, os que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os das modalidades especializadas de educação. Já os agentes são os professores da Educação Infantil, os alfabetizadores e todos os demais professores da Educação Básica, os dirigentes de redes públicas de ensino e os gestores escolares, instituições de ensino e suas comunidades escolares e as demais organizações da sociedade civil.

A implementação da PNA ocorreu por meio de programas, ações e instrumentos que incluem todos os processos e ações em torno da melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita através de mecanismos de avaliação e De monitoramento. Dois anos após a implementação da PNA, surgiu o Programa Tempo de Aprender.

O Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender entrou em vigor em maio de 2021 através da Resolução “CD/FNDE/MEC nº 06, de 20 de abril de 2021, que dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE” (Brasil, 2021, s. p), da atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, como a aquisição de materiais pedagógicos utilizados em sala de aula, necessárias para que o Programa se consolide enquanto estratégia eficaz para o processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais.

A contratação de serviços é voltada às atividades complementares com foco na alfabetização, como o acompanhamento individualizado de alunos com dificuldade na aprendizagem; a adoção de estratégias ou atividades específicas para a consolidação ou aplicação dos conteúdos da alfabetização; a verificação ou avaliação individual de habilidades, entre outros.

As atividades desempenhadas pelo assistente de alfabetização serão consideradas de natureza voluntária, na forma definida na Lei nº 9.608, de 1998, sendo obrigatória a celebração do Termo de Adesão e Compromisso do Voluntário. Os professores alfabetizadores e os assistentes de alfabetização selecionados deverão realizar o Curso Online de Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender, a fim de garantir apoio e suporte pedagógico orientador e formativo para as escolas desenvolverem, com êxito, o processo de alfabetização.

Os recursos financeiros do Programa Tempo de Aprender para cobertura de despesas de custeio são liberados em favor das Unidades Executoras (UEX) que representam as unidades escolares. Essas UEX podem ser as instituições escolares e Círculo de Pais e Mestres (CPM) das escolas indicadas pelas secretarias municipais, estaduais e distrital de educação, dentre aquelas que possuam ao menos uma turma com, no mínimo, dez matrículas no 1º ano e/ou 2º ano do Ensino Fundamental e que tenham sido validadas pela Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação — SEALF/MEC.

Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país, realizando ações no sentido de aprimorar a formação pedagógica dos docentes e dos gestores; disponibilizando materiais e recursos baseados em evidências científicas para aqueles que fazem parte do processo, bem como aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos por meio de atenção individualizada.

O Programa está estruturado em quatro eixos: o Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização, o Eixo 2: Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, o Eixo 3: Aprimoramento das avaliações da alfabetização e o Eixo 4: Valorização dos profissionais da alfabetização. Em 2023, logo após o Programa Tempo de Aprender, surge o

Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada cujo foco é a alfabetização dos estudantes.

O Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O Programa se consolida como estratégia para melhorar a alfabetização dos estudantes do 2º ano e tem como objetivo:

Garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental (meta 5 do PNE). Garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público. (Brasil, 2023, p. 7).

Em cada etapa do documento, a proposta é de incentivar a oralidade, a leitura e a escrita desde a Educação Infantil; alfabetizar na idade prevista na BNCC as crianças de seis a sete anos de idade, que compreendem primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental; e também consolidar a alfabetização + alfabetizar as crianças que não se alfabetizaram (crianças em idade dos oito aos dez anos que compreendem o terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental).

Dentre as diversas ações do documento, é importante registrar que, para que o Compromisso se efetive, contará com a Rede Nacional de Articulação de Gestão e Formação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Renalfa, em regime de colaboração, sendo esta rede formada por três grupos, que são:

1. Renalfa Estadual: Articuladores de Gestão e Formação do Território Estadual/Distrital, indicados pelas respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Articuladores de Gestão, Formação e Mobilização das Redes Municipais, indicados pela representação da Undime de cada estado;
2. Renalfa Regional: Articuladores de Gestão do Território Regional, vinculados às unidades descentralizadas de gestão educacional dos sistemas estaduais de ensino, quando houver;
3. Renalfa Municipal: Articuladores Municipais de Gestão e Formação, indicados pelas respectivas Secretarias Municipais de Educação.

O Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tem por finalidade intensificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização, bem como promover a articulação entre os sistemas de avaliação educacional da Educação Básica para a tomada de decisões.

No âmbito dos programas e políticas, como estratégias para melhoria do processo de alfabetização, apresentamos mais duas estratégias em âmbito estadual, pertinente ao diálogo trazido até aqui, já que o campo do presente estudo são os sentimentos e as emoções dos professores alfabetizadores de escolas da rede pública Estadual do Rio Grande do Sul.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG)

No mesmo ano em que surgiu o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), surge também o movimento gaúcho em torno da elaboração do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que foi aprovado em dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pelo Sindicato Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Um documento organizado em colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), o Sindicato Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). É importante colocar que o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) destaca-se pela forma como foi elaborado, já que promoveu momentos de discussão com as comunidades escolares, bem como com a sociedade em geral. “As discussões foram realizadas em fóruns e debates municipais, regionais e nacionais e, além disso, foram abertos canais digitais para participação da população e de profissionais da educação como um todo” (Rio Grande do Sul. Seduc, 2018c).

O documento traz, ainda, em sua apresentação, uma pequena crítica às ações desenvolvidas pela rede de colaboração para elaboração de referenciais curriculares propostas pelos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Embora o Regime de Colaboração esteja descrito nos Planos Nacional e Estadual de Educação, as ações nessa direção ainda são tímidas, pois envolvem muitas variáveis entre a União, Estados e Municípios, gerando entraves na operacionalização das políticas educacionais. (Rio Grande do Sul-Seduc, 2018c, p. 14).

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) tem como objetivo maior orientar os currículos das escolas gaúchas a partir de 2019. As mudanças, que seguem as diretrizes da

nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), valeram para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Caracteriza-se pela forma democrática e colaborativa, reflete o desejo de uma educação de qualidade e para todos, assim como direito garantido na Constituição Federal e demais documentos legais correspondentes.

Ele foi composto por cadernos de Estudos e orientação pedagógica para as instituições e professores da Educação Infantil e Educação Básica. Lançado enquanto uma Política Pública, as discussões se deram em torno das concepções de Educação, aprendizagem, currículo, competências e habilidades, formação continuada de professores, interdisciplinaridade, ciência e tecnologia, educação integral, avaliação e modalidades de ensino abrangendo Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Quilombola.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) foi estruturado em seis cadernos pedagógicos:

O primeiro que reúne princípios orientadores, concepções, tempos e espaços do currículo na Educação Infantil. Os demais organizados por Áreas do Conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os seis cadernos apresentam os fundamentos pedagógicos, a caracterização de suas áreas e componentes curriculares, bem como o quadro organizacional do currículo construído, contendo unidades, temáticas, objeto do conhecimento, competências e habilidades da BNCC e habilidades acrescidas das contribuições dos profissionais da educação do Estado do Rio Grande do Sul. (Referencial Curricular Gaúcho-Seduc, 2018, p. 18-19).

Segundo Freitas e Silva (2023), o Referencial Curricular Gaúcho, embora se apresente em forma de cadernos Orientadores no que tange às ações pedagógicas e docentes, caracteriza-se como estratégia inteligente quando decide por deliberar a realização de conferências municipais e microrregionais e também quando disponibiliza de uma plataforma digital para contribuições ao RCG, para a sociedade em geral, pois, desta forma, pode mencionar a contribuição de mais de 120 mil pessoas e a realização de diversas mobilizações ao longo de 2018.

Por outro lado, os autores consideram que documentos como o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), que tem embasamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentam algumas fragilidades no que tange à realização dos objetivos a que se propõe quando dizem que:

Outra questão é o fato de que tanto a BNCC quanto o RCG, por possuírem essa forte classificação e fraco enquadramento, pouco orientam sobre como fazer e realizar os objetivos a que se propõem e, com isso, acabam por gerar uma forma de responsabilizar o professor pelos resultados obtidos pelos alunos em avaliações externas. E, novamente, a Matemática, por ser uma disciplina isolada, sofre uma cobrança ainda maior em relação às outras áreas de conhecimento, reforçando o status dado a ela. Assim sendo, tanto a BNCC como o RCG são, apenas, parcialmente currículos, pois apontam objetos de conhecimento sem se ocupar da integralidade do projeto pedagógico, seja em nível nacional ou local. Além disso, no RCG não é inserida a cultura local e as identidades dos sujeitos, que são esperadas em um documento balizador do trabalho docente. Os exercícios de tradução, nesses diferentes currículos oficiais, deveriam permitir a introdução das particularidades locais e das singularidades culturais da população a que se dirigem; entretanto, atêm-se à tecnicidade das habilidades e da burocracia curricular, sem se darem conta da vida em si mesma. (Freitas; Silva, 2023, s. p.).

Assim como os demais documentos, é preciso que o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) inclua em seus textos diretrizes que aproximem as estratégias e as ações às realidades de cada instituição, especialmente das escolas da rede pública estadual.

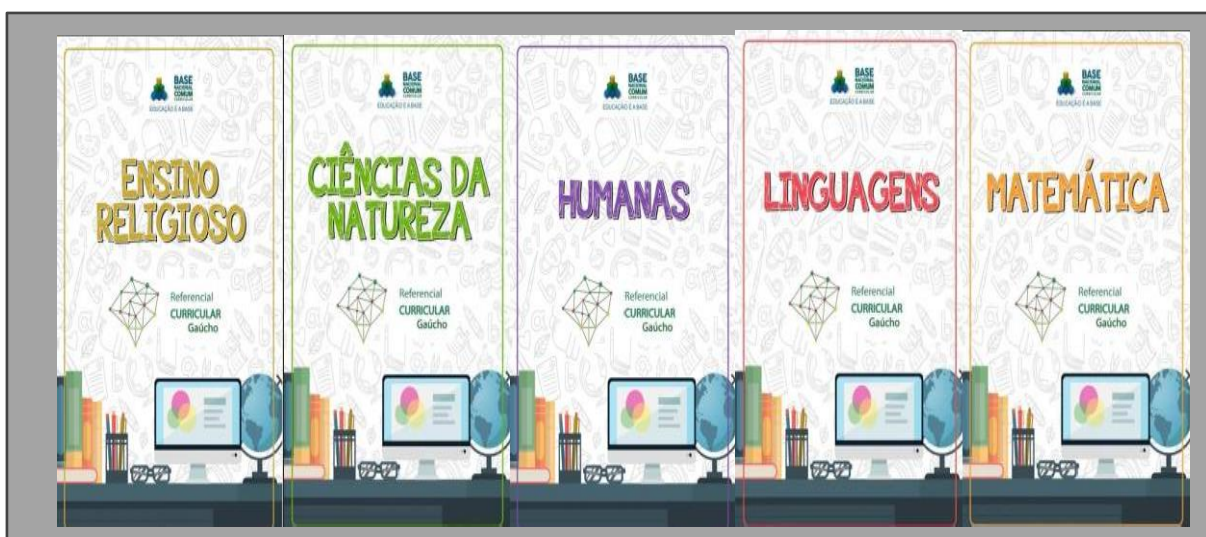
No documento, a alfabetização é contemplada na Área das Linguagens, especialmente no Português. O caderno das Linguagens nos anos iniciais é composto pelos componentes de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. O caderno traz também a finalidade da área, que é de proporcionar para os estudantes práticas de linguagens diversificadas com a possibilidade de interação e de expressão de valores sentimentais e ideológicos, propondo o desenvolvimento do processo de socialização e de comunicação interagindo entre si e com os outros, de forma que, nas trocas de experiências, constituam-se como sujeitos sociais. A área das Linguagens deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas da área, garantindo aos alunos:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente às questões do mundo contemporâneo. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas

sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídia, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Rio Grande do Sul, 2019, p. 51-52).

No quadro abaixo, seguem as imagens dos cadernos da Educação Básica, Ensino Fundamental, anos iniciais.

Figura 6 - Os Cadernos do RCG para o Ensino Fundamental



Fonte: Extraído da Internet⁴⁰

É importante dizer que o Referencial Curricular Gaúcho continua sendo utilizado como base da organização das ações pedagógicas das escolas a partir das habilidades e das competências.

Seguimos abaixo com a apresentação do Programa Alfabetiza Tchê, que, assim como o Referencial Curricular Gaúcho, acontece a nível estadual, sendo o foco das ações pedagógicas e estratégias docentes em torno da melhoria do processo de alfabetização dos estudantes.

Programa Estadual de Apoio a Alfabetização - Alfabetiza Tchê

⁴⁰ Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=imagens+dos+Caderos+dos+referenciais+curriculares+gauchos&oeq=imagens>
Acesso em: 14 jun. 2024.

Ainda seguindo essa perspectiva, em que o foco é melhorar a qualidade da alfabetização, levando-se em conta, também, a formação dos professores alfabetizadores, surge no estado Rio Grande do Sul (RS), no ano de 2022, o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – “Alfabetiza Tchê”, através do Decreto 56.674, de 26 de setembro de 2022, publicado no Diário Oficial do Estado (DOE-e) de 29/09/2022. O Programa é instituído pelo Governador do Estado em exercício, Ranolfo Vieira Júnior, e é composto por dez artigos, sendo que o primeiro versa sobre o objetivo maior do Programa:

Art. 1º Fica instituído o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – ‘Alfabetiza Tchê’, com o objetivo de garantir a alfabetização de estudantes até o 2º ano do Ensino Fundamental por meio de medidas estratégicas, especialmente o fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios e o Estado do Rio Grande do Sul. (Rio Grande do Sul, 2022, p. 2).

Em seus outros nove artigos, traz a organização das ações do Programa, tais como a sua implementação, o público-alvo, os eixos estratégicos, a participação mediante o Termo de Adesão dos municípios, a seleção e a capacitação com possibilidades de remuneração através de bolsas de estudos e a posterior avaliação com possibilidades de prêmios para melhores índices dos que aderiram à política.

O Programa Alfabetiza Tchê se consolida enquanto uma política do Estado do Rio Grande do Sul e se organiza com base nos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (SAERS). As provas foram aplicadas em outubro de 2022 para os estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º do Ensino Médio. A iniciativa visa fornecer evidências sobre a Educação Básica, qualificar a educação gaúcha e subsidiar a política de distribuição do ICMS a partir de resultados educacionais.

A partir dos resultados, o governo do Estado se compromete a elaborar materiais didáticos para dar suporte pedagógico para os professores alfabetizadores, a fim de melhorar os índices e também as lacunas da alfabetização dos estudantes da rede pública.

O Programa Alfabetiza Tchê é a política de alfabetização no território gaúcho, que integra o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

Segundo o Programa (2022), ele ainda traz para o centro das estratégias o conceito de Cidades Educadoras. Na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pelas diferenças. São atualmente Cidades Educadoras no Estado do Rio

Grande do Sul as seguintes cidades: Porto Alegre, Santiago, Carazinho, Guaporé, Passo Fundo, Soledade, Nova Petrópolis, São Gabriel, Gramado, Marau, Seberi, Camargo e Sarandi. As Cidades Educadoras elaboraram uma Carta para a sociedade gaúcha com 18 páginas sobre o compromisso destas com a educação, em especial a alfabetização, e tudo o que é necessário para que uma cidade seja uma Cidade Educadora. Trazemos aqui o trecho final da Carta (2022, s. p.), que diz:

Esta Carta exprime o compromisso das cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios nela manifestados. Define-se como aberta à sua própria reformulação e deverá ser ampliada com os aspetos que a rápida evolução social requeira no futuro. (Carta, 2022, s. p.).

A Carta das Cidades Educadoras se consolida como um importante documento que assume as responsabilidades de todos os segmentos da sociedade gaúcha em colaborar com a educação, em especial, com a alfabetização dos estudantes que da escola necessitarem. Ela está organizada trazendo três grandes eixos, que se caracterizam como princípios: o direito à Cidade Educadora, o compromisso da cidade e o Serviço integral à pessoa. O Decreto Nº 56.674 (2022) institui:

Cabendo à Secretaria da Educação, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME/RS e a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul - FAMURS, as seguintes ações: I - realizar o acompanhamento pedagógico das ações voltadas à garantia de alfabetização na idade certa; II - disponibilizar instrumentos padronizados para as avaliações periódicas, a serem aplicadas pelas próprias redes de ensino envolvidas; III - elaborar e disponibilizar orientações pedagógicas para os professores da Educação Infantil a partir das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC; e IV - elaborar e disponibilizar material didático complementar para os estudantes e professores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, solicitado pelo município anualmente. (Decreto Nº 56.674, 2022, p. 2).

É um Programa que ainda vigora no Estado do Rio Grande do Sul, sempre orientando-se pelos documentos em âmbito federal, como o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, último documento organizado no Quadro das Políticas de Alfabetização.

Finalizando a organização dos documentos que normatizaram e normatizam a educação nacional em relação à alfabetização, é importante acrescentar que não basta criarem-se ações se não forem realizadas na prática e contemplarem somente parte dos estudantes das escolas das redes públicas, principalmente as estaduais. Esses documentos oficiais são de suma importância por serem os norteadores dos referenciais curriculares estaduais e municipais. Após a leitura desses documentos, é possível perceber um certo alinhamento em

relação às propostas para alfabetização no que diz respeito a ações e/ou estratégias pedagógicas e docentes através do ensino da Língua Portuguesa. Porém, ao tratarem da alfabetização de forma específica, os documentos se distanciam, uma vez que ocorre uma ruptura, principalmente em relação à forma de conceber, descrever e visualizar as relações entre a teoria e a prática pedagógica e o conceito de alfabetização.

Percebemos, no estudo destes documentos, principalmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que algumas mudanças significativas vêm ocorrendo a partir das suas implementações e ações, como, por exemplo, a mudança da seriação para ciclos, as quais assumem a nomenclatura de ano e estão organizados em três anos para cada ciclo. Isso ocorreu porque entendeu-se que uma das possibilidades de melhorar os índices do fracasso escolar seria melhorar os índices do analfabetismo. Sendo assim, um dos critérios para esse avanço é a implementação do ciclo da alfabetização, que, em um primeiro momento, iniciou-se no primeiro ano e concluía-se ao final do terceiro ano, mas, atualmente, em especial, a partir da BNCC, inicia-se no primeiro ano, porém a alfabetização deve se consolidar já ao final do segundo ano do Ensino Fundamental.

É importante também colocar que essa vinda antecipada dos estudantes para o primeiro ano não deixa de ser estratégia para garantia do aumento do número de alunos, especialmente nas escolas das redes públicas estaduais, já que a rede perdeu muito no decorrer dos anos com a organização das pré-escolas somente nas redes públicas municipais.

Diante da situação legal, entendeu-se, por boa parte dos educadores, em especial, pelos alfabetizadores, que as crianças se alfabetizariam a partir do primeiro ano. O que ocorre e que precisamos atentar é que o “a partir” não significa “se alfabetizar” já no primeiro ano.

Essa confusão não permitiu uma compreensão clara e necessária de que a “antiga primeira série” se apresentava, a partir de então, em duas etapas, primeiro e segundo ano (primeira etapa) e o terceiro ano (término do ciclo - segunda etapa). Sendo assim, o problema desse novo ciclo é que, mais uma vez, a maioria dos professores alfabetizadores não foram e/ou não estavam preparados para essa nova organização pedagógica e simplesmente transferiram os conteúdos das séries para os anos.

A diminuição da idade dos sete anos para os seis anos, para o ingresso no Ensino Fundamental, trouxe para o primeiro ano crianças que talvez ainda não quisessem parar de brincar como faziam na Educação Infantil para estarem ainda mais próximas dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais sistematizada, condição para a alfabetização.

Surge, então, a necessidade do uso de metodologias lúdicas para facilitar esse processo de compreensão dos estudantes deste ciclo, o que exige ainda mais formações continuadas por parte dos professores alfabetizadores.

Outra confusão foi em relação aos conceitos de Alfabetização e de Letramento, já que, segundo Magda Soares (2003), enquanto Alfabetização é a aprendizagem do sistema de escrita, o Letramento é o uso social desta. Já segundo Ferreiro e Teberosky (1986), trabalhar Letramento e Alfabetização dissociados é o mesmo que negar o que a alfabetização propõe para que um estudante seja alfabetizado. Sendo assim, concordo que estar alfabetizado é o mesmo que aprender e apropriar-se do sistema de escrita alfabético e fazer uso deste sistema no cotidiano de cada um, ou seja, um indivíduo alfabetizado precisa saber quem é, onde está, para onde quer ir e aonde quer chegar. Isso fez com que não se soubesse ao certo diferenciar o que fazer neste novo 1º ano do Ensino Fundamental.

O Letramento está presente em muitas propostas de documentos e trazer o Letramento para o centro das discussões em torno da alfabetização é trazer o indivíduo para dentro do contexto social do qual ele faz parte enquanto sujeito. O que parece que não ficou compreendido, não só nos documentos, mas também por parte dos educadores, em especial pelos alfabetizadores, é a diferenciação e a conceituação destes dois termos.

Trazer a alfabetização nos documentos legais é positivo e pertinente, mesmo que ainda seja preciso avançar e muito nas políticas públicas e propostas para garanti-la para todos os sujeitos de forma justa e igualitária.

Quando a alfabetização está contemplada nas políticas públicas, além de evidenciar os fracassos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, a legalidade traz a alfabetização para o centro das discussões, provocando ações e programas governamentais através da criação de leis que amparem o sucesso deste processo, conforme Guillen e Miguel (2020):

No entanto, as dificuldades das crianças em se alfabetizarem permanecem, independentemente da proposta desenvolvida. Assim, desde a forma mais tradicional de ensinar a ler e escrever pelo método sincrético, analítico ou global, até chegar à psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1986), passando pela perspectiva de aliar alfabetização ao letramento, a marcha segue ainda lenta. Trata-se de um fato levantado pela própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a qual recomenda que se trabalhe a consciência fonológica nos primeiros anos do ensino fundamental, deixando a ortografização para ser desenvolvida a partir do 3º ano. Nesse sentido, a intenção da BNCC é concretizar nos dois primeiros anos do ensino fundamental a sistematização da alfabetização. (Guillen e Miguel, 2020, p. 2).

Além das políticas de alfabetização, os programas de formação de professores surgem, também, como estratégias para elevar os índices do analfabetismo no Brasil através da qualidade das ações tanto governamentais quanto sociais, institucionais e docentes. A seguir, vamos conhecer os principais e mais recentes programas de formação de professores alfabetizadores.

A formação de professores é pauta presente na maioria dos documentos, em especial os que vêm discutir a educação, como os citados na seção anterior. A formação docente é critério, também, nas ações para a melhoria da qualidade da alfabetização, já que, como sujeitos mediadores deste processo, os alfabetizadores tornam-se essenciais nas construções feitas pelos estudantes e na sua caminhada reflexiva sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

As formações podem ser as iniciais, como as acadêmicas (cursos de graduação), e também as continuadas, que podem ser em forma de cursos de extensão de curta ou de longa duração, assim como os cursos de pós-graduação lato sensu (especializações) e stricto sensu (mestrados e doutorados). Ela é contínua, viva, porque acontece em torno das mudanças sociais, já que, conforme Veiga e da Silva (2012):

Ela assume uma posição de inclusão; pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação. Assim, ao se referir à formação humana, vêm à tona alguns princípios que merecem atenção como: a) a formação é uma ação contínua e progressiva; b) a formação do professor deve prepará-lo para atualidade; c) a formação humana significa fazer da escola um tempo de vida; d) a formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico. (Veiga e da Silva, 2012, p. 20-21).

Sendo assim, é possível entender que a formação docente precisa, inicialmente, perpassar pela formação humana, de forma que possa ser compreendida como inerente às ações profissionais docentes e ter clareza do contexto para o qual está voltada.

A formação continuada faz parte da organização escolar como uma prática educativa crucial para o exercício da docência, pois se caracteriza como o aperfeiçoamento teórico e prático da profissão de professor.

As experiências docentes dão-se em torno do contexto educativo, seja dentro ou fora da instituição escolar. O trabalho docente também é organizado levando-se em consideração as vivências do professor sejam elas da sua formação inicial ou também das experiências adquiridas no seu cotidiano dentro e/ou fora da escola. A experiência é parte da construção da identidade profissional docente (cuja atividade principal é o ensino), que envolve vários fatores como: a formação inicial, as

formações continuadas, a organização e planejamento do trabalho, o reconhecimento do espaço onde está atuando, entre outras. (Castoldi; Souza Silva; Silva, 2023, p. 180).

Dentro deste contexto, evidenciamos, de forma *sui generis*, a importância da formação dos professores, de forma que se entende que um dos meios de garantir a qualidade do ensino em nosso país é intensificar os investimentos na formação inicial e continuada dos professores.

Sobre os saberes oriundos da formação profissional, tanto a inicial quanto a continuada, ainda são incompletas no sentido de que não conseguem abranger todos os saberes que são necessários à prática docente. A formação inicial, por exemplo, ainda é insuficiente por não conseguir efetivar uma proposta adequada e alinhada entre teoria/pesquisa e prática. Os Cursos de Nível Superior, como a Licenciaturas, em sua ementa e carga horária organizam o conhecimento de forma incipiente, levando em consideração que a carga de conhecimentos gerais e específicos é muito ampla, tornando quase impossível um aprofundamento. A deficiência é maior ainda em Cursos Superiores de formação inicial na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Estes últimos são, geralmente, concluídos em menos tempo quando comparados aos Cursos Superiores presenciais que levam em média de quatro a cinco anos para sua conclusão. (Basso; Correa; Pimentel, 2023, p. 74).

O trecho nos leva a refletir sobre a importância da formação dos professores, desde a formação inicial, para o sucesso e/ou avanço nos processos de ensino e de aprendizagem, mas, por outro lado, nos instiga a pensar sobre as modalidades de oferta destas formações, especialmente as oferecidas na modalidade de Ensino a Distância (EAD).

A formação docente sempre foi tema de inúmeras discussões, considerando que, se, de um lado, existe o professor que deseja estar em constante qualificação, a fim de melhorar a qualidade do seu trabalho e, conseqüentemente, dos processos de ensino e de aprendizagem; por outro lado, encontra dificuldades com a realização dessas formações. Isso ocorre porque, entre os diversos entraves, estão as condições financeiras e a liberação para saída dos seus espaços de trabalho (as salas de aula), já que legalmente os estudantes têm direito ao cumprimento dos dias letivos, e a organização das escolas não conta com professores substitutos. Veiga e da Silva (2012) dizem que:

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação deixam patente a visão dicotomizada da relação entre teoria e prática e, com isso, propiciam também a relação entre trabalho intelectual e trabalho prático, ou entre trabalho e educação. O processo formativo é gerado em um espaço excludente e impregnado de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que promovem o fortalecimento da degradação educacional e social. O processo formativo é centrado nas competências definidas nacionalmente. (Veiga e Silva, 2012, p. 18).

Nessa mesma linha de reflexão em torno da formação de professores de Veiga e da Silva (2012), Freire (1975) traz o professor como um “instrumento” de reprodução de uma educação bancária, ou seja, reproduz as ideias e ideais de uma sociedade capitalista, que tem na escola uma instituição que prepara mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho.

Freire (1975) sempre trouxe de maneira relevante, para as discussões em torno da formação docente, a necessidade de um educador facilitador e problematizador, aberto a “ensinar e aprender”, tendo no seu ofício uma oportunidade de formação, negando, assim, a figura do professor “técnico”, que reproduz uma educação bancária.

O autor demonstra, veementemente, que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita se dão em torno das relações entre teoria e prática, através do seu método de alfabetização de jovens e adultos, utilizando-se de palavras geradoras. Defende que quanto mais a realidade do indivíduo for falada e respeitada mais significativo torna-se o processo de alfabetização.

Falar em processos de ensino e de aprendizagem exige professores em constante formação e atualização de maneira que seja possível repensar frequentemente a profissão docente, já que esses saberes trazidos pelos educadores ocupam um lugar essencial diante dos saberes produzidos socialmente.

A formação docente deve estar voltada para a atualidade, levando-se sempre em conta os movimentos vivos da sociedade, ou seja, o professor deve estar preparado para compreender tudo aquilo que, na sua vida e na vida dos indivíduos com quem trabalha, for significativo e provoque mudanças necessárias ao seu desenvolvimento pleno e integral enquanto ser humano.

Refletir sobre a formação docente é trazer para o centro das discussões Freire (2022, p. 40) ao afirmar que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da

reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O Brasil discute fortemente as formações docentes, principalmente no processo de alfabetização, a partir dos métodos, ou seja, a alfabetização se dá dependendo muito do método que os alfabetizadores irão utilizar nas suas ações pedagógicas e docentes. Programas e políticas de formação de professores sempre estiveram nas pautas dos diálogos sobre a alfabetização.

Nem todos os documentos evidenciam e colocam a formação de professores como importante enquanto valorização do profissional, no sentido profissional e pessoal, nesse processo de alfabetização. Porém, trazem como estratégia para melhorar os índices do analfabetismo no Brasil, dissociando, assim, a formação dos professores alfabetizadores como essencial para o sucesso dos estudantes em relação aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Fica claro que os programas de formação de alfabetizadores trazidos nesta seção foram e são tentativas de melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, é preciso ir além da ideia de pensar e garantir formações de professores, em especial aqui neste estudo, dos alfabetizadores. Torna-se cada vez mais urgente valorizar o profissional, e um dos indicadores de valorização é um salário digno da sua função.

Garantir a valorização dos docentes e a formação acadêmica e continuada é garantir que, em momentos como o vivenciado em 2020, com a pandemia do Covid-19, os estudantes possam ter experiências pedagógicas com uma maior qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no ciclo da alfabetização.

Em meio ao cenário da pandemia do Covid-19, a educação passa por transformações drásticas, de forma que necessitou de adequações dos processos de ensino e de aprendizagem, em especial da alfabetização. Necessitou-se de readequação das políticas já existentes, novos caminhos, novas regras, novas estratégias de aprendizagens, busca por novos conhecimentos em conteúdos transversais aos desenvolvidos pelas instituições de ensino até então.

Dentro deste contexto, a educação foi intensamente impactada, por isso, torna-se imprescindível saber lidar não somente com as estratégias pedagógicas e métodos, mas principalmente com as emoções e os sentimentos dos estudantes, famílias, funcionários e professores. Elege-se, especificamente nesta Dissertação, os sentimentos e as emoções dos alfabetizadores enquanto objeto de estudo desta pesquisa.

3 EMOÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE

Porém, por vezes, sinto dificuldades para trabalhar questões direcionadas ao emocional, relações interpessoais, como o toque e o abraço, pois os estudantes estão demonstrando uma certa dificuldade na questão de se relacionar com o outro, mantendo-se mais distantes. (E3CP3).

Neste capítulo abordaremos a pandemia do Covid-19, trazendo o que os autores vêm discutindo sobre os impactos da pandemia, especialmente no campo da educação e, posteriormente, da alfabetização.

Em seguida, falaremos sobre como os alfabetizadores vivem os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir deste contexto, que trouxe mudanças nos modos de vida da sociedade e, conseqüentemente, no cenário da educação, especialmente nas escolas públicas estaduais.

E, por fim, será apresentada uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre alfabetização e emoções a fim de conhecer o que vem sendo publicado sobre tal temática, demonstrando, assim, aproximações e distanciamentos com a presente pesquisa.

3.1 A PANDEMIA DO COVID-19

A pandemia do Covid-19⁴¹ foi um dos acontecimentos recentes que trouxe novas configurações nos modos de vida e de organização da sociedade, matando cerca de 16 milhões de pessoas no mundo todo, segundo informações divulgadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O Covid-19 surgiu pela primeira vez em.

Dezembro de 2019, o surto da COVID-19 ocorreu em Wuhan, província de Hubei China e se espalhou rapidamente por toda a China, e então emergiu em todo o mundo. Em 12 de fevereiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) nomeou a doença causada pelo novo coronavírus como COVID-19 [...] a COVID-19 é uma infecção respiratória com alta virulência e considerável alta mortalidade, que é difícil de estimar antes do fim da pandemia [...] nos pacientes com COVID-19, as principais manifestações foram a febre e a tosse [...] a atual pandemia de COVID-19 é claramente um problema de saúde pública internacional. (Brazilian Journal of Health Review, 2020, p. 14634).

⁴¹ Doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, infecção diagnosticada como pneumonia viral grave de etiologia desconhecida, que pode evoluir para situações de Síndrome de Dificuldade Respiratória Aguda (SDRA), insuficiência cardíaca aguda, lesão renal aguda, sobre infecção, sépsis ou choque (Estevão, 2020, p. 4).

No dia três de fevereiro de 2020, o Brasil declarou Emergência Nacional. Segundo Araújo (2022), o primeiro caso da doença no país foi confirmado no dia 26 de fevereiro de 2020, e a primeira morte da doença em 12 de março do mesmo ano. No dia 05 de maio de 2023, três anos depois do seu início, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o fim da emergência de Saúde Pública da pandemia do Covid-19 em todo o mundo. Quando a notícia da doença surgiu no país, não se podia imaginar quão devastadora ela seria e como traria mudanças tanto econômicas e sociais, quanto pessoais e emocionais, alterando modos de vida e maneiras de ver as situações cotidianas.

Aos que vivenciaram este momento fica difícil retratar tudo o que envolveu esse período longo de níveis altíssimos de preocupações, estresses, inseguranças e medo diante de algo desconhecido como foi o Coronavírus. A pandemia do Covid-19 trouxe inúmeros desafios, em especial nos setores da saúde pública, na economia e na educação, principalmente na esfera pública, já que envolveu esforços de efetivação das políticas públicas já existentes e da criação de outras em função da pandemia. Em âmbito mundial, os países adotaram políticas públicas de três naturezas descritas por Pereira (2021),

(a) política sanitária visando diminuir o número de infectados e o número de mortes, (b) política fiscal visando garantir uma renda mínima para a população, reduzir o desemprego, a quebra das empresas e a queda do PIB causados pelas medidas sanitárias, e (c) política financeira visando financiar essas despesas associadas ao Covid-19. A política sanitária que os infectologistas e as instituições internacionais voltadas para a saúde recomendaram e se revelaram bem sucedidas foram o fechamento das fronteiras do país, proibição de entrada de voos internacionais, fechamento de cidades ou regiões atingidas, adoção de testes em massa, rastreamento dos contatos das pessoas com teste positivo e seu isolamento, obrigatoriedade do uso de máscaras, criação de hospitais ou leitos de emergência, respiradores em quantidade suficiente, testes grátis, tratamento de saúde grátis, orientação da população sobre os comportamentos individuais, proibição ou forte restrição a demissões. (Pereira, 2021, p. 3).

Em 2020, instaura-se a crise da pandemia enquanto uma sindemia⁴², por ser uma doença altamente transmissível de pessoa para a pessoa e por desenvolver um conjunto de riscos variados e em números significativos, envolvendo também aspectos sociais⁴³.

É nesse contexto de incertezas e de cuidados redobrados que, através de orientações advindas dos Planos de Contingência⁴⁴, a educação se constitui, e as instituições escolares se reorganizam a fim de que os estudantes não percam o ano letivo. No entanto, não se imaginava que o tempo de quarentena ultrapassaria os 15 dias iniciais, estendendo-se até

⁴² O número de indivíduos que vive com doenças crônicas não transmissíveis está aumentando cada vez mais. No caso da Covid-19, é preciso abordar os fatores de risco, como a hipertensão, obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e respiratórias crônicas e câncer, o que englobaria o aspecto social, e não apenas o Covid-19 em si, sendo assim considerado uma sindemia. Disponível em: <https://dasa.com.br/blog/coronavirus/sindemia-covid-19/>.

⁴³ Disponível em: dasa.com.br/blog/.

⁴⁴ Plano de orientações para os cuidados com o Covid-19.

meados de 2021, praticamente um ano e meio depois até o retorno às aulas de forma presencial, ou seja, uma verdadeira revolução para as instituições de ensino presencial. Com o isolamento social, a escola muda as formas e os espaços de dar aulas. A nova ordem exigia que as instituições repassassem a proposta de educação escolar, até então feita na escola, para os mais diversos ambientes, e uma das formas foi a sala de aula virtual, surgindo, então, o Google Classroom⁴⁵ como ferramenta utilizada pelos professores para ministrar suas aulas. O uso das ferramentas virtuais exigiu que os professores, estudantes e suas famílias adquirissem aparelhos compatíveis com a plataforma, bem como aprendessem a se utilizar desse novo modo de se ensinar e de se aprender. Para Freitas e Lacerda (2021):

Especificamente nas instituições de ensino, o novo Coronavírus proibiu os professores de lecionar em salas de aula. Nesse contexto, em pouquíssimo tempo, cada educador assumiu a condição de protagonista e transformador do seu próprio fazer pedagógico, trocando, bruscamente, o presencial pelo ensino remoto, a fim de continuar correspondendo às demandas do educando em tempos de pandemia. Ao viver imersos em ecologias midiáticas digitais e empoderar-se delas para viver [...] e fazer quase tudo, os educandos e educadores tiraram as redes digitais da periferia do espaço acadêmico e as colocaram como locomotivas do processo de ensino - aprendizagem. A sensação foi de estranhamento por parte de alguns, de rejeição por parte de outros e de apropriação por parte de muitos. A internet, com todas as suas contradições – de exclusão, de baixa velocidade e de escassa alfabetização digital – está sendo a principal ambiência onde acontece o processo de hibridização da educação. (Freitas e Lacerda, 2021, p. 147).

A pandemia do Covid-19 passou por vários momentos nesse período de quase um ano e meio, divididos em tempos em que as vivências foram feitas de forma presencial, outros de forma on-line, sendo chamados de híbridos, ou seja, ora presencial ora por acessos on-line. Porém, as instituições escolares, principalmente as escolas públicas, por vários motivos, não conseguiram cumprir com os protocolos exigidos pela OMS para o retorno presencial, principalmente no que diz respeito a estruturas físicas das escolas, ao distanciamento e à vacinação para todos. Sendo assim, os estudantes e professores permaneceram por mais tempo que os outros setores da sociedade em isolamento social.

Passados os momentos mais críticos em que o país dividiu seu luto com diversos outros, após as imunizações em larga escala pela vacinação contra o Covid-19 e suas variantes, chega o tempo do retorno presencial às aulas, que, por sua vez, foi feito de forma gradual e respeitando as exigências dos Planos de Contingência de cada realidade.

⁴⁵ O Google Sala de Aula ajuda professores e alunos a se comunicarem e pode ser usado para organizar e gerenciar tarefas, para usar papel, para colaboração entre alunos e entre professores, e assim por diante. Disponível em: <https://www.tecnologiae.com.br/que-e-google-classroom-como-ele-funciona/>.

Por ter que manter o distanciamento necessário para que não houvesse proximidades entre as pessoas, as escolas precisaram organizar seus espaços seguindo as medidas postas nos Planos de Contingências, elaborados por uma comissão organizada nas escolas e monitoradas pelas Coordenadorias Regionais de Educação em conjunto com as Secretarias de Saúde de cada município e/ou estado. Sendo assim, os estudantes foram divididos em grupos, sendo que parte destes tinha aula nas escolas de forma presencial e a outra parte tinha aula remota, ou seja, estamos em tempos de ensino híbrido, e é dessa forma que os professores alfabetizadores vivem os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, abordados no próximo subcapítulo.

3.1.1 O que os autores discutem sobre a educação a partir da pandemia do Covid-19?

A discussão das propostas no âmbito da educação a partir da pandemia do Covid -19 veio acontecendo com o passar do tempo, por isso, de início, foram encontradas poucas publicações com o tema. No decorrer das aulas do Mestrado e especialmente a partir do ano de 2022, foram surgindo mais publicações com referência aos temas: a educação e a pandemia; a alfabetização e a pandemia; os alfabetizadores, sentimentos e a pandemia, os quais enriqueceram a construção do referencial teórico na direção da proposta da presente pesquisa.

Iniciamos com Boaventura de Souza Santos (2022), que traz, em sua obra intitulada *A cruel pedagogia do vírus*, a pandemia do Covid-19 como um tempo de salientar e de alimentar as desigualdades sociais decorrentes, em especial, do regime capitalista. Ele coloca que a pandemia do Covid-19 não se justifica por si só, mas ela vem acompanhada de outros fatores determinados pelo contexto social e modos de vida das pessoas inseridas em diferentes espaços e realidades. O que o autor nos sugere, e que nos remete a refletir mais profundamente, é que, do ponto de vista sociológico, a pandemia do Covid-19 é um fato que vai muito além de se pensar pelo viés da anormalidade e/ou normalidade. Sendo assim, Santos (2022) coloca que:

Existe um debate nas ciências sociais sobre se a verdade e a qualidade das instituições de uma dada sociedade se conhecem melhor em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente que nos permitem conhecer ou relevar coisas diferentes [...] A normalidade da exceção. A atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se

foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. Uma situação duplamente anómala. Por um lado, a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam. Mas quando se torna permanente, a crise transforma-se na causa que explica todo o resto. (Santos, 2022, p. 56).

Trazer Boaventura de Sousa Santos para o contexto da discussão da pesquisa é pertinente, principalmente porque o autor traz elementos em sua obra que nos fazem refletir sobre a pandemia pelo viés não somente da crise econômica e sanitária, mas, principalmente, da crise social que assola a humanidade há muito tempo, principalmente quando ele traz à tona e reforça ainda mais as desigualdades sociais com o advento de uma pandemia como foi a do Covid-19.

A pandemia é uma alegoria. O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível. Mas o que ela exprime está muito além disso. Eis alguns dos sentidos que nela se exprimem. O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno, o vírus. (Santos, 2022, p. 10, grifo do autor).

O autor traz para o diálogo, e isso se torna pertinente para posteriores análises do material da pesquisa, elementos como a organização da sociedade, principalmente do ponto de vista econômico, que, em momentos como o da pandemia do Covid-19, torna alguns sujeitos invisíveis em meio à discriminação de outras violências cometidas na sociedade e que são muito mais graves, por serem excludentes e injustas, do que a própria pandemia.

A quarentena vivida na pandemia é uma situação bastante discriminatória porque aqui é o momento em que aqueles que não são vistos⁴⁶ pela sociedade até então aparecem enquanto “números” invisíveis ao direito de ser e estar. Santos (2022, p. 21) denominou estes invisíveis como os que estão “a sul da quarentena”, ou seja:

A lista dos que estão a sul da quarentena está longe de ser exaustiva. Basta pensar nos presos e nas pessoas com problemas de saúde mental, nomeadamente depressão. Mas o elenco selecionado mostra duas coisas. Por um lado, ao contrário do que é veiculado pelos media e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o

⁴⁶ Na lista dos que não são vistos, Boaventura de Sousa Santos (2022) traz as mulheres, os trabalhadores precários, informais, ditos autônomos, os trabalhadores da rua, a população que mora nas ruas, moradores de periferias, favelas etc., os internados em campos de internamento para refugiados, imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente, os deficientes e os idosos. Cabe aqui citar também os professores, já que a organização das instituições escolares em função da pandemia do Covid -19 não os colocou na situação de acolhidos, como fez com os estudantes e seus familiares e/ou responsáveis.

sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele. (Santos, 2022, p. 21).

No que se refere às emoções, Santos (2022, p. 8) diz que “uma pandemia desta dimensão provoca justificadamente comoção mundial”. Essa comoção envolve uma série de sentimentos e sensações, de diferentes jeitos, em diferentes espaços e nas mais variadas situações que surgem a partir de uma pandemia.

No ano de 2020, a maioria das escolas públicas e também privadas iniciou seu ano letivo cumprindo seus calendários escolares entre os meses de fevereiro e começo do mês de março, de forma presencial. Situação essa que foi interrompida em 19 de março por causa de uma organização acerca do início da pandemia do Covid-19.

