



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GABRIELLE