Essa organização foi chamada de quarentena, que perduraria por 15 dias, mas se estendeu para muito além desses dias, já que o número de casos cresceu consideravelmente, e os espaços escolares foram considerados lugares de propagação do vírus pela quantidade de circulação de pessoas e, conseqüentemente, pela dificuldade de isolamento, principalmente entre as crianças e os adolescentes. Como as vacinas ainda não estavam sendo produzidas no Brasil, a ordem da Organização Mundial da Saúde (OMS) foi de proteger os idosos e as crianças. Para isso, foi necessário decretar o isolamento social. Inicia-se, neste momento, uma educação a partir da pandemia do Covid-19. Para Saviani (2021), a pandemia marcou o ano de

2020, que será lembrado mundialmente como aquele em que a pandemia do novo coronavírus atingiu mais de quarenta e três milhões de pessoas ao redor do planeta e tirou mais de um milhão e cem mil vidas. No Brasil, a desoladora crise sanitária já acometeu mais de quatro milhões e oitocentas mil pessoas, levando a óbito mais de cento e cinquenta e seis mil¹. No entanto, a história brasileira poderia ser diferente, pois, sendo um dos últimos países a ser atingido e dispondo de um dos maiores sistemas de saúde pública do mundo, o Brasil poderia ter planejado reforço ao orçamento do Sistema Único de Saúde (SUS) – há muito sucateado –, investido novos recursos em função do estado de emergência e coordenado o enfrentamento à pandemia, tornando-se um exemplo mundial. (Saviani, 2021, p. 37).

O isolamento social nesses primeiros 15 dias acontece na maioria dos segmentos da sociedade, com exceção das farmácias, hospitais e supermercados, por serem considerados estabelecimentos de atendimento básico.

Os sistemas educacionais foram fechados e surge a necessidade de se utilizar de novos recursos nos processos de ensino e de aprendizagem no “ensino” remoto, que vem para substituir as aulas presenciais. Para Saviani (2011), a educação não pode deixar de ser

presencial, já que ela se constitui enquanto relação interpessoal que acontece entre o professor e seus estudantes.

Nóvoa (2022) discute a pandemia da Covid-19 como um tempo de repensar o modelo escolar posto há muitas décadas, já que, do seu ponto de vista:

Um ponto de vista é uma vista a partir de um ponto, de uma dada posição. O nosso ponto de vista é a necessidade, há muito sentida, de transformar um modelo escolar que, edificado no século XIX, atravessou o século XX e chegou, com sinais de fragilidade, ao século XXI. A pandemia apenas tornou inevitável o que já era necessário [...] há várias décadas que muitos de nós escrevemos sobre o fim do modelo escolar e a necessidade de repensar as bases institucionais da escola. (Nóvoa, 2022, p. 24).

Nóvoa (2022, p. 58) nos traz elementos cruciais ao pensar o sistema de ensino acerca da organização das escolas a partir da pandemia do Covid-19, como os estudantes, os pais, os funcionários e os professores, no contexto das mudanças necessárias no cenário educacional mundial, e principalmente no Brasil, que evidencia uma escola “incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade, um modelo escolar em desagregação”, ou seja:

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças. (Nóvoa, 2022, p. 58).

É nessa escola em desagregação que os professores se constituem enquanto profissionais, desempenham suas ações docentes e buscam a sua identidade profissional. Neste contexto da pandemia, Nóvoa (2022), seguindo a ideia de “educadores”, muito utilizada na atualidade, defende que este conceito reduz o princípio do “professorado” enquanto profissão. Aqui não se trata apenas de discutir sobre as questões práticas das ações docentes no sentido técnico da sua formação, mas sim em compreender os professores enquanto classe trabalhadora e o “ser professor” em todas as dimensões da profissão.

Do mesmo modo que a escola necessita organizar-se de forma diferente a fim de atender melhor os estudantes e de melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, há também a necessidade de se propor mudanças acerca da formação dos professores enquanto requisito básico para as suas ações docentes e pedagógicas, uma vez que o contexto escolar da contemporaneidade implica na criação de um novo ambiente para a formação docente.

Sabe-se que a alfabetização das crianças traz um conjunto de vivências, de socialização de experiências, que se dá em espaços diferenciados e diversos, assim como nas relações com o outro.

Deste modo acontece também na escola, onde a ocupação dos diferentes espaços permite a compreensão de que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita se dão em toda parte e que, sendo assim, torna-se essencial a interação entre os alfabetizadores e seus estudantes.

No entanto, com o afastamento social a partir da pandemia do Covid -19, essas trocas de conhecimentos entre os estudantes e os professores alfabetizadores não aconteceram como deveriam ter acontecido, e isso dificultou a ressignificação de conceitos essenciais para o desenvolvimento da oralidade e da escrita neste processo de alfabetização das crianças. Sampaio (2020) diz que:

Em tempos de pandemia, a criação de ambientes virtuais destinados a práticas de comunicação, leitura, escrita e aprendizado transcende a pedagogia tal como foi pensada tradicionalmente. A visão do professor como um mero transmissor de conteúdos deve ser superada para ceder lugar à figura de um mediador entre os alunos e essas novas leituras, de um profissional que estimule a troca de conhecimentos e desenvolva estratégias metodológicas que possibilitem a construção autônoma e integrada de um aprendizado contínuo. (Sampaio, 2020, p. 12).

Sendo assim, entende-se que esse conjunto de elementos e ações trazido pelos autores em torno da educação, em especial da alfabetização a partir da pandemia, é de extrema necessidade para o contexto da pesquisa apresentada nesta Dissertação. Como evidenciado por vários autores aqui citados, esses processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita envolvem emoções das famílias, dos estudantes e também dos professores alfabetizadores das escolas públicas estaduais, sujeitos da pesquisa, que precisam ser vistos e ouvidos através dos seus sentimentos.

Esse caminho da pesquisa percorrido até aqui é de grande relevância, pois, além de contextualizar os fatos e as ações no espaço e no tempo, traz na construção do referencial teórico o que tem de registros acerca da pandemia do Covid-19, da alfabetização e dos processos de aprendizagem que envolvem a leitura e a escrita, em especial das ações docentes e pedagógicas, bem como das emoções e dos sentimentos dos alfabetizadores.

Evidenciar estes autores apresentados e o que eles trazem sobre a educação a partir da pandemia do Covid-19, e sobretudo o que envolve esse cenário, é um caminho necessário para que se analisasse o material coletado durante a pesquisa, de modo a tornar possível

chegar a considerações relevantes e significativas respondendo o problema aqui proposto. Sendo assim, o falar sobre as publicações e trazer os professores alfabetizadores e seus sentimentos e emoções é fundamental, pois ele é sujeito mediador durante o processo de alfabetização dos estudantes,

[...] pensar reconfigurações na educação no pós-pandemia implica refletir sobre as possibilidades e limites para isso, tanto no âmbito da educação básica, considerando seus diversos níveis de ensino, como no âmbito da educação superior, com seus diferenciais institucionais e curriculares. Essa reflexão necessariamente incorpora considerar se as situações vividas pandemia provocada pelo Covid-19, que hoje assola o mundo, provocarão de fato alterações substantivas quer do ponto de vista econômico, quer do cultural ou do social. Ou seja, se seus efeitos serão na direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar, ou, na direção de uma volta às condições anteriores ao evento da pandemia retomando-se os mesmos padrões já anteriormente consolidados [...]. (Gatti, 2020, p. 29).

Dentro desse contexto, cabe dialogar acerca da alfabetização no sentido de prática social que incorpora um conceito mais amplo de como esse processo acontece na vida dos estudantes e dos professores alfabetizadores no papel de mediadores e todas as ações que envolvem esses processos de aprendizagens.

3.2 VIVÊNCIAS, CONTEXTOS E DESAFIOS: COMO OS ALFABETIZADORES VIVEM OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM?

Antes de abordarmos as vivências dos alfabetizadores quanto aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, como tudo o que os envolve, faz-se necessário trazer para o centro das discussões Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986, p. 11) quando dizem que,

[...] a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular [...]. (Ferreiro; Teberosky, 1986, p. 11).

Nesse trecho, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) trazem a alfabetização como função social da escrita, que vai para muito além do uso de métodos e manuais. Ela é um movimento de inserção na sociedade, e, por isso, é um processo bastante complexo, já que

traz um conjunto de atitudes, que envolvem o cotidiano pessoal e coletivo, incluindo emoções e sentimentos de todos os sujeitos envolvidos, em especial os estudantes e os professores alfabetizadores. Neste contexto, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita está imbuído de muitos desejos e sentimentos que transbordam um conjunto de emoções.

Durante a pandemia do Covid-19, muitos sentimentos envolveram os processos de ensino e de aprendizagem, em especial, os da leitura e da escrita de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que, neste processo, pouco ou quase nada discutiu-se sobre os sentimentos e as emoções que envolveram os professores alfabetizadores, sujeitos desta pesquisa, que tiveram que, em pouco tempo, se reinventar e preparar aulas híbridas utilizando-se desde materiais impressos até aulas on-line com a ajuda das tecnologias.

Para Garcia Canclini (2003), o híbrido⁴⁷ não é propriedade exclusiva do campo da Educação, mas sim, processos socioculturais em que práticas postas diante de novos contextos, desafios ou problemas se combinam e recombina para produzir novos objetos, práticas e estruturas, gerando perdas e/ou ganhos.

O Ensino Híbrido trouxe uma nova reconfiguração dos espaços escolares e, muitas vezes, junto com esta um acúmulo de funções, tornando o trabalho um tanto quanto exaustivo para os professores alfabetizadores. Esses que, por sua vez, também precisaram lidar com as dificuldades do uso das ferramentas tecnológicas para que essas aulas acontecessem, bem como a falta de tempo para conciliar as exigências das novas demandas desse formato de ensino.

O novo ecossistema comunicativo retira os profissionais de comunicação de massa da zona de conforto, de maneira que são forçados a inserirem-se no desconfortável ambiente das mídias sociais. Este 'híbrido' ambiente midiático digital forma um universo de pessoas interconectadas que, juntas, imersas em uma única rede de comunicação, compartilham informações, percepções, crenças e rumores em tempo real. (Freitas, 2019, p. 52-53).

É nesse contexto que os alfabetizadores precisam ressignificar seus conhecimentos e modos de trabalho. Sabe-se que, na fase da alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental, o contato físico durante as aulas presenciais é importante e faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente quando se utilizam de metodologias que têm por base o lúdico e quando priorizam a socialização das

⁴⁷ Caracterizado por ser composto por elementos diferentes. Trabalho Híbrido. Trabalho em que as atividades podem ser desenvolvidas quando, como e onde o empregado desejar, não estando restrito às instalações da empresa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hibrido/> Acesso em: 10 jul. 2023.

experiências cotidianas e o planejamento das aulas partindo dos conhecimentos que os estudantes trazem a partir das suas vivências pessoais.

A alfabetização também traz elementos importantes para os estudantes, já que observações e construções diárias são parte essencial dos processos de ensino e de aprendizagem, também acerca do desenvolvimento da autonomia e da integralidade dos indivíduos. Para Freire (2000, p. 107):

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. Na era da autocomunicação digital, a ‘palavra’ pode ser falada, escrita, animada. (Freire, 2000, p. 107).

Segundo Freire (2000), o trecho acima traz a ideia de “prática educativa” enquanto realidade emancipatória dos indivíduos como um todo e que acontece também fora dos espaços escolares, por isso que a experiência educativa não pode ser puro treinamento técnico, pois, se assim for entendida e exercitada, acaba por reduzir o que há de essencialmente humano no ato educativo, que é o seu caráter formador.

Durante o período de pandemia, a educação passa por momento de tensa ambiguidade, ou seja, se de um lado a escola precisa contar com o apoio e ajuda das famílias para a alfabetização das suas crianças, e isso foi positivo, já que estabeleceu laços e relações de proximidade e afetividade e, de certa forma, uma certa autonomia, por outro lado, sobrecarregou os pais e/ou responsáveis de demandas que eles não estavam preparados, pois até então eram exclusivamente da escola. Quanto aos professores alfabetizadores, conforme Jung (2020), também houve muitas dificuldades, já que os mesmos estavam habituados a alfabetizar em situações de interação com os estudantes, mostrando e manuseando materiais, havendo suporte emocional e físico durante o processo. Também o uso das tecnologias, as quais a maioria dos alfabetizadores não estavam habituados a utilizar-se em suas aulas, foi uma dificuldade enfrentada pelos mesmos nesse processo, uma vez que tiveram que apropriar-se do uso dessas ferramentas sem ter muito tempo para formações na área.

Uma pesquisa realizada por Jung (2021) a partir de questionários com professores alfabetizadores em escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre durante a pandemia da Covid-19, no ano de 2020, constatou que:

Após a observação dos aspectos analisados, percebemos que a pandemia da Covid-19 trouxe inúmeras dificuldades para o mundo todo, em diversos aspectos, porém, ao tratar do tema educação, entendemos que muitas foram as perdas, como, por

exemplo: conhecimento, socialização, afeto, tornando-se um ano marcante na vida dos estudantes e educadores. Dado o exposto, por mais que os prejuízos tenham sido incontáveis, sabemos que diferentes situações podem gerar aprendizagens, e é dessa forma que devemos refletir: Durante o ano letivo de 2020, o que foi possível aprender? Identificamos educadores se reinventando, estudantes aprendendo de forma diferente. Entendemos que a tecnologia digital pode ser usada a favor da educação, que existem outros métodos de ensino-aprendizagem e que a adaptação a novos desafios, por vezes, se faz necessária. (Jung, 2021, p. 19).

Cabe ressaltar que esses laços de afetividade que se criam nos espaços escolares e também em qualquer outro espaço são essenciais para as construções feitas pelas crianças em torno dos conhecimentos, dos processos de ensino e de aprendizagem e das relações e laços estabelecidos e vivenciados no seu cotidiano.

Sendo assim, conforme Moraes (2015), é através da afetividade que o professor pode orientar os educandos, porém, para que possa criar laços de afetividade e através destes ser capaz de criar possibilidades para que a alfabetização seja um processo prazeroso e que desenvolva o indivíduo na sua integralidade, o alfabetizador precisa estar com seu emocional, no mínimo, saudável.

A partir da pandemia do Covid-19, a humanidade viveu num cenário entristecido e tenso devido às instabilidades causadas pela falta de informações necessárias para entender o vírus e também pelas perdas e sentimentos que o luto estava causando para aquelas pessoas que estavam experienciando os óbitos acometidos pelo Coronavírus. Situação essa que gera no estado emocional das pessoas sentimentos que afetam também de forma bastante intensa as instituições escolares, que viram seus espaços ficarem vazios da presença física dos seus estudantes. É nesse contexto que as aprendizagens se dão, sendo em momento de inseguranças que a alfabetização precisou acontecer.

A interação entre estudantes e professores é necessária para que as aprendizagens aconteçam de forma significativa. Durante a pandemia, esse processo se deu de forma bastante diferente, já que as aulas chegavam até os estudantes de forma variada, tendo em vista as realidades de cada um, tanto dos estudantes quanto dos professores, em especial, dos alfabetizadores. Trata-se de um contexto atípico em que as ações docentes precisaram ser reorganizadas de forma rápida e levando-se em conta as necessidades dos estudantes em fase de alfabetização.

A alfabetização sem interação dificulta a possibilidade de se estabelecerem laços de afetividade, os quais facilitam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Jung (2021, p. 17):

A falta da afetividade presencial entre aluno e professor pode ter sido um fator determinante na educação desses estudantes. [...] Sendo assim, entendemos que nessa educação sem essa troca de olhares e afetos, sem o toque, pode haver uma falha [...] perguntamos quais foram as maiores dificuldades em relação à alfabetização no ano de 2020. As maiores dificuldades relatadas são: falta de contato com os estudantes e responsáveis. (Jung, 2021, p. 17).

Vale lembrar que essas relações de afetividade entre professor e estudantes e com os demais membros da sua família se dão por ambas as partes, de modo que o estado emocional, bem como os sentimentos desenvolvidos pelos alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19, merecem atenção.

No campo das relações de afetividade e dos processos de ensino e de aprendizagem, Ferreira e Acyoli-Régnier (2010) trazem as contribuições de Henri Wallon⁴⁸, que fala sobre a relação cognição e afetividade na educação, quando citam que:

No campo educacional, o interesse pelo estudo da afetividade é um fenômeno relativamente recente. A herança positivista nessa área dificultava a inclusão dessa temática, classificada geralmente como ‘não científica’ ou posta como não relevante, sendo muitas vezes marginalizada ou usada de maneira generalizada para justificar as dificuldades em lidar com aqueles que rompiam as barreiras das regras escolares [...] Uma das contribuições centrais de Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem contudo, reduzi-los uns aos outros [...] ao apontar a base orgânica da afetividade, a teoria walloniana resgata o orgânico na formação da pessoa, ao mesmo tempo em que indica que o meio social vai gradativamente transformando esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais. Assim, temos um laço de união entre o corpo e o meio social [...] Essa concepção da relação entre homem e mundo e a própria compreensão dos principais conjuntos funcionais que ajudam a compreender a formação da pessoa total encontra-se espalhado em diversas obras de Wallon. (Ferreira; Acyoli-Régnier, 2010, p. 25-26).

Neste trecho, os autores trazem elementos significativos sobre as contribuições de Wallon em torno das emoções, sentimentos e afetividade, em especial para a educação, pois colocam que as razões que os levam a discutir afetividade no campo educacional a partir de Wallon é para reforçar a importância da relação cognição e afetividade e suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, compreende-se a afetividade como um conjunto de atitudes que acontece na relação com o outro e que é essencial para a formação da pessoa de forma integral e significativa.

⁴⁸ Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu na França, em 15 de junho de 1879. Seu falecimento ocorreu também na França, em 1 de dezembro de 1962. Ele foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês, sendo que a entrada da família na política já tinha sido realizada com seu avô. Trata-se do político francês Henri-Alexandre Wallon. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/psicologia/-de-henri-wallon/>.

A pandemia do Covid-19 é um momento que traz várias reflexões em torno da formação humana do ponto de vista emocional, social e no campo da educação, sugerindo um conjunto de ações e de estratégias que se alicerçam nas condições humanas que emergem destes processos educacionais.

A partir da pandemia, a educação e os processos de ensino e de aprendizagem, em especial no ciclo da alfabetização, são discutidos levando-se em conta as esferas emocionais e sentimentais que envolvem os seus interlocutores. Nesta direção está a relevância da presente pesquisa, já que é preciso pensar e trazer para discussões os sentimentos e as emoções que envolvem os professores alfabetizadores, pois estes se constituem enquanto profissionais nas experiências cotidianas, por isso o ensino presencial é tão necessário, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, com a pandemia de Covid-19, a alfabetização se tornou um desafio e uma necessidade ainda maior. Se antes o ensino já carecia de alguns suportes, com o distanciamento aumentaram as dificuldades que o professor se defronta. E as crianças ausentes da escola e da imersão que ela proporciona na vida social e cultural, precisam do ensino e da interação para que se desenvolvam de forma significativa e não fiquem sem orientação educacional. (Da Silva, 2021, p. 26).

O trecho acima aponta na mesma direção que nosso diálogo quando falamos das dificuldades em relação aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Com a pandemia do Covid-19, houve muitos entraves para que os estudantes pudessem estudar longe da escola. Uma dificuldade foi a própria organização pedagógica dos professores alfabetizadores, os quais tiveram que repensar as suas práticas de forma a contemplar as exigências do ato de ensinar e de aprender, bem como dos conflitos sobre como levar os conteúdos até os estudantes, utilizando-se de estratégias como o uso das mídias e da tecnologia. Estratégias essas pouco conhecidas em um meio em que, na maioria das vezes, o que se dispunha para o uso diário eram o quadro, o giz e cópias de xerox, principalmente nas escolas da rede pública estadual.

A falta do envolvimento e da disponibilidade das famílias para acompanharem seus filhos e filhas neste processo de aulas remotas, a falta de recursos financeiros tanto das instituições escolares quanto das famílias, bem como a insegurança do que pudesse vir a acontecer neste cenário novo e catastrófico que se configurava diante da saúde pública no país, também foram dificuldades para os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização

Aqui podemos trazer novamente Freire (1975) e Ferreiro e Teberosky (1986), quando dialogam em torno da importância dos laços afetivos que se criam através do respeito aos processos de ensino e de aprendizagem de cada indivíduo como facilitadores e, talvez, como estratégia para que se tenham resultados mais positivos e significativos em torno dos objetivos pedagógicos propostos para alfabetização.

Percebemos, ao longo das leituras realizadas para a escrita desta Dissertação, que o período pandêmico deixou lacunas nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente quando trazemos Freire, Ferreiro e Teberosky, com a necessidade do contato físico que as aulas presenciais proporcionam para o ensinar e o aprender. Autores com olhares voltados para a importância da humanização, do respeito às individualidades, do diálogo como base para trocas de experiências, do pensar sobre o “aprender” (de que forma ele acontece), do olhar acolhedor e dos laços afetivos para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, em especial da leitura e da escrita, talvez sejam o caminho para tentar melhorar os desafios da educação. Desafios estes que já passaram ou acontecem ainda, como é o caso das fragilidades que surgiram a partir da pandemia do Covid-19.

Este momento vivido na educação a partir da pandemia do Covid-19 é um momento em que precisou e precisa ser trazido para o cenário educacional e para os espaços escolares. Podemos chamar este momento de acolhimento. O acolhimento das fragilidades humanas e educacionais, das diferentes realidades e sujeitos, dos diferentes contextos do cotidiano e, principalmente, do acolhimento à vida e dos sentimentos e emoções que cada um traz consigo, para, a partir deste momento de tal acolhimento, planejar as ações pedagógicas docentes.

A educação nesses tempos de pandemia passa a ser uma urgência muito mais social do que epistemológica, visto que determinará de forma pungente o destino daqueles que tiverem um estímulo melhor. Assim, tomando os princípios de Paulo Freire como fundamento do agir, o educador que pretende êxito em sua prática deve investir em outras metodologias e ferramentas, como o uso de jogos e vídeos interativos com as crianças. (Da Silva, 2021, p. 30).

Desta forma, torna-se fundamental para as pautas das discussões trazer para o diálogo aqui proposto os vínculos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como as emoções e os sentimentos que carregam os professores alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19.

Também dentro dessas concepções, torna-se relevante entender o que os autores discutem especificamente sobre a alfabetização no contexto da pandemia, até mesmo para

podermos ter acesso ao que já foi discutido sobre o assunto em pesquisas recentes e, assim, tecer aproximações e distanciamentos com a pesquisa que estamos propondo.

3.3 UM ESTADO DO CONHECIMENTO: A ALFABETIZAÇÃO E AS EMOÇÕES

Com o propósito de conhecer as publicações que vêm sendo realizadas sobre o tema da pesquisa, realizou-se um mapeamento de teses e dissertações publicadas nos últimos anos. Esse levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto denomina-se “Estado do Conhecimento”:

Estado do Conhecimento consiste na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Inicialmente, tentou-se buscar aporte teórico em dissertações e teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁴⁹ e também no Scientific Eletronic Library Online (SciELO – Brasil)⁵⁰ no descritor Alfabetização. Porém, devido ao grande número de materiais encontrados, foi preciso ir delimitando mais a procura, a fim de trabalhar de maneira mais concentrada e próxima ao tema da pesquisa. Sendo assim, optou-se por trabalhar somente com a plataforma Oasisbr⁵¹, esta com um número de produções bastante grande, sendo, então, 1.456.386 artigos, 1.868.730 teses e dissertações, 65.352 livros e capítulos de livros.

A Plataforma escolhida foi o Repositório Oasisbr, que é organizado da seguinte forma: possui filtros de temas, autores, período de publicação, campos de pesquisa (título, resumo, todos os campos), o que facilita a procura de trabalhos que se assemelham ao tema de pesquisa.

Nesta seção, iremos discutir sobre o que os autores trazem acerca da pandemia do Covid-19, os impactos na educação, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, as emoções e os sentimentos que envolvem os alfabetizadores neste tempo, a partir de um Estado do Conhecimento.

⁴⁹ BDTD é uma plataforma desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação Ciência e Tecnologia (IBICT), para que sejam publicadas e difundidas teses e dissertações de instituições brasileiras, no País e no exterior. Foi criada no ano de 2002, e pode ser acessada através do link: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

⁵⁰ O SciELO é um repositório de depósito, disseminação e preservação de dados de pesquisa de artigos submetidos ou aprovados para publicação, podendo ser acessado através do link: <https://www.scielo.br/>.

⁵¹ Oasisbr é um portal brasileiro de publicação e acesso a dados científicos, de caráter multidisciplinar, onde é possível ter acesso a fontes de informação portuguesas. Pode ser acessada através do link: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>

Os descritores⁵² escolhidos para o refinamento da pesquisa, a fim de delimitar mais a busca, foram Alfabetização – Emoção. Esses descritores foram pesquisados a partir do filtro “todos os campos”. Optou-se somente pela Plataforma Oasisbr em função do número de bibliografias encontradas a partir do descritor geral Alfabetização nas outras plataformas.

Também optou-se por não se utilizar do descritor geral, pois o foco da nossa pesquisa não é o processo da alfabetização em si, mas as emoções que envolvem esse processo, em especial, dos alfabetizadores, no cenário da pandemia do Covid-19.

Delimitar o tema na busca por pesquisas que possam vir a contribuir com o texto referencial da proposta do estudo é importante e necessário, já que permite ao pesquisador compreender e sistematizar o que está sendo pesquisado em torno da sua proposta de pesquisa.

Em seguida, podemos verificar a quantidade de trabalhos encontrados na plataforma, sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1 - Relação de quantidade de trabalhos e plataformas

PLATAFORMA	QUANTIDADE DE TRABALHOS
Oasisbr	13
TOTAL	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Usando os descritores acima citados, foi possível encontrar na plataforma de pesquisa 13 trabalhos relacionados ao descritor Alfabetização. Desses 13 trabalhos, dialogando de maneira mais próxima com o objeto bruto⁵³ da pesquisa, restaram oito trabalhos. A partir dos resumos desses trabalhos, realizaram-se as análises, passando por três etapas diferentes, organizados da seguinte forma:

⁵² Palavra ou expressão que identifica, geralmente para fins de indexação, determinado conceito ou tema. Pode ser acessada através do link: <https://dicionario.priberam.org/descriptores>.

⁵³ Objeto bruto, conforme Corazza (2002), é o objeto de muitos que vivem numa determinada época, episteme, formação discursiva, sociedade, etc.

- Bibliografia anotada⁵⁴
- Bibliografia sistematizada⁵⁵
- Bibliografia categorizada⁵⁶

Após uma leitura flutuante dos resumos dos trabalhos encontrados, foi feita organização destes trabalhos, no Quadro 3, o da Bibliografia Anotada, conforme o modelo que segue abaixo:

Quadro 3 - Bibliografia Anotada

Nº	ANO	REPOSITÓRIO	AUTOR	TÍTULO	TIPO	RESUMO
1						
...						

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa primeira etapa, denominada Bibliografia anotada, é possível visualizar trabalhos que venham ao encontro, ou até mesmo divergir, com a nossa proposta de pesquisa. Existem poucos trabalhos que tomam por base as emoções dos professores alfabetizadores e como esses sentimentos podem interferir, ou não, no processo da alfabetização. Dentro dessa perspectiva, observa-se que os trabalhos encontrados estão publicados entre os anos de 2006 e 2021. O gráfico abaixo mostra a quantidade de publicações em cada ano.

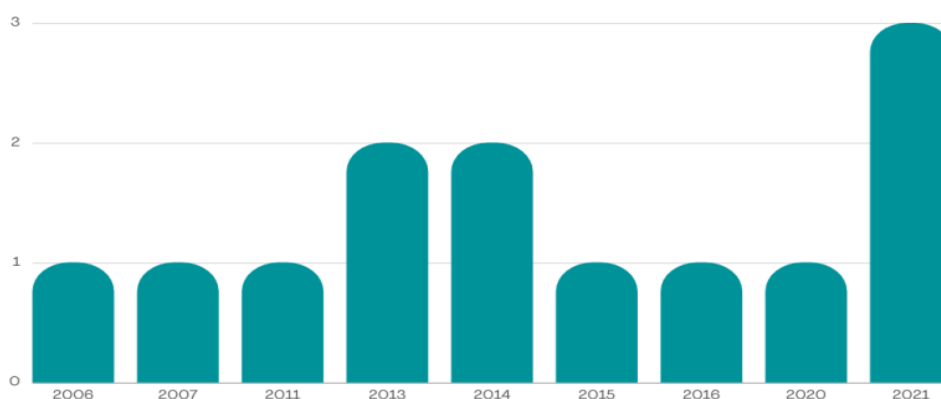
Fazendo uma leitura do gráfico, percebe-se que a primeira publicação foi feita em 2006. De 2008 a 2010, não tiveram publicações e, seguindo nesta lógica, 2012, 2017 e 2018. O número de publicações por ano oscila entre uma e três, sendo que o maior número são três no ano de 2021. Nos anos de 2006, 2007, 2011, 2015, 2016 e 2020, tivemos uma publicação, e nos anos de 2013 e 2014, duas publicações.

⁵⁴ Bibliografia anotada é, conforme Morosini, Nascimento e Nez (2021), a relação distribuída numa tabela das teses e/ou dissertações organizadas segundo a referência bibliográfica, com o ano da defesa, título e o resumo.

⁵⁵ Bibliografia sistematizada, segundo Kohls-Santos e Morosini (2021), traz, em um primeiro momento, a leitura flutuante dos resumos dos trabalhos encontrados para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, para, em um segundo momento, elencar aqueles que farão parte da análise e da escrita do Estado do Conhecimento.

⁵⁶ Bibliografia categorizada é a etapa que “se constitui no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada segundo blocos temáticos que representam as categorias” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 74).

Gráfico 1 - Número de Publicações de 2006 a 2021



Fonte: Elaborado pela autora.

Além das informações contidas no gráfico, ainda podemos citar a quantidade de trabalhos publicados a partir do tipo. Essa etapa do Estado do Conhecimento nos possibilitou, através da quantificação dos dados, organizar a tabela de forma que fosse possível se utilizar das informações trazidas também nos resumos para as próximas etapas.

Seguindo com as etapas do Estado do Conhecimento, passamos para organização dos dados. Após classificar as informações coletadas, presentes nos resumos, é possível separá-las de forma mais específica, utilizando-se daquelas que mais se aproximam do objeto bruto proposto pela pesquisa como as informações encontradas nos resumos dos autores: Urbana (2011), Guimarães (2013), Pinho (2014), Morais (2015), Galindo (2020), Jung (2021) e Correa (2021). Como dito, entre os 13 resumos encontrados na plataforma, oito dialogam de forma mais específica com esse objeto bruto. Sendo assim, passamos agora para a Bibliografia sistematizada.

No quadro abaixo, é possível visualizar o que foi identificado durante a leitura flutuante.

Quadro 4 - Bibliografia Sistematizada

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
1									
...									

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

No quadro 5, é possível visualizar os textos elencados conforme a proximidade com o objeto bruto. Os textos apresentados no quadro abaixo foram selecionados a partir do título e objetivos. Essa seleção foi feita a começar de leituras flutuantes dos resumos.

Quadro 5 - Textos que dialogam com o tema da pesquisa

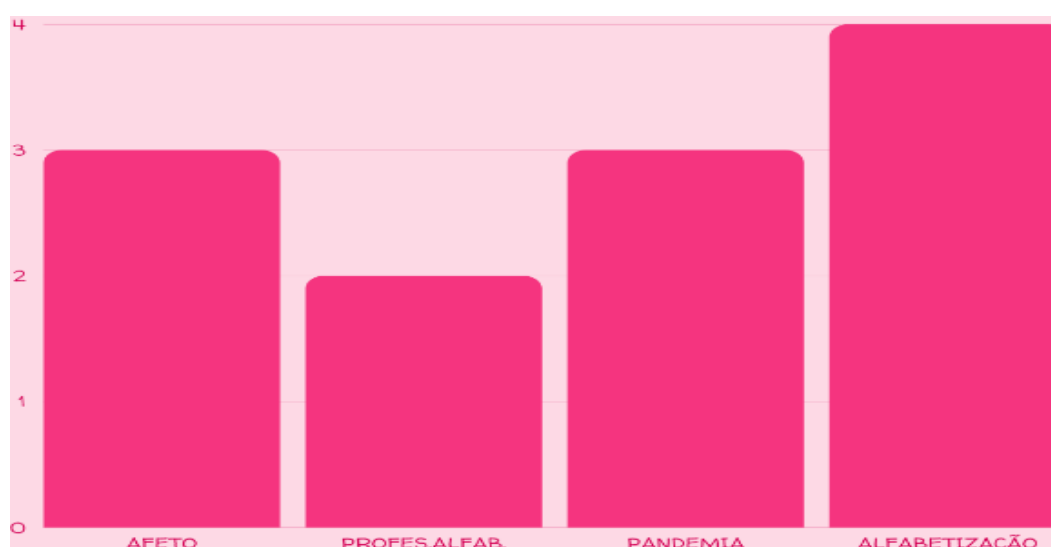
Nº	Ano	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS
1	2015	UNIJUI (Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul)	MORAIS, Cleusa.	O lugar do afeto na alfabetização.	Conhecer e entender sobre o tema da afetividade, para analisar as consequências que a falta de afeto, tanto intrafamiliar quanto escolar, causa no desenvolvimento das crianças.
2	2014	UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)	PINHO, Dina Maria Vieira.	A afetividade e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Defender a presença de um domínio curricular relacionado ao desenvolvimento do sentimento de integração às práticas de cultura letrada na Educação Fundamental, a partir de uma relação de pertencimento.
3	2011	UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)	UBARANA, Adelia Dieb.	Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinente à alfabetização?	Analisar interações, ou seja, contextos do processo formativo de professoras que atuam nos anos iniciais de escolarização e que logram, com suas práticas, mediar o processo de alfabetização de crianças na rede pública, identificados (por elas) como originários do desenvolvimento de suas ações específicas para alfabetizar.
4	2013	USP (Universidade de São Paulo)	GUIMARÃES, Brito.	Heterogeneidade na sala de aula: as representações dos professores de anos iniciais da educação básica.	Identificar as formas de representação dos professores da educação básica sobre a heterogeneidade das classes, que foi acentuada pelas transformações sociais e pelas mudanças da educação contemporânea no Brasil.
5	2021	UFAM (Universidade Federal do Amazonas)	CORREA, Sandreis e Gomes.	O vínculo afetivo entre professor e as crianças na educação infantil remota.	Investigar como ocorreu a relação afetiva entre professor e as crianças no ensino remoto da educação infantil de escolas públicas do Baixo Amazonas.
6	2021	Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC), IFSP Itapetininga	JUNG, Hildegard Susana.	A pandemia e os professores alfabetizadores: um olhar para a rede pública no sul do Brasil.	Apresentar o ponto de vista e vivências de professores alfabetizadores da rede pública de ensino da região metropolitana de Porto Alegre durante a pandemia.
7	2020	Revista Arma da Crítica, Fortaleza, ano 10	GALINDO, Aline Fonseca Lopes.	Os efeitos da pandemia no processo da	Relatar a avaliação do processo de alfabetização das crianças do 2º ano do ciclo de alfabetização

				alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente.	no ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19 em uma escola pública de Fortaleza, a partir da perspectiva docente.
8	2021	UFU (Universidade Federal de Uberlândia)	SILVA, Kyara Karolyne Ferreira da.	Alfabetização em tempos de pandemia - desafios e possibilidades.	Possibilitar uma reflexão a respeito de minha trajetória e formação e refletir sobre como a pandemia por coronavírus influenciou os modos de ensino e aprendizagem dos milhares de alunos que tiveram seus estudos interrompidos e/ou modificados por conta das circunstâncias e as implicações dessas interferências para o futuro dos discentes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A partir das informações contidas nos títulos dos textos, representadas no quadro 5, é possível constatar que três títulos trazem para discussão da pesquisa o afeto, professores/alfabetizadores aparecem em dois títulos, a pandemia é trazida em dois títulos e a alfabetização vem junto com outros em quatro títulos.

Gráfico 2 - Temas a partir dos títulos dos trabalhos



Fonte: Elaborado pela autora.

Através do gráfico acima, percebe-se que a Alfabetização está em discussão, em número maior, em relação aos outros assuntos, conforme seus títulos, porém ela aparece como parte de outros. Diante desse cenário, é possível, também, além do que já foi considerado até

o momento, e que é pertinente à pesquisa, registrar que, embora os oito textos dialoguem com o tema da pesquisa, nosso objeto bruto em destaque é a Alfabetização, que, por sua vez, não aparece como discussão isolada nas pesquisas, mas sim dialoga com outros temas a serem investigados.

Também é possível observar que as instituições onde as pesquisas foram realizadas estão distribuídas por diversas regiões do país, como mostra o mapa a seguir:

Figura 7 - Mapeamento das publicações por regiões brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora.

Na Região Sul, encontramos uma publicação. Na Região Sudeste, encontramos quatro publicações, uma no Rio de Janeiro, duas em São Paulo e uma em Minas Gerais. Na Região

Nordeste, aparecem duas publicações, uma em Fortaleza e uma no Rio Grande do Norte, e, na Região Norte, temos uma publicação no Amazonas.

Em relação aos objetivos que estão postos nas publicações, percebe-se que, na maioria das pesquisas, pretende-se alcançar as mesmas metas. Os objetivos se relacionam entre si e permeiam entre: conhecer o tema afetividade e sua influência nas relações de aprendizagens, em especial na alfabetização; compreender a importância das formações docentes e das representações e vivências dos professores na construção da identidade profissional para, através de suas concepções, elaborar suas práticas pedagógicas.

A partir dessas importantes constatações que a Bibliografia sistematizada nos proporcionou, foi possível passar para a próxima etapa de análise das informações, que é a Bibliografia categorizada.

Organizar a Bibliografia categorizada consiste em distribuir os temas dos trabalhos encontrados dentro de categorias conforme as temáticas mais frequentes nas publicações. O quadro 6 nos apresenta como foi organizada a Bibliografia categorizada, incluindo já as categorias do tema estudado:

Quadro 6 – Bibliografia Categorizada

Nº	CATEGORIAS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
1	Afeto na Alfabetização	03
2	Pandemia e Alfabetização	03
3	Formação de professores	02
	TOTAL	08

Fonte: Elaborado pela autora.

A Bibliografia categorizada é a etapa do Estado do Conhecimento em que tornou-se possível comparar as pesquisas para criar categorias de análise. A categorização é uma das etapas de organização dos estudos encontrados após a seleção e o refinamento dos assuntos

das pesquisas selecionadas para a construção da base teórica do objeto de estudo da nossa pesquisa. Na sequência, apresentam-se as categorias e os trabalhos que fazem parte de cada uma delas na intenção de mostrar as abordagens que vêm sendo realizadas nas pesquisas ao tratarem o tema das Emoções e da Alfabetização.

A primeira categoria será intitulada Afeto na Alfabetização. Essa primeira categoria, que abrange três dos oito trabalhos selecionados, vai abarcar trabalhos que falem sobre a importância de se criarem vínculos de afetividade para que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita tornem-se mais significativos na vida dos estudantes alfabetizados.

Na pesquisa de Moraes (2016), a autora traz a importância da afetividade na alfabetização através de registros dos relatos do acompanhamento de um menino em fase de alfabetização com algumas dificuldades para se apropriar da leitura e da escrita de maneira eficaz e significativa. Trata-se de um estudo de caso de um estudante em processo de alfabetização que repetiu pela segunda vez o terceiro ano do Ensino Fundamental. O tema do trabalho é apresentar resultados de estudos teóricos e pesquisas sobre os efeitos do afeto no processo de alfabetização e de letramento. O problema surgiu quando a autora evidenciou as dificuldades de leitura do estudante frente a outra criança da mesma fase escolar e buscou, a partir desta constatação, analisar o processo e sua aprendizagem pelo viés da afetividade, bem como conhecer e entender sobre o tema da afetividade para analisar as consequências que a falta de afeto causa no desenvolvimento das crianças desta etapa da vida escolar e, por fim, refletir sobre o uso abusivo de medicamentos administrados às crianças.

Para Pinho (2014), o fracasso escolar das pesquisas e disputas teóricas acerca do melhor método de alfabetização perpassa, sobretudo, a dimensão curricular com base nos conteúdos sistematizados, sendo necessário acolher os sujeitos nas suas dimensões emocionais. Sendo assim, o objetivo da autora com seu estudo é defender os vínculos estabelecidos entre afetividade e as práticas alfabetizadoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental para fazer com que o sujeito desta fase de escolarização construa sentimento de pertencimento às práticas de culturas letradas de forma a apropriar-se da escrita, usando-a como ferramenta de integração a si e ao mundo. O tema da pesquisa discute as vivências e os conflitos desde a sua infância quanto ao processo de alfabetização das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao final da sua pesquisa, a autora considera que os sujeitos que, em geral, fracassam em seus processos de alfabetização nas escolas públicas brasileiras fracassam por não se reconhecerem como integrantes da cultura letrada.

Já Correa (2021) aborda a importância dos vínculos afetivos, principalmente no cenário da pandemia do Covid-19 com o objetivo de investigar como ocorreu a relação afetiva entre professor e as crianças no ensino remoto da Educação Infantil de escolas públicas do Baixo Amazonas. A autora coloca que a escolha do tema e o problema de pesquisa surgiram a partir das experiências realizadas no Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/ICSEZ da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, em um Centro de Educação Infantil público do Município de Parintins - AM, por haver inquietações em saber como a afetividade entre professor e as crianças pode contribuir para o desenvolvimento integral destas na Educação Infantil. É nesse viés que a autora considera que a criança precisa sentir-se acolhida no ato de aprender e estar motivada para buscar novos conhecimentos. É nesse processo de construção de conhecimentos, no estreitamento das relações e de laços afetivos, nas relações interpessoais, seja no ambiente virtual e/ou presencial, que a alfabetização precisa acontecer.

A segunda categoria de análise, intitulada Pandemia e Alfabetização, é composta também por três trabalhos que discutem os efeitos da pandemia na vida dos estudantes, em especial aqueles em processo de alfabetização, bem como a forma como a alfabetização ocorreu no período em que foi preciso se utilizar das aulas de ensino remoto, onde os espaços da sala de aula mudaram, ocupando outros ambientes, como as casas dos estudantes e dos professores.

Dando sequência, Galindo (2020), Jung (2021) e Silva (2021), em suas publicações, tratam os efeitos da pandemia na vida dos estudantes em fase de alfabetização e como esse processo se deu durante a modalidade de ensino remoto⁵⁷, discutindo os desafios e as possibilidades.

Galindo (2020) traz como objetivo da sua pesquisa relatar a avaliação do processo de alfabetização das crianças do 2º ano do ciclo de alfabetização durante o ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19 em uma escola pública de Fortaleza a partir da perspectiva docente a fim de compreender que a alfabetização é um processo complexo e requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças. A autora considera que a avaliação feita de forma on-line limita o trabalho do professor para planejamento de intervenção. As intervenções feitas pelas famílias durante este processo nem sempre foram positivas, uma vez que a maioria delas nem

⁵⁷ Ensino remoto: O ensino remoto é uma modalidade referente às atividades de ensino mediadas por tecnologia, mas que são orientadas pelos princípios da educação presencial. Disponível em: <https://crmeducacional.com/ensino-remoto-entenda-como-esse-modelo-funciona/> Acesso em: 03 nov. 2022.

sempre apresentaram condições psicológicas para o ensino remoto. Na realidade pesquisada, as aulas on-line foram uma tentativa de suprir a falta das aulas presenciais e de amenizar o impacto da pandemia na educação, mas explicitou as desigualdades e a falta de acesso, por isso as avaliações na sua maioria foram ineficazes.

Jung (2021) traz um trabalho sobre o impacto da pandemia nos anos iniciais da Educação Básica com o objetivo de apresentar o ponto de vista e as vivências de professores alfabetizadores da rede pública de ensino da região metropolitana de Porto Alegre/RS durante a pandemia que atuam em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Foram convidados docentes de três escolas, sendo de municípios diferentes da região metropolitana de Porto Alegre. A escolha das instituições públicas deu-se de forma aleatória, pois, segundo Jung (2021, p. 1):

A participação dos sujeitos da pesquisa se deu de forma aleatória e trouxe como resultados a desigualdade social como fator determinante ao desenvolvimento das crianças, já que menos da metade acompanhou as aulas remotas, a importância do apoio familiar à aprendizagem na busca pela autonomia e, por fim, a possibilidade de interação entre professores e estudantes como uma preocupação docente. (Jung, 2021, p. 1).

Ainda dentro desta categoria, Silva (2021) discute o processo de alfabetização no cenário da pandemia do Covid-19 em uma investigação feita com quatro professoras da rede pública estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa visa compreender e analisar de que forma o contexto pandêmico afetou a docência, identificando os caminhos que os professores percorreram nesta adaptação ao ensino remoto, as estratégias criadas para manter o vínculo, e, também, os conflitos e as dificuldades vivenciadas para ensinar na pandemia. Silva (2021, p. 47) considera que:

Ainda há muito trabalho pela frente, pelos contratempos que impediram boa parte do progresso dos alunos no sentido educacional em relação à alfabetização, além da sua leitura de mundo, mas também, da aprendizagem voltada para leitura e escrita. Houve avanços, descoberta de potenciais educacionais, mas também empecilhos e, diante das dificuldades deixadas, os professores e as famílias devem se unir para que o ensino continue evoluindo, e, principalmente, que o governo promova e incentive, dando subsídios para o desenvolvimento do trabalho docente. (Silva, 2021, p. 47).

Sendo assim, a última categoria é a que vem discutir a formação de professores e abrange dois dos oito trabalhos selecionados.

A terceira e última categoria de trabalhos, intitulada Formação de Professores, vai trazer autores que falem sobre os contextos onde os alfabetizadores estão inseridos,

principalmente os profissionais, bem como as transformações ocorridas nos espaços escolares a partir das formações docentes e da compreensão da heterogeneidade.

Iniciemos o diálogo a partir da pesquisa de Urbana (2011), que dialoga sobre os contextos em que os alfabetizadores estão “aprendendo” e “ensinando”. Em sua pesquisa, traz como problema “Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?”. A autora traz como objetivo deste estudo analisar interações, ou seja, contextos do processo formativo de professoras que atuam nos anos iniciais de escolarização e que logram, em/com suas práticas, mediar o processo de alfabetização de crianças na rede pública, identificados (por elas) como originários do desenvolvimento de suas ações específicas para alfabetizar. Como resultados da investigação, Urbana (2011) traz que,

[...] o processo de formação de professor é sempre histórico, social, longo, complexo, não completamente acabado nem precisamente definido; e que compreendendo melhor a constituição das professoras aventamos possibilidades teóricas de renovação das práticas da formação profissional de professores. (Urbana (2011, s.p).

O interesse pelo tema se deu a partir da caminhada da autora enquanto alfabetizadora e nas experiências com a formação de professores alfabetizadores, enquanto formadora.

Por fim, trago o estudo de Guimarães (2013), que atribui as transformações ocorridas na escola à capacidade de compreensão das realidades a partir do conceito dos professores em torno da heterogeneidade⁵⁸. Guimarães (2013) considera que:

Esse processo é marcado pela singularidade e pela complexidade, pela inter e intra-subjetividade. Estamos aqui apenas apontando caminhos que poderiam aproximar ajustes nesse processo e ousamos afirmar que esses componentes acima comentados seriam alguns deles. Compreendendo melhor a constituição das professoras, aventamos possibilidades teóricas de renovação das práticas de formação inicial e continuada de professores. Em síntese, os contextos de aprendizagens das ações de alfabetizar são elaborados no próprio movimento através do qual as professoras constroem conhecimentos e são construídas pelos outros, num processo longo, complexo e nunca completamente acabado e precisamente definido. (Guimarães, 2013, p. 19-195).

As metodologias utilizadas nas pesquisas apresentam uma abordagem qualitativa. Essas tiveram instrumentos diferenciados para a coleta e a análise dos dados, como Roteiro

⁵⁸ Heterogeneidade: A heterogeneidade é um tanto heterogênea, ou seja, os elementos que a compõem são diferenciáveis entre si e formam, por sua vez, parte de um mesmo conjunto, mistura ou grupo. Em filosofia, princípio de heterogeneidade do alemão Immanuel Kant (1724-1804) estabelece que os conceitos específicos envolvidos devem ter algo em comum que os una sob o mesmo conceito genérico. Pode ser acessado no link: <https://pt.about-meaning.com/11034623-meaning-of-heterogeneity>.

orientador/apoiador e Análise documental. Considerando os temas das pesquisas aqui evidenciados, é possível constatar que os assuntos abordados dialogam com o tema da presente pesquisa, o que demonstra que podem ser utilizados na construção, principalmente do referencial teórico.

Todas as pesquisas elencadas trazem como tema principal a Alfabetização e, a partir deste tema, outros vêm fazer parte do diálogo sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Sendo assim, é possível dizer que as relações de afetividade, que se consolidam nas instituições escolares, podem ser determinantes na forma como as aprendizagens acontecem. Porém, as pesquisas aqui encontradas estão, basicamente, concentradas nos estudantes, fato este que nos distancia, de certo modo, da realidade emocional e pessoal dos professores alfabetizadores, objeto de estudo desta Dissertação.

4 METODOLOGIA

Hoje, temos vasos prontos a serem moldados por nossas mãos, portanto, depende de nós educadores fazermos o melhor enquanto esses vasos estiverem conosco. A docência não é um trabalho para qualquer um! Requer um preparo físico, emocional e psicológico muito intenso. Quem sabe num futuro próximo teremos um cuidado e um olhar mais minucioso para com a nossa categoria. (E4CP5).

A pesquisa a que estou me propondo tem como tema a alfabetização e as emoções dos professores alfabetizadores, sobretudo no cenário da pandemia do Covid-19, discutindo as influências destas emoções nos processos de ensino e de aprendizagem no retorno presencial às escolas.

Traz como problema de investigação: Como professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida tais sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem? A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar como professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida esses sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Para atingir o objetivo proposto, bem como responder o problema da pesquisa, a metodologia foi organizada em quatro momentos: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo

Por fim, apresentamos como se deu a Análise de Dados e o que foi pensado como Produto Final da pesquisa, requisito dos Mestrados Profissionais em Educação

4.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Antes de adentrarmos no conceito de pesquisa bibliográfica, é pertinente dizer que, segundo Minayo (1994), a metodologia é o caminho entre o pensamento e a prática exercida na realidade, que inclui concepções teóricas de abordagem, bem como conjunto de técnicas com vistas à construção da realidade.

Cabe aqui também registrar que, primeiramente, fez-se necessário buscar materiais e/ou autores em artigos, teses, dissertações e livros que mais se aproximam com a presente pesquisa a fim de organizar a fundamentação teórica.

Uma pesquisa de cunho bibliográfico se embasa na teoria, que, nas palavras de Minayo (1994, p. 17-18), é:

Construída para explicar ou compreender um fenômeno [...] nenhuma teoria por mais elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. [...] Teorias, portanto, são explicações parciais da realidade. Cumprem funções muito importantes [...] é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições [...]. (Minayo, 1994, p. 17-18).

Após a seleção das obras, foi necessário fazer as leituras das mesmas com o objetivo de auxiliar na escrita da fundamentação teórica da pesquisa.

No quadro abaixo, segue uma seleção de conceitos e de autores utilizados para a construção bibliográfica:

Quadro 7 - Conceitos e Autores utilizados na Pesquisa Bibliográfica

Nº	Ano	Autor	Conceitos
1	1996	FREIRE, Paulo	Formação dos saberes para prática docente
2	1986	FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana	Construção da escrita da criança em processo de alfabetização
3	2006	MORTATTI, Maria do Rosário Longo	Os métodos de alfabetização
4	2009	CASASSUS, Juan	Educação emocional
5	2014	PINHO, Dina Maria Vieira	Afetividade e alfabetização nos anos iniciais
6	2015	MORAIS, Cleusa	Afeto na alfabetização
7	2020	GATTI, Bernardete	Modelos educacionais pós- pandemia
8	2020	GALINDO, Aline Fonseca Lopes	Efeitos da pandemia na alfabetização das crianças
9	2022	NÓVOA, Antônio	Organização das escolas e o sistema de ensino a partir da pandemia do Covid-19
10	2022	SANTOS, Boaventura de Souza	A pandemia do Covid-19 e as desigualdades sociais

Fonte: Elaborado pela autora.

Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, traz elementos fundamentais para a realização da construção do referencial teórico desta pesquisa, discutindo sobre a formação dos saberes para prática docente e evidenciando características essenciais dos docentes. Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1986) discutem sobre a psicogênese da língua escrita, bem como os processos de construção mental da escrita da criança que está se alfabetizando.

Mortatti (2006) traz a trajetória dos métodos de alfabetização no Brasil, assunto de relevância para pesquisas que abordam o tema Alfabetização. Já os autores Casassus (2009), Pinho (2014) e Moraes (2015) abordam a afetividade e os sentimentos a partir da pandemia do Covid-19, objeto de estudo da pesquisa.

Gatti (2020) e Nóvoa (2022) discutem sobre a organização da educação e das escolas e a necessidade de se utilizarem novos modelos educacionais pós-pandemia, incluindo as plataformas digitais e o uso das tecnologias. Galindo (2020) dialoga sobre os efeitos da pandemia nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças em processo de alfabetização. E, por fim, Santos (2022) discute as desigualdades sociais a partir da pandemia do Covid-19.

Além da Pesquisa Bibliográfica, utilizamo-nos da Pesquisa Documental, descrita a seguir, a fim de averiguar o que trazem os documentos legais que normatizam a educação e a alfabetização no país.

4.2 PESQUISA DOCUMENTAL

A Pesquisa Documental foi fundamental para o processo de investigação e de comprovação de dados necessários para o andamento da investigação, já que, para conhecer o campo a ser pesquisado (incluindo pessoas e espaços físicos), foi preciso conhecer também os documentos que norteiam as ações deste espaço. Sendo assim, tornou-se fundamental a busca por documentos legais, em especial, sobre a alfabetização.

Nas palavras de Lüdke e André (1986), a análise documental se constitui como uma técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações já obtidas por outras técnicas, seja descobrindo aspectos novos de um tema ou problema.

No quadro abaixo, segue uma lista de documentos que orientaram quanto aos aspectos legais da pesquisa.

Quadro 8 - Documentos Legais constituintes da Pesquisa Documental

Nº	DOCUMENTOS	ANÁLISE	ANO
1	Constituição Federal de 1988	A garantia da Educação como direito de todos	1988
2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996)	O direito à educação e alfabetização	1996
2	Parâmetro Curricular Nacional (PCN)	Organização curricular	1997
4	Pró-Letramento	Formação continuada em leitura e escrita, e matemática	2010
5	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Alfabetização, Formação de professores	2012
6	Plano Nacional de Educação (PNE)	Alfabetização, Formação de professores	2014
7	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Alfabetização, habilidades e competências da alfabetização, componentes curriculares	2017
8	Programa Mais Alfabetização (PMALFA)	Metas para alfabetização	2018
9	Referencial Curricular Gaúcho (RCG)	Alfabetização (Cadernos por áreas do conhecimento). Foco no caderno de Português.	2018
10	Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Metas para alfabetização, Formação e valorização docente	2019
11	Programa Tempo de Aprender	Alfabetização	2021
	Programa Alfabetiza Tchê	Alfabetização	2022
12	Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	Metas para alfabetização	2023

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do quadro, podemos dizer que trazer a parte legal para a fundamentação teórica da pesquisa foi necessário, já que ela normatiza a organização da educação, em

especial da alfabetização, prevendo amparos legais e permitindo uma visão ampla do processo de maneira a assegurar os direitos de todos os envolvidos.

4.3 PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO

Para a construção do Estado do Conhecimento, primeiramente foi feita uma busca por teses e dissertações publicadas em sites e plataformas de pesquisa, tais como a BDTD, SciELO e Oasisbr. Nesse momento, a busca foi realizada em torno do descritor geral Alfabetização.

O foco principal da pesquisa não é o processo da alfabetização em si, mas as emoções que envolvem esse processo, em especial, dos alfabetizadores, no cenário da pandemia do Covid-19.

Dadas as dificuldades, por tratar-se de um assunto com um número expressivo de publicações, encontradas num primeiro momento nas plataformas de pesquisa já citadas acima, foi feito um refinamento dos descritores⁵⁹, selecionando as palavras Alfabetização – Emoção. Para tanto, elencou-se textos da plataforma de pesquisa Oasisbr⁶⁰, sendo selecionadas teses e dissertações que dialogam em torno da alfabetização e de emoção.

De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 158), a importância de uma pesquisa de Estado do Conhecimento se dá porque este se caracteriza como,

[...] um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. (Morosini e Fernandes, 2014, p. 158).

A Pesquisa de Estado do Conhecimento nos possibilitou conhecer as publicações relacionadas ao tema de pesquisa de forma mais objetiva. Para realização de uma pesquisa de Estado do Conhecimento, é preciso passar por três etapas: Bibliografia Anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia Categorizada. Bibliografia Anotada é, conforme Morosini,

⁵⁹ Palavra ou expressão que identifica, geralmente para fins de indexação, determinado conceito ou tema. Pode ser acessada através do link: <https://dicionario.priberam.org/descriptores>.

⁶⁰ Oasisbr é um portal brasileiro de publicação e acesso a dados científicos, de caráter multidisciplinar, onde é possível ter acesso a fontes de informação brasileiras e portuguesas. Pode ser acessada através do link: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/>.

Nascimento e Nez (2021), a relação de publicações encontradas na busca, distribuídas num quadro segundo a referência bibliográfica, com o ano da defesa, o título e o resumo.

Dessa maneira, optou-se por trabalhar somente com a plataforma de pesquisa Oasisbr. Esses descritores foram pesquisados através do filtro todos os campos e, a partir deste momento, esse refinamento possibilitou o diálogo de maneira mais precisa com o tema da pesquisa, bem como permitiu perceber se a proposta é relevante no contexto atual, principalmente no cenário educacional. Para essa organização, chegamos à etapa Bibliografia Sistematizada. Segundo Kohls-Santos e Morosini (2021), após um primeiro momento de leitura flutuante dos resumos dos trabalhos encontrados para a seleção e o aprofundamento no segundo momento, o objetivo foi elencar aqueles que fizeram parte da análise e da escrita do Estado do Conhecimento.

Em continuidade nessa pesquisa de Estado do Conhecimento, os dados obtidos foram organizados a partir da Bibliografia Categorizada a fim de se ter uma visão mais ampla sobre as discussões, facilitando a exploração e o trabalho de organização das categorias da análise dos temas das pesquisas em um diálogo direto com a presente proposta.

De acordo com Morosini, Nascimento e Nez (2021), a essa organização denominamos Bibliografia Categorizada, que se constitui no reagrupamento das informações obtidas segundo blocos temáticos. A partir desta organização, foi possível dizer o que mais vem sendo publicado em teses e em dissertações nacionais quando a discussão envolve alfabetização e emoções, possibilitando, então, mostrar aproximações e distanciamentos com a pesquisa proposta nesta Dissertação. Em seguida, tratou-se de pensar na pesquisa de campo, descrita abaixo.

4.4 PESQUISA DE CAMPO

A Pesquisa de Campo foi a pesquisa que forneceu os elementos necessários para análise de dados da investigação, que foi feita com professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual do município de Erechim/RS que dão aulas nos terceiros anos do Ensino Fundamental. Sendo assim, é importante dizer que a Pesquisa de Campo é entendida como:

Recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias. (Minayo, 1994, p. 26).

O presente estudo nos possibilitou conhecer a realidade investigada, ou seja, uma oportunidade de aproximação com o objeto de estudo/investigação. O campo de investigação da nossa pesquisa foram escolas da rede pública estadual de Erechim/RS, e os participantes da pesquisa foram professores do ciclo da alfabetização, anos iniciais, particularmente dos terceiros anos do Ensino Fundamental, já que as crianças destas turmas foram as que se alfabetizaram no período de ensino híbrido exigido pela pandemia de Covid-19. A referida rede foi escolhida, inicialmente, por fazer parte da realidade da pesquisadora, também em função de que, durante a pandemia do Covid-19, as escolas da rede pública foram as que mais ficaram vazias, se comparadas com outras redes, como as privadas e municipais.

Para a coleta de dados, foi utilizado um roteiro para embasar as Cartas Pedagógicas, instrumentos utilizados para obtenção dos dados junto aos sujeitos, cuja a finalidade foi de produzir elementos para atender aos objetivos e encontrar as respostas para o problema de pesquisa.

As cartas pedagógicas tratam-se de um importante instrumento de escrita e reflexão, dando-nos a possibilidade de alterar planos e rever estratégias, num tempo-espço de registo que nos permite avaliar aspectos fundamentais do processo de ensino - aprendizagem. Ao longo da história, as cartas serviram como comunicação entre as pessoas, registraram acontecimentos e fatos sociais, políticos, culturais, literários e econômicos, refletindo a época em que foram escritas. As cartas pedagógicas são utilizadas, também, como um instrumento de registo, de análise/diálogo de narrativas dos interlocutores, pois valorizam conhecimentos produzidos em situações de experiências didáticas, no tempo e no espaço; podendo servir de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem. (Dotta; Garcia, 2021, p. 73).

Entende-se que as Cartas Pedagógicas são instrumentos que deixaram mais evidentes os sentimentos e as emoções dos professores alfabetizadores que fizeram parte da pesquisa, principalmente porque, como não são organizadas em forma de perguntas e de respostas mais diretas e objetivas, elas se configuram enquanto possibilidade de uma opinião mais expandida e livre sobre o tema proposto. Mesmo assim, elas seguem alguns critérios para orientar os caminhos da investigação, os quais serviram de sugestões e de apoio para a escrita dos alfabetizadores.

Feita a observação do espaço de atuação dos alfabetizadores que fizeram parte da pesquisa, seguimos com uma conversa com os Supervisores escolares e/ou Direção das escolas para permissão de uma conversa também com os professores, partes integrantes da pesquisa. Nesse diálogo com os professores, pretendeu-se aguçar-los e motivá-los a participar da pesquisa, colocando a eles que caminhos a pesquisa segue a partir das suas Cartas Pedagógicas. Além disso, foi feito um diálogo em torno do que são Cartas Pedagógicas, a

relevância destas escritas para a pesquisa e o que será analisado a partir delas, bem como o que será feito com elas após as suas análises, sendo, por fim, sugeridas as questões norteadoras, caso necessitassem para suas escritas.

É importante deixar claro que todas as intervenções feitas para obtenção das respostas para o problema proposto se deram através de diálogos esclarecedores e que pudessem deixar os participantes livres e à vontade para expressar suas vivências cotidianas, sentimentos, emoções e práticas docentes norteadoras do seu trabalho enquanto professores alfabetizadores, em especial a partir da pandemia do Covid-19.

Por se tratar de uma coleta de dados que não evidencia apresentação de dados quantitativos, a pesquisa se classifica como Pesquisa Qualitativa, a qual será apresentada a seguir com um roteiro sugestão que serviu de auxílio para os professores alfabetizadores na escrita de suas cartas para que, a partir deste roteiro, pudessem trazer elementos suficientes para responder o problema da pesquisa.

4.4.1 Cartas Pedagógicas

As Cartas Pedagógicas foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados da presente pesquisa. Paulo Freire não só se utilizou de Cartas Pedagógicas para expressar as suas ideias de ser humano, de educação e de alfabetização, como foi o precursor no uso desse material. São cartas escritas sobre educação, por isso tornam-se Cartas Pedagógicas. Aliás, depois de Paulo Freire, não podemos mais pensar a educação que não seja de forma humana e dialógica, assim como, depois de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, não se pode pensar a alfabetização como simples decodificação de símbolos e de códigos.

Nessa perspectiva, iniciamos esta seção com um trecho de Paulo Freire (2000) sobre Cartas Pedagógicas:

Não importa o tema que se discute nestas cartas, elas devem se achar ‘ensopadas’ de fortes convicções, ora explícitas, ora sugeridas. A convicção, por exemplo, de que a superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma. (Freire, 2000).

Ou seja, Freire (2000, p. 39) traz as Cartas Pedagógicas como instrumentos de reflexão que retratam condições humanas individuais ou de grupos, sejam elas de situações positivas ou não tão boas, de desejos de um mundo mais justo e para todos. Enfim, o conteúdo das

Cartas Pedagógicas são o desejo de um mundo que queremos independente de onde viemos e o lugar de onde falamos. Elas são, também, representações escritas dos nossos sentimentos e emoções.

Para Freire (2020, p. 54), “o momento de escrever se constitui como um tempo de criação e de recriação [...] O tempo de escrever, diga-se, ainda, é sempre precedido pelo de falar das ideias que serão fixadas no papel”.

O ato de escrever cartas é uma das formas mais antigas e mais utilizadas pela humanidade para se comunicar. Mesmo que ainda hoje o fato de escrever cartas pareça obsoleto e superado, muitos escritores, como Freire (2020), defendem a metodologia de escrita de cartas. Para Camini (2012), uma Carta de cunho pedagógico precisa interagir, comunicar de maneira que provoque um diálogo pedagógico.

Segundo Freire (2000, p. 29), em uma de suas cartas parte do seu livro *Pedagogia da Indignação*, o autor defende que “uma carta pedagógica poderia ser utilizada como instrumento por professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas”.

É nesse viés que a proposta de pesquisa que se evidencia na metodologia deste trabalho examinou e organizou os dados coletados a partir da análise da leitura de Cartas Pedagógicas propostas para as participantes através do roteiro que segue abaixo:

Quadro 9 - Roteiro para escrita das Cartas Pedagógicas

Nº	ROTEIRO
1	Escrever sobre a sua formação acadêmica, perspectivas de vida pessoal e profissional, em especial, se pretende continuar sua qualificação profissional em que área e o porquê.
2	Relatar em qual nível/turma gostaria de atuar a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e por quê.
3	Descrever como vê os espaços de formações continuadas para as ações docentes, de que forma elas acontecem no seu espaço de trabalho, relatando se os temas abordados durante o momento da pandemia do Covid-19 foram pertinentes e como estes contribuíram para sua formação enquanto alfabetizadora.
4	Opinar sobre como vê a abordagem de temas que falem sobre emoções e sentimentos no espaço escolar e como essa abordagem pode vir a contribuir para os

	processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.
5	Nomear as dificuldades vivenciadas, a partir da pandemia do Covid-19, e se estas trouxeram mudanças na sua vida pessoal. Se sim, em que e como essas mudanças ocorreram, abordando, ainda, como se sente no seu ambiente de trabalho.
6	Definir a imagem que tem de si e dos seus colegas alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19, descrevendo quais seriam suas características mais evidentes.
7	Discorrer sobre os sentimentos e as emoções a partir da pandemia do Covid-19 que foram desenvolvidos por si e por outros ao seu redor, descrevendo a relação destes com a sua prática docente e também nas relações com a gestão escolar.
8	Relatar as dificuldades percebidas durante a pandemia nas relações interpessoais e os caminhos encontrados para tentar superá-las, caso já tenha conseguido. Se não, falar o que impediu ou impede essa superação.
9	Discorrer sobre as dificuldades vivenciadas a partir da pandemia do Covid-19, buscando refletir sobre essa influência nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha por tal instrumento de pesquisa se deu em virtude das Cartas Pedagógicas tornaram-se instrumentos mais eficazes para atender ao problema da pesquisa, já que elas apresentaram, em forma de relatos, as ideias, os pensamentos e os sentimentos dos alfabetizadores, dando, assim, maior liberdade para que colocassem suas ideias e expressassem suas emoções.

Ribeiro (2022, p. 84) conceitua as Cartas Pedagógicas, trazendo o diálogo como forma de comunicação em que acontece o encontro entre os sujeitos:

Na ação do diálogo ocorre o encontro entre os sujeitos. Este encontro dialógico, como expressão do processo de comunicação, possibilita desenvolver uma educação como prática de liberdade [...] O diálogo possibilita o desenvolvimento de uma das características centrais da educação para a liberdade, que é a capacidade de problematização do mundo [...] A problematização do mundo, da estrutura das técnicas, dos conhecimentos, no aspecto da comunicação, é mediada através do diálogo. (Ribeiro, 2022, p. 84).

Assim como Ribeiro (2022), optou-se, como forma de comunicação com os sujeitos da pesquisa, pelo uso das escritas das Cartas Pedagógicas, que expressam intencionalidades e

características próprias, trazendo mais originalidade de ideias através de suas escritas. É neste viés que podemos dizer que a presente pesquisa se trata de um estudo qualitativo.

4.4.2 Pesquisa Qualitativa

Para alinhar aos objetivos do presente estudo, para a pesquisa de campo, foi adotada a abordagem qualitativa, que Minayo (1994, p. 21-22) define como aquela que:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1994, p. 21-22).

A pesquisa qualitativa não se preocupa apenas com os resultados produzidos no final da pesquisa de campo, mas sim com tudo que envolve a observação e a coleta de dados, até chegar no produto final. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 13):

A pesquisa qualitativa ou naturalista, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (Lüdke; André, 1986, p. 13).

É importante colocar que, para realização de uma pesquisa envolvendo pessoas, precisamos do consentimento de quem vai participar da Pesquisa de Campo. Alguns documentos e autorizações para o uso desses dados são essenciais, tal como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE permite que o pesquisador realize sua investigação e utilize-se dos dados posteriormente à aprovação pelo Comitê de Ética da UFFS⁶¹.

Nessa perspectiva, convém destacar aqui a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que prevê princípios éticos da pesquisa aos participantes com relação a sua participação. São eles:

- i. reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;
- ii. defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem o processo de pesquisa;

⁶¹ Este documento está inserido nos Apêndices da pesquisa.

- iii. respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;
- iv. empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;
- v. recusa de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de indivíduos e grupos vulneráveis e discriminados e às diferenças dos processos de pesquisa;
- vi. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
- vii. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes, da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- viii. garantia da não atualização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- ix. compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e
- x. compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário. (Brasil, 2016).

Cabe ressaltar que o conteúdo das Cartas Pedagógicas foi mantido conforme recebido e analisado com o máximo de descrição e ética. Para tal, foram criados codinomes, pela pesquisadora, já que estes não foram informados pelos sujeitos da pesquisa nas suas cartas. Considerando o curto tempo de duração de um curso de mestrado, foi trabalhado, inicialmente, com a ideia de abrangermos as 19 escolas pertencentes à rede pública estadual do município de Erechim/RS. Levando-se em conta que todas tivessem pelo menos uma turma de terceiro ano em seus estabelecimentos, a ideia era trabalhar inicialmente com 19 professores alfabetizadores, número que não se concretizou, já que nem todas as 19 escolas participaram da pesquisa.

4.5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção será apresentada como foi realizada a análise a partir das Cartas Pedagógicas entregues pelas professoras alfabetizadoras dos terceiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais do município de Erechim/RS que participaram da pesquisa. No intuito de obter o maior número possível de participantes na pesquisa, foi realizada a entrega de um Roteiro para auxiliar nas escritas das cartas e, também, para, através deste Roteiro, obter as escritas que viessem responder ao problema proposto neste estudo. Resumindo, esta análise se deu a fim de atender o objetivo da pesquisa de “investigar como professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos,

bem como em que medida esses sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita”.

A análise de dados é a parte final do trabalho. É através dela que vamos expor os resultados da nossa pesquisa para, enfim, averiguar se o nosso problema foi ou não contemplado, após o resultado dessa análise.

Conforme Lüdke e André (1986), a tarefa da análise implica, inicialmente, na organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.

É pertinente retomar aqui os documentos coletados durante a pesquisa de campo, nesse caso, as Cartas Pedagógicas, escritas pelos professores alfabetizadores, sendo o conteúdo destas cartas os textos a serem analisados nesta pesquisa.

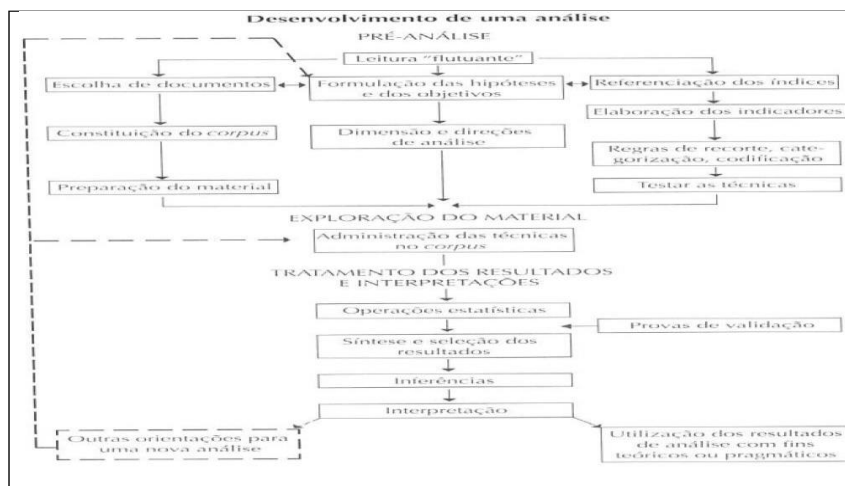
Para tal, o método escolhido foi a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016, p. 125), que trata da organização das informações coletadas durante a pesquisa da seguinte forma:

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação. (Bardin, 2016, p. 125).

Segundo Bardin (2016), a pré-análise se dá quando fizemos a organização do material da pesquisa, aqui das Cartas Pedagógicas. A exploração do material, segunda fase da análise, consistiu na organização das informações através da decodificação, decomposição e/ou enumeração com princípios nas regras formuladas, sendo essa, segundo a autora, a fase mais longa do processo. A terceira fase tratou da interpretação dos resultados obtidos através da pesquisa, sendo aqui o momento em que buscamos os elementos necessários para as respostas do problema da pesquisa.

A figura abaixo apresentada pela autora mostra com precisão os caminhos percorridos para a organização dos materiais produzidos através da pesquisa de campo.

Figura 8 - Etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2016, p. 132)

Seguindo a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), a nossa análise foi realizada da seguinte forma:

1. Leitura flutuante⁶² das Cartas Pedagógicas;
2. Após a leitura “flutuante”, a separação das Cartas Pedagógicas por escolas com a criação do código E1 (Escola 1). A separação por escolas se deu em função de ser importante para a análise dos resultados a contextualização, ou seja, de que lugar falam os professores alfabetizadores. Em seguida, a codificação das Cartas Pedagógicas com o código CP1 (Carta Pedagógica 1). Sendo assim, a codificação fica estabelecida E1CP1 (Escola 1 Carta Pedagógica 1) até o número total E19CP19 (Escola 19 Carta Pedagógica 19), assim sendo caso aceitassem todas as escolas/docentes o convite para a participação na pesquisa.

A codificação do material é parte essencial, pois deixa os participantes da pesquisa em anonimato, o que possibilita que ela seja mais fidedigna, já que é a transformação dos dados brutos do texto. A categorização fez parte do terceiro momento. Para Bardin (2016, p. 147),

⁶² “A leitura ‘flutuante’ – A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Essa fase é chamada de leitura ‘flutuante’, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (Bardin, 2016, p. 126).

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (Bardin, 2016, p. 147).

É interessante registrar que, após a leitura “flutuante” para a organização por categorias, as Cartas Pedagógicas foram lidas com maior atenção a detalhes para que fosse feita a categorização. Em seguida, foram realizadas as inferências para encontrar elementos que viessem a contribuir com a construção das hipóteses de respostas para o problema desta pesquisa. Segundo Bardin (2016, p. 165), as inferências vão incidir sobre a interpretação controlada da análise dos conteúdos trazidos pelo objeto de pesquisa:

A análise de conteúdo fornece informações suplementares do leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano que deseja distanciar-se da sua leitura ‘aderente’, para saber mais sobre o texto. [...] Teoricamente, pode remeter para ou apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor enquanto polos de inferência propriamente ditos. (Bardin, 2016, p. 165).

Por fim, a etapa da interpretação se deu no confronto entre o conteúdo das Cartas e o referencial teórico. Todas essas hipóteses e construções feitas até aqui nos levaram a pensar e a constituir o Produto Final, que é parte essencial de um Mestrado Profissional em Educação.

4.6 PRODUTO FINAL

O Produto Final é a etapa final do trabalho de pesquisa. De acordo com Sartori e Pereira (2019), o produto educacional como parte da culminância da pesquisa de Mestrado é uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional.

No Mestrado Profissional, o pesquisador tem a oportunidade de aproximar a teoria e a prática, bem como trazer aos profissionais da educação qualificação e conhecimentos sobre temas que, muitas vezes, causam conflitos nos espaços escolares.

Para esta pesquisa, optamos por analisar as Cartas Pedagógicas de professores do ciclo da alfabetização, especificamente do terceiro ano, de escolas da Rede Pública Estadual do município de Erechim. Como a rede possui, no âmbito da 15ª CRE, 20 escolas, sendo uma no sistema prisional, foram convidadas 19 escolas.

Como Produto Final desta pesquisa, será apresentado um Relatório em forma de uma Carta Pedagógica para a 15ª CRE a partir da análise destas Cartas Pedagógicas produzidas na pesquisa de campo. Espera-se que o Relatório sirva de instrumento motivador para que, a partir dos relatos dos alfabetizadores, se pense em ações e em estratégias abordando o tema sentimentos e emoções nas escolas da rede pública estadual.

5 ALFABETIZAÇÃO, SENTIMENTOS E EMOÇÕES A PARTIR DA PANDEMIA DO COVID-19: O QUE NOS DIZEM AS CARTAS PEDAGÓGICAS?

Na minha opinião a maior dificuldade e também o maior desafio é o colocar-se no lugar do outro, esse período de quarentena tirou das pessoas a capacidade de ter empatia. [...] Não sei como vamos resolver este conflito, pois tem muitas coisas que envolvem a educação, só a escola, sozinha, não consegue resolver essas defasagens, embora eu saiba que a questão de aprendizagem é responsabilidade da escola, em especial de nós professores. [...] Fomos e estamos sempre exigidos por parte da Direção da escola, da SEDUC, a acolher, mas penso que é preciso que também olhem mais para nós professores, nós precisamos ser acolhidos também, e quando falo isso não falo da Direção somente, que também não é acolhida, mas falo de uma preocupação maior do Estado para com o nosso bem-estar e para com a nossa profissão de professores. (E4CP8).

A partir do trecho acima de uma das Cartas Pedagógicas, entendemos a educação como um ato social, ou seja, é necessário que se perceba que não é possível trabalhar a educação como sendo algo individual, pois nós somos seres sociais e recebemos do meio informações que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem. A “alfabetização é viva”, pois ela é feita de movimentos que acontecem na vida em sociedade. Conforme Ferreiro (1999, p. 24): “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. A partir da fala de Ferreiro, percebe-se que a alfabetização se dá, também, na interação com os diferentes contextos em que os sujeitos vivem, que ela envolve o sujeito que está se alfabetizando e outros sujeitos, como o professor alfabetizador. Os sujeitos envolvidos no processo da alfabetização são diferentes, de diferentes lugares com falas também diferentes e diversas.

Desde o nascimento, o sujeito aprende padrões de comportamento, conduta, valores, hábitos, usos e costumes, que os constituem enquanto sujeitos de características próprias e individuais, que os tornam diferentes uns dos outros e que os definem dos demais. Trazer para o contexto da pesquisa o lugar de onde as pessoas falam é muito importante, especialmente para uma melhor interação, compreensão, interpretação e análise do material deste estudo:

[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses que estão associados a ela) e segundo seu habitus como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição do mundo social. O habitus é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído. (Bourdieu, 2004, p. 158).

As escolas públicas, na sua maioria, apresentam dificuldades, principalmente de estrutura física, de materiais de apoio adequados, como jogos, materiais de esporte e recreação, etc. Isso dificulta muito as ações docentes e o uso de propostas pedagógicas inovadoras envolvendo o lúdico e a exploração de espaços diferentes e do próprio corpo, para um aprendizado com mais qualidade, em especial nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes.

A partir da pandemia do Covid-19, as fragilidades das escolas da rede pública estadual se agravaram mais, principalmente em relação à organização pedagógica e docente. Por causa do vírus, a educação, um dos setores mais importantes da sociedade, sofreu grandes modificações, como a oferta do ensino de forma presencial, afastando os estudantes e também os professores dos seus ambientes de estudo e de trabalho.

Conforme Saviani e Galvão (2021), essa nova condição social fez com que o ensino acontecesse em diferentes espaços e lugares de forma remota, trazendo atraso na aprendizagem de muitos estudantes da Educação Básica, em especial os do ciclo da alfabetização, e também sobrecarga de tarefas para os professores alfabetizadores.

Considerando essa condição, este capítulo abordará a alfabetização e os sentimentos dos professores alfabetizadores pós-pandemia do Covid-19 a partir da análise de trechos das 10 Cartas Pedagógicas escritas por 10 alfabetizadores de seis escolas da rede pública estadual do município de Erechim, pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE).

5.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A pesquisa de campo realizou-se em escolas da rede pública Estadual de Ensino do município de Erechim/RS e teve como objetivo principal investigar em que medida os sentimentos e as emoções de professores alfabetizadores impactam os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, dos estudantes, a partir da pandemia do Covid-19.

Cabe registrar que não foi feito um contato presencial antes do início da pesquisa com os alfabetizadores, porque, como parte da rede há 22 anos, já conheço as escolas e também sua localização e até mesmo suas realidades.

Inicialmente, fez-se um primeiro contato através de uma conversa pelo WhatsApp com os Diretores das referidas escolas e, em seguida, com os Supervisores Escolares⁶³, a fim de que fosse possível, através do diálogo, ter a oportunidade de expor um pouco sobre a pesquisa aqui proposta. Além disso, pretendia-se averiguar a possibilidade de uma conversa com os professores alfabetizadores que atuam nos terceiros anos do Ensino Fundamental para que a pesquisadora pudesse falar com estes colegas (já que a mesma também alfabetizou por mais de 20 anos e também faz parte da rede pública estadual de Erechim/RS) sobre o estudo.

O Roteiro foi organizado com nove itens direcionados a algumas informações pessoais e profissionais para a resposta do problema da presente pesquisa. O primeiro item sugeriu a escrita sobre a formação acadêmica das alfabetizadoras, perspectivas de vida pessoal e profissional e formação continuada. O segundo item, nível de preferência a partir das experiências profissionais. O terceiro item dialoga sobre as formações continuadas durante e a partir da pandemia do Covid-19. O quarto item solicita opinião sobre abordagem de temas que discutem os sentimentos e as emoções nas formações continuadas e se essa abordagem pode contribuir com o processo de alfabetização. O quinto item sugere escrever sobre as dificuldades vividas durante e a partir da pandemia do Covid-19, se trouxeram mudanças na vida pessoal e quais sentimentos envolvem a docência no ambiente de trabalho. Os itens seis e sete sugerem uma abordagem reflexiva sobre si e com o outro em torno dos sentimentos e das emoções evidenciados durante e a partir da pandemia do Covid-19, relacionando-os com as práticas docentes, incluindo também as da gestão escolar. Os itens oito e nove sugerem uma reflexão sobre as relações interpessoais no ambiente de trabalho e as dificuldades a partir dessas relações e se elas podem vir a interferir nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização⁶⁴.

É importante registrar que, na conversa com as alfabetizadoras, elas relataram achar interessante e inovadora a escrita das Cartas Pedagógicas para emitirem suas opiniões em torno do tema da presente pesquisa, ao invés de questionários, mas também relataram não ser uma prática nas suas ações cotidianas.

Em seguida, a pesquisadora apresentou e fez a leitura do TCLE e, a partir desse diálogo, fez o convite oficial para que estas participassem da pesquisa, entregando para elas um mimo como forma de acolhimento e de agradecimento por ter tido a oportunidade de ser ouvida e também acolhida por elas.

⁶³ São os responsáveis pela organização pedagógica das escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul, são os “antigos Coordenadores Pedagógicos”.

⁶⁴ Também foi feita a opção por colocar em “*itálico*” todas as Cartas Pedagógicas utilizadas no texto da presente Dissertação.

Figura 9 - Convite para as Alfabetizadoras



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Freire (1996, p. 151-152):

Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (Freire, 1996, p. 151-152).

Considerando que a participação na pesquisa é opcional, espontânea e voluntária, das 19 escolas visitadas, foram obtidas 10 cartas como material coletado para dar início à análise, mas cabe registrar que essas 10 cartas não são oriundas de 10 escolas, pois não houve a participação de todas as escolas da rede.

Com a participação de seis escolas, todas localizadas em área central do município, tive o retorno de duas cartas pedagógicas, com a participação de uma alfabetizadora por escola. Uma das escolas, localizada em área rural, também retornou com uma carta, com a participação de uma alfabetizadora. As outras três escolas localizam-se em outros bairros do

município. Em uma destas três escolas, embora não seja multisseriada⁶⁵, a professora regente da turma do terceiro ano atende este terceiro ano simultaneamente com o segundo ano. Sendo assim, essas duas turmas tornam-se multisseriadas, visto que ocupam a mesma sala de aula com apenas uma professora. Desta escola, tivemos a participação de uma alfabetizadora, que retornou com uma carta pedagógica. Outra escola desse grupo de três retornou com duas cartas. Sendo assim, tivemos a participação de duas professoras alfabetizadoras. Finalizando o grupo das escolas localizadas nos bairros do município, recebemos quatro cartas pedagógicas, com a participação de quatro professoras alfabetizadoras.

É de relevância registrar que, deste grupo de três escolas, a escola que teve a participação de quatro alfabetizadores, retornando, portanto, com a escrita de quatro cartas pedagógicas, é uma escola de Turno Integral, e, por isso, os estudantes permanecem na escola por sete horas e meia diariamente, retornando para suas casas após o término do turno inverso, que é a tarde.

Outro dado importante, mas apenas a título de informação, é a contextualização das seis escolas das alfabetizadoras participantes da presente pesquisa. Informações gerais, mas que também trazem alguns elementos que ajudaram a entender algumas falas escritas nas cartas.

As escolas das participantes da pesquisa têm, na sua maioria, estudantes filhos da classe trabalhadora, com poder aquisitivo e/ou renda familiar de média para baixa. Somente uma das escolas tem estudantes com dificuldades financeiras muito graves e que dependem de doações, os quais são das redondezas da escola. Uma das escolas recebe estudantes oriundos de vários bairros do município (entende-se que é por ser de Turno Integral), e os estudantes desta escola, em sua maioria, são filhos de trabalhadores e sem muitas dificuldades financeiras. Duas escolas têm Ensino Médio, sendo uma delas com cursos técnicos e está localizada no centro, a outra localiza-se em um bairro. Quatro escolas atendem estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais⁶⁶ até os anos finais⁶⁷. Dessas quatro escolas, uma localiza-se na zona rural, duas têm turmas multisseriadas e uma atende os estudantes do primeiro ao quinto ano em tempo integral. Uma dessas escolas não tem mais a turma de nono ano, já que, devido ao pouco número de estudantes, a turma foi encerrada. Cabe também registrar que as

⁶⁵ As classes multisseriadas caracterizam-se como uma organização escolar que reúne alunos de várias séries/ano em um mesmo espaço/sala e têm sido historicamente sustentadas por políticas compensatórias e anômalas às suas singularidades com ausências de políticas públicas específicas. Pode ser acessada através do link <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36356-crv>.

⁶⁶ São as turmas que atendem estudantes dos primeiros aos quintos anos do Ensino Fundamental na Educação Básica.

⁶⁷ São as turmas que atendem estudantes dos sextos aos nonos anos do Ensino Fundamental na Educação Básica.

escolas têm em média de 100 a 500 estudantes, sendo somente a que atende o Ensino Médio a que possui cursos técnicos com média de 1.300 estudantes. As escolas contam, em sua maioria, com servidores em regime de contrato emergencial e têm em média de 20 a 95 servidores. Todas elas contam com Círculo de Pais e Mestres (CPM) e Conselho Escolar, apenas 3 possuem Grêmio Estudantil. As seis escolas contam também com Supervisor Escolar, porém nem todas têm Orientação Escolar. E, por fim, é importante ressaltar que as escolas apresentam algumas dificuldades de infraestrutura física, o que, muitas vezes, dificulta a realização de algumas atividades, como as lúdicas, por exemplo.

Cabe registrar que essas informações foram relatadas durante conversa informal na escola com as alfabetizadoras e também com algumas equipes diretivas que me receberam enquanto eu aguardava as professoras alfabetizadoras para o nosso diálogo. Sendo assim, estas não são informações que estão registradas nas cartas pedagógicas das alfabetizadoras.

Das 10 professoras alfabetizadoras que estão participando da pesquisa, sete delas atuam 40 horas semanais na rede pública estadual de ensino em sala de aula como alfabetizadoras, nos turnos da manhã e da tarde. Uma delas atua 20 horas na rede estadual na alfabetização (turno da tarde) e 20 horas na rede municipal na Educação Infantil (turno da manhã). Outra delas atua 40 horas na rede estadual, sendo 20 horas semanais em sala de aula de terceiro ano e 20 horas na Supervisão escolar. Somente uma das alfabetizadoras atua apenas 20 horas semanais na rede estadual com segundo e terceiro anos simultaneamente. Todas elas foram admitidas na rede pública estadual no regime de contratos emergenciais, inclusive a que ocupa concomitante ao cargo de professora o de Supervisora escolar, e a única que tem concurso é a que tem suas outras 20h também na rede pública municipal, sendo concursada apenas no município.

As professoras alfabetizadoras têm de dois a 15 anos de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seis atuam somente do primeiro ao quinto, e somente uma delas também na Educação Infantil.

Quanto à formação, todas as professoras alfabetizadoras da pesquisa têm formação em Pedagogia. Dessas, quatro em Licenciatura Plena, seis em Cursos de Graduação Educação a Distância (EAD), seis possuem Pós-Graduação também em Cursos a Distância, e quatro delas têm também formação no Curso de Magistério do Ensino Médio.

A presente pesquisa, então, se dá com a participação de seis das 19 escolas da rede pública estadual pertencentes à 15ª CRE e com um total de 10 professoras alfabetizadoras, somando, assim, 10 Cartas Pedagógicas.

A partir do recebimento do material de pesquisa, optou-se por utilizar a expressão alfabetizadoras pela ausência de alfabetizadores. Os materiais recebidos das alfabetizadoras vieram através de e-mail e também pelo WhatsApp.

A partir daqui, estaremos realizando a análise dos materiais recebidos pelas professoras alfabetizadoras das escolas da rede pública estadual de Erechim/RS, com base na Análise de Conteúdo, de Bardin.

Estes materiais foram classificados em duas categorias. A Categoria 1, que abordará os sentimentos e as emoções dos alfabetizadores, e a Categoria 2, trazendo os impactos desses sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagens da leitura e da escrita dos estudantes.

A partir da classificação das escritas das Cartas Pedagógicas em duas categorias, essas informações foram organizadas em dois quadros, conforme a categoria.

Os quadros foram organizados após a terceira leitura das Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras como uma maneira de organização encontrada para facilitar a análise em um segundo momento. No “Quadro 9”, os sentimentos foram sendo colocados da linha um para a última, conforme a ordem de recebimento das Cartas Pedagógicas escritas pelas alfabetizadoras. Já o “Quadro 10”, seguindo a ordem do “Quadro 9”, elencando os impactos e as emoções a partir dos relatos das alfabetizadoras a partir do primeiro sentimento: a dúvida.

O quadro abaixo evidencia os sentimentos trazidos nas Cartas Pedagógicas dos alfabetizadores da nossa pesquisa. Ele é o quadro que traz informações da Categoria 1.

Essas informações foram distribuídas em três colunas. A primeira coluna traz os sentimentos evidenciados nas Cartas; a segunda coluna sobre em quais cartas esses sentimentos aparecem, e a terceira coluna traz trechos que evidenciam esses sentimentos e as emoções dos alfabetizadores⁶⁸.

Quadro 10 - Sentimentos evidenciados nas Cartas Pedagógicas dos Alfabetizadores

SENTIMENTOS EVIDENCIADOS NAS CARTAS	CARTAS EM QUE APARECEM	TRECHOS DAS CARTAS ONDE APARECEM OS SENTIMENTOS
Dúvida	E1CP1, E3CP4, E4CP7, E6CP10	“Lembro que vivi muitos momentos que me faziam ter dúvidas se estar em sala de aula era o que eu realmente queria” (E1CP1). “Eu nem sabia se queria retornar às aulas presenciais. Tive dúvidas em muitos momentos, mas

⁶⁸ Serão analisados na seção 5.2.

		voltei porque, além de gostar muito da minha profissão, eu preciso trabalhar para poder sustentar minha família” (E6CP10).
Insegurança	E1CP1, E2CP2, E3CP3, E4CP8, E5CP9	“Eu, no período da pandemia, estava atuando em uma escola de Educação Infantil particular, eu senti muita dificuldade e insegurança, pois sentia falta dos meus pequenos, do carinho, do amor deles em forma de abraço, colinho e afago, eu ainda sinto falta disso” (E3CP3).
Medo	E1CP1, E2CP2, E4CP5, E4CP6, E4CP8, E5CP9, E6CP10	“Então acredito que cada um fez o seu melhor, buscando vencer seus medos, suas dificuldades e desafios, pensando sempre no educando” (E2CP2). “Existia a insegurança e o medo do contágio, com as salas lotadas de estudantes, os quais tinham contato com diversas outras pessoas, e isso nos deixava apreensivos quanto ao contágio da doença” (E5CP9).
Solidão	E1CP1, E4CP8	“Na pandemia me senti sozinha e desamparada sem saber o que fazer e como fazer” (E1CP1).
Cansaço	E1CP1	“Aqui já nem era mais eu. A exaustão e o cansaço tomavam conta de mim” (E1CP1).
Incapacidade	E1CP1, E3CP4	“O Covid-19 podou-me do que mais acredito que faça a diferença em sala de aula: o afeto, sem abraços, os beijos, o colo. Diante desta situação, me senti incapaz em vários momentos” (E3CP4).
Impotência	E1CP1	“Também estava me sentindo impotente diante de tantas tarefas e que muitas eu não estava conseguindo dar conta” (E1CP1).
Tristeza	E1CP1	“Percebi que houve uma preocupação muito grande por parte da Secretaria de Educação do Estado em acolher os estudantes e suas famílias, mas nós professores e as direções ficamos de lado. Que tristeza!” (E1CP1).
Empatia	E2CP2	“Elaboramos aulas primeiramente entregamos impressas, um trabalho duro. Achava o fim os pais dos estudantes não virem retirar, ou seja, trabalho feito e não utilizado, não nos sentíamos úteis naquele momento” (E2CP2).
Dor	E4CP5	“Durante a pandemia, a maioria das lives e reuniões foram percorridas sobre os estudantes e suas famílias. Foi um momento muito doloroso, amedrontador e com muitas dúvidas do que viria a acontecer dali em diante. Devíamos sim zelar pelos estudantes, mas também fomos e somos parte da escola. Ao meu ver, faltou muito cuidado emocional com a equipe toda. Inclusive, na pandemia, perdi meu sogro por Covid-19” (E4CP5).
Ansiedade	E4CP6, E6CP10	“No início da pandemia, acreditei que não seria essa proporção que propagou o mundo. Pensei que iria ser somente em alguns países, mas quando percebemos estava em nosso país e em nossa região. O medo começou a bater e pensamentos de como não contrair a doença. A vontade era grande de proteger, no meu caso, os filhos, deixar em casa, mas, como se precisava trabalhar, rezei muito a Deus para proteger todos ao nosso redor,

		principalmente meus filhos. Logo, nosso município declarou que iria cancelar as aulas um determinado tempo. Bom, a preocupação agora era com quem deixar porque até o momento o estado não havia decretado nada, teríamos aulas normais. A ansiedade toma conta e nunca vou esquecer que um dia de aula em um momento na escola chorei muito de preocupação” (E4CP6).
Injustiça	E4CP7	“Também éramos conhecidos como profissionais que recebiam e não trabalhavam. Isso sim foi uma injustiça, pois tivemos que aprender em poucos dias como ensinar sem ser presencial, aprender as tecnologias que não era uma ferramenta utilizada no nosso dia a dia e não ter a certeza de como acontecia a aprendizagem de nossos estudantes em suas casas” (E4CP7).
Desespero	E4CP8	“Trabalhei muitos anos em escola de Educação Infantil (as escolinhas), da rede privada. Durante a Pandemia, eu não estava trabalhando com o Ensino Fundamental. Mas na época também vivi muito a insegurança, o medo, o desespero, as incertezas, muitas aliás” (E4CP8).
Incerteza	E4CP8	“Nós professores fomos tomados por muitos sentimentos. Tivemos muitas incertezas neste período e após a pandemia, mais ainda. Eu nem sabia como ficar na sala diante dos alunos” (E4CP8).
Luto	E4CP8	“Mas na época também vivi o luto, um sentimento que carrego até hoje, pois perdi meu pai em função do Covid-19” (E4CP8).

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro abaixo evidencia os impactos dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, segundo as alfabetizadoras, a partir e pós-pandemia do Covid-19 trazidos nas escritas das Cartas Pedagógicas dos alfabetizadores. Ele é o quadro que traz informações da Categoria 2.

Essas informações foram distribuídas em três colunas. A primeira coluna traz os impactos evidenciados nas Cartas; a segunda coluna informa em quais cartas estes impactos aparecem, e a terceira e última coluna mostra trechos das Cartas em que os impactos são evidenciados⁶⁹.

Quadro 11 - Impactos dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores, nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, segundo as alfabetizadoras

IMPACTOS EVIDENCIADOS NAS CARTAS	CARTAS EM QUE APARECEM	TRECHOS DAS CARTAS EM QUE OS IMPACTOS SÃO EVIDENCIADOS
----------------------------------	------------------------	--

⁶⁹ Serão analisados na seção “5.3”.

-Defasagens com a alfabetização (leitura e escrita); -Uso exagerado das mídias e os jogos virtuais como atividades que prejudicam os processos de ensino e de aprendizagem; -Falta de saúde pela má alimentação, sedentarismo, falta de valores essenciais à sobrevivência humana.	E1CP1	“Hoje estou dando aula no terceiro ano e o que percebo é que algumas defasagens com as aprendizagens dos estudantes vão perdurar, ainda, por muito tempo, principalmente com a alfabetização, na leitura e na escrita. Estamos diante de estudantes inseguros e sem limites, uma geração que fica muito tempo no celular, que trocou as brincadeiras livres para ficar em frente a um jogo virtual. Crianças e adolescentes depressivos, frustrados e com problemas de obesidade pela má alimentação e pela falta de exercícios físicos. Muitos estudantes perderam entes queridos, muitos viveram situações de dor e tristeza e o maior desafio da educação hoje para mim, o que na minha opinião vai levar muito tempo para resolvermos, é saber como resgatar valores que vêm se perdendo há décadas, mas que se agravaram mais ainda com a pandemia, que é o respeito com a vida, com o outro e com o meio ambiente. De nada adianta chegarem em um terceiro ano sabendo ler se não sabem nem cuidar de si. A falta de tudo isso que citei prejudica muito a aprendizagem dos alunos” (E1CP1).
-Dificuldades de interação e de socialização; -Falta de recursos e de formação para os alfabetizadores.	E2CP2	“Muitos estudantes voltaram a sala de aula com grandes dificuldades até mesmo de interação, com isso tivemos que fazer uma retomada e tentar equilibrar os níveis de estudos e aprendizagens. Acredito que faltou para nós professores recursos e estudos disponíveis até mesmo para a retomada das aulas. Um novo conceito acerca do que tínhamos vivenciado como seres humanos e professores” (E2CP2).
-Dificuldades para superar os problemas políticos, sociais e humanitários (desemprego, falta de políticas públicas sanitárias e educacionais); -Dificuldades de relacionamentos com o outro, emocionais, de relações intra e interpessoais.	E3CP3	“Em relação ao ato de ensinar o ensino era transferido de forma mecânica, através de vídeos-aulas, aulas nada presenciais, ou seja, sem o toque humano, o olhar, sem aquele abraço. Quando o ensino presencial voltou, tivemos que nos adaptar, criar novas estratégias de ensino respeitando o distanciamento social e as individualidades de cada criança que precisávamos ensinar a ler e a escrever” (E3CP3).
-Falta de foco; -Desinteresse; -Lentidão no raciocínio lógico; -Atraso na alfabetização; -Falta de maturidade em relação à idade.	E3CP4	“Hoje, crianças da pandemia estão no 3º ano, observo características semelhantes na maioria como a falta de foco, raciocínio mais lento, atraso na alfabetização, desinteresse nas atividades que exige maior dedicação (é mais fácil desistir), falta de maturidade para a idade, muitas famílias se divorciaram e isso afetou muitas crianças. Hoje mais do nunca a escola precisa do apoio e incentivo das famílias, cobrar a dedicação, incentivar a se esforçar

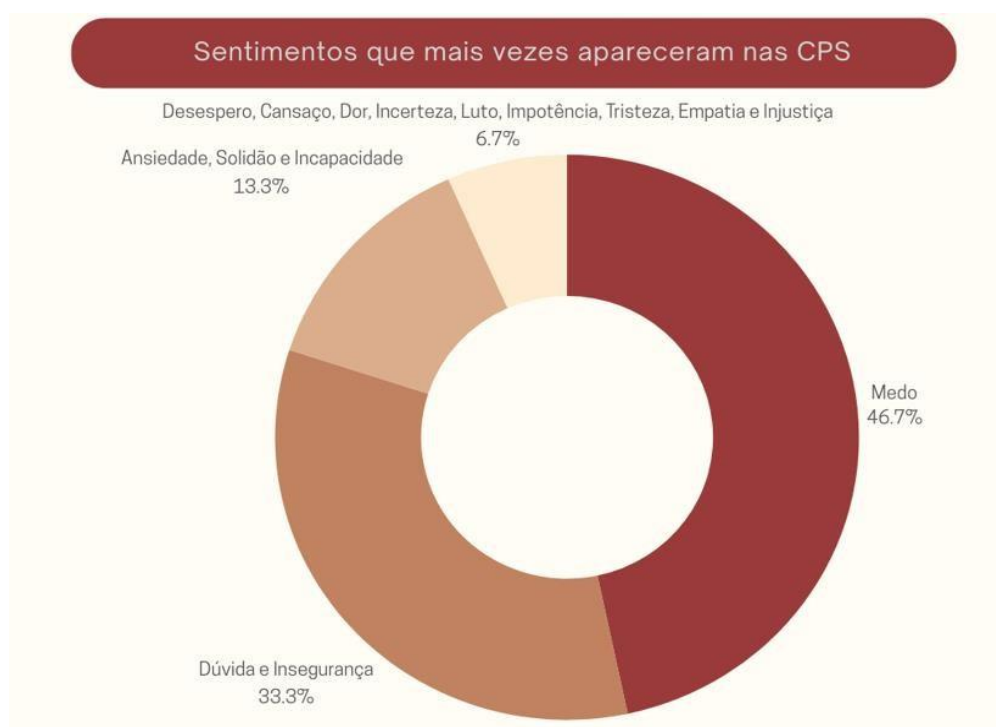
		sempre, permitir que tenham responsabilidades. A família na escola é primordial” (E3CP4).
-Reaprender a se socializar; -Evidência de violência (aprender a não bater nos colegas); -Ter responsabilidade com suas próprias tarefas.	E4CP5	“No período pós-pandemia tivemos ainda mais desafios, os estudantes tiveram que reaprender a se aproximar uns dos outros. Brincar, não brigar nem bater. Estudar ao invés de fazer de conta. Fazer seus próprios temas, não os pais. E aqui estamos nós! Com turmas que foram abertas na pandemia, com defasagens, tentando ainda sanar essas lacunas deixadas há alguns anos, e que ainda persistirão por mais tempo. Aqui estou eu em uma mistura de sentimentos, mas de uma coisa eu não tenho dúvidas é o amor pela profissão de professor que me move e é no amor pelas crianças que me constituo alfabetizadora, de tal maneira que nem mesmo a pandemia me fez desistir delas” (E4CP5).
-Defasagem na alfabetização;	E4CP6	“As dificuldades encontradas na pandemia ainda percorrem algumas salas de aula, mas a principal é com a alfabetização, pois ainda temos estudantes com defasagens na alfabetização nos anos finais do ensino fundamental e que provavelmente vão seguir para vida pessoal, cada professor trabalha com seus estudantes para auxiliá-lo da melhor maneira, mas dependendo da realidade acabam desistindo dos estudos. Estamos sempre sendo orientados a acolher e dinamizar os conteúdos, não que eu não trabalhe e não concorde com o dinâmico, mas acredito que o teórico também é importante pois no final somos cobrados por índices, valem apenas como números, não somos valorizados, nossas ideias não valem de nada para os governos que nunca nos ouvem e não nos levam a sério espero que um dia a educação volte a ser valorizada e respeitada em todas as partes” (E4CP6).
-Dificuldades em saber como repassar o conteúdo; -Dificuldades de leitura e escrita.	E4CP7	“Durante a pandemia as dificuldades de como repassar o conteúdo e como estava sendo realizada a aprendizagem do estudante em suas casas foi bem complicado pois nem todos os pais tinham tempo de auxiliar seus filhos ou muitas vezes não tinham conhecimento de como ajudá-los, isso pude perceber no retorno às aulas, nas dificuldades da aprendizagem de cada estudante principalmente na leitura e escrita” (E4CP 7).
-Falta de empatia; -Dificuldades com alfabetização; -Falta de uma sequência nos processos de ensino e de aprendizagem.	E4CP8	“O que percebo hoje em minha sala de aula que penso ser também reflexo da pandemia em função da aprendizagem, são as dificuldades com a alfabetização, pois temos alunos no terceiro ano, que ainda não sabem ler, que tem dificuldades de compreender os conteúdos

		dados em sala de aula, que tem dificuldades em interagir, em dividir com o outro. Na minha opinião a maior dificuldade e também o maior desafio é o colocar-se no lugar do outro, esse período de quarentena tirou das pessoas a capacidade de ter empatia” (E4CP8).
-Aulas remotas; -Acesso à internet de qualidade por parte de estudantes, dos professores e das escolas	E5CP9	“Mesmo tendo a opção de atividades remotas as dificuldades de aprendizagem ficaram mais evidentes pois em sala de aula podemos dar uma atenção maior aos estudantes e ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes nem nós nem as escolas dispunham de uma internet adequada. Em casa muitas vezes os estudantes nem tinham acesso a internet para realizar as aulas e as propostas de atividades, ou ainda dependiam da presença dos seus responsáveis para acessarem aulas e esses não disponibilizavam de tempo devido a carga horária de trabalho. Criando assim uma enorme defasagem na aprendizagem, a qual é sentida até nos dias de hoje” (E5CP9).
-Facilidade para passar de ano; -Ausência das famílias nos processos de ensino e de aprendizagem; -Dificuldades na alfabetização; -Falta de rotina; -Falta de empenho, vontade e dedicação dos estudantes -Falta de valorização dos professores.	E6CP10	“Penso que é preciso pegar firme, com mais conteúdo, com mais cobranças para com os alunos, exigir mais dos pais, das famílias, eles precisam fazer a parte deles também, são seus filhos, principalmente os da alfabetização, pois muitos dos alunos que estão no terceiro ano ainda não sabem nem ler e nem escrever, mas nós professores fizemos de tudo, mas nem reconhecidos somos e também não temos muito apoio, principalmente das famílias. Na minha opinião a pandemia foi a pior fase para a educação em casa os alunos não tiveram mais rotina e os pais também não conseguiam ensinar seus filhos porque além da falta de tempo, faltava também paciência. Para os alunos penso que falta mais empenho, mais dedicação e mais vontade de aprender” (E6CP10).

Fonte: Elaborado pela autora.

Também, foram organizadas outras informações pertinentes à pesquisa, como as registradas no Gráfico 3, que vem trazer a quantidade de vezes que os sentimentos aparecem nas Cartas Pedagógicas.

Gráfico 3 - Os sentimentos nas Cartas Pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora.

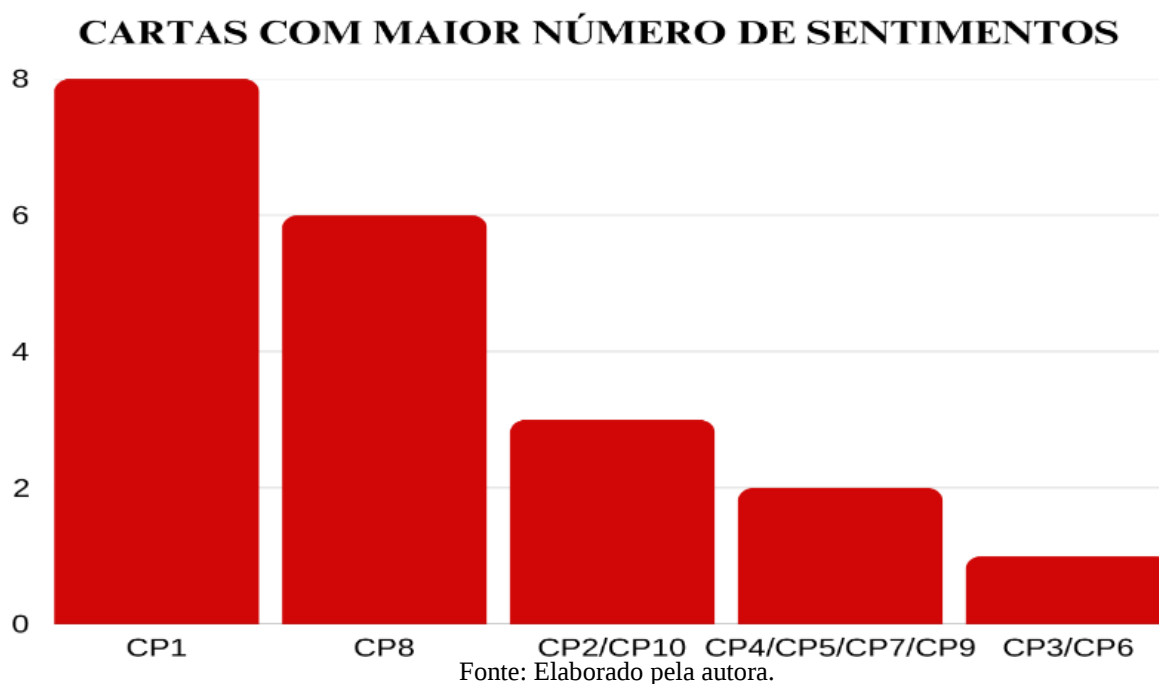
É importante colocar que o gráfico acima traz informações relevantes a partir dos dados da pesquisa. Ele nos mostra o quantitativo de sentimentos que apareceram nas Cartas Pedagógicas escritas pelos alfabetizadores.

O medo é o sentimento que mais vezes aparece nas Cartas Pedagógicas. O medo está sendo citado em sete das 10 cartas. Logo após, os sentimentos de dúvida e de insegurança despontam em cinco Cartas Pedagógicas. Ansiedade, solidão e incapacidade aparecem em duas cartas, e os outros nove sentimentos, como o cansaço, impotência, tristeza, empatia, dor, injustiça, desespero, incerteza e luto, aparecem uma vez em cada carta.

A seguir, traz-se também o Gráfico 4 com informações das cartas com maior número de sentimentos em cada uma delas.

A partir das informações contidas no gráfico abaixo, constatou-se que a Carta Pedagógica 1 teve oito sentimentos citados, sendo a Carta com maior número de sentimentos. Depois, segue com a Carta Pedagógica 8, com seis dos 15 sentimentos evidenciados das 10 cartas que estão participando da pesquisa e, por fim, a Carta Pedagógica 3 e a Carta Pedagógica 6 são as que menos sentimentos evidenciaram, com apenas um em cada carta.

Gráfico 4 - Cartas Pedagógicas com maior número de sentimentos



Em relação aos impactos destes sentimentos e emoções nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, os que as professoras alfabetizadoras trouxeram foram:

- Defasagens com a alfabetização (leitura, escrita e atraso);
- Uso exagerado das mídias e os jogos virtuais como atividades que prejudicam os processos de ensino e de aprendizagem;
- Falta de saúde pela má alimentação, sedentarismo, falta de valores essenciais à sobrevivência humana;
- Dificuldades de interação e de socialização;
- Falta de recursos e de formação para os alfabetizadores;
- Dificuldades para superar os problemas políticos, sociais e humanitários (desemprego, falta de políticas públicas sanitárias e educacionais);
- Dificuldades de relacionamentos com o outro, emocionais, de relações intra e interpessoais;
- Falta de foco;
- Desinteresse;
- Lentidão no raciocínio lógico;
- Falta de maturidade em relação à idade;

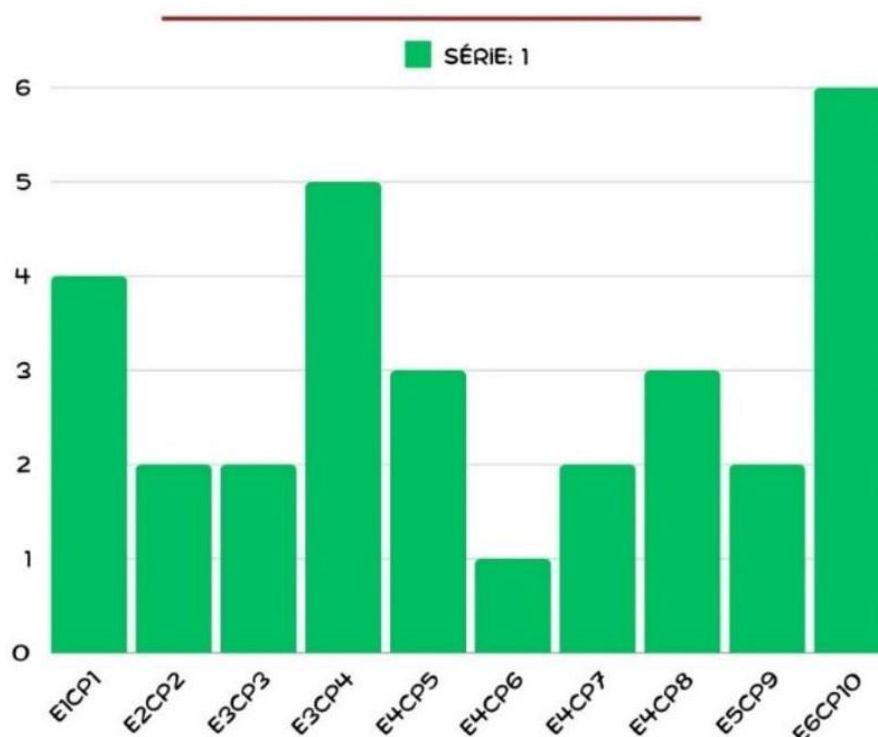
- Dificuldades de socialização;
- Violência;
- Falta de responsabilidade (na realização de tarefas);
- Dificuldades em saber como repassar o conteúdo;
- Falta de empatia;
- Falta de uma sequência nos processos de ensino e de aprendizagem;
- Aulas remotas;
- Dificuldades de acesso à internet de boa qualidade;
- Processos de avaliação;
- Falta de apoio das famílias;
- Falta de rotina;
- Não valorização dos professores.

A análise dos impactos citados pelos alfabetizadores se dará a partir das informações do “Quadro 10” em 10 blocos, considerando que neste estão citadas 10 cartas. Como não serão analisados os impactos listados de forma individual, mas sim em blocos de cartas, os que se repetem serão analisados em uma carta apenas. Serão colocados os impactos e os trechos de cada carta e, em seguida, será realizado o diálogo com os autores.

Dos impactos listados, os que mais apareceram foram os relacionados a aspectos atitudinais do que os relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Os que aparecem em mais cartas são as defasagens com a leitura e a escrita, a organização e responsabilidade com as atividades, as dificuldades de socialização, a falta de empatia e também a formação de professores.

O gráfico abaixo nos traz as informações relacionadas ao número de impactos evidenciados em cada carta.

Gráfico 5 - Número de impactos por Carta Pedagógica

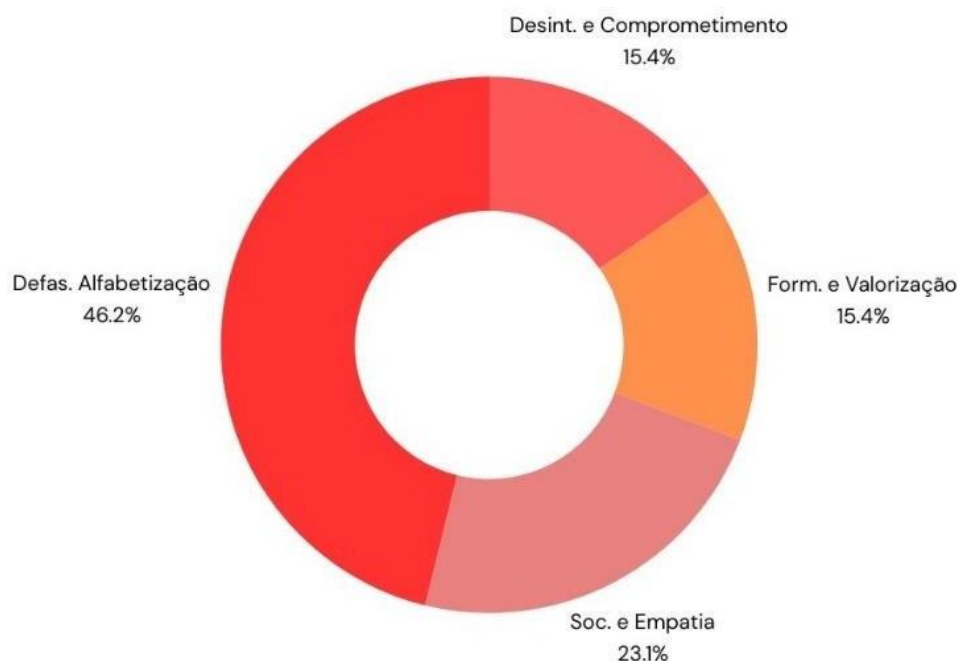


Fonte: Elaborado pela autora.

O “Gráfico 4” informa que a Carta Pedagógica que mais trouxe impactos foi a E6CP10, que evidenciou seis impactos, seguida da E3CP4 com cinco impactos e a E1CP1 com quatro impactos. Estas cartas foram as que mais evidenciaram impactos nos processos de ensino e de aprendizagem a partir dos sentimentos dos professores alfabetizadores. Na sequência, duas cartas evidenciaram três impactos, quatro cartas evidenciaram dois impactos e a E4CP6 evidenciou apenas um impacto.

O gráfico a seguir mostra os impactos que mais apareceram nas Cartas Pedagógicas dos sujeitos da presente pesquisa.

Gráfico 6 - Os impactos mais evidenciados



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme o gráfico acima, os quatro impactos que mais apareceram nos relatos dos professores alfabetizadores foram: a defasagem na alfabetização, em duas cartas, totalizando 46,2% na representação do gráfico. Em seguida, a socialização e empatia, que foram evidenciados em três cartas, totalizando 23,1% na representação do gráfico e, por fim, aparecendo em duas cartas a formação e a valorização dos professores, juntamente com o desinteresse e o comprometimento dos estudantes, que apareceram em duas cartas, totalizando 15,4% na representação gráfica. Entre os impactos, evidenciados pelas professoras alfabetizadoras nas Cartas Pedagógicas, o que mais está preocupando-as é a defasagem com a alfabetização, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Após a organização das informações contidas nas Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras, para prosseguirmos com a análise de dados, visando atingir os objetivos da pesquisa, foi feita a divisão dos trechos com as informações que viessem ao encontro do problema, em duas categorias: (I) Os sentimentos e as emoções das professoras alfabetizadoras a partir do retorno às escolas no pós-pandemia do Covid-19; (II) Impactos dos sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes

segundo os alfabetizadores. Sendo assim, nas próximas seções, será realizada uma reflexão crítica com embasamento teórico para cada uma das categorias definidas.

5.2 CARTAS ABERTAS: OS SENTIMENTOS E AS EMOÇÕES DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS A PARTIR DO RETORNO ÀS ESCOLAS NO PÓS-PANDEMIA DO COVID-19

As cartas recebidas são muito mais do que materiais de coleta para análise e estudo da pesquisa, elas são a representação dos sentimentos e das emoções de quem as escreveu. Para Camini (2023, p. 37), as Cartas Pedagógicas “são memória de experiência em processo”, são instrumentos carregados de emoções e de sentimentos:

Estas cartas, geralmente escritas a punho e à tinta, com letra compreensível, continham os traços de emoção e dos sentimentos que o escritor carregava no momento de sua redação. Para escrevê-las, dedicava-se um tempo, um cuidado com a escolha das palavras e com o tipo de papel e caneta. Somente após este processo, relida algumas vezes, a carta era selada e postada no correio para ser enviada ao destinatário. Quando recebidas, eram lidas por aquele membro da família que havia se alfabetizado e, por esta condição, sabia decifrar as letras. (Camini, 2023, p. 37).

Este trecho de Camini (2023) é tão “luxuoso”, não só pelas informações pedagógicas que ele traz, mas também pela delicadeza e pelo cuidado com que essas informações são trazidas. O trecho me remete a tantas lembranças lindas sobre escrever, receber e enviar cartas pelo correio, prática que hoje não é muito utilizada em função do uso das redes sociais como forma de comunicação entre as pessoas. Imaginar o que o destinatário pensaria sobre o que estava por trás das palavras escritas nas cartas, a espera pela resposta e os sentimentos que envolvem o escrever e o receber cartas, eram momentos carregados de emoções. Quanto às cartas de cunho pedagógico, o trecho evidencia esse processo, quando traz para o diálogo que a leitura das cartas era realizada por quem da família sabia ler. Aqui ela traz também a realidade da alfabetização em um contexto não evidenciado, mas que, por ter sido já abordado historicamente, aqui mesmo nesta Dissertação, foi por volta do século XIX que o analfabetismo era ainda muito presente na sociedade.

Antes de entrarmos na análise proposta aqui nesta categoria, apresenta-se o trecho inicial da carta escrita por Freire aos professores. Nela Freire reforça o comprometimento docente com os processos de ensino e de aprendizagem e da seriedade ética com a qual nos tornamos educadores. Carregada de sentimentos e de notas pedagógicas, Freire (2001, p. 259) diz que:

Carta de Paulo Freire aos professores

Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra

Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado. (Paulo Freire, 2001, p. 259).

Freire (2001) traz o professor como “ensinante” que precisa estar sempre aberto, disponível e ter humildade para entender que os processos de ensino e de aprendizagem envolvem todos os sujeitos e que estes têm as mesmas capacidades de ensinar e de aprender.

Trazer para o contexto da pesquisa a análise dos sentimentos e das emoções é trazer os movimentos vivos que as escolas fazem diariamente, é fazer referências a esses sujeitos que existem, mas que, muitas vezes, passam despercebidos pela própria escola e, conseqüentemente, pela sociedade.

Os sentimentos expressos na escrita das Cartas Pedagógicas das 10 alfabetizadoras que participaram da presente pesquisa podem ser a representação dos outros sujeitos da escola, como os professores de outras séries e níveis, a equipe gestora, os funcionários da limpeza, da merenda, da secretaria, das monitoras, e até mesmo daqueles, de outras escolas, que não estão participando do estudo.

É importante colocar que, como a análise dos trechos são um texto, não será seguida a ordem do Quadro 9, já que um texto precisa ter uma sequência de informações. Para identificar os sentimentos presentes nos trechos, durante a escrita, usa-se negrito: “Lembro que vivi muitos momentos que me faziam ter dúvidas se estar em sala de aula era o que eu realmente queria”(E1CP1); “Eu nem sabia se queria retornar às aulas presenciais. Tive

dúvidas em muitos momentos, mas voltei porque, além de gostar muito da minha profissão, eu preciso trabalhar para poder sustentar minha família” (E6CP10).

Os trechos escritos nestas cartas evidenciam o primeiro sentimento presente nos professores alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19, um sentimento de dúvida até mesmo em relação ao “querer ser” professor, “querer estar” no espaço da sala de aula e no espaço da escola. Também traz o “gostar” da profissão docente e o retorno por necessidades financeiras de sustento familiar. Para Galindo (2020, p. 269):

Na escola pública, este desafio ganhou espaço para discussão dos diversos contextos sociais, econômicos e emocionais dos alunos, bem como dos professores. O desafio de dar continuidade ao trabalho, por meios digitais e com qualidade de ensino, se tornou palco para refletirmos sobre o planejamento destas atividades em todos os níveis de ensino. (Galindo, 2020, p. 269).

As escolas, as salas de aula, são espaços diversificados e ricos de construção do conhecimento cotidiano, histórico, cultural e individual de cada sujeito. Aquele conhecimento que chega, de forma pessoal, individual, e próprio de cada um, mas que depois torna-se fonte de pesquisa para elaboração do conhecimento científico. Esses conhecimentos carregados de histórias nos levam a pensar sim, e muito, na ideia de que junto com essas histórias individuais estão presentes os sentimentos e as emoções, os quais podem fazer a diferença nos processos de ensino e de aprendizagem, em especial da alfabetização, ao ponto de desenvolver nos sujeitos desses espaços “a vontade de não querer estar e de não querer ser” naquele espaço, naquele momento.

Trabalhar com as questões emocionais nas escolas é um tema ainda “tímido”, já que historicamente a instituição, contextualizada no seio de uma sociedade, organiza a educação enquanto um conjunto curricular, ou seja, um espaço para se trabalhar com componentes curriculares, em especial a Matemática e o Português, assumindo, assim, uma posição conteudista e quantitativa. Nesta organização, não há espaço para trabalhar os sentimentos e as emoções dos seus sujeitos. Casassus (2009, p. 6) corrobora com a ideia quando diz que:

Historicamente, [...] constitui-se a ideia de escola ante emocional. A escola, inspirada numa concepção racionalista e positivista, sempre foi concebida para a educação do ser racional, e não para a educação do ser emocional. Os alunos, em que pesem suas diferenças e perspectivas, são submetidos a um conjunto de conhecimentos previamente estabelecidos. A centralidade está no conhecimento, e não numa concepção integral de educação. (Casassus, 2009, p. 6).

Autores como Casassus (2009) e Galindo (2020) apresentam uma escola de currículos, porém trazem para o centro das suas discussões a escola como um espaço de sujeitos

diferentes, que deve acolher pessoas que têm sentimentos e emoções. Sendo assim, a educação precisa sair da ideia de espaço que transmite conhecimentos para um lugar que traz a concepção integral de educação.

Os relatos dos trechos das Cartas Pedagógicas trazidos pelos sujeitos da pesquisa evidenciam sentimentos que, por vezes, são comuns para mais de uma alfabetizadora. O sentimento de insegurança, que assim como o da dúvida, apareceu em outras cartas também, é citado por várias vezes na E3CP3 escrito no trecho a seguir:

Eu, no período da pandemia, estava atuando em uma escola de Educação Infantil particular, eu senti muita dificuldade e insegurança, pois sentia falta dos meus pequenos, do carinho, do amor deles em forma de abraço, colinho e afago, eu ainda sinto falta disso. (E3CP3).

O trecho da alfabetizadora mostra que o que ela sentiu a partir da pandemia do Covid-19 no seu espaço de trabalho, de alguma forma, deixou lacunas para as suas ações docentes, tanto que ela diz “ainda sentir falta” do que não viveu com suas crianças. O trecho também evidencia que os sentimentos não vividos de forma rotineira não foram somente durante a pandemia, mas a partir dela, e os sentimentos de “faltas de” ainda existem. Segundo Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2011, p. 3):

[...] Algumas investigações têm vindo a demonstrar, professores e alunos desenvolvem um ‘trabalho emocional’, que exige uma regulação emocional em ordem à ‘manutenção da conformidade com os padrões normativos’ e à percepção e expressão de emoções pedagogicamente desejáveis. (Freire, Bahia, Estrela e Amaral, 2011, p. 3).

As autoras trazem para o diálogo a organização sistemática da educação enquanto um sistema que regula, inclusive, quais sentimentos são permitidos e em que medida eles acontecem entre os sujeitos “escolares”, especialmente dos professores em relação aos seus estudantes, sempre em conformidade aos padrões sociais preestabelecidos. Ou seja, são as normas e a ideologia educativa dominante que influenciam as manifestações sobre a expressão dos sentimentos e das emoções dos sujeitos.

As manifestações sentimentais são a representação das emoções que cada um traz. Durante a pesquisa de campo, que se deu em um tempo de 20 dias, entre coleta de dados e leitura das Cartas Pedagógicas, foi possível vivenciar essa dificuldade que os professores alfabetizadores têm em falar sobre as suas emoções e os seus sentimentos nos momentos de diálogos, mas, nas suas escritas, foi possível perceber que a dificuldade não é de expressão deles, mas sim em torno do uso da escrita como forma de comunicação.

Diante desse cenário, surge, em muitas das cartas, o sentimento de medo, como o sentimento que mais foi “sentido” durante e a partir da pandemia do Covid-19. Dos relatos, foram trazidos para a análise os trechos de duas cartas, o da carta 2 e da carta 9: “Então acredito que cada um fez o seu melhor, buscando vencer seus medos, suas dificuldades e desafios, pensando sempre no educando” (E2CP2); “Existia a insegurança e o medo do contágio, com as salas lotadas de estudantes, os quais tinham contato com diversas outras pessoas e isso nos deixava apreensivos quanto ao contágio da doença” (E5CP9).

O primeiro trecho traz em seus sentimentos o desafio e a necessidade de vencer os seus medos em função do bem-estar dos estudantes. O segundo trecho evidencia o medo do contágio do vírus do Covid-19 na possibilidade do contato com o outro. Segundo Almeida e Souza (2014), na prática educativa, a escuta e o olhar contribuem para o reconhecimento profundo do outro. Ou seja, a escuta e o olhar se complementam entre si e possibilitam a interação com o outro.

Na pandemia, esta escuta e este olhar estavam restritos por causa da falta de interação. Professores e estudantes, quando trocavam olhares, eram a distância e suas vozes ficavam presas às suas máscaras, assim como os abraços e os sorrisos ficavam escondidos no medo do contágio, medo do que a doença causada pelo vírus pudesse fazer consigo e com os outros. Reforçando a ideia de Almeida e Souza (2014), Santos (2022, p. 34), que também dialoga com Brandão (1987), diz que a sala de aula é:

Um espaço de diálogo, de sujeitos que dialogam, se compreendem a si mesmos e coletivamente intervêm na realidade. Essa transformação de si, nos espaços da sala de aula, ocorre a partir da presença da linguagem entre os sujeitos, numa posição de respeito entre os sujeitos, que ali dialogam com os conhecimentos. (Santos, 2022, p. 34).

Já para Brandão (1987), a realidade do outro é o que existe de mais importante e significativo em um processo de conhecimento, principalmente nos processos de ensino e de aprendizagem, por isso é preciso priorizar demandas dos (outros) sujeitos envolvidos.

Priorizar as demandas do outro, muitas vezes, gera uma sobrecarga tão grande que acaba adoecendo as pessoas, tornando-as mais vulneráveis a contrair um vírus, como o do Covid-19, por exemplo. Essas são considerações que nos remetem ao campo da saúde e que, por ser de natureza autoritária, a atenção médica tradicional torna-se injusta, principalmente por agregar as estruturas de dominação da sociedade. “Na pandemia me senti sozinha e desamparada sem saber o que fazer e como fazer” (E1CP1).

A solidão é o sentimento que está presente, também, na Carta Pedagógica 1. O contexto social do ano de 2020, quando foi decretado o estado de calamidade pública por causa do Covid-19, que matou milhares de pessoas no mundo e no Brasil, foi de urgência e exigiu o afastamento social. Consequentemente, este período de isolamento, que inicialmente foi denominado “quarentena”⁷⁰, isolou muitas pessoas, e este isolamento provocou um sentimento de solidão. Conforme Galindo (2020, p. 68),

O contexto social e sanitário do ano de 2020 apresentou diversos desafios aos mais diferenciados espaços, dentre eles ao campo educacional. A crise da saúde causada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecido por infectar humanos e causar doenças respiratórias, inviabilizou o contato sociável dos indivíduos e instigou a demanda por afastamento social. (Galindo, 2020, p. 68).

E foi neste contexto de isolamento social que a educação precisou se reorganizar. Às escolas, de forma emergencial e sem muitas informações, couberam as demandas pedagógicas e docentes em um novo formato. As escolas da rede pública estadual tiveram três momentos importantes de organização: no primeiro momento, os professores estavam incumbidos de preparar aulas remotas; num segundo momento, foram os materiais impressos, pois muitos estudantes não tinham acesso, por falta de internet, às plataformas digitais; e, por fim, quando houve o retorno parcial das aulas presenciais, as atividades foram organizadas de forma remota em plataformas como o Google Classroom e com materiais impressos concomitante.

Devido a essa organização, de forma acelerada e com a novidade do uso das plataformas digitais, dividindo o planejamento entre materiais impressos e digitais, os professores sentiram a responsabilidade que tinham com os processos de ensino e de aprendizagem, evidenciando o cansaço por estas múltiplas tarefas em muitos momentos destes planejamentos. O cansaço foi o sentimento que apareceu em vários trechos da Carta Pedagógica 1, conforme trecho a seguir: “Aqui já nem era mais eu. A exaustão e o cansaço tomavam conta de mim” (E1CP1).

O “desabafo” em torno do cansaço pelo trabalho realizado durante a pandemia do Covid-19, na verdade, é uma situação que se configura há muito tempo nos diálogos dos professores das escolas públicas. Este estado de cansaço só se agravou durante a pandemia. Sobre este cansaço, Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho e Silva (2006, p. 231) dizem que:

⁷⁰ “Quarentena é um tipo de reclusão aplicado a determinado grupo de pessoas sadias, mas que podem ter sido contaminadas pelo agente causador de alguma doença, a fim de evitar que essa doença se espalhe. Esse procedimento foi adotado várias vezes na história, porém não se sabe ao certo quando foi praticado pela primeira vez.” Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/biologia/o-que-e-quarentena.htm> Acessado em: 15 ago. 2024.

Ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores [...] O estresse ocupacional pode ser constatado entre os docentes pelos seus problemas de saúde e pela redução na frequência ao trabalho. (Reis; Araújo; Carvalho; Barbalho; Silva, 2006, p. 231).

Conforme o trecho acima, o estresse físico e mental na profissão docente, cada vez mais evidente, interfere no desempenho profissional dos professores. Desvalorizados e doentes os professores necessitam ausentar-se dos seus espaços de trabalho para tratamentos de saúde. No caso da pandemia do Covid-19, quando tiveram que trabalhar de casa, os professores não foram bem-vistos pela sociedade em geral, como retrata o trecho da Carta Pedagógica 7, que atribui a esse fato o sentimento de injustiça.

Também éramos conhecidos como profissionais que recebiam e não trabalhavam, isso sim foi uma injustiça, pois tivemos que aprender em poucos dias como ensinar sem ser presencial, aprender as tecnologias que não era uma ferramenta utilizada no nosso dia a dia e não ter a certeza de como acontecia a aprendizagem de nossos estudantes em suas casas. (E4CP7).

Assolini e Deleque (2022, s. p) trazem as imagens criadas dos professores, durante a pandemia, a partir da figura da Mona Lisa⁷¹, utilizada como meme⁷², para representar como a sociedade via os professores. “Produz-se, assim, um paradoxo da perfeição do quadro da Mona Lisa com a imperfeição do cotidiano docente. Esse diálogo textual vai sendo construído a partir dos recortes verbais com as imagens”. Outro tópico que as autoras destacam em seu texto é em relação a comentários feitos pelo Presidente da República na época da pandemia, de forma que sugere uma ideia coletiva da imagem dos professores a partir da sua fala.

Evidenciam-se no discurso presidencial julgamentos estereotipados acerca do ofício e do papel social que os professores executam, como podemos comprovar em: ‘Para eles (professores) tá bom ficar em casa [...] eles ficam em casa e não trabalham [...] colabora que a garotada não aprenda mais coisas, não volte a se instruir’, de modo que se estabeleça sobre a comunidade discursiva uma construção imagética no que se refere aos docentes brasileiros. [...] Além disso, o profissional professor é diretamente atacado nos vários veículos midiáticos de ampla circulação, enquanto os demais trabalhadores são vistos como vítimas da atual conjuntura. Os professores são apresentados como desequilibrados, estressados, folgados, desleixados, palhaços, pobres, coitados, miseráveis, como veremos a partir de nossas análises, além de serem responsáveis por dar conta de tudo, de atividades que extrapolam a sua profissão. (Assolini; Deleque, 2022, s. p.).

⁷¹ [...] Obra de Leonardo da Vinci, produzida no século XVI, conhecida como Mona Lisa, originalmente intitulada La Gioconda (1503). (Assolini; Deleque, 2022, s. p).

⁷² Meme é um termo grego que significa imitação. Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acesso em: 01 ago. 2024.

Diante de comentários como estes de um chefe de governo que deveria estar sendo solidário e acolhedor à situação, os professores desenvolveram um outro sentimento, que foi o da tristeza, evidenciado na E1CP1, que diz: “Percebi que houve uma preocupação muito grande por parte da Secretaria de Educação do Estado em acolher os estudantes e suas famílias, mas nós professores e as direções ficamos de lado. Que tristeza!” (E1CP1).

Gatti (2020) descreve a pandemia do Covid-19 como um momento de acolhimento e traz uma evidência que, com a organização da educação e, conseqüentemente, das escolas, o acolhimento concentrou-se nos estudantes e nas famílias, não trazendo para esta organização os professores:

Uma ambiência de acolhimento cuidadoso de alunos, educadores e funcionários será necessária em direção a um bem-estar coletivo, dadas as devidas garantias de preservação da saúde de todos. Nesse sentido, um esforço de gestão em modo participativo será demandado para a preparação dos próprios gestores, de educadores e funcionários para o retorno e o recebimento dos alunos. (Gatti, 2020, p. 34).

Na afirmação de Gatti, os professores e outros funcionários da escola são citados, mas, logo mais adiante, no final do trecho, a autora evidencia o fato de que há uma preparação por parte dos servidores da escola para o recebimento dos estudantes, porém eles não estão incluídos nesta organização.

Ao lado da tristeza, aparece a dor, um sentimento muito presente na E4CP5, e também o luto na E4CP8, inclusive os dois trechos trazem o luto, que é a dor da perda de alguém que faz parte da nossa convivência. Nestes casos, o luto pelo sogro e o luto pelo pai, os dois em decorrência do Covid-19.

Durante a pandemia, a maioria das lives e reuniões foram percorridas sobre os estudantes e suas famílias, foi um momento muito doloroso, amedrontador e com muitas dúvidas do que viria a acontecer dali em diante. Devíamos sim zelar pelos estudantes, mas também fomos e somos parte da escola, ao meu ver, faltou muito cuidado emocional com a equipe toda. Inclusive, na pandemia perdi meu sogro por Covid-19. (E4CP5).

Mas na época também vivi o luto, um sentimento que carrego até hoje, pois perdi meu pai em função do Covid-19. (E4CP8).

A Carta Pedagógica 5 aborda também a falta de cuidado, em especial ao que diz respeito às emoções com os professores, como abordou a Carta Pedagógica um. O luto presente nos dois diálogos em função do Covid -19 reforça o período difícil vivenciado pela humanidade e também os momentos de formações de professores que tiveram como foco dos processos de ensino e de aprendizagem os estudantes, o que é plausível, porém, quanto às

questões dos sentimentos e das emoções, a impressão que dá, a partir do relato da E4CP5, é que os demais sujeitos da escola não foram lembrados.

Pessoas que trabalham em profissões sociais são frequentemente dotadas de grande idealismo, desejam intensamente ajudar aos outros, e esperam ter um alto grau de liberdade pedagógica, no caso dos professores; em contrapartida, esperam reconhecimento pelo seu engajamento (Reis; Araújo; Carvalho; Barbalho; Silva, 2006, p. 229).

Os trechos lidos até então trazem os sentimentos e as emoções, que estão postos nas Cartas Pedagógicas dos alfabetizadores, sujeitos da presente pesquisa, de uma forma tão natural que é possível que outros professores, até que não sejam alfabetizadores, se identifiquem nestas situações, embora em contextos diferentes, assim como eu me identifico.

Casassus (2009) não associa as emoções à negatividade ou positividade. Estas são vistas como neutras, quando coloca que:

O que não é neutro é o que penso e faço quando estou emocionado. Mas se consigo amadurecer emocionalmente e desenvolver competências emocionais, posso dar boas-vindas a todas as emoções. A tristeza, porque me torna sábio; a raiva, porque me torna forte; o medo, porque me faz ser prudente; a paixão, porque estimula a minha criatividade; a solidão, que me faz sair em conexão com os outros; a vergonha, que me faz ser humilde; a alegria, que me expande e me cura; o amor, que me completa e me mostra o quanto é bela a existência. (Casassus, 2009, p. 229).

Casassus traz neste trecho que as emoções sim são neutras, o que não são neutras são as reações desencadeadas por essas emoções. Sendo assim, podemos dizer que os sentimentos dos professores alfabetizadores expressos nas suas Cartas Pedagógicas são reações às emoções vivenciadas a partir da pandemia do Covid-19, por isso precisam ser levadas em conta, já que esses sentimentos e emoções podem causar impactos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes.

Prosseguindo com a análise em torno dos sentimentos e das emoções dos alfabetizadores, a E3CP4 e a E1CP1 evidenciam a incapacidade⁷³ e a impotência⁷⁴, dois termos que, embora não sejam sinônimos, demonstram fraqueza, insuficiência e inaptidão para resolver situações problemas, e por isso falamos deles concomitante: “O Covid-19 podou-me do que mais acredito que faça a diferença em sala de aula: o afeto, sem abraços, os beijos, o colo, diante desta situação me senti incapaz em vários momentos” (E3CP4);

⁷³ Qualidade de incapaz. insuficiência ou nulidade de qualificação; incompetência, inaptidão. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=sifnificado+de+incapacidade&oq>. Acesso em: 02 ago. 2024.

⁷⁴ Falta de poder, força ou meios para realizar algo; impossibilidade, qualidade, estado ou condição de impotente. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=significado+de+impotencia&oq> Acesso em: 02 ago. 2024.a

“Também estava me sentindo impotente diante de tantas tarefas e que muitas eu não estava conseguindo dar conta” (E1CP1).

A incapacidade expressa na E3CP4 mostra que as ações docentes têm por base os vínculos afetivos que se constroem nas relações estudante-professor. Quando estas relações não acontecem de maneira satisfatória e/ou positiva, podem desencadear sentimentos, como o da impotência trazido na E3CP4, diante de uma situação incontrolável como o que ocorreu na pandemia do Covid-19. Segundo Casassus (2009), as relações construídas através dos vínculos afetivos são conexões essencialmente emocionais, por isso, em uma sala de aula, essas relações são necessárias para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram de forma satisfatória.

“Dar conta” da docência e tudo o que a envolve não é tarefa fácil, muito pelo contrário, além do tempo, exige abdicar até mesmo dos momentos em família, por isso é muito comum ouvirmos dos próprios professores, e também daqueles que não exercem a docência, que “o professor vive muito mais para os outros do que para si mesmo”. Casassus (2009, p. 206) diz que o trabalho de ensinar:

Ativa e expressa os próprios sentimentos e inquietações dos professores e os juízes e ações em que esses sentimentos e inquietações penetram. Estes por sua vez expressam expectativas, contornos e efeitos da cultura e da sociedade à qual pertencem. Desse modo, é fácil interpretar equivocadamente o que acontece com alunos na classe, pois o próprio mundo emocional do professor filtra o que percebe. (Casassus, 2009, p. 206).

Também faz parte das ações docentes o sentir-se útil diante das demandas de organização pedagógica, como o planejamento que envolve, entre outras demandas, e o preparo dos materiais que serão utilizados nas aulas para os estudantes. Durante a pandemia, alguns materiais impressos não foram utilizados e/ou nem retirados pelas famílias para que os estudantes pudessem realizar as tarefas em casa. A E2CP2 retrata este sentimento da empatia no trecho a seguir: “Elaboramos aulas primeiramente entregamos impressas, um trabalho duro, achava o fim os pais dos estudantes não virem retirar, ou seja, trabalho feito e não utilizado, não nos sentíamos úteis naquele momento” (E2CP2).

Os impactos da pandemia causada pelo coronavírus são enormes, causando inúmeros transtornos. A educação sofreu alterações em seu funcionamento, tendo que adaptar-se a formatos que pudessem contemplar os estudantes da melhor forma possível. Diversos foram os métodos adotados pelas escolas, sendo que as aulas tiveram que migrar para o modelo remoto, por vezes de maneira síncrona, por vídeo chamada, por vezes assíncrona, com vídeos pré-gravados ou, ainda, na modalidade híbrida, incluindo tanto vídeo chamadas quanto materiais disponibilizados em plataformas digitais ou de forma física, entre outros. (Jung, 2021, p. 2).

Vale lembrar, ainda, que, além dos professores, em especial os alfabetizadores, que são os sujeitos da presente pesquisa, terem que preparar materiais que não eram retirados pelas famílias, e por isso os estudantes não realizavam, em conjunto com a escola, tinham a tarefa de localizar e trazer de volta para a sala de aula os estudantes em busca ativa, já que a validação do ano letivo dependia das presenças destes estudantes, e essas presenças eram computadas mediante a realização e a entrega desses materiais.

Muitos professores alfabetizadores tiveram uma preocupação muito grande com a questão da alfabetização, já que quem alfabetiza sabe o quanto as aulas presenciais fazem a diferença para o sucesso desse processo. Dos vários sentimentos e das emoções que trouxemos até aqui, a incerteza e o desespero se fizeram muito presentes em momentos como o trazido pela E4CP8, quando expressa que:

Trabalhei muitos anos em escola de Educação Infantil (as escolinhas), da rede privada. Durante a Pandemia eu não estava trabalhando com o Ensino Fundamental. Mas na época também vivi muito a insegurança, o medo, o desespero. as incertezas, muitas aliás. (E4CP8);

Nós professores fomos tomados por muitos sentimentos, tivemos muitas incertezas neste período e após a pandemia, mais ainda. Eu nem sabia como ficar na sala diante dos alunos. (E4CP8).

Nota-se que, em mais de uma carta, tivemos o relato de que as professoras alfabetizadoras não estavam trabalhando com turmas de alfabetização, durante a pandemia, porém as emoções e os sentimentos vivenciados, embora em lugares diferentes, eram os mesmos em muitos momentos. Gatti (2020) retrata o cenário que se instalou na educação a partir da pandemia do Covid 19, principalmente quanto às desigualdades que envolvem as diferenças “privilegiadas” entre as redes.

Tanto a educação básica como a superior, por meio de suas escolas e instituições, públicas ou privadas, se inserem nesse movimento e nessa situação pandêmica, e não estão isentas dos conflitos, das disputas de poder, de interesses diversos e do jogo econômico, no bojo, também, das desigualdades institucionais e entre redes de ensino. (Gatti, 2020, p. 30).

Embora Gatti (2020) discuta as “desigualdades institucionais entre os níveis da educação e as redes”, ela também traz uma informação relevante para o centro do diálogo, quando diz que, mesmo que as escolas e as instituições tenham diferenças econômicas,

culturais, sociais, no que diz respeito aos sentimentos e às emoções, elas não estavam isentas dos conflitos que a pandemia do Covid-19 trouxe e traria.

A pandemia do Covid-19 atingiu, mesmo que de forma diferente, todas as classes sociais e a maioria dos setores essenciais da sociedade brasileira, e sim, nos pegou de surpresa com todas as suas nuances e conflitos, principalmente no setor da saúde e da educação, conforme está expresso no trecho da Carta Pedagógica 6, nosso último trecho de análise desta categoria.

No início da pandemia acreditei que não seria essa proporção que propagou o mundo, pensei que iria ser somente em alguns países, mas quando percebemos estava em nosso país e em nossa região, o medo começou a bater e pensamentos de como não contrair a doença, a vontade era grande de proteger no meu caso os filhos, deixar em casa, mas como se precisava trabalhar, rezei muito a Deus para proteger todos ao nosso redor principalmente meus filhos, logo nosso município declarou que iria cancelar as aulas um determinado tempo, bom a preocupação agora era com quem deixar porque até o momento o estado não havia decretado nada, tínhamos aulas normais, a ansiedade toma conta e nunca vou esquecer que um dia de aula em um momento na escola chorei muito de preocupação. (E4CP6).

Um relato bastante forte traz o sentimento da ansiedade, e, a partir dela, alguns pontos não evidenciados até o momento, como a empatia e a fé: “rezei muito a Deus para proteger todos ao nosso redor”(E4CP6). Os relatos demonstram que a maior preocupação dos professores alfabetizadores era sim com os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, mas, junto com essa preocupação e não menos importante do que as questões de ensino e de aprendizagens, aparecem as questões emocionais que envolveram esses profissionais, seus estudantes e colegas, mas também os seus familiares, as pessoas que fazem parte da sua vida com ligações consanguíneas e laços familiares, mas, principalmente, que os une pelo amor.

Gatti (2020), em um de seus textos que faz uma reflexão sobre a pandemia e a educação, diz que o maior desafio para superar os conflitos trazidos com a pandemia do Covid-19 está relacionado com a garantia da dignidade humana.

Vislumbrar o que nos assombrou no enfrentamento dessa situação, quais foram os empecilhos a vencer, o que tivemos que suportar e superar nessa situação, perceber o que se precisou fazer e se fez de diferente, que alternativas foram criadas para manter a vida, as relações e a sociedade, e assim, projetar o que é necessário mudar estruturalmente para garantia da vida com dignidade para todos? (Gatti, 2020, p. 30).

Finalizar até aqui a análise desta parte da Dissertação é para mim um ponto de partida para pensar ainda mais sobre o que torna os processos de ensino e de aprendizagem, em

especial da leitura e da escrita, mais significativos, entendendo que a educação precisa sim acolher os sentimentos e as emoções que os sujeitos carregam. Entendo que o acolher destes sentimentos e emoções (e, a partir desse acolher, organizar as ações pedagógicas e docentes) é fazer uma educação mais humanizada.

Os trechos das Cartas Pedagógicas trazidos para a análise da presente pesquisa nesta categoria, que envolve os sentimentos e as emoções dos professores alfabetizadores, foram escolhidos muito minuciosamente e foi difícil ter que escolher entre tantos trechos cheios de conhecimentos, de muitos saberes, mas, principalmente, de tantos sentimentos e emoções que a pandemia do Covid-19 trouxe para a humanidade.

A vontade foi de trazer todos os trechos de todas as cartas para as discussões com os autores, mas, ciente do tempo para a finalização deste trabalho, tive que optar por escolher aqueles que mais vinham ao encontro com o tema e com o problema da pesquisa, a fim de responder aos objetivos propostos.

Escrever cartas envolve muitos sentimentos em forma de palavras. Trazer os sentimentos expressos nas Cartas Pedagógicas é também acolher as emoções dos professores alfabetizadores, mas, em especial, aos sujeitos do presente estudo, aos quais expresso todo o meu respeito e todo o meu carinho.

No entanto, não basta apenas evidenciar e dialogar sobre os sentimentos e as emoções dos alfabetizadores, é preciso entender se os impactos desses sentimentos e emoções trazidos com a pandemia do Covid-19 influenciaram e/ou influenciam e de que maneira essa influência se deu nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Com base também nos relatos das Cartas Pedagógicas, esta será a discussão da próxima seção, que traz uma análise da segunda categoria do presente estudo, que é Alfabetização: impactos dos sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita dos estudantes.

E assim como iniciamos esta seção com a Carta de Paulo Freire aos professores, também encerramos ela com Paulo Freire, trazendo um trecho da sua obra “Cartas a Cristina” (1994, p. 213-214), que diz:

A alegria que sentimos ao escrever é o prêmio que recebemos pelo esforço, pela tenacidade com que nos entregamos à tarefa de registrar a nossa inteligência ou a nossa compreensão do objeto. Mas, por outro lado, não é possível escrever sobre o que não se sabe. É fundamental, por isto mesmo, que eu saiba o que escrevi, quer dizer, que eu delimite o campo de minha busca, vale dizer, que tenha clara minha pergunta e mais ou menos clara a minha resposta a ela. [...] Escrever sobre um tema implica prévias e concomitantes leituras sobre ele, bem como a leitura da minha

própria escrita. E nada disso pode ser feito em esforço, sem dedicação, sem responsabilidade. (Freire, 1994, p. 213-214).

5.3 ALFABETIZAÇÃO: IMPACTOS DOS SENTIMENTOS E DAS EMOÇÕES NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, ESPECIALMENTE DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ESTUDANTES

Na Categoria 1 de análise da presente pesquisa, analisamos trechos das Cartas Pedagógicas dos professores alfabetizadores, sujeitos deste estudo, que expressaram os sentimentos e as emoções que estes estiveram a partir da pandemia do Covid-19, e isso nos remete a uma escola de sentimentos. Para Casassus (2009, p. 203), a escola é uma organização emocional, por isso se constitui como:

Aquela na qual se valoriza o mundo emocional das pessoas que ali trabalham. É uma organização em que se reconhece que o mundo emocional é o motor no qual ocorrem as interações que conduzem à finalidade da organização. É um lugar onde as pessoas têm competências emocionais, onde os problemas são formulados emocionalmente, ou seja, onde se procura a raiz emocional do problema, e onde a resposta a ele é conscientemente emocional. A organização emocional é onde se reconhece as necessidades das pessoas que ali interagem. (Casassus, 2009, p. 203).

A escola de Casassus (2009) é aquela em que os processos de ensino e de aprendizagem se dão na comunicação e nas interações emocionais entre os sujeitos, ou seja, o aprender tem relação intrínseca com os vínculos afetivos que se estabelecem nestes espaços. As escolas são espaços em que os conhecimentos devem ser compartilhados, vivenciados, sentidos por todos que estão neste espaço.

A categoria 2 vem dialogar sobre os impactos dos sentimentos e das emoções dos alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19. Quando se fala em “a partir”, significa que o período abordado é o durante e o depois da pandemia até o momento. Fala-se em “até o momento” porque os impactos do que se viveu na pandemia na educação ainda estão presentes nas escolas, nas salas de aula dos anos iniciais da alfabetização, em especial nos terceiros anos do Ensino Fundamental das escolas da rede pública estadual.

Os estudantes do ciclo da alfabetização que retornam às escolas após o período da quarentena são hoje os estudantes dos terceiros anos do Ensino Fundamental, os que ficaram em casa por um ano e meio e, segundo os professores alfabetizadores, os que mais apresentam

dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita.

Esse momento da pesquisa e da escrita é uma oportunidade de reflexões, principalmente sobre o papel da educação, da escola e dos professores alfabetizadores em relação aos sentimentos e às emoções vivenciados a partir da pandemia do Covid-19 e de como a pandemia impactou nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização. Por isso, início a etapa da análise nesta categoria trazendo a “Minha Carta Pedagógica”, reafirmando o compromisso e o amor que sempre tive com a alfabetização, enquanto alfabetizadora por 22 anos:

A Minha Carta Pedagógica

Me lembro como se fosse hoje todo o processo de organização que tivemos que fazer para receber os estudantes após a quarentena que durou quase dois anos. Eu, na gestão, ‘tive’ que aprender a elaborar o Plano de Contingência que precisava ser colocado em prática, cada vez que acontecia algo de novo naquele cenário. A preocupação maior era com os protocolos de higienização para evitar o contágio do vírus do Covid-19, que ainda estava presente e apresentando variáveis em momentos e espaços diferentes. A escola recebeu os professores e estudantes com um ‘jeito novo de ser’, jeito esse que exigiu uma nova organização da gestão nas demandas financeira (que é bastante precária), de estrutura, docente e pedagógica, afinal como trabalhar a empatia, a solidariedade, o amor ao outro, se não podíamos dividir nem o mesmo espaço, se não podíamos ouvir nossas vozes, que foram caladas pelas máscaras? Se eu não podia dividir a minha cuia de chimarrão, que eu tanto amo, com os meus colegas? Hoje eu ainda tomo chimarrão sozinha na escola! Eu ouvi tanto a expressão de Rubem Alves que comparava as escolas a ‘gaiolas’ no sentido de escola opressora e fria e estávamos vivendo em escolas gaiolas. Às vezes até me confundia achando que estar isolada ‘presa como passarinho em gaiolas’ era um sinal de empatia, assim como passarinhos em gaiolas estão protegidos dos seus predadores e até mesmo dos caçadores. Hoje tenho dúvidas, confesso! E como eu me sentia nesse espaço que durante um bom tempo foi ocupado somente por mim, depois de maneira tímida, foram chegando os meus colegas funcionários? Sim eu havia me acostumado com o silêncio, com corredores vazios, sem ninguém falando e sem ninguém me ouvindo e nem falando comigo até mesmo sobre as minhas angústias, minhas preocupações, meus medos e sobre as minhas dores. Às vezes eu até me sentia egoísta, porque eu estava me achando protegida sem muita gente ao meu redor. Mas também, ninguém nunca me perguntou se eu queria estar ali, eu simplesmente estava. Talvez essa seja a primeira vez que alguém esteja ‘ouvindo’ o que eu senti na época da pandemia do Covid-19, e na verdade eu me sentia responsável por cuidar da escola e de todos que faziam parte dela. Receber os meus colegas, principalmente os professores, e sentir o que eles estavam sentindo foi o que me fez buscar entender porque eles, que tinham ficado tanto tempo trabalhando de casa, muitas vezes não se sentiam bem em ter voltado para a escola, nosso espaço de trabalho. E foi esse o motivo que me levou a estar aqui agora escrevendo sobre sentimentos e emoções a partir da pandemia do Covid-19, foi também, na incapacidade de entender o porquê não estávamos nos sentindo acolhidos como fizemos com os estudantes e suas famílias, e esse talvez fosse o motivo pelo qual meus colegas não quisessem ter retornado para aquele espaço, depois de terem trabalhado de casa por tanto tempo. Eu queria poder dar voz e vez, através das Cartas Pedagógicas, aos meus colegas alfabetizadores sobre os seus sentimentos e emoções em relação às aprendizagens e ao ser alfabetizador a partir do cenário pandêmico. Eis que então surgiu a presente pesquisa e eu espero de verdade que a partir dela mais pesquisadores escrevam sobre os sentimentos e as emoções dos

professores. Assim como desejo que o Produto Final desta pesquisa chegue até a 15ª CRE como um instrumento de apoio para a organização do tema ‘sentimentos e emoções’ nas escolas da rede. (CP Eliana Luisa Chiaradia da Silva, 2024).

Após a leitura das Cartas Pedagógicas dos sujeitos da presente pesquisa, constatou-se sim que houve mudanças significativas quanto aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em relação aos sentimentos dos alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19.

Essas evidências estão organizadas no “Quadro 10” e serão analisadas a partir de então, nos trechos que serão transcritos nesta seção. Será feita a transcrição do trecho selecionado das Cartas Pedagógicas e, em seguida, os impactos que este trecho traz, dialogando com os autores:

Hoje estou dando aula no terceiro ano e o que percebo é que algumas defasagens com as aprendizagens dos estudantes vão perdurar, ainda, por muito tempo, principalmente com a alfabetização, na leitura e na escrita. Estamos diante de estudantes inseguros e sem limites, uma geração que fica muito tempo no celular, que trocou as brincadeiras livres para ficar em frente a um jogo virtual. Crianças e adolescentes depressivos, frustrados e com problemas de obesidade pela má alimentação e pela falta de exercícios físicos. Muitos estudantes perderam entes queridos, muitos viveram situações de dor e tristeza e o maior desafio da educação hoje para mim, o que na minha opinião vai levar muito tempo para resolvermos, é saber como resgatar valores que vêm se perdendo há décadas, mas que se agravaram mais ainda com a pandemia, que é o respeito com a vida, com o outro e com o meio ambiente. De nada adianta chegarem em um terceiro ano sabendo ler se não sabem nem cuidar de si. A falta de tudo isso que citei prejudica muito a aprendizagem dos alunos. (E1CP1).

A Carta Pedagógica 1 traz como principal motivo para as dificuldades de aprendizagens dos estudantes do terceiro ano, principalmente em relação à alfabetização, a forma de vida que o cenário da pandemia do Covid-19 trouxe, como a falta de limites, o uso exagerado do celular e dos jogos virtuais, a depressão que acomete crianças e adolescentes e a obesidade. No entanto, o que chama a atenção nesse relato é quando ela associa essas dificuldades de aprendizagens ao resgate de valores, como o respeito e o cuidado pela própria vida e, consequentemente, pela vida do outro.

Gatti (2020) discute uma possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. A autora pontua que, para esse “reconfigurar” de modelos, é preciso refletir sobre possibilidades e limites que envolvem considerar as situações adversas vivenciadas neste cenário. Para Gatti (2020, p. 29):

Ou seja, se seus efeitos serão na direção de transformações nas formas de conceber a vida, os valores, de relacionar-se, trabalhar, produzir, consumir e educar, ou, na

direção de uma volta às condições anteriores ao evento da pandemia retomando-se os mesmos padrões já anteriormente consolidados, como que esquecidos das quarentenas, da quase paralisação do sistema produtivo e do comércio, dos dilemas na saúde, das soluções encontradas para o momento, das alternativas criadas e das dificuldades para as relações interpessoais tão caras na nossa convivência social. (Gatti, 2020, p. 29).

É nesse viés que é preciso pensar a educação, a alfabetização, que, segundo relatos da Carta Pedagógica 1, vamos levar um tempo para melhorar estas defasagens com a alfabetização dos estudantes. Neste contexto, é preciso pensar a alfabetização também a partir dos alfabetizadores, principalmente a partir do que eles sentem e de como eles pensam os processos de ensino e de aprendizagem, já que, como parte do contexto social, foram desafiados por um vírus, que alterou aspectos substanciais da nossa vida em sociedade.

A humanidade é social, é histórica, é antes de mais nada humana, por isso não há como dissociar a educação e os seus processos de ensino e de aprendizagem dos modos de vida de cada um. Cada mudança significativa, em qualquer segmento da sociedade, provoca conflitos, e conflitos exigem mudanças nas formas de ser, de estar, de pensar e de agir, pois, segundo Gatti (2020, p. 29):

Somos orgânicos, somos seres gregários e necessitamos uns dos outros, como também da natureza, para nossa sobrevivência. Somos parte da natureza e construímos uma sociedade que avançou em conquistas sociais, científicas, em habitação, alimentação e saúde, com fundamentos propiciados pela expansão da educação, em relação dialética com os conhecimentos consolidados por consenso e pela demonstração de sua plausibilidade. Também pela preservação de valores e atitudes que vêm contribuindo para ampliar os direitos humanos e a luta pelo respeito ao meio ambiente, mesmo considerando as desigualdades e as diferenças de posições que geraram e ainda geram muitos conflitos de interesses e a presença de desequilíbrios. (Gatti, 2020, p. 29).

Pensar os processos de ensino e de aprendizagem a partir dos sentimentos e das emoções dos alfabetizadores não é tarefa muito fácil, pois envolve inúmeras mudanças no sistema de organização pedagógica e docente das escolas públicas estaduais, a começar pela falta de profissionais de carreira, os “concursados”. Um dos impactos dos sentimentos e das emoções dos alfabetizadores nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização é a falta de valorização dos profissionais, conforme traz o trecho da Carta Pedagógica 6.

As dificuldades encontradas na pandemia ainda percorrem algumas salas de aula, mas a principal é com a alfabetização, pois ainda temos estudantes com defasagens na alfabetização nos anos finais do ensino fundamental e que provavelmente vão seguir para vida pessoal, cada professor trabalha com seus estudantes para auxiliá-lo da melhor maneira, mas dependendo da realidade acabam desistindo dos estudos. Estamos sempre sendo orientados a acolher e dinamizar os conteúdos, não que eu não trabalhe e não concorde com o dinâmico, mas acredito que o teórico também é

importante pois no final somos cobrados por índices, valem apenas como números, não somos valorizados, nossas ideias não valem de nada para os governos que nunca nos ouvem e não nos levam a sério, espero que um dia a educação volte a ser valorizada e respeitada em todas as partes. (E4CP6).

A E4CP6 traz como dificuldade, como impacto durante a pandemia do Covid-19, as defasagens na alfabetização, sugerindo que, para melhorar essa defasagem, é preciso ter mais teoria nas propostas pedagógicas e nos planejamentos e, talvez com essa afirmação, possa estar supondo até uma reorganização do ensino para os anos iniciais a partir das propostas curriculares. Tudo isso atrelado a uma maior valorização dos professores e da educação enquanto sistema. Segundo Jung (2021, p. 6):

Ao abordar a temática da alfabetização e sua relação com a realidade educacional vivida em meio a uma pandemia, retomamos conceitos freirianos que nos esclarecem a importância do processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a realidade do estudante. [...] A dinâmica de formação não apenas qualifica, mas é promotora de mudanças na estrutura da sociedade, movimento que viabiliza a discussão sobre estrutura social, classes e até de denúncias de injustiça social. (Jung, 2021, p. 6).

Talvez, um dos caminhos para combater os problemas com a aprendizagem dos estudantes no processo de alfabetização seja exatamente pensar os planejamentos a partir dos conceitos freirianos, ou seja, trazer para o centro do planejamento docente as realidades dos estudantes, contextualizando, assim, os conceitos necessários para que esse processo ocorra de forma mais significativa.

Assim como a E4CP6, a Carta Pedagógica 10 também traz como impacto, a partir da pandemia, as defasagens na alfabetização. Atrelado a essas dificuldades, evidencia, ainda, a ausência das famílias no processo de aprendizagem dos estudantes como fonte de apoio e de incentivo, a falta de empenho e de dedicação dos próprios estudantes e a falta de rotina, a facilidade para passar de ano. Essa fala, parece, tem relação com os processos avaliativos da atualidade e também aborda a valorização dos professores.

Penso que é preciso pegar firme, com mais conteúdo, com mais cobranças para com os alunos, exigir mais dos pais, das famílias, eles precisam fazer a parte deles também, são seus filhos, principalmente os da alfabetização, pois muitos dos alunos que estão no terceiro ano ainda não sabem nem ler e nem escrever, mas nós professores fizemos de tudo, mas nem reconhecidos somos e também não temos muito apoio, principalmente das famílias. Na minha opinião a pandemia foi a pior fase para a educação em casa os alunos não tiveram mais rotina e os pais também não conseguiam ensinar seus filhos porque além da falta de tempo, faltava também paciência. Para os alunos penso que falta mais empenho, mais dedicação e mais vontade de aprender. (E6CP10).

Essa afirmação nos remete ao “jeito conteudista de ensinar”, ou seja, os estudantes irão aprender o que o professor irá ensinar através da quantidade de conteúdos que serão trabalhados. Dentro desse contexto, é dessa forma que o estudante será avaliado para avançar ou não de ano, já que o terceiro ano retém os estudantes que não desenvolveram o que foi proposto para a etapa. O pensamento que estamos evidenciando aqui é que, talvez, um ano a mais no terceiro ano seja uma possibilidade de melhorar os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Galindo (2021, p. 75):

A avaliação faz parte do processo educativo, junto ao trabalho do professor, com os seus objetivos e planejamento. A partir de uma avaliação traçada com os objetivos voltados para as aprendizagens a serem desenvolvidas, é possível elaborar novas propostas e analisar o processo do contexto inserido. (Galindo, 2021, p. 75).

Durante a pandemia do Covid-19, foi preciso mudar conceitos, não somente sobre o que é a alfabetização e como ela se dá, mas também houve a necessidade de se ter um olhar diferenciado em relação à avaliação, considerando o contexto atual vivenciado pela sociedade e também as realidades nas quais os estudantes estavam inseridos.

Para Galindo (2021), em relação à avaliação da alfabetização durante a pandemia, o formato de aulas a distância, sejam elas com a entrega de materiais impressos ou no formato on-line, “limita o trabalho do professor”, ou seja, avaliar sem acompanhar de forma presencial e contínua a evolução dos estudantes, como no caso das aulas remotas, não possibilita ter um diagnóstico preciso para a partir dele trabalhar as dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, bem como embasar o planejamento docente.

Em relação ao formato de aulas remotas, a E5CP9 também retrata essa dificuldade no seu relato, além de evidenciar, ainda, a dificuldade de acesso à internet, tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores, uma realidade vivenciada tanto em seus lares quanto também nas escolas.

Mesmo tendo a opção de atividades remotas as dificuldades de aprendizagem ficaram mais evidentes pois em sala de aula podemos dar uma atenção maior aos estudantes e ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes nem nós nem as escolas dispunham de uma internet adequada. Em casa muitas vezes os estudantes nem tinham acesso à internet para realizar as aulas e as propostas de atividades, ou ainda dependiam da presença dos seus responsáveis para acessar as aulas e esses não disponibilizavam de tempo devido a carga horária de trabalho. Criando assim uma enorme defasagem na aprendizagem, a qual é sentida até nos dias de hoje. (E5CP9).

Aqui neste trecho é possível constatar um dado muito importante que se agravou ainda mais a partir da pandemia do Covid-19, que foram as evidências das desigualdades sociais. Essas desigualdades, segundo Gatti (2020), se reforçaram em função das mudanças de hábitos que ocorreram com os estudantes, com o advento da pandemia:

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições (por exemplo, não dispoñção de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial. (Gatti, 2020, p. 320).

Assim como Gatti (2020), Nóvoa (2022) e Santos (2020) também trazem uma análise sobre as desigualdades sociais ainda mais agravadas a partir da pandemia do Covid-19, principalmente nos países menos desenvolvidos.

A E4CP7 também traz as desigualdades sociais quando fala que nem todos os pais tinham tempo ou conhecimento para auxiliar seus filhos na realização das atividades propostas. Além de tudo aquilo que as outras Cartas Pedagógicas evidenciaram, um impacto trazido neste trecho é em relação a como planejar e como repassar os conteúdos para os estudantes:

Durante a pandemia as dificuldades de como repassar o conteúdo e como estava sendo realizada a aprendizagem do estudante em suas casas foi bem complicado pois nem todos os pais tinham tempo de auxiliar seus filhos ou muitas vezes não tinham conhecimento de como ajudá-los, isso pude perceber no retorno às aulas, nas dificuldades da aprendizagem de cada estudante principalmente na leitura e escrita. (E4CP7).

A questão crucial neste trecho trazido pela Carta Pedagógica 7 é em relação à formação de professores, o quanto é fundamental que o professor possa realizar formações continuadas, tanto iniciais, e aqui a referência são as acadêmicas, quanto os cursos de formação continuadas de pequenas durações e os de Pós-Graduação (Especialização, Mestrados e Doutorados). Quanto à formação continuada dos professores, Nóvoa (2022, p. 67) diz que:

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída

pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. (Nóvoa, 2022, p. 67).

Durante a pandemia, muitos professores tiveram que aprender a usar as ferramentas digitais para organização de suas aulas. Os professores das escolas da rede pública estadual tiveram cursos de formação on-line. Embora esse movimento de reestruturação dos modelos educacionais estivesse já há algum tempo trazendo para o centro das discussões o uso das tecnologias nas salas de aula como instrumento de motivação e de concentração dos estudantes, a maioria que relutava a utilizar deste formato, em especial os alfabetizadores, tiveram muitas dificuldades para atender a essa demanda. As formações na área dos usos das mídias e tecnologias oferecidas nesta época não foram bem recebidas pela maioria dos professores, que, assustados com os novos desafios, estavam tentando incorporar às suas ações docentes e pedagógicas esses novos “jeitos” de aprender e de ensinar usando a tecnologia. Por isso, ao se pensar programas de formação, primeiramente, é preciso entender a ligação entre formação e profissão.

Nesse sentido, a E2CP2 discute como dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, frente a tudo o que sentiu em relação a si e aos estudantes durante a pandemia do Covid-19, a falta de recursos e de conhecimentos necessários para que os professores alfabetizadores desenvolvessem seus planejamentos, as suas aulas. Traz também a dificuldade de interação com os outros, por parte dos estudantes, no retorno às aulas presenciais.

Muitos estudantes voltaram a sala de aula com grandes dificuldades até mesmo de interação, com isso tivemos que fazer uma retomada e tentar equilibrar os níveis de estudos e aprendizagens. Acredito que faltou para nós professores recursos e estudos disponíveis até mesmo para a retomada das aulas. Um novo conceito acerca do que tínhamos vivenciado como seres humanos e professores. (E2CP2).

A sala de aula é um espaço de diversidades e, a partir da pandemia, em especial o momento do retorno após o isolamento social, é um momento de dialogar sobre essas diversidades, principalmente em relação aos sentimentos e às emoções que cada um trouxe consigo. Essa não foi uma tarefa fácil nem por parte da escola nem por parte dos estudantes. Sendo assim, foram elaboradas inúmeras estratégias de acolhimento e, dentre estas, as rodas de conversa foram, e são ainda, muito utilizadas. Os professores, na intenção de acolher e de serem acolhidos, utilizavam-se do diálogo para trazer os estudantes para o contexto sem que eles mesmos se excluíssem, já que esta reação não seria nada positiva para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorressem de forma eficaz e significativa, tanto para os

estudantes quanto para os professores. Conforme Jung (2021, p. 6), seguindo uma reflexão a partir de Freire (1987):

[...] ainda apresenta uma perspectiva da ação docente que aproxima as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem. Ao indicar que ensinar não é transferir conhecimentos, se desconfigura a ideia de um sujeito que age sobre um objeto que é receptor. Essa indicação lança o olhar para a dinâmica de professores que encontram e compreendem em seus estudantes outro sujeito, e assim são capazes de apresentar propostas que os envolvem em um processo de aprendizagem. Essas propostas serão mais que uma explanação, mas uma real construção de experiências em seu contexto. (Jung, 2021, p. 6).

A citação de Jung (2021) vem ao encontro do trecho da Carta Pedagógica 2, que traz uma preocupação com a interação e, conseqüentemente, com o processo de socialização dos estudantes que retornam ao espaço escolar após a quarentena. Demonstra também a sua preocupação em relação à falta de recursos e a como agir diante deste novo conceito de homem e de sociedade a partir de então.

Nesta perspectiva, a E3CP3 retrata em sua Carta Pedagógica que, durante a pandemia, as dificuldades que teve foram em relação à forma de trabalhar os conhecimentos, já que na sua visão foram repassados aos estudantes de forma mecânica, pois as aulas on-line não possibilitavam expressar os sentimentos através do toque, do abraço e do olhar humano. No retorno, a dificuldade maior foi de aliar o respeito às individualidades com os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. A E4CP8 dialoga por esses mesmos caminhos da Carta Pedagógica 8, trazendo, além dos impactos evidenciados pela Carta Pedagógica 3, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, a empatia.

Em relação ao ato de ensinar o ensino era transferido de forma mecânica, através de vídeos-aulas, aulas nada presenciais, ou seja, sem o toque humano, o olhar, sem aquele abraço. Quando o ensino presencial voltou, tivemos que nos adaptar, criar novas estratégias de ensino respeitando o distanciamento social e as individualidades de cada criança que precisávamos ensinar a ler e a escrever. (E3CP3).

O que percebo hoje em minha sala de aula que penso ser também reflexo da pandemia em função da aprendizagem, são as dificuldades com a alfabetização, pois temos alunos no terceiro ano, que ainda não sabem ler, que tem dificuldades de compreender os conteúdos dados em sala de aula, que tem dificuldades em interagir, em dividir com o outro. Na minha opinião a maior dificuldade e também o maior desafio é o colocar-se no lugar do outro, esse período de quarentena tirou das pessoas a capacidade de ter empatia. (E4CP8).

Refletir sobre esses dois momentos é, antes de tudo, refletir sobre como as fases difíceis podem transformar a vida das pessoas ou, por outro lado, reforçar aquilo que tinham de mais evidente. Tudo o que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e

da escrita envolve as vivências cotidianas e os sentimentos e as emoções que os sujeitos trazem para dentro das salas de aula. A escrita e a leitura podem até não ser entendidas como produto escolar, mas a alfabetização está vinculada à escola, e o professor alfabetizador exerce o papel de mediador entre o estudante e o processo da alfabetização. Galindo (2021, p. 274) se refere ao professor alfabetizador como:

[...] o agente que exercerá o papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão leitora. Nesta forma de sociabilidade, não é suficiente apenas aprender a ler e a escrever. A tarefa de ensinar a ler e a escrever aos filhos da classe trabalhadora é função primordial da escola pública, apesar dos muitos limites com que os profissionais que atuam nesse espaço se deparam. Um robusto referencial teórico que contemple o processo de humanização orienta na construção de práticas alfabetizadoras para além da mera troca de experiências. (Galindo, 2021, p. 274).

Alfabetizar é um dos movimentos mais lindos e significativos da formação de um indivíduo. Para os sujeitos deste processo, estar alfabetizado é a oportunidade de estar inserido, de forma ativa e atuante, na sociedade da qual cada faz parte.

Finalizando a análise desta categoria, traz-se os relatos da Carta Pedagógica E4CP5, que evidencia os impactos dos sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, as atitudes de violência entre os estudantes, o tempo que vai ser preciso para sanar as defasagens com a alfabetização e também para que esse processo ocorra, e, por fim, traz o brincar como uma estratégia frente a essas dificuldades que surgiram a partir da pandemia do Covid-19:

No período pós-pandemia tivemos ainda mais desafios, os estudantes tiveram que reaprender a se aproximar uns dos outros. Brincar, não brigar nem bater. Estudar ao invés de fazer de conta. Fazer seus próprios temas, não os pais. E aqui estamos nós! Com turmas que foram abertas na pandemia, com defasagens, tentando ainda sanar essas lacunas deixadas há alguns anos, e que ainda persistirão por mais tempo. Aqui estou eu em uma mistura de sentimentos, mas de uma coisa eu não tenho dúvidas é o amor pela profissão de professor que me move e é no amor pelas crianças que me constituo alfabetizadora, de tal maneira que nem mesmo a pandemia me fez desistir delas. (E4CP5).

Não por nada este trecho foi trazido para o final da análise desta categoria. A Carta Pedagógica E4CP5 discute elementos-chave em relação aos impactos que envolveram e envolvem os processos de ensino e de aprendizagem a partir da pandemia do Covid-19, principalmente os processos de alfabetização. Evidencia o brincar como forma de socialização e a responsabilidade quanto ao seu papel de estudantes: um trecho que é carregado de emoções e de sentimentos em torno do ser professor alfabetizador.

Para dialogar com a Carta Pedagógica E4CP5, em um primeiro momento, a fim de contextualizar um pouco sobre o retorno dos professores neste contexto, trago um trecho de Antunes, Leão e Bittencourt (2024, p. 67) quando dizem que:

Estar de volta às salas de aula não foi, nem tem sido, tarefa fácil para os professores, mais ainda para aqueles que trabalham com crianças pequenas. Ficar dois anos afastadas da escola impactou em muitos aspectos a rotina, a vida, os sentimentos, as aprendizagens das crianças. Para recebê-las nas escolas nesse pós-pandemia, estão professores que também sentiram os efeitos destes tempos difíceis. Ouvi-los é uma forma de acolher as tantas emoções e situações que têm vivenciado [...]. (Antunes; Leão; Bittencourt, 2024, p. 67).

As autoras trazem elementos-chave para reforçar o que o trecho acima evidencia, como também para contribuir com as análises que esta categoria propõe em torno dos impactos dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19.

Antunes, Leão e Bittencourt (2024) retratam que o tempo da quarentena vivido durante a pandemia do Covid-19 tem dificultado, ainda, a readaptação de muitos professores, principalmente os que trabalham com as crianças.

Os sentimentos e as emoções que a pandemia provocou impactaram e continuam impactando os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, e aqui evidenciamos os do ciclo de alfabetização. Por fim, as autoras sugerem a escuta como forma de acolhimento às emoções e aos sentimentos dos professores alfabetizadores.

Já sobre o “brincar”, é possível dizer que ele pode ser utilizado enquanto estratégia pedagógica. O brincar está diretamente ligado à criança e ao lúdico⁷⁵, que envolve brincadeiras, jogos e atividades recreativas utilizando o corpo e os movimentos livres. A alfabetização é um processo em que se aprende de forma prazerosa e significativa, que tem base na interação com o espaço, na socialização com o outro e no uso dos jogos recreativos.

Segundo Ribeiro (2013, p. 1), o lúdico promove uma alfabetização significativa à prática educacional. As brincadeiras promovem espaços de socialização e de interação entre os sujeitos. Sendo assim, a falta de socialização entre estudantes e alfabetizadores foi um dos impactos mais citados pelos professores dos terceiros anos, sujeitos da presente pesquisa, principalmente, porque essa falta de contato, de proximidade, de vínculos afetivos, inerentes aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a falta de

⁷⁵ O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina brincando e não tem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam na educação infantil desenvolvimento físico mental e intelectual. (Brasil Escola, 2024, p. 1).a

acolhimento destes profissionais, a partir da pandemia do Covid-19, despertou diferentes sentimentos e emoções nos envolvidos neste processo de produção de conhecimentos que a alfabetização possibilita.

A maioria dos trechos evidenciados nesta categoria traz as dificuldades com os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita no cenário pandêmico do Covid-19 como principal impacto. Também discute como uma das dificuldades para superar essas lacunas no processo da alfabetização o tempo (que não conseguem determinar, de quanto será) que os estudantes levarão para sanar estas dificuldades e, por fim, a falta de recursos e de apoio financeiro e pedagógico para que os professores alfabetizadores possam lidar com essas novas ferramentas de aprendizagens com o objetivo de alfabetizar os seus estudantes.

Partindo dessas reflexões, após as análises da Categoria I) Cartas Abertas: Os sentimentos e as emoções das professoras alfabetizadoras a partir do retorno às escolas no pós-pandemia do Covid-19 e da Categoria II) Alfabetização: Impactos dos sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita dos estudantes, é que, no próximo capítulo, que traz as Considerações Finais, evidenciam-se importantes considerações em torno do problema proposto e dos objetivos propostos para este estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não sabia como iria dar aulas para estudantes do primeiro ano em início do processo de alfabetização, sem muitos recursos e principalmente sem a socialização com seus colegas e comigo professora.[...] Quando eu já havia me acostumado com o meu novo espaço de trabalho e daí tivemos que retornar à escola que dividia os estudantes em grupos já que as salas não tinham espaço para todos estarem presentes, cumprindo com todos os protocolos estabelecidos pelos comitês de saúde. Novas dificuldades e novos desafios, pois a preocupação maior era com acolher os estudantes e cuidar de sua saúde e da nossa também. [...] Senti uma Direção exausta, pois, além de ter que lidar com tudo o que acontecia, sem preparo nenhum, também não conseguia atender as nossas expectativas e nem tinham recursos humanos e nem recursos financeiros suficientes para suprir todas as necessidades da escola. (E1CP1).

Antes de conceituar a alfabetização a partir de autores utilizados na pesquisa, início as Considerações Finais da presente pesquisa conceituando a alfabetização a partir de experiências pessoais.

Quando iniciei na docência, ser alfabetizadora não estava em meus planos, já que a minha experiência pessoal no espaço escolar em uma classe de primeira série no ano de 1976 quando eu tinha seis anos não tinha sido muito positiva. Ao contrário, havia sido traumatizante para uma criança que aos seis anos ingressava no Ensino Fundamental, após realizar o Teste de “ABC” (já conceituado na seção dos Métodos de Alfabetização, aqui nesta pesquisa), já que a idade não era a que a Lei determinava na época como ingresso obrigatório, aos sete anos.

Pedagoga, concursada (meu primeiro concurso) e professora de uma escola rural multisseriada, não tive a opção de não alfabetizar. Mas como ser alfabetizadora partindo de experiências negativas enquanto estudante de primeira série? Foi então que resolvi resgatar as lembranças positivas deste processo pessoal de aprendizagem da leitura e da escrita que havia começado antes de eu entrar na escola, quando fui alfabetizada de forma lúdica pelos meus bisavós, que, inconscientemente, desenvolveram tudo o que uma criança precisava ter para se alfabetizar de maneira significativa e prazerosa.

Aos cinco anos, no colo dos meus bisavós, folhas soltas de cadernos que não se utilizavam mais, em uma mesa utilizada para fazer massa caseira, eu dividia espaço com essa máquina que era fixada em uma das pontas. Com muita paciência, amor e carinho, eu era “ensinada” a desenhar as primeiras letras da minha vida, as mais importantes, as letras do meu nome. Sim, foi assim que aprendi a escrever e, junto com aprender a escrever, eu aprendi a ler ouvindo histórias, que os meus bisavós me contavam e ouvindo atentamente quando liam e

me pediam para que eu escutasse o meu nome e, depois, com o dedo nas letras, fosse lendo o meu nome em voz alta.

E não foi só isso, aprendi a alinhar, bordar, tricotar, amassar, usar a tesoura para cortar a linha, colocar a linha na agulha, separar o feijão, cortar minhas próprias unhas, amarrar meus tênis, classificar separando os garfos, facas e colheres por cores e tamanhos, fazer e jogar cinco Marias, jogar varetas, dominó, baralho (exercícios de motora fina). Pulei elástico, brinquei de escorregar no morro com papelão, pulei corda, brinquei de pega-pega e de esconde-esconde, passa anel, menina Ton galante, “João-Bobinho” (e não era *bullying*), cabo de guerra, escravos de Jó e de ovo choco.

O que eu quero trazer com este relato pessoal? Primeiro que o processo de alfabetização que vivi antes de ir para a escola e que depois a escola podou foi de forma lúdica. Segundo que, partindo dessa experiência, me constituí alfabetizadora. Quando assumi uma turma de primeira série multisseriada, prometi para mim mesma que iria fazer de tudo para que meus alunos tivessem uma experiência significativa e que para isso eu daria o meu melhor.

Introduzi na minha ação docente e pedagógica a alfabetização significativa, lúdica, cheia de amor, que tive na minha primeira experiência com o mundo da leitura e da escrita com os meus bisavós.

Entendi que iniciar a alfabetização pelo nome da criança é comprovar a sua existência enquanto ser, enquanto cidadão, já que o nome é muito mais do que um simples decodificar de símbolos e códigos, ele é a prova da nossa existência, enquanto ser social. Cada um tem seu próprio nome, e ele é carregado de histórias, de sentimentos e de emoções.

Diante deste relato pessoal, quero dizer que não podemos trabalhar processos de ensino e de aprendizagem sem falar em sentimentos e emoções, que não dá para trabalhar a alfabetização sem considerar os conhecimentos que os estudantes trazem antes de chegar à escola, que alfabetizar é muito mais do que decodificar. Junto com isso, é preciso entender como esse processo se dá para que alfabetizados os sujeitos possam ser ativos e participantes na sociedade onde vivem e da qual fazem parte.

Por várias vezes durante o percurso desta pesquisa pensei em desistir, principalmente em função dos sentimentos envolvidos em cada palavra escrita aqui, tanto por parte das professoras alfabetizadoras que participaram deste estudo, quanto por parte de todos os momentos que vivenciei e das emoções que senti ao ler cada trecho com muito cuidado. Assim, também foram aqueles que foram vindo através de lembranças de um coração

transbordando de amor, de um amor solo, mas, principalmente, pelas cicatrizes que este coração carrega.

No entanto, a cada cochilo, a cada lágrima de dor, eu me lembrava das lágrimas de alegria já derramadas, e neste turbilhão de sentimentos e de emoções eu ressurgi, muitas vezes, envolvida em um misto de emoções. Realizar esta pesquisa foi um dos momentos mais lindos e especiais da minha vida, pois a cada escrita eu me reafirmei enquanto alfabetizadora que sou, e assim a minha escrita se transformou em poesia, a poesia que é viver este momento carregado de sentimentos e de emoções, a poesia do amor, a poesia da vida. Nesta escrita, eu pude dialogar com o conhecimento, com o outro e com os autores, principalmente com Paulo Freire, que é uma inspiração para mim.

Ao conceituar a alfabetização, Freire (1991, p. 68) deu um significado amplo e completo para este processo, dizendo que a alfabetização “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social”.

Freire (1991) propõe uma alfabetização para todos, contextualizada, ativa e significativa, tendo como centralidade do processo o sujeito, de tal forma que alfabetizado este sujeito possa ser capaz de mudar a sua realidade quando necessário.

Seguindo o viés de Freire, Ferreiro e Teberosky (1986) abrem caminhos para que a alfabetização seja entendida como um processo que se dá de forma diferente em cada indivíduo. Segundo Antunes, Leão e Bittencourt (2024, p. 395), “compreender como a criança se apropria do sistema de escrita e evolui em níveis de complexidade nessa construção” é a proposta que fundamenta os estudos e as ações em torno dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Isso também complementado com o que diz Soares (2003), quando discute a alfabetização com o viés de letramento, conceituando a alfabetização como a aprendizagem do sistema de escrita e o letramento como sendo o uso social desta.

Mortatti (2006) discute a alfabetização trazendo os “métodos de alfabetização”, que, segundo a autora, estão atrelados à história da alfabetização no Brasil, os quais ela dividiu em quatro momentos históricos. Ou seja, para Mortatti (2006), as discussões em torno da alfabetização se dão nas constantes buscas dos melhores métodos para alfabetizar as crianças.

Para a consolidação da presente pesquisa, discutir a alfabetização a partir de Freire (1981), Ferreiro e Teberosky (1986) e Mortatti (2006) é de suma importância, visto que estes autores trazem uma proposta de alfabetização humanizada, que tem o indivíduo enquanto ser atuante, político e social, que precisa entender como o processo da alfabetização se dá,

entendendo a alfabetização como um processo histórico e contextualizado. Por essa razão, ela deve ser entendida como um processo vivo e em constantes movimentos, assim como a educação.

Para contribuir com as reflexões propostas na presente Dissertação, que tem como tema a alfabetização e as emoções dos professores alfabetizadores, sobretudo no cenário da pandemia do Covid-19, discutindo as influências destas emoções nos processos de ensino e de aprendizagem no retorno presencial às escolas, foi realizada em uma abordagem qualitativa a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de Estado do Conhecimento e, por fim, de uma pesquisa de campo com a entrega de um Roteiro, contendo nove questões orientadoras para as escritas de Cartas Pedagógicas por professores alfabetizadores dos terceiros anos de escolas da rede Pública Estadual de Erechim/RS, objetivando compreender os sentimentos e as emoções destes professores a partir da pandemia do Covid-19, bem como em que medida estes sentimentos e estas emoções podem impactar os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

Neste sentido, através dos autores que sustentam a base teórica da presente Dissertação, foi possível dialogar em torno dos conceitos e dos métodos de alfabetização, trazendo ainda a base legal que normatiza Políticas de Alfabetização e Programas de Formação de Professores até os dias atuais, bem como autores que discutem as emoções e os sentimentos em torno dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

A escolha por Cartas Pedagógicas, ao invés de questionários, se deu porque entende-se que elas são instrumentos que deixaram mais evidentes os sentimentos e as emoções dos professores alfabetizadores que fizeram parte da pesquisa, principalmente porque, como não são organizadas em forma de perguntas e respostas mais diretas e objetivas, elas se configuram enquanto possibilidade de uma opinião mais expandida e livre sobre o tema proposto.

Com base nas Cartas Pedagógicas de Freire relatadas nas obras *Pedagogia da Indignação* (1991) e *Cartas à Cristina* (1994), e de Camini relatadas nas obras *Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam* (2012) e *Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa* (2023), foi possível entender a importância deste instrumento para a leitura das Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras sujeitos da presente pesquisa.

Com o objetivo de analisar as publicações recentes em torno da temática proposta para a presente Dissertação, realizou-se uma pesquisa de Estado do Conhecimento na plataforma de pesquisa Oasisbr, com os descritores: Alfabetização – Emoção. As teses e as dissertações

encontradas na plataforma de pesquisa Oasisbr foram analisadas individualmente, observando, detalhadamente, os títulos que apresentavam maior proximidade ao estudo, os quais foram organizados em três categorias: 1) Afeto na Alfabetização, com três trabalhos; 2) Pandemia e Alfabetização, com três trabalhos; e 3) Formação de professores, com dois trabalhos. São estas as temáticas frequentes nas publicações encontradas sobre o assunto.

É importante registrar que discutir a pandemia do Covid-19 no contexto da alfabetização foi desafiador porque o assunto é novo e, em um momento inicial, houve dificuldades para encontrar trabalhos em relação ao tema da pesquisa. No decorrer da construção do referencial teórico, foram surgindo publicações recentes, as quais foram sendo utilizadas no texto desta Dissertação, tais como trabalhos dos anos de 2023 e 2024.

Por fim, para verificar os sentimentos e as emoções dos professores alfabetizadores e os impactos destes sentimentos a partir da pandemia do Covid-19, segundo seus relatos, foi elaborado, como dito, um Roteiro para orientar a escrita das alfabetizadoras, que foi entregue na visita até as escolas onde estas trabalham, para dialogar e convidá-las para participação no presente estudo.

Os dados coletados foram submetidos à Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), e respeitando o sigilo quanto à identidade das professoras alfabetizadoras que participaram da presente pesquisa, as Cartas Pedagógicas foram codificadas conforme a ordem de recebimento, tendo o seguinte código: E1CP1 (Escola um Carta Pedagógica 1), para respeitar, também, a privacidade das suas escritas. Após a leitura das Cartas Pedagógicas, foram elaborados dois quadros, um contendo os sentimentos dos professores alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19, evidenciados nos relatos, e o outro contendo os impactos desses sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização dos estudantes.

No decorrer da escrita, principalmente em função da demora do Projeto de Pesquisa ser aprovado no Comitê de Ética, optou-se pela escolha de duas categorias de análise a partir da leitura das 10 Cartas Pedagógicas obtidas na pesquisa de campo, e não mais três. A Categoria I) Cartas Abertas: os sentimentos e as emoções das professoras alfabetizadoras a partir do retorno às escolas no pós-pandemia do Covid-19 e a Categoria II) Alfabetização: Impactos dos sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita dos estudantes.

As análises das categorias foram realizadas a partir dos registros transcritos nos quadros dialogando com os autores a fim de atender aos objetivos propostos para responder ao problema proposto para o estudo, problema este que surgiu no espaço da escola, nas dúvidas cotidianas sobre os muitos momentos vivenciados a partir da pandemia do Covid-19,

mas, principalmente, em meio ao misto dos sentimentos e das emoções dos sujeitos que vivenciaram e ainda vivenciam os impactos destes sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

A pesquisa deu-se nas escolas da rede pública estadual de Erechim/RS. Nesta direção, vale dizer que das 19 escolas da rede somente seis participaram, sendo recebidas 10 Cartas Pedagógicas no total. Sendo assim, participaram da pesquisa 10 professoras alfabetizadoras que são docentes nos terceiros anos do Ensino Fundamental. Registra-se, também, que todas as 10 alfabetizadoras têm formação acadêmica e curso de Pós-Graduação-Especialização em cursos EAD e trabalham em regime de Contrato Emergencial. Das escolas participantes, uma é rural (multisseriada), uma é multisseriada com turma de primeiro e segundo na mesma sala com uma única professora em zona urbana, uma é de Tempo Integral e uma atende também Ensino Médio e Cursos Técnicos.

Saber o lugar de onde as pessoas falam é muito importante quando realizamos uma pesquisa qualitativa, como é o caso desta. As escolas da rede pública estadual ainda vivem processos de reorganização dos espaços a fim de atender às demandas da atualidade.

Durante a pandemia, estes sistemas se viram obrigados a ampliar as redes de internet e também reorganizar os espaços para receber os estudantes que haviam ficado em casa por quase dois anos. Em função das necessidades do uso das ferramentas digitais, uma das estratégias imediatas foi melhorar a distribuição da internet. Aqui já surge a primeira evidência de desigualdades sociais, já que nem todas as escolas, por questões financeiras e de estrutura de redes de luz, conseguiram melhorar sua internet. Conforme Santos (2022), as escolas são espaços onde o diálogo entre os sujeitos é forma de compreensão de si e do outro de maneira que essa comunicação, numa posição de respeito entre estes sujeitos, oportuniza diálogos com os conhecimentos.

As escolas, enquanto espaços de diálogo, demonstram ser também espaços de socialização e de interação entre os sujeitos.

O retorno às salas de aula após o isolamento social da quarentena foi um momento difícil de readaptação dos professores alfabetizadores da presente pesquisa, relatado na maioria das Cartas Pedagógicas, que, com poucos recursos, tinham dificuldades de planejar suas aulas de forma que os estudantes pudessem aprender. Esse foi um dos impactos que, segundo as professoras, interferiram de maneira significativa nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, seguido ainda da falta de estrutura física das escolas, em especial a falta de espaço nas salas de aula e os protocolos de higienização, principalmente o item que pedia o distanciamento.

Diante destes impactos, que mais se evidenciaram nas Cartas Pedagógicas das 10 alfabetizadoras, é pertinente trazer o diálogo em torno da reestruturação das escolas. Nóvoa (2022) elabora a ideia de que o modelo escolar atual está dando sinais de crise, pois segue um modelo educacional de mais de 150 anos em todo o mundo. A insistência de permanência neste modelo se deve, talvez, ao fato de que pensar a educação para o futuro seja ir de encontro a vários setores da sociedade, especialmente o campo da política governamental, que traz a ideia de desintegração da escola pública.

Quando evidenciamos estes impactos causados pela pandemia, não podemos deixar de ressaltar que a organização estrutural das escolas públicas, sejam elas financeiras, físicas, de recursos humanos e/ou pedagógicas, só se agravaram. Elas não se apresentaram como dificuldades novas, elas já existiam há tempos, só foram evidenciadas de forma mais pontual pelas professoras alfabetizadoras sujeitos da presente pesquisa.

Para Gatti (2020, p. 29), pensar novas reconfigurações na educação a partir da pandemia implica, necessariamente, refletir sobre as possibilidades e os limites, principalmente nas escolas públicas estaduais.

Fazer uma reflexão crítica sobre os impactos causados a partir da pandemia é muito complexo, porque é uma situação que implica, também, fazer uma análise em torno das ações político-governamentais para a educação e, conseqüentemente, para o âmbito da alfabetização.

Com o advento da pandemia, foi preciso pensar em estratégias urgentes para o cumprimento do ano letivo garantido em lei. As medidas emergenciais precisaram ser pensadas em como levar a educação para outros espaços que não fossem os da escola, das salas de aula, dos professores.

Neste sentido, é preciso pensar sobre a falta de materiais durante e no período pós-pandêmico, principalmente para o uso das tecnologias digitais, para que os alfabetizadores pudessem preparar e desenvolver as suas aulas no formato on-line, de maneira que estas alcançassem os estudantes de forma a incluí-los, e não os afastar da escola, como aconteceu, conforme relatos das professoras alfabetizadoras em suas Cartas Pedagógicas.

Também é pertinente trazer para este momento de diálogo alguns resultados produzidos a partir da pesquisa de campo em que foi constatado que, considerando que a participação na pesquisa é opcional, espontânea e voluntária, das 19 escolas visitadas, foram obtidas 10 cartas como material coletado para dar início à análise, mas cabe registrar que essas 10 cartas não são oriundas de 10 escolas, pois não houve a participação de todas as escolas da rede. A presente pesquisa, então, se dá com a participação de seis das 19 escolas da

rede pública estadual pertencentes à 15ª CRE e com um total de 10 professoras alfabetizadoras, somando, assim, 10 Cartas Pedagógicas.

A análise dos materiais recebidos pelas professoras alfabetizadoras das escolas da rede pública estadual de Erechim/RS se deu com base na Análise de Conteúdo, de Bardin. Estes materiais foram classificados em duas categorias. A categoria 1, que abordou os sentimentos e as emoções dos alfabetizadores, e a categoria 2, que trouxe os impactos desses sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagens da leitura e da escrita dos estudantes.

Na Categoria 1, foram analisados os sentimentos evidenciados pelas professoras alfabetizadoras, sendo 15 sentimentos. Destes, o medo é o sentimento que mais vezes apareceu nas Cartas Pedagógicas. O medo foi citado em sete das 10 cartas. Logo após, os sentimentos de dúvida e de insegurança despontam em cinco Cartas Pedagógicas. Ansiedade, solidão e incapacidade aparecem em duas cartas, e os outros nove sentimentos, como cansaço, impotência, tristeza, utilidade, dor, injustiça, desespero, incerteza e luto, aparecem uma vez em cada carta.

Na Categoria 2, sobre os impactos, os que mais apareceram nas Cartas Pedagógicas foram os relacionados a aspectos atitudinais em detrimento dos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Os que aparecem em mais cartas são as defasagens com a leitura e a escrita, a organização e a responsabilidade com as atividades, as dificuldades de socialização, a falta de empatia e também a formação de professores. Ainda, diante dos impactos causados pela pandemia do Covid-19, aparece a falta de cursos de formação, bem como de incentivos para que as professoras possam realizá-los e se qualificar profissionalmente, sejam eles de formação acadêmica ou de cursos de formações continuada.

Conforme o que as Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras nos trouxeram, principalmente sobre os sentimentos e as emoções a partir da pandemia do Covid-19, é possível constatar que sim, houve impactos e, diante das dificuldades, experimentadas há tempos já, e que se agravaram no cenário pandêmico, consideramos até então que esses impactos ainda influenciam nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita. Por isso, ao serem pensadas estratégias para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, é fundamental pensar nos sujeitos que estão na ponta, “no chão” da escola, é preciso ver e ouvir os alfabetizadores “lá” dos seus espaços de trabalho, pois são eles os mediadores, os responsáveis para que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita aconteçam nos estudantes. Segundo Freire (1996, p. 135), “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui

discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Um dos objetivos desta pesquisa é dar “voz” e “vez” aos professores alfabetizadores, ou seja, ouvi-los e escutá-los, trazendo, para o centro das discussões propostas neste estudo, os sentimentos e as emoções que estes sujeitos carregam a partir da pandemia do Covid-19.

As reflexões feitas em torno dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores é de extrema importância para entendermos como o processo de ensino e de aprendizagem das crianças se deu e/ou se dá.

Não foi por acaso que, primeiramente, foram evidenciados, nestas Considerações Finais, os resultados da Categoria 1 e, para finalizar esta etapa, a discussão se deu em torno da Categoria 2. O que as alfabetizadoras trouxeram em suas escritas, antes de cartas de cunho pedagógico, são cartas que falam sobre educação e alfabetização, sobre os sentimentos e as emoções que elas carregam dentro de si, e isso sim é que torna a presente pesquisa deveras especial.

Falar sobre os sentimentos e as emoções não é muito fácil, principalmente porque nós seres humanos não aprendemos a falar muito sobre nós. Assim sendo, falar sobre os sentimentos e as emoções que envolvem o nosso profissional, então, é mais difícil ainda.

As Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa, trazem muito mais do que os sentimentos e as emoções vivenciadas a partir da pandemia do Covid-19. Elas trazem anseios e desejos, sonhos pessoais e, mais importante, elas vivenciaram nessas escritas a oportunidade de sonhar junto com as suas colegas alfabetizadoras de outros espaços. Elas são a representação de todos aqueles sujeitos que trabalharam e que trabalham nas escolas, e elas foram sim ouvidas com muito respeito, atenção e carinho, em cada frase, em cada palavra lida das suas Cartas Pedagógicas.

As Cartas Pedagógicas aqui analisadas, discutidas e dialogadas não são somente ações docentes e pedagógicas, elas são, acima de tudo, relatos de vida, de movimentos vivos da sociedade, de sentimentos vividos pelas “gentes” de Paulo Freire. As Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras são também os sentimentos de tristeza e de dor pelas perdas daqueles que a pandemia do Covid-19 levou. Elas, as professoras alfabetizadoras, sujeitos da presente pesquisa, representam os ideais de vida e de educação daqueles que continuam depois deste evento histórico que foi a pandemia do Covid-19.

E eu me encontro neste cenário enquanto alfabetizadora que sou, e, depois de analisar as Cartas Pedagógicas, a partir dos resultados produzidos com estes materiais, considero que o caminho até aqui serviu para comprovar que os sentimentos e as emoções das professoras

alfabetizadoras, a partir da pandemia do Covid-19, das escolas da rede pública estadual do município de Erechim/RS, podem sim impactar nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes dos terceiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que, em seus relatos, as participantes do presente estudo evidenciaram a importância da presença e do contato físico, a necessidade de estabelecerem-se vínculos afetivos nas relações professor e estudante e o acolhimento com a expressão de gestos de carinho que o ambiente escolar proporciona como essenciais para que a alfabetização ocorra de forma significativa. A demonstração dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores, bem como a construção de laços afetivos que se constroem na escola, principalmente nos anos iniciais, é possível especialmente na presencialidade. Sendo assim, constatou-se que a falta da presencialidade, assim como a falta do contato físico e das relações de afetividade, a partir da pandemia do Covid-19, não só impactou como continua impactando nos processos de ensino e de aprendizagem, pois entende-se que se aprende nas trocas com o outro e no compartilhar de saberes entre os sujeitos, trocas essas essenciais para as aprendizagens, em especial no processo de alfabetização.

Segundo Freire, Bahia, Estrela e Amaral (2011), os professores investem uma forte energia emocional no seu espaço de trabalho, consequência da implicação na relação pedagógica com os estudantes e também das exigências da organização escolar, tanto por parte da comunidade escolar quanto por parte da mantenedora. O ensino é uma atividade essencialmente de relações, que favorece os estados emocionais, e estes refletem-se nas dinâmicas relacionais das turmas e dos diferentes grupos em que os professores participam no seu cotidiano profissional.

Importante dizer, nestas Considerações Finais, a partir da análise das Cartas Pedagógicas, que estas não são informações que se esgotam aqui, e sim possibilidades para novos diálogos e outros estudos em torno do tema alfabetização e os sentimentos dos professores alfabetizadores em momentos de mudanças de contextos por causa de situações de isolamento social, assim como foi a da pandemia do Covid-19, iniciada em março de 2020. Encerro esta pesquisa até o presente momento com um trecho da obra Cartas a Cristina, de Paulo Freire, que diz:

Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está se passando [...] mesmo quando, na pouca idade de então, me era impossível compreender a origem das nossas dificuldades, jamais me senti inclinado a pensar que a vida era assim mesmo, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los...em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mundo. (Freire, 1994, p. 11).

Sendo assim, ao finalizar este estudo, deixo como contribuição ao campo da educação o produto final desta pesquisa, que consiste num Relatório, em forma de Carta Pedagógica, dos resultados obtidos, a qual será entregue às participantes do estudo e à 15ª CRE.

REFERÊNCIAS

ADOBE. **Sobre PDF**. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/acrobat/about-adobe-pdf.html>. Acesso em: 18 jul. 2024.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: Contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação. São Paulo, n. 20, 1º sem. de 2005, pp. 11-30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?format=pdf> Acesso em: 08 jul. 2023.

ANTUNES, Helenise Sangói; LEÃO, Débora Ortiz de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. **Alfabetização pós-pandemia**: a necessária retomada da perspectiva da humanização. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes et al. Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede. Curitiba: Editora CRV, 2024.

ANTUNES, Helenise Sangoi; STIMAMGLIO, Neusa Maria Roveda; SALVA, Sueli. **Experiência de Formação do PNAIC**: reflexões a partir de narrativas autobiográficas de professoras e suas implicações nos processos formativos. Horizontes, v. 33, n.1, p. 19-28, jan/jun 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/102>. Acesso em: 20 jun. 2023.

ARAUJO, Letícia Maria de Almeida. **O Brasil e a covid-19 pelo The Guardian Formativo**. Natal, 2022. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Monografia (Graduação em Jornalismo) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46122> Acesso em: 30 jun. 2023.

AULAS RÉGIAS. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm#_ftn1 Acesso em: 23 jul. 2024.

BACELAR, Edilene Picanço; GARCIA, Leilian dos Santos; PASTANA, Maria do Socorro Araújo; FERREIRA, Ângela Brito. **A teoria piagetiana de aquisição da linguagem**. Recanto das Letras. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-educacao/3367607> Acesso em: 15 jan. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO, Crislaine Vargas; PIMENTEL, Diuliana Chiaradia; CORRÊA, Pâmela Marmentini. **Saberes docentes e a emancipação humana**. In: BAGNARA, Ivan Carlos; ODY, Leandro. Formação e Trabalho Docente: ensaios reflexivos. Curitiba: CRV, 2023, p. 71-84.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** Desenvolvimento e Aprendizagem sob o Enfoque da Psicologia II. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/301477/mod_resource/content/0/Texto_07.pdf%20Acesso%20em:%2024%20jul.%202024.

BOURDIEU, Pierre. **Espaço Social e poder simbólico**. In: BOURDIEU, Pierre. Coisas ditas. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Fertilizador do inusitado**. In: GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Unesco, 1996. p. 706.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 71-87.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (Org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL ESCOLA. **A importância do lúdico na Educação Infantil**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/imprimir/16727>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNA**. 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/> Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento> Acesso em: 26 jul. 2024.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Todos pela Educação. Brasília: Editora Moderna, 2021.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica: Todos pela Educação**. Brasília: Moderna, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação (MEC), Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. PNAIC, Formação de Professores. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601262https://www.scielo.br/j/ccedes/a/TpHWMwhv47LBwL5vb3tFFCd/?lang=pt> Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. PCN. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-documento-completo-atualizado-e-interativo> Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Alfabetização, Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf Acesso em: 19 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora**. Proposições, v. 27, n.1 (79), p.155-177, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.scielo.br/> Acesso em: 23 jun. 2024.

BUCHKOSKI, Neiva Maria. **Não aprendizagem da leitura e da escrita ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Erechim/RS**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2021. Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4644/1/BUCHKOSKI.pdf> Acesso em: 18 jul. 2024

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e ortografia**. Educar. Curitiba, n. 20, p. 43-58, Editora UFPR, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o ba, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa**. Passo Fundo: Saluz, 2023.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam.** Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas.** São Paulo: EDUSP, 2003.

CASTOLDI, Letícia Luana; SOUZA SILVA, Edina de; SILVA, Eliana Luísa Chiaradia. **A experiência na formação docente: uma análise em John Dewey.** In: BAGNARA, Ivan Carlos; ODY, Leandro Carlos. *Formação e Trabalho Docente: ensaios reflexivos.* Curitiba: CRV, 2023, p. 169-190.

DA SILVA, Kyara Karolyne Ferreira. **A alfabetização em tempos de pandemia: desafios e possibilidades.** Uberlândia. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/33594/4/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3oTemposPandemia.pdf> Acesso em: 14 jul. 2024.

DASA. **SINDEMIA**, Disponível em: <https://dasa.com.br/blog/coronavirus/sindemia-covid-19/> Acesso em: 30 jun. 2023.

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. ON LINE: **Significado**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/on-line/> Acesso em: 03 jun. 2023.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. PANDEMIA: **Significado**. Dicionário. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pandemia> Acesso em: 12 jun. 2023.

DINIZ, Ester Elizabete. **Alfabetização de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental.** Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5149> Acesso em: 19 jul. 2024

DOTTA, Carla Luz Salaibb. **Cartas Pedagógicas: uma inspiração Freireana. Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v.30, n.1, p.69-84, jan.-abr. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/240353> Acesso em: 20 nov. 2022.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sônia da Cunha (org.). **Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia da educação.** Campo Grande: UFMS, 2020.

FEIL, Iselda Teresinha Sausen. **Alfabetização: um diálogo de experiência.** Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/10396/9060> Acesso em: 14 jul. 2024.

FERNANDES, Carolina dos Santos; MARQUES, Carlos Alberto; DELIZOICOV, Demétrio. **Contextualização na formação inicial de professores de ciências e a perspectiva educacional de Paulo Freire.** Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172016180201>. Acesso em: 15 jun. 2024.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Educação e Ciência.** Folha de S. Paulo, 3 jun. 1985, p. 14.

FERREIRO, Emilia. **Emilia Ferreiro: alfabetização e cultura escrita. Entrevista.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>

FERREIRO, Emilia. **Ler e escrever num mundo em transformação**. Passado e presente dos verbos ler e escrever. 2.ed. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FERREIRO, Emilia; TEBEROSY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANCO, Maria Jocelma do Nascimento; MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Classes Multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: CRV, 2021. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/36356-crv> Acesso em: 14 jul. 2024.

FREIRE, Isabel; BAHIA, Sara; ESTRELA, Maria Teresa; AMARAL, Anabela. **Trabalho docente, emoções, contextos e formação**. II Simposium Nacional sobre a formação e Desenvolvimento Organizacional, Lisboa, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em 3 artigos que se completam**. 15. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Nota: Trecho do vídeo "O Educador da Liberdade"**. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Nzk5Mzg/> Acesso em: 17 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Fabricio Monte; SILVA, João Alberto da. **As traduções e recontextualizações da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 104, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/vCxJSC88LWxbddrvvc6Tcrx/>. Acesso em: 16 jul. 2023.

FREITAS, Talvacy Chaves. **Autocomunicação de massa na cultura digital a partir de Manuel Castells**: um estudo de caso entre os estudantes de comunicação no Nordeste do Brasil. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Faculdade de Ciências da Comunicação, Universidade Pontifícia Salesiana de Roma, Itália, 2019. Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=4893¬icia=139785673 Acesso em: 30 jun. 2023.

GADOTTI, Moacir. **O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freireana**. Patio. Ano IX. N. 34, maio/jul. 2005.

GALINDO, Aline Fonseca Lopes; PARENTE, Rebeca Talia Ximenes; DIÓGENES, Lenha Aparecida Silva; RABELO, Josefa Jackeline. **Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças**: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente. Revista Eletrônica Arma da Crítica, n.14, dez. 2020. Disponível em: <https://duckduckgo.com/?t=ffab&q=revista+eletr%C3%94nica+arma+da+cr%C3%8dtica+n.14%252fdezembro+2020+issn+1984+> Acesso em: 10 out. 2022.

GATTI, Bernardete. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estudos Avançados, 34 (100), 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749> Acesso em: 30 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Pro-Posições, v. 31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110> Acesso em: 14 jul. 2024.

GUILLEN, Cássia Helena; MIGUEL, Maria Elisabeth Blank. **A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: o que mudou de 1997 a 2017. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, n.

259. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://educa.fcc.org.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS2176-66812020000300567&ved=2ahUKEwinyev0x_KGAxW6qJUCHSARAcYQFnoECCoQAQ&usq=AOvVaw2HR_alHDyyRj63uulrd5_3. Acesso em: 14 jun. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNG, Hildegard Susana; BRUM, Karine Isabel Schafer de; SANTIAGO, Helena de Oliveira; CÉSAR Gabriel Pôrto. **A pandemia e os professores alfabetizadores**: um olhar para rede pública no sul do Brasil. Rev. Bras. De Iniciação Científica (RBIC). IFSP Itapetininga, v.8, e21015, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/download/423/213/1458>. Acesso em: 02 jul. 2023.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. **O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica**. Revista Panorâmica, v.33, maio- ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318> Acesso em: 30 jun. 2023.

LEITE, Élia Aparecida Samuel. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_f5bd305268d456df2b78b06114be48ac Acesso em: 30 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

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

MALINOSKI, Sabrina; MALINOSKI, Vanessa. **Política, desvalorização e impactos na representação social dos professores**. PUC/ RS, s.a. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://editora.pucrs.br/edipucrs/acessolivres/nais/filosofiaeducacao/assets/edicoes/2019/arquivos/32.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

MARQUES, Luíza Nunes; BANDEIRA, Andressa. **Reflexões sobre Alfabetização e Letramento com base em pressupostos teóricos de Cagliari, Ferreira, Feil e Soares**. Apresentado em: Salão do conhecimento. Ijuí: Unijuí. 2018.

MARTINS, Ana Cláudia Osório. **PROALFA**: Avaliação e Propostas Pedagógicas.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coerência e coesão**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MÉTODOS. **Analítico e sintético**. Disponível em: <https://superautor.com.br/alfabetizacao-e-letramento-conheca-os-metodos-e-saiba-como-aplica-los/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

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

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

MORAIS, Cleusa. **O lugar do afeto na alfabetização**. Ijuí: UNIJUI, 2015.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154- 164, jul-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875/12399>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. **Estado de conhecimento: a metodologia na prática**. Revista Humanidades e Inovação, v.8, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos**. Revista Brasileira de Educação, ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh#>.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de Alfabetização: Uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em 129 debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÚMEROS, do covid-19. Disponível em: https://youtu.be/DgHKVJ5T_Ro. Acesso em: 05 maio 2023.

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/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças**. Movimento-Revista de educação, n. 7, p. 228-253, 2017.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladis. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental**. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 23, 2007, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 1-13. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf Acesso em: 14 jul. 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico de Pesquisas Participativas**. Revista Internacional de Educação Superior, v. 9, São Paulo, 2023, p.1-15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366819974_Cartas_pedagogicas_como_instrumento_metodologico_de_pesquisas_participativas Acesso em: 14 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **A prática (e a teoria docente) - Ressignificando a didática**. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (Org). Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas: Papyrus, 1998.

RIBEIRO, Silvana. **“Como a gente pode ser visto?”: a extensão universitária como lugar de reconhecimento de estudantes das classes populares**. Erechim: UFFS, 2022.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia> Acesso em: 15 jun. 2024.

RIBEIRO, Silvana. **“Como a gente pode ser visto?” a extensão universitária como lugar de reconhecimento de estudantes das classes populares**. Erechim: UFFS, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5333> Acesso em: 15 maio 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto Alfabetiza Tchê**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-56674-2022-rio-grande-do-sul-i> Acesso em: 01 jul. 2023. s/2019/arquivos/32.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

SAMPAIO, Renata Maurício. **Teaching and literacy practices in Covid-19 pandemic times**. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. 1-16, 2020.

SANTOS, Almir Paulo dos; CARBONERA, Vania; PRSYBYCIEM, Moyses Marques; BERLANDA, Tania; SILVA, Claudia Adriana da. **Os Círculos de Cultura para Construção de Metodologias Ativas: Democratizando o Espaço da Sala de Aula**. PLEIADE (UNIAMÉRICA), v. 16, p. 32-41, 2022. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/756>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do Vírus**. São Paulo: Bomtempo, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Educação escolar, currículo e sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento revista da educação, ano 3, n. 4, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; ALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia**: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e Sociedade #67. ANDES-SN, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/zorai/Downloads/8-saviani-falacia-ensino-remoto.pdf> Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, Eliana Luísa Chiaradia; TERRA, Mara Teresinha Rodrigues. **Gestão escolar**: O papel da gestão frente as metodologias inovadoras dos alfabetizadores da educação básica das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. In: SARTORI, Jerônimo; PIEROZAN, Sandra Simone Höpner. Gestão Escolar e da Educação: temas emergentes. V. II, Rio de Janeiro: Autografia, 2023, p. 135-152.

SILVA, Aline Almeida da; SOUZA, Kátia Reis de. **Educação, pesquisa participante e saúde**: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 519-539, set./dez. 2014.

SILVA, Eliane. **Os desafios da alfabetização no contexto da pandemia**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tramandaí/RS. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/252026> Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, Nathália Noura. **Alfabetização em tempos de pandemia**: o que dizem os professores. Rio de Janeiro, UFRJ, 2019. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/19282/1/NSilva.pdf> Acesso em: 21 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de educação, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 5. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileusa Fernandes da. **A escola mudou**: Que mude a formação de professores. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BERTHOLO, Tiago Lisboa. **Os impactos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma revisão sistemática. Educação em Revista: Belo Horizonte, v.35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698211143> Acesso em: 23 jun. 2024.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A pandemia e as emoções dos professores Alfabetizadores de escolas da Rede Pública Estadual de Erechim/RS: influência dos sentimentos no cotidiano escolar

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A pandemia e as emoções dos professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim/RS: influência dos sentimentos no cotidiano escolar”, desenvolvida por Eliana Luísa Chiaradia da Silva, discente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob orientação da Profa Dra. Zoraia Aguiar Bittencourt.

O objetivo geral do estudo é investigar como os professores alfabetizadores de escola s da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid - 19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida esses sentimentos podem vir a interferir e/ou influencia r na busca da sua identidade profissional e nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Enquanto que os objetivos específicos são investiga r a carga emocional dos professores alfabetizadores e quais sentimentos estão presentes nas suas ações pedagógicas após o período da pandemia; pesquisar as ações que a gestão escola r traz para acolher os seus professores alfabetizadores; identificar os desafios que o alfabetizador encontra para a busca da sua identidade profissional após um tempo em teletrabalho e como esses desafios podem vir a influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem; conhecer que tipos de relações estão sendo construídas na prática docente nas salas de aula dos alfabetizadores e com aqueles que fazem parte do seu convívio profissional, em especial, a partir da pandemia do Covid -19. Já escolha do tema desta pesquisa justifica -se primeiramente pelo propósito de dar espaço às fala s dos professores alfabetizadores das escolas públicas estaduais de Erechim, Rio Grande do Sul, uma vez que pretende dialogar sobre as relações e os laços de afetividade, evidenciando de que forma vem sendo organizado o cotidiano escolar do ponto de vista emocional, pessoal e profissional. Num segundo momento, por inquietações pessoais em torno dos processos de

ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, em especial, a partir da pandemia do Covid - 19. Esse momento trouxe enquanto gestora angústias, inseguranças, medo do novo e do desconhecido, bem como o desafio quanto ao uso das mídias e tecnologias, que até então não eram muito familiares no cotidiano profissional. Por fim, academicamente, a pesquisa se justifica a partir da análise de Cartas Pedagógicas para ajudar a compreender se e como estas questões emocionais estão impactando nos processos de ensino e de aprendizagem, em especial da leitura e da escrita, já que a maioria das pesquisas em torno destes processos, principalmente da alfabetização a partir da pandemia do Covid-19, vem sendo pensada com maior preocupação em acolher os estudantes e as famílias. O convite à sua participação se deve por ser professor alfabetizador de escolas da rede pública estadual do município de Erechim/RS, pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Sua história, bem como suas percepções, são essenciais para esta pesquisa.

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 de essencial importância para a reflexão sobre os sentimentos e as emoções que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da pandemia do Covid 19. 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 da pesquisadora 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 relatos através de Cartas Pedagógicas sobre o tema da pesquisa proposta e, posteriormente, se manifestar interesse e estiver dentro dos critérios de escolha, participar de uma formação acerca da investigação proposta nesta pesquisa. Também poderá ter acesso à leitura do Relatório que será entregue junto da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ao final da pesquisa.

O tempo de duração da escrita das Cartas vai depender da sua organização, porém precisa respeitar os prazos para que possamos dar continuidade à investigação. A escrita das Cartas Pedagógicas segue a sugestão de um Roteiro que será entregue quando no contato

presencial junto da escola e da presença do participante. Esse será um encontro informal, baseado no diálogo, e consiste nos esclarecimentos em torno da proposta de pesquisa do projeto.

Caso durante a conversa você sinta algum desconforto de ordem emocional ou psicológica, imediatamente comunique à pesquisadora se deseja continuar. As narrativas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Ao final da pesquisa, as Cartas identificadas apenas com os codinomes dos participantes, serão guardadas na Universidade Federal da Fronteira Sul pelo período de cinco anos, sob acesso e responsabilidade exclusivos da pesquisadora e da orientadora do estudo.

Como benefícios, desta pesquisa destacamos como contribuição o dialogar e o refletir sobre como as emoções vivenciadas nos espaços escolares se dão, a fim de se constatar se a carga emocional trazida pelos professores alfabetizadores pode ou não interferir no processo de alfabetização dos estudantes, se esta interferência acontece, de que forma acontece, especialmente a partir da pandemia do Covid-19. Podemos citar ainda como benefícios a importância das escritas dos professores alfabetizadores, já que estas escritas podem ser uma possibilidade para expressão dos seus sentimentos e emoções a partir da Pandemia do Covid-19, considerando também que suas falas contribuam com o que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir das suas percepções.

Essa contribuição pode reforçar olhares já existentes e/ou trazer novos olhares em torno do pensar a alfabetização e o que envolve esses processos de ensino e de aprendizagem, tanto por parte dos próprios participantes da pesquisa, os professores alfabetizadores, como também por parte das equipes diretivas das escolas da Rede Pública Estadual, através da devolutiva de um Relatório, que será apresentado para 15ª CRE em forma de Carta Pedagógica, momento em que iremos sugerir que façam o encaminhamento da mesma, via e-mail, para as escolas participantes, a fim de que repassem aos seus professores alfabetizadores, como devolutiva da sua participação.

A presente pesquisa não coloca em risco à vida de seus participantes, os professores alfabetizadores, e não tem caráter de causar danos morais, psicológicos, emocionais e/ou físicos aos participantes. No entanto, o envolvimento diante da escrita das Cartas Pedagógicas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito ao evidenciar sentimentos e emoções em torno da pandemia do Covid-19. De forma a minimizar ou evitar qualquer prejuízo decorrente destas emoções, a pesquisadora terá toda a atenção e o cuidado com a forma de conduzir os momentos, sendo solidária às sinalizações de

desconforto dos participantes, podendo o professor alfabetizador participante interromper a realização da escrita das cartas a qualquer momento. O material será recebido exclusivamente no e-mail da pesquisadora chiaradiaeliana41@gmail.com.

A pesquisadora fará, de forma presencial, primeiramente uma conversa com as equipes diretivas das escolas participantes da pesquisa e, após esse primeiro contato, com os professores alfabetizadores indicados pela s equipes diretivas. Para prevenir o reconhecimento dos participantes e/ou vazamento de dados, a pesquisadora tomará cuidados de prevenção, sugerindo aos participantes que se utilizem de codinomes nas Cartas Pedagógicas, não caracterizando de maneira que possa permitir a identificação destes participantes para, assim, evitar qualquer tipo de reconhecimento que possa vir a acontecer e causar quaisquer tipos de constrangimentos/danos e/ou identificação dos participantes da pesquisa. Após o recebimento do material, fará o arquivamento com os codinomes sugeridos e estes e-mails serão excluídos a fim de evitar vazamento de informações e também para preservar as identidades dos participantes.

Quanto ao armazenamento digital, se dará em um único notebook a que somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso. Em caso de constatação de vazamento dos dados coletados, adotaremos o critério de exclusão destes materiais, pedindo para que, se houver a concordância dos participantes, refaçam as suas Cartas Pedagógicas e as reenviem novamente pelo e-mail da pesquisadora ou a mesma poderá ir até as instituições participantes, de forma presencial, receber os materiais, também sendo o serviço/local de coleta dos dados imediatamente informado.

A devolutiva da pesquisa será entregue em Relatório escrito em forma de Carta Pedagógica para a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) como representante das instituições escolares participantes. Neste Relatório estarão contidos os resultados e as considerações da pesquisa.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue à pesquisadora. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. Desde já agradecemos a sua participação.

CAAE: 77160124.4.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFS

Data de Aprovação: Chapecó, 28 de Maio de 2024.

Eliana Luísa Chiaradia da Silva

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (54) 996292002

E-mail: chiaradiaeliana41@gmail.com

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS:

Tel: (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 SC 484, 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.

Nome completo do (a) participante:

Assinatura:

Erechim, _____ de _____ de 2024.

APÊNDICE B – Carta de Concordância**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES
ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para obtenção de parecer do Comitê de

Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, **Juliane Bonez, Coordenadora Regional de Educação da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Erechim/RS** envolvida no projeto de pesquisa intitulado “A pandemia e as emoções dos professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim/RS: influência dos sentimentos no cotidiano escolar”, declara estar ciente e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, salientando que os pesquisadores deverão cumprir os termos da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e as demais legislações vigentes.

Eliana Luísa Chiaradia da Silva

Juliane Bonez (carimbo)

Erechim, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C – Roteiro para escrita das Cartas Pedagógicas



ROTEIRO DE ESCRITA DAS CARTAS PEDAGÓGICAS

Título: A pandemia e as emoções dos professores alfabetizadores de escolas da Rede Pública Estadual de Erechim/RS: influência dos sentimentos no cotidiano escolar.

Objetivo Geral: Investigar como os professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid- 19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida esses sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar na busca da sua identidade profissional e nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Questões Orientadoras para Escrita da Carta Pedagógica:

1. Escrever sobre a sua formação acadêmica, perspectivas de vida pessoal e profissional, em especial, se pretende continuar sua qualificação profissional em que área e o porquê.
2. Relatar em qual nível/turma gostaria de atuar a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e por quê.
3. Descrever como vê os espaços de formações continuadas para as ações docentes, de que forma elas acontecem no seu espaço de trabalho, relatando se os temas abordados durante o momento da pandemia do Covid-19 foram pertinentes e como estes contribuíram para sua formação enquanto alfabetizadora.
4. Opinar sobre como vê a abordagem de temas que falem sobre emoções e sentimentos no espaço escolar e como essa abordagem pode vir a contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

5. Nomear as dificuldades vivenciadas, durante a partir da pandemia do Covid -19 e se estas trouxeram mudanças na sua vida pessoal. Se sim, em que e como essas mudanças ocorreram, abordando, ainda, como se sente no seu ambiente de trabalho.
6. Definir a imagem que tem de si e dos seus colegas alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19, descrevendo quais seriam suas características mais evidentes.
7. Discorrer sobre os sentimentos e as emoções a partir da pandemia do Covid -19 que foram desenvolvidos por si e por outros ao seu redor, descrevendo a relação destes com a sua prática docente e também nas relações com a gestão escolar.
8. Relatar as dificuldades percebidas durante a pandemia nas relações interpessoais e quais os caminhos encontrados para tentar superá-las caso já tenha conseguido. Se não, falar o que impediu ou impede essa superação.
9. Discorrer sobre as dificuldades vivenciadas a partir da pandemia do Covid -19, buscando refletir sobre essa influência nos processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização.

APÊNDICE D – Produto Final

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

A PANDEMIA E AS EMOÇÕES DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ERECHIM/RS:
INFLUÊNCIA DOS SENTIMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR

ELIANA LUÍSA CHIARADIA DA SILVA

ERECHIM
2024

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

PRODUTO DE PESQUISA

EXPEDIENTE

Diretor da UFFS *Campus* Erechim-RS
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva

Coordenadora Acadêmica da UFFS *Campus* Erechim-RS
Cherlei Marcia Coan

Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
(PPGPE)
Almir Paulo dos Santos

Professor(a) Orientador(a) da Pesquisa
Zoraia Aguiar Bittencourt

Pesquisador(a) Principal
Eliana Luisa Chiaradia da Silva

Apoio para pesquisa
Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim.

FICHA CATALOGRÁFICA

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	4
2 METODOLOGIA.....	8
3 RESULTADOS.....	12
REFERÊNCIAS.....	20

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Erechim, agosto de 2024.

*À Senhora Ivânia Nogaro – Coordenadora Regional de Educação da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE)
Praça da Bandeira – Centro
Erechim/RS*

Escrevo esta Carta Pedagógica com o objetivo de compartilhar, com a 15ª Coordenadoria Regional de Educação de Erechim (15ª CRE), os sentimentos e as emoções dos professores alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19, bem como evidenciar de que forma esses sentimentos podem vir a influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes dos terceiros anos das escolas da Rede Pública Estadual do município de Erechim/RS.

É importante não esquecermos que as escolas são feitas de profissionais que são gentes, que têm sonhos, que têm desejos e metas, que têm muito conhecimento e que têm, acima de tudo, sentimentos e emoções.

Sendo assim, é possível sentir esta Carta como um instrumento que oportunizou aos professores alfabetizadores dar voz as suas falas através da escrita de suas Cartas Pedagógicas, vozes estas carregadas de sentimentos e de emoções, de forma que, oportunamente, este documento possa servir como apoio para as formações pedagógicas dos professores, em especial dos alfabetizadores, e como auxílio nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes e no trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores. Os resultados aqui apresentados foram obtidos em pesquisa de campo realizada com professores atuantes nos terceiros anos do Ensino Fundamental, sujeitos de pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE – da Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS - Campus Erechim, intitulada *A pandemia e as emoções de professores alfabetizadores de escolas da Rede Pública Estadual de Erechim/RS: influência dos sentimentos no cotidiano escolar*. A pesquisa teve a seguinte questão norteadora: Em relação aos sentimentos, como professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19, bem como em que medida tais sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar nos

processos de ensino e de aprendizagem?

Na tentativa de dar resposta a essa problemática, traçou-se o seguinte objetivo geral: investigar como professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos e quais os impactos desses sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Para delimitar o trajeto metodológico, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Para delimitar o trajeto metodológico, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: 1) Investigar a carga emocional dos professores alfabetizadores e quais sentimentos estão presentes nas suas ações pedagógicas a partir da pandemia do Covid-19; 2) Identificar os desafios que os alfabetizadores encontram em seus espaços de trabalho após a pandemia do Covid-19; 3) Evidenciar quais sentimentos e emoções estão presentes na prática docente dos alfabetizadores e de que maneira estes sentimentos e emoções impactam nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir da pandemia do Covid-19.

Para justificar a escolha da temática da alfabetização e dos sentimentos e emoções dos alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19, se fez necessário, em um primeiro momento, entender se, durante a pandemia, houve uma preocupação e algum empenho da rede pública estadual em acolher os professores, em especial os alfabetizadores, da mesma forma como esse acolhimento ocorreu com os estudantes e suas famílias.

Sendo assim, a pesquisa também se justifica, a partir da análise de Cartas Pedagógicas escritas pelos alfabetizadores dos terceiros anos das escolas da Rede Pública Estadual de Erechim-RS, para ajudar a compreender “se” e “como” estas questões emocionais estão impactando nos processos de ensino e de aprendizagem, em especial, da leitura e da escrita.

Conforme Ribeiro (2022), as Cartas Pedagógicas trazem o diálogo como forma de comunicação em que acontece o encontro entre os sujeitos. Já para Freire (2023 p. 7):

A Sistematização de Experiências mediante o uso de Cartas Pedagógicas vislumbra a produção de conhecimentos e de ensino-aprendizagens significativos. Além disso, uma das finalidades de pesquisas participativas orientadas pela Educação Popular emancipadora tem por propósito fazer com que nos apropriemos, criticamente, das experiências vividas, compreendendo-as teoricamente, na direção de apresentarmos propostas de práticas educativas na perspectiva transformadora.

As cartas são importantes instrumentos de comunicação utilizados pela humanidade como forma de comunicação, elas são registros de diálogos entre os sujeitos. Desta forma, podemos entender que as Cartas Pedagógicas servem como instrumentos de reflexão sobre movimentos que acontecem na educação, como as narrativas de conhecimentos produzidos em situações de experiências didático-pedagógicas.

A maioria das pesquisas em torno dos processos de ensino e aprendizagem, principalmente da alfabetização a partir da pandemia do Covid-19, vem sendo pensadas com maior preocupação em acolher os estudantes e as famílias. Pouco tem se pesquisado sobre os sentimentos que envolvem os educadores e como estes podem vir a influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem. Este é um dado que foi constatado quando foi feita a busca em sites e plataformas de pesquisa por autores e/ou materiais para embasar o referencial teórico.

Conforme Moraes (2015), é através da afetividade que o professor pode orientar os educandos, porém, para que possa criar laços de afetividade e através destes ser capaz de criar possibilidades para que a alfabetização seja um processo prazeroso, o alfabetizador precisa estar com seu emocional, no mínimo, saudável.

Entendemos que se faz necessário dialogar e pensar ações pedagógicas, bem como refletir sobre as emoções vivenciadas nos espaços escolares a partir da pandemia do Covid-19. A carga emocional trazida pelos professores alfabetizadores pode ser ou não determinante no processo de alfabetização dos estudantes, e estes professores precisam ser “ouvidos”, pois são parte fundamental no processo da alfabetização.



“Nós, professores, retornamos à escola com poucos recursos de higiene e apoio didático para que pudéssemos usar as ferramentas que estavam sendo disponibilizadas no momento” (CPI).

E, por fim, pesquisar este tema é importante pela sua relevância atual, pois é um assunto que interfere no cotidiano escolar e na vida das pessoas que fazem parte deste cotidiano. A constatação dessa relevância se deu de forma empírica, durante minha ação profissional enquanto gestora de escola da rede pública Estadual, da qual sou parte por mais de 20 anos.

Além disso, o estudo pode contribuir para que a 15ª Coordenadoria Regional de

Educação (15ª CRE) possa pensar em estratégias de acolhimento, através das formações pedagógicas, levando-se em consideração os sentimentos e as emoções dos professores alfabetizadores, como uma das formas de contribuir para a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

2 METODOLOGIA

A pesquisa teve como base uma abordagem qualitativa organizada em quatro etapas: 1) Revisão bibliográfica; 2) Análise documental; 3) Estado do Conhecimento; 4) Pesquisa de campo. Para a coleta de dados feita na Pesquisa de Campo, foram utilizadas Cartas Pedagógicas.

A presente 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 nº 77160124.4.0000.5564, e, em seguida, autorizada pela 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE).

A pesquisa de campo foi desenvolvida em seis das 19 escolas da rede pública estadual do município de Erechim/RS. Participaram do estudo professores atuantes no terceiro ano do Ensino Fundamental. Das seis escolas participantes foi recebido um total de 10 cartas de 10 professores alfabetizadores participantes do presente estudo.

As participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual consiste no detalhamento da pesquisa.

Achamos importante identificar também as escolas das participantes, uma vez que entendemos que se faz pertinente para a proposta do estudo saber de que lugar as pessoas falam. Para manter o anonimato tanto das escolas quanto das participantes, organizamos sua identificação da seguinte forma:

1) Sobre as escolas: Escola (E) e o número que identificasse uma ordem. Esse critério de identificação foi feito conforme a visita nas referidas escolas e ficaram assim identificadas: E1; E2; E3; E4; E5; E6.

2) Sobre as participantes: Identificaram-se as Cartas Pedagógicas como CP, seguidas do número que identificasse uma ordem. Esse critério de identificação foi feito também conforme a visita nas referidas escolas. A partir deste instante, juntou-se a identificação das cartas à identificação das escolas, as quais ficaram organizadas da seguinte maneira: E1CP1; E2CP2; E3CP3; E3CP4; E4CP5; E4CP6; E4CP7; E4CP8, E5CP9, E6CP10.

A pesquisa de campo se deu em dois momentos: O primeiro deles foi um contato, pelo *whatsapp*, com as equipes diretivas das escolas (dessa equipe quem fez a primeira conversa foram as Supervisoras Escolares). A intenção dessa conversa foi para que pudesse me apresentar para a escola e agendar um horário para conversar com as professoras dos terceiros anos, já que entendo que as escolas têm uma organização, e a intenção era de não

atrapalhar essa organização. Inicialmente esse primeiro contato com as equipes diretivas era para ser presencial também, mas, como o Projeto de Pesquisa ficou muito tempo no Comitê de Ética, para acelerar o início e também para dar um tempo para que as alfabetizadoras escrevessem suas Cartas Pedagógicas, o contato de forma presencial se deu somente no diálogo com as professoras. É interessante registrar que mais da metade das escolas já descartou a participação das professoras antes do contato pessoal para conversa de apresentação para as mesmas. O segundo momento foi o diálogo com as alfabetizadoras de forma presencial.

Esse diálogo levou em média 20 minutos. Nesta conversa, inicialmente foi feita uma breve apresentação da pesquisadora e depois a fala sobre a Pesquisa. Esse diálogo se deu em torno da apresentação do tema, problema, objetivos, justificativa, breve conceito sobre Cartas Pedagógicas, produto e relevância deste para a produção acadêmica a partir do estudo proposto. No final da conversa, foi feita a leitura e a entrega de um Roteiro como sugestão para a escrita das cartas, orientações e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como último momento do diálogo, foi entregue um “mimo” (um convite e uma caneta) para as alfabetizadoras para que elas se sentissem acolhidas e parte essencial para os resultados do estudo.



As Cartas Pedagógicas foram entregues de duas maneiras:

- 1) Seis cartas via e-mail, digitadas em formato PDF¹;
- 2) Quatro cartas via WhatssApp, digitadas em formato PDF.

Após realizada a coleta de dados, iniciou-se a organização do material, leitura, categorização e análise, obtendo-se os resultados descritos na próxima seção.



“O Covid-19 podou-me do que mais acredito que faça a diferença em sala de aula: o afeto. Sem os abraços, os beijos, o colo... de que maneira se recebe uma turma de crianças sem toque, somente com a fala. Este sim foi um grande desafio” (CP4).

Após a organização das informações contidas nas Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras, para prosseguirmos com a análise de dados, visando atingir os objetivos da pesquisa, foi feita a divisão dos trechos com as informações que viessem ao encontro do problema, em duas categorias: (I) *Os sentimentos e as emoções das professoras alfabetizadoras a partir do retorno às escolas no pós-pandemia do Covid-19*; (II) *Impactos dos sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes segundo os alfabetizadores*. Sendo assim, a seguir, será realizada uma reflexão crítica com embasamento teórico para cada uma das categorias definidas. Os resultados das análises das informações organizadas nas categorias serão mostrados no capítulo que segue.

¹ É a abreviação de Portable Document Format (formato portátil de documento). É um formato de arquivo versátil criado pela Adobe que proporciona uma maneira fácil e confiável de apresentar e compartilhar documentos em qualquer software (programa), hardware (placa de computador) ou sistema operacional usado por pessoa que exibe o documento. (<https://www.adobe.com/br/acrobat/about-adobe-pdf.html>).

3 RESULTADOS

A partir deste capítulo, traz-se os resultados obtidos a partir da análise das Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras, sujeitos da presente pesquisa. Fazer a leitura destas cartas, apesar do pouco tempo, causou-me um prazer tanto quanto escrever sobre elas. As Cartas Pedagógicas das alfabetizadoras vieram carregadas de sentimentos e de emoções, de vida pessoal e de vida profissional. São trechos de vivências pedagógicas que tornaram possível atender aos objetivos propostos no presente estudo. Estes sentimentos e as emoções dos professores alfabetizadores sujeitos da pesquisa estão representados nos quadros abaixo:

O quadro abaixo evidencia os sentimentos trazidos nas Cartas Pedagógicas dos alfabetizadores da nossa pesquisa. Ele é o quadro que traz informações da Categoria 1.

Essas informações foram distribuídas em três colunas. A primeira coluna traz os sentimentos evidenciados nas Cartas; a segunda coluna sobre em quais cartas esses sentimentos aparecem, e a terceira coluna traz trechos que evidenciam esses sentimentos e as emoções dos alfabetizadores.²

Quadro 10 - Sentimentos evidenciados nas Cartas Pedagógicas dos Alfabetizadores

Sentimentos evidenciados nas Cartas	Cartas em que aparecem	Trechos das cartas onde aparecem os sentimentos
Dívida	E1CP1, E3CP4, E4CP5, E4CP7, E6CP10	“Lembro que vivi muitos momentos que me faziam ter dívidas se estar em sala de aula era o que eu realmente queria” (E1CP1). “Eu nem sabia se queria retornar às aulas presenciais. Tive dívidas em muitos momentos, mas voltei porque, além de gostar muito da minha profissão, eu preciso trabalhar para poder sustentar minha família” (E6CP10).
Insegurança	E1CP1, E2CP2, E3CP3, E4CP8, E5CP9	“Eu, no período da pandemia, estava atuando em uma escola de Educação Infantil particular, eu senti muita dificuldade e insegurança, pois sentia falta dos meus pequenos, do carinho, do amor deles em forma de abraço, colinho e afago, eu ainda sinto falta disso” (E3CP3).
Medo	E1CP1, E2CP2, E4CP5, E4CP6, E4CP8, E5CP9, E6CP10	“Então acredito que cada um fez o seu melhor, buscando vencer seus medos, suas dificuldades e desafios, pensando sempre no educando” (E2CP2). “Existia a insegurança e o medo do contágio, com as salas lotadas de estudantes, os quais tinham contato com diversas

² os quais serão analisados na seção “5.2”.

		outras pessoas e isso nos deixava apreensivos quanto ao contágio da doença" (E5CP9).
Solidão	E1CP1, E4CP8	"Na pandemia me senti sozinha e desamparada sem saber o que fazer e como fazer" (E1CP1).
Cansaço	E1CP1	"Aqui já nem era mais eu a exaustão e o cansaço tomavam conta de mim" (E1CP1).
Incapacidade	E1CP1, E3CP4	"O Covid-19 podou-me do que mais acredito que faça a diferença em sala de aula: o afeto, sem abraços, os beijos, o colo, diante desta situação me senti incapaz em vários momentos" (E3CP4).
Impotência	E1CP1	"Também estava me sentindo impotente diante de tantas tarefas e que muitas eu não estava conseguindo dar conta" (E1CP1).
Tristeza	E1CP1	"Percebi que houve uma preocupação muito grande por parte da Secretaria de Educação do Estado em acolher os estudantes e suas famílias, mas nós professores e as direções ficamos de lado. Que tristeza!" (E1CP1).
Empatia	E2CP2	"Elaboramos aulas primeiramente entregamos impressas, um trabalho duro, achava o fim os pais dos estudantes não virem retirar, ou seja, trabalho feito e não utilizado, não nos sentíamos úteis naquele momento" (E2CP2).
Dor	E4CP5	"Durante a pandemia, a maioria das lives e reuniões foram percorridas sobre os estudantes e suas famílias, foi um momento muito doloroso, amedrontador e com muitas dúvidas do que viria a acontecer dali em diante. Devíamos sim zelar pelos estudantes, mas também fomos e somos parte da escola, ao meu ver, faltou muito cuidado emocional com a equipe toda. Inclusive, na pandemia perdi meu sogro por Covid-19" (E4CP5).
Ansiedade	E4CP6, E6CP10	"No início da pandemia acreditei que não seria essa proporção que propagou o mundo, pensei que iria ser somente em alguns países, mas quando percebemos estava em nosso país e em nossa região, o medo começou a bater e pensamentos de como não contrair a doença, a vontade era grande de proteger no meu caso os filhos, deixar em casa, mas como se precisava trabalhar, rezei muito a Deus para proteger todos ao nosso redor principalmente meus filhos, logo nosso município declarou que iria cancelar as aulas um determinado tempo, bom a preocupação agora era com quem deixar porque até o momento o estado não havia decretado nada, teríamos aulas normais, a ansiedade toma conta e nunca vou esquecer que um dia de aula em um momento na escola chorei muito de preocupação" (E4CP6).
Injustiça	E4CP7	"Também éramos conhecidos como profissionais que recebiam e não trabalhavam, isso sim foi uma injustiça, pois tivemos que aprender em poucos dias como ensinar sem ser presencial,

		aprender as tecnologias que não era uma ferramenta utilizada no nosso dia a dia e não ter a certeza de como acontecia a aprendizagem de nossos estudantes em suas casas" (E4CP7).
Desespero	E4CP8	"Trabalhei muitos anos em escola de Educação Infantil (as escolinhas), da rede privada. Durante a Pandemia eu não estava trabalhando com o Ensino Fundamental. Mas na época também vivi muito a insegurança, o medo, o desespero, as incertezas, muitas aliás" (E4CP8).
Incerteza	E4CP8	"Nós professores fomos tomados por muitos sentimentos, tivemos muitas incertezas neste período e após a pandemia, mais ainda. Eu nem sabia como ficar na sala diante dos alunos" (E4CP8).
Luto	E4CP8	"Mas na época também vivi o luto, um sentimento que carrego até hoje, pois perdi meu pai em função do Covid-19" (E4CP8).

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro abaixo evidencia os impactos dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, segundo as alfabetizadoras, a partir e pós-pandemia do Covid-19 trazidos nas escritas das Cartas Pedagógicas dos alfabetizadores. Ele é o quadro que traz informações da Categoria 2.

Essas informações foram distribuídas em três colunas. A primeira coluna traz os impactos evidenciados nas Cartas; a segunda coluna informa em quais cartas estes impactos aparecem, e a terceira e última coluna mostra trechos das Cartas em que os impactos são evidenciados.³

Quadro 11 - Impactos dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores, nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, segundo as alfabetizadoras

Impactos evidenciados nas Cartas	Cartas em que aparecem	Trechos das cartas em que os impactos são evidenciados
-Defasagens com a alfabetização (leitura e escrita); -Uso exagerado das mídias e os jogos virtuais como atividades que prejudicam os processos de ensino e de aprendizagem; -Falta de saúde pela má alimentação, sedentarismo, falta de valores essenciais à sobrevivência humana.	E1CP1	"Hoje estou dando aula no terceiro ano e o que percebo é que algumas defasagens com as aprendizagens dos estudantes vão perdurar, ainda, por muito tempo, principalmente com a alfabetização, na leitura e na escrita. Estamos diante de estudantes inseguros e sem limites, uma geração que fica muito tempo no celular, que trocou as brincadeiras livres para ficar em frente a um jogo virtual. Crianças e adolescentes depressivos, frustrados e com

³ os quais serão analisados na seção "5.3".

		problemas de obesidade pela má alimentação e pela falta de exercícios físicos. Muitos estudantes perderam entes queridos, muitos viveram situações de dor e tristeza e o maior desafio da educação hoje para mim, o que na minha opinião vai levar muito tempo para resolvermos, é saber como resgatar valores que vêm se perdendo há décadas, mas que se agravaram mais ainda com a pandemia, que é o respeito com a vida, com o outro e com o meio ambiente. De nada adianta chegarem em um terceiro ano sabendo ler se não sabem nem cuidar de si. A falta de tudo isso que citei prejudica muito a aprendizagem dos alunos" (E1CP1).
-Dificuldades de interação e de socialização; -Falta de recursos e de formação para os alfabetizadores.	E2CP2	"Muitos estudantes voltaram a sala de aula com grandes dificuldades até mesmo de interação, com isso tivemos que fazer uma retomada e tentar equilibrar os níveis de estudos e aprendizagens. Acredito que faltou para nós professores recursos e estudos disponíveis até mesmo para a retomada das aulas. Um novo conceito acerca do que tínhamos vivenciado como seres humanos e professores" (E2CP2).
-Dificuldades para superar os problemas políticos, sociais e humanitários (desemprego, falta de políticas públicas sanitárias e educacionais); -Dificuldades de relacionamentos com o outro, emocionais, de relações intra e interpessoais.	E3CP3	"Em relação ao ato de ensinar o ensino era transferido de forma mecânica, através de vídeos-aulas, aulas nada presenciais, ou seja, sem o toque humano, o olhar, sem aquele abraço. Quando o ensino presencial voltou, tivemos que nos adaptar, criar novas estratégias de ensino respeitando o distanciamento social e as individualidades de cada criança que precisávamos ensinar a ler e a escrever" (E3CP3).
-Falta de foco; -Desinteresse; -Lentidão no raciocínio lógico; -Atraso na alfabetização; -Falta de maturidade em relação à idade.	E3CP4	"Hoje, crianças da pandemia estão no 3º ano, observo características semelhantes na maioria como a falta de foco, raciocínio mais lento, atraso na alfabetização, desinteresse nas atividades que exige maior dedicação (é mais fácil desistir), falta de maturidade para a idade, muitas famílias se divorciaram e isso afetou muitas crianças. Hoje mais do que nunca a escola precisa do apoio e incentivo das famílias, cobrar a dedicação, incentivar a se esforçar sempre, permitir que tenham responsabilidades. A família na escola é primordial" (E3CP4).
-Reaprender a se socializar; -Evidência de violência (aprender a não bater nos colegas); -Ter responsabilidade com suas próprias tarefas.	E4CP5	"No período pós-pandemia tivemos ainda mais desafios, os estudantes tiveram que reaprender a se aproximar uns dos outros. Brincar, não brigar nem bater. Estudar ao invés de fazer de conta. Fazer seus próprios temas, não os pais. E aqui estamos nós! Com turmas que foram abertas na pandemia, com defasagens, tentando ainda sanar essas lacunas deixadas há alguns anos, e que ainda persistirão por mais tempo. Aqui estou eu em

		uma mistura de sentimentos, mas de uma coisa eu não tenho dúvidas é o amor pela profissão de professor que me move e é no amor pelas crianças que me constitui alfabetizadora, de tal maneira que nem mesmo a pandemia me fez desistir delas” (E4CP5).
-Defasagem na alfabetização;	E4CP6	“As dificuldades encontradas na pandemia ainda percorrem algumas salas de aula, mas a principal é com a alfabetização, pois ainda temos estudantes com defasagens na alfabetização nos anos finais do ensino fundamental e que provavelmente vão seguir para vida pessoal, cada professor trabalha com seus estudantes para auxiliá-lo da melhor maneira, mas dependendo da realidade acabam desistindo dos estudos. Estamos sempre sendo orientados a acolher e dinamizar os conteúdos, não que eu não trabalhe e não concorde com o dinâmico, mas acredito que o teórico também é importante pois no final somos cobrados por índices, valem apenas como números, não somos valorizados, nossas ideias não valem de nada para os governos que nunca nos ouvem e não nos levam a sério espero que um dia a educação volte a ser valorizada e respeitada em todas as partes” (E4CP6).
-Dificuldades em saber como repassar o conteúdo; -Dificuldades de leitura e escrita.	E4CP7	“Durante a pandemia as dificuldades de como repassar o conteúdo e como estava sendo realizada a aprendizagem do estudante sem suas casas foi bem complicado pois nem todos os pais tinham tempo de auxiliar seus filhos ou muitas vezes não tinham conhecimento de como ajudá-los, isso pude perceber no retorno às aulas, nas dificuldades da aprendizagem de cada estudante principalmente na leitura e escrita” (E4CP 7).
-Falta de empatia; -Dificuldades com alfabetização; -Falta de uma sequência nos processos de ensino e de aprendizagem;	E4CP8	“O que percebo hoje em minha sala de aula que penso ser também reflexo da pandemia em função da aprendizagem, são as dificuldades com a alfabetização, pois temos alunos no terceiro ano, que ainda não sabem ler, que tem dificuldades de compreender os conteúdos dados em sala de aula, que tem dificuldades em interagir, em dividir com o outro. Na minha opinião a maior dificuldade e também o maior desafio é o colocar-se no lugar do outro, esse período de quarentena tirou das pessoas a capacidade de ter empatia” (E4CP8).
-Aulas remotas; -Acesso à internet de qualidade por parte de estudantes, dos professores e das escolas	E5CP9	“Mesmo tendo a opção de atividades remotas as dificuldades de aprendizagem ficaram mais evidentes pois em sala de aula podemos dar uma atenção maior aos estudantes e ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Muitas

		vezes nem nós nem as escolas dispunham de uma internet adequada. Em casa muitas vezes os estudantes nem tinham acesso a internet para realizar as aulas e as propostas de atividades, ou ainda dependiam da presença dos seus responsáveis para acessar as aulas e esses não disponibilizavam de tempo devido a carga horária de trabalho. Criando assim uma enorme defasagem na aprendizagem, a qual é sentida até nos dias de hoje” (E5CP9).
-Facilidade para passar de ano; -Ausência das famílias nos processos de ensino e de aprendizagem; -Dificuldades na alfabetização; -Falta de rotina; -Falta de empenho, vontade e dedicação dos estudantes, -Falta de valorização dos professores.	E6CP10	“Penso que é preciso pegar firme, com mais conteúdo, com mais cobranças para com os alunos, exigir mais dos pais, das famílias, eles precisam fazer a parte deles também, são seus filhos, principalmente os da alfabetização, pois muitos dos alunos que estão no terceiro ano ainda não sabem nem ler e nem escrever, mas nós professores fizemos de tudo, mas nem reconhecidos somos e também não temos muito apoio, principalmente das famílias. Na minha opinião a pandemia foi a pior fase para a educação em casa os alunos não tiveram mais rotina e os pais também não conseguiam ensinar seus filhos porque além da falta de tempo, faltava também paciência. Para os alunos penso que falta mais empenho, mais dedicação e mais vontade de aprender” (E6CP10).

Fonte: Elaborado pela autora.

As cartas recebidas são muito mais do que materiais de coleta para análise e estudo da pesquisa, elas são a representação dos sentimentos e das emoções de quem as escreveu. Para Camini (2023, p. 37), as Cartas Pedagógicas “são memória de experiência em processo”, elas são instrumentos carregados de emoções e de sentimentos:

Estas cartas, geralmente escritas a punho e à tinta, com letra compreensível, continham os traços de emoção e dos sentimentos que o escritor carregava no momento de sua redação. Para escrevê-las, dedicava-se um tempo, um cuidado com a escolha das palavras e com o tipo de papel e caneta. Somente após este processo, relida algumas vezes, a carta era selada e postada no correio para ser enviada ao destinatário. Quando recebidas, eram lidas por aquele membro da família que havia se alfabetizado e, por esta condição, sabia decifrar as letras.

Os sentimentos expressos na escrita das Cartas Pedagógicas das 10 alfabetizadoras que participaram da presente pesquisa podem ser a representação dos outros sujeitos da escola, como os professores de outras séries e níveis, a equipe gestora, os funcionários da limpeza, da merenda, da secretaria, das monitoras e, até mesmo, daqueles de outras

escolas que não estão participando do estudo.

Para as escritas das Cartas Pedagógicas as alfabetizadoras receberam um roteiro organizado com informações que serviram como base e também com questões que pudessem encaminhar as escritas para possíveis respostas ao problema proposto na presente pesquisa.

O roteiro foi organizado da seguinte forma:

Quadro 1 - Roteiro para escrita das Cartas Pedagógicas

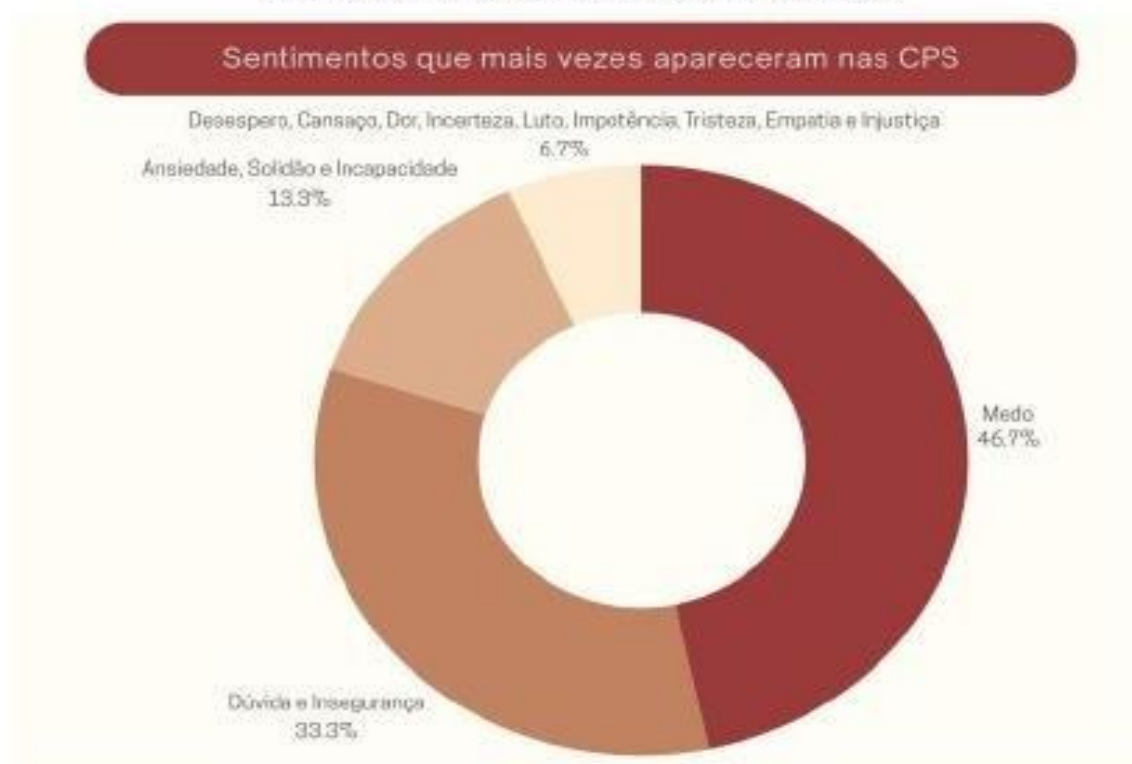
Nº	ROTEIRO
1	Escrever sobre a sua formação acadêmica, perspectivas de vida pessoal e profissional, em especial, se pretende continuar sua qualificação profissional em que área e o porquê.
2	Relatar em qual nível/turma gostaria de atuar a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e por quê.
3	Descrever como vê os espaços de formações continuadas para as ações docentes, de que forma elas acontecem no seu espaço de trabalho, relatando se os temas abordados durante o momento da pandemia do Covid-19 foram pertinentes e como estes contribuíram para sua formação enquanto alfabetizadora.
4	Opinar sobre como vê a abordagem de temas que falem sobre emoções e sentimentos no espaço escolar e como essa abordagem pode vir a contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.
5	Nomear as dificuldades vivenciadas, a partir da pandemia do Covid-19, e se estas trouxeram mudanças na sua vida pessoal. Se sim, em que e como essas mudanças ocorreram, abordando, ainda, como se sente no seu ambiente de trabalho.
6	Definir a imagem que tem de si e dos seus colegas alfabetizadores a partir da pandemia do Covid-19, descrevendo quais seriam suas características mais evidentes.
7	Discorrer sobre os sentimentos e as emoções a partir da pandemia do Covid-19 que foram desenvolvidos por si e por outros ao seu redor, descrevendo a relação destes com a sua prática docente e também nas relações com a gestão escolar.
8	Relatar as dificuldades percebidas durante a pandemia nas relações interpessoais e quais os caminhos encontrados para tentar superá-las caso já tenha conseguido. Se não, falar o que impediu ou impede essa superação.
9	Discorrer sobre as dificuldades vivenciadas a partir da pandemia do Covid-19, buscando refletir sobre essa influência nos processos de ensino e de

	aprendizagem da alfabetização.
--	--------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 1 mostra a quantidade de vezes que os sentimentos aparecem nas Cartas Pedagógicas das alfabetizadoras sujeitos da presente pesquisa.

Gráfico 1- Os sentimentos nas Cartas Pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora.

É importante colocar que o gráfico acima traz informações importantes a partir dos dados da pesquisa. Ele nos mostra o quantitativo de sentimentos que apareceram nas Cartas Pedagógicas escritas pelas alfabetizadoras.

A análise dos materiais recebidos pelas professoras alfabetizadoras das escolas da rede pública estadual de Erechim/RS, se deu com base na Análise de Conteúdo, de Bardin. Estes materiais foram classificados em duas categorias. A categoria 1, que abordou os

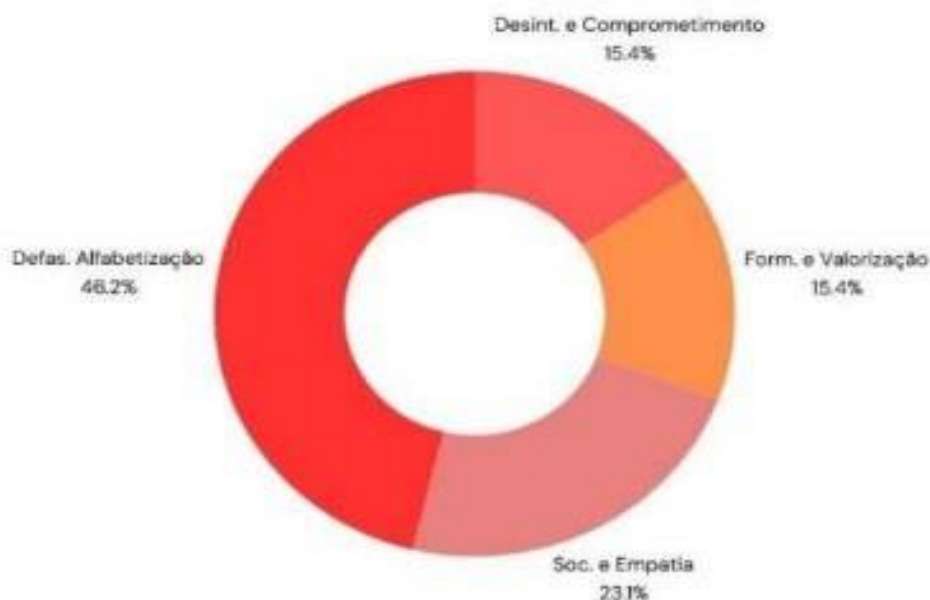
sentimentos e as emoções dos alfabetizadores, e a categoria 2, que trouxe os impactos desses sentimentos e das emoções nos processos de ensino e de aprendizagens da leitura e da escrita dos estudantes.

Na Categoria 1 foram analisados os sentimentos evidenciados pelas professoras alfabetizadoras, sendo 15 sentimentos e destes o **medo** é o sentimento que mais vezes aparece nas Cartas Pedagógicas. O medo é citado em sete das 10 cartas. Logo após, os sentimentos de **dúvida** e de **insegurança** dispõem em cinco Cartas Pedagógicas. **Ansiedade, solidão e incapacidade** aparecem em duas cartas, e os outros nove sentimentos, como **cansaço, impotência, tristeza, utilidade, dor, injustiça, desespero, incerteza e luto**, aparecem uma vez em cada carta.

Já na Categoria 2, sobre os impactos, os que mais apareceram nas Cartas Pedagógicas foram os relacionados a aspectos atitudinais em detrimento dos relacionados aos processos de ensino e de aprendizagem. Os que aparecem em mais cartas são as defasagens com a leitura e a escrita, a organização e a responsabilidade com as atividades, as dificuldades de socialização, a falta de empatia e também a formação de professores. Ainda diante dos impactos causados pela pandemia do Covid-19, aparece a falta de cursos de formação, bem como de incentivos para que as professoras possam realizá-los e se qualificar profissionalmente, sejam eles de formação acadêmica ou de cursos de formações continuadas.

O gráfico a seguir mostra os impactos que mais apareceram nas Cartas Pedagógicas dos sujeitos da presente pesquisa.

Gráfico 2: Os impactos mais evidenciados



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos impactos causados pela pandemia do Covid-19, aparece a falta de cursos de formação, bem como ausência de incentivos para que as professoras possam realizá-los e se qualificar profissionalmente, sejam eles de formação acadêmica ou de cursos de formações continuadas. Neste sentido, Antunes, Leão e Bittencourt (2024, p. 398-399) sugerem que:

Nesse cenário, além de políticas públicas sociais e educacionais que cuidem das nossas crianças, é preciso investimento na continuidade de políticas estratégicas para a formação inicial e continuada de professores, melhoria no repasse financeiro para a merenda escolar, construção de uma carreira profissional que atraia os melhores estudantes de licenciaturas para a carreira docente [...], e abertura de concursos públicos. São tantas as demandas, mas entendemos que valem a pena porque, nas palavras das colegas alfabetizadoras que participaram da primeira e da segunda etapas da investigação: 'Ninguém ficou igual depois da pandemia'.

Conforme o que as Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras nos trouxeram, principalmente sobre os sentimentos e as emoções a partir da pandemia do Covid-19, é possível constatar que sim, que houver muitos impactos. Diante das

difficultades, experimentadas há tempos já, e que se agravaram no cenário pandêmico, consideramos até então que esses impactos ainda influenciam nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita. Por isso, ao serem pensadas estratégias para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, é fundamental pensar nos sujeitos que estão na ponta, “no chão” da escola. É preciso ver e ouvir esse alfabetizadores “lá” dos seus espaços de trabalho, pois são eles os mediadores, os responsáveis para que os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita aconteçam nas crianças. Segundo Freire (1996, p. 135), “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Nesta perspectiva, um dos objetivos desta pesquisa foi dar “voz” e “vez” aos professores alfabetizadores, ou seja, ouvi-los e escutá-los, trazendo, para o centro das discussões propostas neste estudo, os sentimentos e as emoções que estes sujeitos carregam a partir da pandemia do Covid-19.

As reflexões feitas em torno dos sentimentos e das emoções dos professores alfabetizadores é de extrema importância para entendermos como o processo de ensino e de aprendizagem das crianças se deu e/ou se dá.

Falar sobre os sentimentos e as emoções não é muito fácil, principalmente porque nós seres humanos não aprendemos a falar muito sobre nós. Falar sobre os sentimentos e as emoções que envolvem o nosso profissional, então, é mais difícil ainda.

As Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa, trazem muito mais do que os sentimentos e as emoções vivenciadas a partir da pandemia do Covid-19. Elas trazem anseios e desejos, sonhos pessoais e, mais importante, elas vivenciaram nessas escritas a oportunidade de sonhar junto com as suas colegas alfabetizadoras de outros espaços. Elas são a representação de todos aqueles sujeitos que trabalharam e que trabalham nas escolas, e elas foram sim ouvidas com muito respeito, atenção e carinho, em cada frase, em cada palavra lida das suas Cartas Pedagógicas.

As Cartas Pedagógicas aqui analisadas, discutidas e dialogadas não são somente ações docentes e pedagógicas. Elas são, acima de tudo, relatos de vida, de movimentos vivos da sociedade, de sentimentos vividos pelas “gentes” de Paulo Freire. As Cartas Pedagógicas das professoras alfabetizadoras são também os sentimentos de tristeza e de dor pelas perdas daqueles que a pandemia do Covid-19 levou. Elas, as professoras alfabetizadoras, sujeitos da presente pesquisa, representam os ideais de vida e de

educação daqueles que continuam depois deste evento histórico que foi a pandemia da Covid-19.

E eu me encontro neste cenário enquanto alfabetizadora que sou e, depois de analisar as Cartas Pedagógicas, a partir dos resultados produzidos com estes materiais, concluo que o caminho até aqui serviu para comprovar que os sentimentos e as emoções das professoras alfabetizadoras, a partir da pandemia do Covid-19, das escolas da rede Pública Estadual do município de Erechim R/S, podem sim impactar nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes dos terceiros anos do Ensino Fundamental.

Encerro esta pesquisa, até o presente momento, com um trecho da obra *Cartas à Cristina*, de Paulo Freire, que diz:

Os 'olhos' com que 'revejo' já não são os 'com que vi'. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está se passando [...] mesmo quando, na pouca idade de então, me era impossível compreender a origem das nossas dificuldades, jamais me senti inclinado a pensar que a vida era assim mesmo, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los...em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mundo (Freire, 1994, p. 11)

Sendo assim, ao finalizar este estudo, deixo como contribuição ao campo da educação este produto final, que são os resultados obtidos a partir das análises das Cartas Pedagógicas, das 10 professoras de terceiros anos participantes da pesquisa. Deixo aqui um pouco de mim, professora alfabetizadora, diretora de escola e pesquisadora do campo da Educação, em forma de Carta Pedagógica, entregue à 15ª CRE e também às professoras alfabetizadoras sujeitos deste estudo. Finalizo esta carta trazendo a Minha Carta Pedagógica.

Gratidão!

A Minha Carta Pedagógica

Me lembro como se fosse hoje todo o processo de organização que tivemos que fazer para receber os estudantes após a quarentena que durou quase dois anos. Eu, na gestão, "tive" que aprender a elaborar o Plano de Contingência que precisava ser colocado em prática, cada vez que acontecia algo de novo naquele cenário. A preocupação maior era com os protocolos de higienização para evitar o contágio do vírus do Covid-19, que ainda estava presente e apresentando variáveis em momentos e espaços diferentes. A escola recebeu os professores e estudantes com um "jeito novo de ser", jeito esse que exigiu uma nova organização da gestão nas demandas financeira (que é bastante precária), de estrutura, docente e pedagógica, afinal como trabalhar a empatia, a solidariedade, o amor ao outro, se não podíamos dividir nem o mesmo espaço, se não podíamos ouvir nossas vozes, que foram caladas pelas máscaras? Se eu não podia dividir a minha cuia de chimarrão, que eu tanto amo, com os meus colegas? Hoje eu ainda tomo chimarrão sozinha na escola! Eu ouvi tanto a expressão de Rubem Alves que comparava as escolas a

"gaiolas" no sentido de escola opressora e fria e estávamos vivendo em escolas gaiolas. Às vezes até me confundia achando que estar isolada "presa como passarinho em gaiolas" era um sinal de empatia, assim como passarinhos em gaiolas estão protegidos dos seus predadores e até mesmo dos caçadores. Hoje tenho dúvidas, confesso! E como eu me sentia nesse espaço que durante um bom tempo foi ocupado somente por mim, depois de maneira tímida, foram chegando os meus colegas funcionários? Sim eu havia me acostumado com o silêncio, com corredores vazios, sem ninguém falando e sem ninguém me ouvindo e nem falando comigo até mesmo sobre as minhas angústias, minhas preocupações, meus medos e sobre as minhas dores. Às vezes eu até me sentia egoísta, porque eu estava me achando protegida sem muita gente ao meu redor. Mas também, ninguém nunca me perguntou se eu queria estar ali, eu simplesmente estava. Talvez essa seja a primeira vez que alguém esteja "ouvindo" o que eu senti na época da pandemia do Covid-19, e na verdade eu me sentia responsável por cuidar da escola e de todos que faziam parte dela. Receber os meus colegas, principalmente os professores, e sentir o que eles estavam sentindo foi o que me fez buscar entender porque eles, que tinham ficado tanto tempo trabalhando de casa, muitas vezes não se sentiam bem em ter voltado para a escola, nosso espaço de trabalho. E foi esse o motivo que me levou a estar aqui agora escrevendo sobre sentimentos e emoções a partir da pandemia do Covid-19, foi também, na incapacidade de entender o porquê não estávamos nos sentindo acolhidos como fizemos com os estudantes e suas famílias, e esse talvez fosse o motivo pelo qual meus colegas não quisessem ter retornado para aquele espaço, depois de terem trabalhado de casa por tanto tempo. Eu queria poder dar voz e vez, através das Cartas Pedagógicas, aos meus colegas alfabetizadores sobre os seus sentimentos e emoções em relação às aprendizagens e ao ser alfabetizador a partir do cenário pandêmico. Eis que então surgiu a presente pesquisa e eu espero de verdade que a partir dela mais pesquisadores escrevam sobre os sentimentos e as emoções dos professores. Assim como desejo que o Produto Final desta pesquisa chegue até a 15ª CRE como um instrumento de apoio para a organização do tema "sentimentos e emoções" nas escolas da rede. (CP Eliana Luisa Chiaradia da Silva, 2024).

REFERÊNCIAS

ADOBE, Sobre PDF. Disponível em: <https://www.adobe.com/br/acrobat/about-adobe-pdf.html> Acesso em: 18 jul. 2024.

ANTUNES, Helenise Sangó; LEÃO, Débora Ortiz de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Alfabetização pós-pandemia: a necessária retomada da perspectiva da humanização. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; TASSONI, Elvira Cristina Martins; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; FILHO, Lourival José Martins; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Retratos da alfabetização no pós-pandemia: resultados de uma pesquisa em rede**. Curitiba: Editora CRV, 2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas como prática de ensino e pesquisa**. Passo Fundo: Saluz, 2023.

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

MORAIS, Cleusa. **O lugar do afeto na alfabetização**. Ijuí: UNIJUI, 2015.

PAULO, Fernanda dos Santos. Cartas Pedagógicas como Instrumento Metodológico de Pesquisas Participativas. **Revista Internacional de Educação Superior**. ISSN: 2446-9424. vol. 9- SP.2023, p.1-15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366819974_Cartas_pedagogicas_como_instrumento_metodologico_de_pesquisas_participativas Acesso em: Jun. 2024

PENSADOR, Paulo Freire. Nota: Trecho do vídeo "O Educador da Liberdade" Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/Nzk5MzQ/> Acesso em: 17 jul. 2024

RIBEIRO, Silvana. **"Como a gente pode ser visto?" a extensão universitária como lugar de reconhecimento de estudantes das classes populares**. Erechim: UFFS, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5333> Acesso em: Mai. 2024.

ANEXO A – Parecer

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PANDEMIA E AS EMOÇÕES DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ERECHIM/RS: INFLUÊNCIA DOS SENTIMENTOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisador: ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 77160124.4.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.854.514

Apresentação do Projeto:

TRANSCRIÇÃO & RESUMO: A alfabetização no Brasil sempre esteve muito atrelada aos fatos históricos e sociais, constituindo-se como marco da educação. Todos os processos metodológicos inovadores são pensados e articulados a partir da alfabetização, já que se entende que dominar as habilidades de leitura e de escrita se faz necessário para o desenvolvimento pleno do cidadão. Sendo assim, a escolha do tema desta pesquisa justifica-se primeiramente pelo propósito de dar espaço às falas dos professores alfabetizadores das escolas públicas estaduais de Erechim, Rio Grande do Sul. A proposta de pesquisa trazida aqui será feita com professores alfabetizadores que dão aulas nos terceiros anos do Ensino Fundamental, visto que os estudantes desse ano são os que frequentaram o primeiro ano do Ensino Fundamental em 2020 e vivenciaram o processo da alfabetização em quarentena, em suas casas e/ou espaços fora da instituição escolar. Por inquietações pessoais em torno dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, em especial, a partir da pandemia do Covid-19. Dentro deste contexto pandêmico, se faz necessário também constatar de que maneira os alfabetizadores chegam nos seus espaços de trabalho (escolas públicas), quais as atitudes e ações embasam a sua prática pedagógica, levando-se em consideração seus sentimentos e, por fim, a busca pela afirmação da identidade profissional. O tema desta pesquisa se constitui em torno da alfabetização e a emoção dos professores alfabetizadores,

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

busca da identidade profissional destes professores nos espaços das escolas públicas estaduais de Erechim e as influências destes sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem a partir da pandemia do Covid-19. Desta forma, o problema de investigação da pesquisa é: Como professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida tais sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar na busca da sua identidade profissional e nos processos de ensino e de aprendizagem? Nessa perspectiva, o estudo tem como objetivo geral investigar como professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais do município de Erechim/RS estão se percebendo nos espaços escolares a partir da pandemia do Covid-19. Já os objetivos específicos são: investigar a carga emocional dos professores alfabetizadores, evidenciando quais sentimentos estão presentes nas suas ações pedagógicas após o período da pandemia; pesquisar as ações que a gestão escolar traz para acolher os seus professores alfabetizadores e se essas estratégias são suficientes ou necessitam de uma rede de apoio maior na perspectiva dos próprios professores alfabetizadores; identificar os desafios que o alfabetizador encontra para a busca da sua identidade profissional após um tempo em teletrabalho e como esses desafios podem vir a influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem; conhecer que tipos de relações estão sendo construídas na prática docente nas salas de aula dos alfabetizadores e com aqueles que fazem parte do seu convívio profissional, em especial, a partir da pandemia do Covid-19. Por fim, a pesquisa também se justifica, a partir da análise de Cartas Pedagógicas, para ajudar a compreender se e como estas questões emocionais estão impactando nos processos de ensino e de aprendizagem, em especial, da leitura e da escrita, já que a maioria das pesquisas em torno destes processos, principalmente da alfabetização a partir da pandemia do Covid-19, vem sendo pensadas com maior preocupação em acolher os estudantes e as famílias. Uma das contribuições desta pesquisa é dialogar e refletir sobre como as emoções vivenciadas nos espaços escolares se dão, a fim de se constatar se a carga emocional trazida pelos professores alfabetizadores pode ou não interferir no processo de alfabetização dos estudantes, se esta interferência acontece, de que forma acontece, especialmente a partir das exigências e mudanças em função da pandemia do Covid-19. Sendo assim, busca-se constituir espaços de falas de professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais de Erechim sobre seus sentimentos a partir da pandemia especialmente no retorno às aulas presenciais, bem como os impactos destas emoções dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa é uma pesquisa Qualitativa com análise de conteúdo de Bardin. A Metodologia apresenta os caminhos

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

percorridos pela pesquisa para responder o problema proposto, bem como mostrar de que forma vai ser dada continuidade à pesquisa. Para tal, detalharemos as etapas da pesquisa: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo. Seguindo a organização deste capítulo, dentro da Pesquisa de Campo, serão discutidos os instrumentos utilizados para analisar os dados, que serão as Cartas Pedagógicas e, por fim, será apresentado o Produto Final, que, no presente estudo, se caracteriza como um Diagnóstico e uma Intervenção. Após o reconhecimento do espaço e familiarização com o objeto de pesquisa, será entregue um roteiro contendo algumas questões que servirão como sugestão para orientar a organização da escrita das Cartas Pedagógicas que posteriormente, serão analisadas com a intenção de averiguar a possibilidade de respostas para o problema proposto, instrumentos que serão utilizados com a finalidade de produzir elementos para a pesquisa, as quais serão de autoria dos docentes participantes do estudo. Sendo assim, a proposta de pesquisa que se evidencia na metodologia desse trabalho pretende examinar e organizar os dados coletados a partir da análise da leitura de Cartas Pedagógicas propostas para os participantes. O Produto Final é a última etapa do trabalho de pesquisa, produto este que se constitui como parte da culminância da pesquisa de um Mestrado Profissional, sendo uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional. O Produto Final desta pesquisa é apresentar junto à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) um diagnóstico em forma de relatório da análise das Cartas Pedagógicas (por escrito), bem como organizar uma intervenção a partir de formação com os alfabetizadores na intenção de criar um espaço para compartilhar experiências, de reflexões sobre as ações docentes e da importância de considerar as emoções e os sentimentos nessas ações e na organização das ações pedagógicas das escolas. Para tanto, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. PALAVRAS CHAVE: Pandemia; Covid-19, Alfabetização; Emoções; Sentimentos.

COMENTÁRIOS: o resumo foi apresentado e está adequado. Inclusive, a parte final, onde consta *o* Produto Final desta pesquisa é apresentar junto à 15ª Coordenadoria Regional de Educação *o* pode ser utilizado como desfecho primário da pesquisa, em campos posterior específico para os desfechos. TRANSCRIÇÃO *o* RESUMO: A alfabetização no Brasil sempre esteve muito atrelada aos fatos históricos e sociais, constituindo-se como marco da educação. Todos os processos metodológicos inovadores são pensados e articulados a partir da alfabetização, já que se entende que dominar as habilidades de leitura e de escrita se faz necessário para o desenvolvimento pleno do cidadão. Sendo assim, a escolha do tema desta

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.815-800
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

pesquisa justifica-se primeiramente pelo propósito de dar espaço às falas dos professores alfabetizadores das escolas públicas estaduais de Erechim, Rio Grande do Sul. A proposta de pesquisa trazida aqui será feita com professores alfabetizadores que dão aulas nos terceiros anos do Ensino Fundamental, visto que os estudantes desse ano são os que frequentaram o primeiro ano do Ensino Fundamental em 2020 e vivenciaram o processo da alfabetização em quarentena, em suas casas e/ou espaços fora da instituição escolar. Por inquietações pessoais em torno dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, em especial, a partir da pandemia do Covid-19. Dentro deste contexto pandêmico, se faz necessário também constatar de que maneira os alfabetizadores chegam nos seus espaços de trabalho (escolas públicas), quais as atitudes e ações embasam a sua prática pedagógica, levando-se em consideração seus sentimentos e, por fim, a busca pela afirmação da identidade profissional. O tema desta pesquisa se constitui em torno da alfabetização e a emoção dos professores alfabetizadores, busca da identidade profissional destes professores nos espaços das escolas públicas estaduais de Erechim e as influências destes sentimentos nos processos de ensino e de aprendizagem a partir da pandemia do Covid-19. Desta forma, o problema de investigação da pesquisa é: Como professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida tais sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar na busca da sua identidade profissional e nos processos de ensino e de aprendizagem? Nessa perspectiva, o estudo tem como objetivo geral investigar como professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais do município de Erechim/RS estão se percebendo nos espaços escolares a partir da pandemia do Covid-19. Já os objetivos específicos são: investigar a carga emocional dos professores alfabetizadores, evidenciando quais sentimentos estão presentes nas suas ações pedagógicas após o período da pandemia; pesquisar as ações que a gestão escolar traz para acolher os seus professores alfabetizadores e se essas estratégias são suficientes ou necessitam de uma rede de apoio maior na perspectiva dos próprios professores alfabetizadores; identificar os desafios que o alfabetizador encontra para a busca da sua identidade profissional após um tempo em teletrabalho e como esses desafios podem vir a influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem; conhecer que tipos de relações estão sendo construídas na prática docente nas salas de aula dos alfabetizadores e com aqueles que fazem parte do seu convívio profissional, em especial, a partir da pandemia do Covid-19. Por fim, a pesquisa também se justifica, a partir da análise de Cartas Pedagógicas, para ajudar a compreender se e como estas questões emocionais estão

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Continuação do Parecer: 6.854.514

impactando nos processos de ensino e de aprendizagem, em especial, da leitura e da escrita, já que a maioria das pesquisas em torno destes processos, principalmente da alfabetização a partir da pandemia do Covid-19, vem sendo pensadas com maior preocupação em acolher os estudantes e as famílias. Uma das contribuições desta pesquisa é dialogar e refletir sobre como as emoções vivenciadas nos espaços escolares se dão, a fim de se constatar se a carga emocional trazida pelos professores alfabetizadores pode ou não interferir no processo de alfabetização dos estudantes, se esta interferência acontece, de que forma acontece, especialmente a partir das exigências e mudanças em função da pandemia do Covid-19. Sendo assim, busca-se constituir espaços de falas de professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais de Erechim sobre seus sentimentos a partir da pandemia especialmente no retorno às aulas presenciais, bem como os impactos destas emoções dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa é uma pesquisa Qualitativa com análise de conteúdo de Bardin. A Metodologia apresenta os caminhos percorridos pela pesquisa para responder o problema proposto, bem como mostrar de que forma vai ser dada continuidade à pesquisa. Para tal, detalharemos as etapas da pesquisa: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo. Seguindo a organização deste capítulo, dentro da Pesquisa de Campo, serão discutidos os instrumentos utilizados para analisar os dados, que serão as Cartas Pedagógicas e, por fim, será apresentado o Produto Final, que, no presente estudo, se caracteriza como um Diagnóstico e uma Intervenção. Após o reconhecimento do espaço e familiarização com o objeto de pesquisa, será entregue um roteiro contendo algumas questões que servirão como sugestão para orientar a organização da escrita das Cartas Pedagógicas que posteriormente, serão analisadas com a intenção de averiguar a possibilidade de respostas para o problema proposto, instrumentos que serão utilizados com a finalidade de produzir elementos para a pesquisa, as quais serão de autoria dos docentes participantes do estudo. Sendo assim, a proposta de pesquisa que se evidencia na metodologia desse trabalho pretende examinar e organizar os dados coletados a partir da análise da leitura de Cartas Pedagógicas propostas para os participantes. O Produto Final é a última etapa do trabalho de pesquisa, produto este que se constitui como parte da culminância da pesquisa de um Mestrado Profissional, sendo uma possibilidade interessante de aproximar o fazer científico do fazer profissional. O Produto Final desta pesquisa é apresentar junto à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) um diagnóstico em forma de relatório da análise das Cartas Pedagógicas (por escrito), bem como organizar uma intervenção a partir de formação com os alfabetizadores na intenção de criar um espaço para compartilhar experiências, de reflexões

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: oep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

sobre as ações docentes e da importância de considerar as emoções e os sentimentos nessas ações e na organização das ações pedagógicas das escolas. Para tanto, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. PALAVRAS CHAVE: Pandemia; Covid-19, Alfabetização; Emoções; Sentimentos.

COMENTÁRIOS: o resumo foi apresentado e está adequado. Inclusive, a parte final, onde consta *é* O Produto Final desta pesquisa é apresentar junto à 15a Coordenadoria Regional de Educação *é* *é* pode ser utilizado como desfecho primário da pesquisa, em campos posterior específico para os desfechos.

Objetivo da Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO *é* HIPÓTESE: Por tratar-se de uma pesquisa de cunho Qualitativo não serão utilizadas hipóteses.

HIPÓTESE *é* COMENTÁRIOS: de fato para pesquisas qualitativas não se faz necessário apresentar hipóteses.

TRANSCRIÇÃO *é* OBJETIVOS: Objetivo Primário: O estudo tem como objetivo geral investigar como professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais do município de Erechim/RS estão se percebendo nos espaços escolares a partir da pandemia do Covid-19. Objetivo Secundário: Investigar a carga emocional dos professores alfabetizadores, evidenciando quais sentimentos estão presentes nas suas ações pedagógicas após o período da pandemia; pesquisar as ações que a gestão escolar traz para acolher os seus professores alfabetizadores e se essas estratégias são suficientes ou necessitam de uma rede de apoio maior na perspectiva dos próprios professores alfabetizadores; identificar os desafios que o alfabetizador encontra para a busca da sua identidade profissional após um tempo em teletrabalho e como esses desafios podem vir a influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem; conhecer que tipos de relações estão sendo construídas na prática docente nas salas de aula dos alfabetizadores e com aqueles que fazem parte do seu convívio profissional, em especial, a partir da pandemia do Covid-19.

OBJETIVO PRIMÁRIO *é* COMENTÁRIOS: foi apresentado e está adequado.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS e COMENTÁRIOS: foram apresentados e estão adequados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO e RISCOS: A presente pesquisa não coloca em risco a vida de seus participantes, os professores alfabetizadores, e não tem caráter de causar danos morais, psicológicos, emocionais e/ou físicos aos participantes. No entanto, o envolvimento diante da escrita das Cartas Pedagógicas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito, evidenciando sentimentos e emoções em torno da pandemia do Covid-19. De forma a minimizar ou evitar qualquer prejuízo decorrente destas emoções, a pesquisadora terá toda a atenção e o cuidado com a forma de conduzir os momentos, sendo solidária às sinalizações de desconforto dos participantes, podendo o professor alfabetizador participante interromper a realização da escrita das cartas a qualquer momento. O material será recebido no e-mail da pesquisadora chiaradiaeliana41@gmail.com. A pesquisadora fará, de forma presencial, primeiramente, uma conversa com as equipes diretivas das escolas participantes da pesquisa e, num segundo momento, com os professores alfabetizadores. Para prevenir o reconhecimento dos participantes e/ou vazamento de dados, a pesquisadora tomará cuidados de prevenção, sugerindo aos participantes que se utilizem de codinomes nas Cartas Pedagógicas, não caracterizando de maneira que possa permitir a identificação destes participantes, buscando evitar, dessa forma, qualquer tipo de reconhecimento que possa vir a acontecer e causar quaisquer tipos de constrangimentos/danos e/ou identificação dos participantes da pesquisa. Após o recebimento do material, será feito o arquivamento com os codinomes sugeridos, e estes e-mails serão excluídos a fim de evitar vazamento de informações e também para preservar as identidades dos participantes. Quanto ao armazenamento digital, se dará em um único notebook em que somente a pesquisadora e a orientadora terão acesso. Em caso de constatação de vazamento dos dados coletados, adotaremos o critério de exclusão destes materiais, pedindo para que, se houver a concordância dos participantes, refaçam as suas Cartas Pedagógicas e as reenviem novamente pelo e-mail da pesquisadora ou a mesma poderá ir até as instituições participantes, de forma presencial, receber os materiais, também sendo o serviço/local de coleta dos dados imediatamente informado.

RISCOS e COMENTÁRIOS: o campo riscos foi atualizado e está adequado.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2040-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Continuação do Parecer: 6.854.514

TRANSCRIÇÃO e BENEFÍCIOS: Como benefício desta pesquisa destacamos como contribuição o dialogar e o refletir sobre como as emoções vivenciadas nos espaços escolares se dão, a fim de se constatar se a carga emocional trazida pelos professores alfabetizadores pode ou não interferir no processo de alfabetização dos estudantes, se esta interferência acontece, de que forma acontece, especialmente a partir da pandemia do Covid-19. Podemos citar ainda como benefícios a importância das escritas dos professores alfabetizadores, já que estas escritas podem ser uma possibilidade para expressão dos seus sentimentos e emoções a partir da Pandemia do Covid-19, considerando também que suas *“falas”* contribuam com o que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita a partir das suas percepções. Essa contribuição pode reforçar olhares já existentes e/ou trazer novos olhares em torno do pensar a alfabetização e o que envolve esses processos de ensino e de aprendizagem, tanto por parte dos próprios participantes da pesquisa, os professores alfabetizadores, como também por parte das equipes diretivas das escolas da Rede Pública Estadual, através da devolutiva de um Relatório, que será apresentado para 15a CRE em forma de Carta Pedagógica, momento em que iremos sugerir que façam o encaminhamento da mesma, via e-mail, para as escolas participantes, a fim de que repassem aos seus professores alfabetizadores, como devolutiva da sua participação.

BENEFÍCIOS e COMENTÁRIOS: o campo benefícios foi atualizado e está adequado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

TRANSCRIÇÃO e DESENHO: A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar como os professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida esses sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar na busca da sua identidade profissional e nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Remetendo ao contexto pandêmico, se faz necessário também constatar de que maneira os alfabetizadores retornaram aos seus espaços de trabalho (escolas públicas), quais as atitudes e ações embasam a sua prática pedagógica, levando-se em consideração seus sentimentos, os desafios que o alfabetizador encontra para a busca da sua identidade profissional após um tempo em teletrabalho e como esses desafios podem vir a influenciar nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Por fim, busca-se também conhecer que tipos de relações estão sendo construídas na prática docente nas salas de aula dos alfabetizadores e com aqueles que fazem parte do seu convívio profissional, em especial, a

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

Continuação do Parecer: 6.854.514

partir da pandemia do Covid-19, olhando para os sentimentos ainda presentes após este período de afastamento dos espaços escolares. Os participantes convidados da pesquisa, para a coleta de dados e a formação, serão professores alfabetizadores que dão aulas nos terceiros anos do Ensino Fundamental das 19 escolas da rede Pública Estadual de Erechim. A escolha por estas turmas se dá por serem as que vivenciaram o processo de alfabetização durante o período de pandemia. Num primeiro momento, será feita uma conversa com as equipes diretas das escolas participantes da pesquisa e, num segundo momento, com os professores alfabetizadores citados pelas equipes diretas, sendo o convite de forma presencial em diálogo informal. Após o reconhecimento dos espaços (escolas da rede Pública Estadual de Erechim, terceiros anos/alfabetização) e familiarização com o objeto de pesquisa os sentimentos dos professores alfabetizadores, será entregue presencialmente pela pesquisadora, a cada professor participante um roteiro contendo algumas questões que servirão como sugestão para orientar a escrita das Cartas Pedagógicas, que, posteriormente, serão analisadas em confronto com o referencial teórico com a intenção de averiguar a possibilidade de respostas para o problema proposto. A devolutiva dos resultados da pesquisa será apresentar junto à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) um Diagnóstico através de um Relatório da Análise das Cartas Pedagógicas (por escrito), em forma de Carta Pedagógica, que será compartilhado com os alfabetizadores das escolas que participaram da pesquisa e também organizar uma Intervenção para os mesmos, na intenção de criar um espaço para compartilhar experiências, promover reflexões sobre as ações docentes, bem como a importância de considerar as emoções e os sentimentos nessas ações e na organização das ações pedagógicas das escolas. Essa intervenção se dará após o término da pesquisa de forma on line via meet. As Cartas serão identificadas apenas com os codinomes dos participantes e juntamente com a pesquisa serão guardadas na Universidade Federal da Fronteira Sul pelo período de cinco anos, sob acesso e responsabilidade exclusivos da pesquisadora e da orientadora do estudo.

TRANSCRIÇÃO E METODOLOGIA PROPOSTA: A pesquisa a que estou me propondo tem como tema a alfabetização e as emoções dos professores alfabetizadores, sobretudo no cenário da pandemia do Covid-19, discutindo, também, identidade profissional e as influências destas emoções nos processos de ensino e de aprendizagem no retorno presencial às escolas. Traz como problema de investigação: Como professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida tais sentimentos podem vir a interferir

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: oep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

e/ou influenciar na busca da sua identidade profissional e nos processos de ensino e de aprendizagem? Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo investigar como professores alfabetizadores de escolas públicas estaduais do município de Erechim/RS estão se percebendo nos espaços escolares a partir da pandemia do Covid-19. Para atingir o objetivo proposto, bem como responder o problema da pesquisa, a metodologia se dará em torno da Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa Documental, Pesquisa de Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo. Por fim, será apresentado como se dará a Análise de Dados e o que está sendo pensado como Produto Final da pesquisa, requisito dos Mestrados Profissionais em Educação. A pesquisa Bibliográfica já realizada trouxe leituras de autores que dialogam com a proposta da pesquisa, a Pesquisa Documental traz a análise de documentos legais em torno da alfabetização e formação de professores e a Pesquisa de Campo O campo de investigação da nossa pesquisa são escolas da rede pública estadual de Erechim/RS, e os sujeitos da pesquisa serão os professores do ciclo da alfabetização, anos iniciais, particularmente dos terceiros anos do Ensino Fundamental, teremos 19 participantes se todos os convidados aceitarem participar., já que as crianças destas turmas foram as que se alfabetizaram no período de ensino híbrido exigido pela pandemia de Covid-19. referida rede foi escolhida, inicialmente, por fazer parte da realidade da pesquisadora, também em função de que, durante a pandemia do Covid-19, as escolas da rede pública foram as que mais ficaram vazias, se comparadas com outras redes, como as privadas e municipais. A análise de dados é a parte final do trabalho. É através dela que vamos expor os resultados da nossa pesquisa para, enfim, averiguar se o nosso problema foi ou não contemplado após o resultado dessa análise. É pertinente retomar aqui os documentos coletados durante a pesquisa de campo, nesse caso, as Cartas Pedagógicas, escritas pelos professores alfabetizadores, sendo o conteúdo destas cartas os textos a serem analisados nesta pesquisa. Para tal, o método escolhido é a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016, p.125).

DESENHO e METODOLOGIA PROPOSTA e COMENTÁRIOS: o campo desenho foi atualizado e a pendência anterior sanada.

TRANSCRIÇÃO e CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Serão convidados professores alfabetizadores dos

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar	
Bairro: Área Rural	CEP: 89.815-800
UF: SC	Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745	E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

terceiros anos do Ensino Fundamental das escolas da rede Pública Estadual de Erechim/RS que trabalharam no ciclo da alfabetização durante a pandemia do Covid-19. Optou-se por estes professores, visto que, ao trabalhar no ano que completa o ciclo inicial da alfabetização, as percepções tanto das dificuldades em relação aos processos de ensino e de aprendizagem quanto das emoções evidenciam-se de maneira mais acentuada neste terceiro ano. Optou-se pelas escolas da rede Pública Estadual por fazerem parte da realidade da pesquisadora e onde aconteceu de maneira acelerada o uso das tecnologias sem que a maioria dos professores, em especial os alfabetizadores, pudessem optar pelo uso ou não dessas ferramentas, mesmo que, entre tantas deficiências, não tivessem os conhecimentos adequados para uso dessas ferramentas em suas ações docentes nem condições financeiras suficientes para adquirir uma internet de qualidade, o que, de forma direta ou indireta, pode tê-los afetado emocionalmente. É isso o que queremos investigar nesta pesquisa.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO e COMENTÁRIOS: os critérios de inclusão foram explicitados e estão adequados.

TRANSCRIÇÃO e CRITÉRIO DE EXCLUSÃO: Não farão parte da pesquisa professores que não estão trabalhando atualmente com os terceiros anos do ciclo da alfabetização, bem como professores que não trabalharam com turmas do ciclo da alfabetização durante a pandemia do Covid-19. Professores nomeadamente alfabetizadores que hoje trabalham em turmas de alfabetização, mas não especificamente em turmas de terceiro ano não participarão da pesquisa.

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO e COMENTÁRIOS: s critérios de exclusão foram explicitados e estão adequados.

TRANSCRIÇÃO e METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: Seguindo a Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), a nossa análise será realizada da seguinte forma: 1. Será feita a leitura flutuante das Cartas Pedagógicas. 2. Após a leitura e flutuante, será feita a separação das Cartas Pedagógicas por escolas com a criação do código E1 (Escola 1). A separação por escolas se deve em função de ser importante para a análise dos resultados a contextualização, ou seja, de que lugar falam os professores alfabetizadores. Em seguida, a codificação das Cartas

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.815-800
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

<mailto:cep.uffs@uffs.edu.br>

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

Pedagógicas com o código CP1 (Carta Pedagógica 1). Sendo assim, a codificação fica estabelecida E1CP1 (Escola 1 Carta Pedagógica 1) até o número total E19CP19 (Escola 19 Carta Pedagógica 19), assim será caso todas as escolas/docentes aceitem o convite para a participação na pesquisa. A codificação do material é parte essencial, pois deixa os participantes da pesquisa em anonimato, o que possibilita que ela seja mais fidedigna, já que é a transformação dos dados brutos do texto. A categorização fará parte do terceiro momento. Para Bardin (2016, p. 147), a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. É interessante registrar que, após a leitura e fluente para a organização por categorias, as Cartas Pedagógicas serão lidas com maior atenção a detalhes para que possa ser feita a categorização. É importante colocar que, neste momento da análise, pode ser que, durante as leituras das Cartas Pedagógicas, surjam outras categorias e que, se surgirem, teremos mais categorizações. Em seguida, serão realizadas as inferências, que vão encontrar elementos que venham a contribuir para com a construção das hipóteses de respostas para o problema desta pesquisa. Segundo Bardin (2016, p.165), as inferências vão incidir sobre a interpretação controlada da análise dos conteúdos trazidos pelo objeto de pesquisa: a análise de conteúdo fornece informações suplementares do leitor crítico de uma mensagem, seja este linguista, psicólogo, sociólogo, crítico literário, historiador, exegeta religioso ou leitor profano que deseja distanciar-se da sua leitura aderente, para saber mais sobre o texto. [...] Teoricamente, pode remeter para ou apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor enquanto polos de inferência propriamente ditos. Todas essas hipóteses e construções feitas até aqui nos levam a pensar e constituir o Produto Final, que é parte essencial de um Mestrado Profissional em Educação.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS e COMENTÁRIOS: a metodologia de análise de dados está adequada.

TRANSCRIÇÃO e DESFECHOS: Desfecho Primário: Não se aplica. Desfecho Secundário:

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural CEP: 89.815-800
UF: SC Município: CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

investigar como os professores alfabetizadores de escolas da rede pública estadual de Erechim estão se percebendo no espaço escolar a partir da pandemia do Covid-19 em relação aos sentimentos, bem como em que medida esses sentimentos podem vir a interferir e/ou influenciar na busca da sua identidade profissional e nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

DESFECHOS e COMENTÁRIOS: foi acrescentado o desfecho como secundário.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Período previsto para coleta de dados e 17/06/2024 a 17/07/2024

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO e COMENTÁRIOS: o período de coleta de dados foi atualizado e está adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO: foi apresentada e está adequada.

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido (para maiores de 18 anos), e/ou Termo de assentimento (para menores de 18 anos), e/ou Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais ou responsáveis: PENDENCIA 4: praticamente todos os ajustes solicitados foram feitos. Ficou faltando apenas apresentar os benefícios da pesquisa nos mesmos termos em que constam na Plataforma Brasil (versão atualizada).

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ONDE SERÃO COLETADOS OS DADOS: foi apresentada e está adequada.

TERMO DE COMPROMISSO PARA USO DE DADOS EM ARQUIVO (por exemplo: prontuários): não se aplica.

JUSTIFICATIVA PARA A NÃO-OBTENÇÃO (OU DISPENSA) DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: não se aplica.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar	
Bairro: Área Rural	CEP: 89.815-800
UF: SC	Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745	E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: foi apresentado e está adequado.

Recomendações:

As sugestões a seguir, embora recomendáveis, são de modificação opcional:

Sugere-se incluir dentro das etapas cronológicas o envio dos Relatórios Parciais (a cada 6 meses a partir da aprovação pelo CEP mediante emissão do parecer consubstanciado) e Relatório final (ao término do cronograma previsto pelo/a pesquisador/a);

Sugere-se atentar à data prevista atualmente no cronograma para início da coleta de dados, pois a depender dos trâmites éticos ainda necessários para resolução das pendências emitidas neste parecer, seria prudente o/a pesquisador/a cogitar sua postergação, já que a data de início da coleta de dados deverá ser, necessariamente, posterior à emissão do (futuro) parecer consubstanciado de APROVAÇÃO;

Sugere-se uma profunda revisão para adequações às normas vigentes da língua portuguesa (ortográfica, gramatical, de concordância);

Sugere-se mencionar a licença/autorização para o uso do software...

Sugere-se substituir o termo "sujeito" por "participante", convergindo com a denominação utilizada pelas Resoluções 466/2012, 510/2016 e normativas complementares.

Sugere-se utilizar os campos "critérios de inclusão" e "critérios de exclusão" da Plataforma Brasil, pois embora estes sejam opcionais, ajudam a detalhar melhor os critérios de elegibilidade dos/as prováveis participantes, esclarecendo melhor a metodologia.

Sugere-se um aprofundamento metodológico profundo no projeto, e se necessário, procurar um/uma integrante do CEP/UFFS em seu Campus para maiores detalhes.

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

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
 Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899
 UF: SC Município: CHAPECO
 Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

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.

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:

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!

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2279045.pdf	19/05/2024 22:49:57		Aceito
Parecer Anterior	PARECERANTERIOR.pdf	19/05/2024 22:46:25	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTEDEPENDENCIAIAIO.pdf	19/05/2024 22:38:40	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMODIFICADOMAIO.pdf	19/05/2024 22:36:43	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAMODIFICADOMAIO.pdf	19/05/2024 22:35:00	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOMAIO.pdf	19/05/2024 22:33:40	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Outros	EMAILRESPOSTA.pdf	16/04/2024 23:37:34	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Outros	ROTEIROMODIFICADO.pdf	16/04/2024 23:35:14	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Outros	CARTEDEPENDENCIAS.pdf	16/04/2024 23:27:20	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOMODIFICADOVERSAOFINAL .pdf	16/04/2024 23:25:06	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAMODIFICADO.pdf	16/04/2024 23:22:42	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEMODIFICADO.pdf	16/04/2024 23:16:20	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREES CLARECIDO.pdf	29/01/2024 15:37:52	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	29/01/2024 15:30:55	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO.pdf	29/01/2024	ELIANA LUISA	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural CEP: 89.815-899

UF: SC Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: oep.uffs@uffs.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 6.854.514

/ Brochura Investigador	PROJETO.pdf	15:26:55	CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/01/2024 15:20:20	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Eliana_Folha_de_Rostoassinado.pdf	29/01/2024 15:13:35	ELIANA LUISA CHIARADIA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 28 de Maio de 2024

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: 89.815-800
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br

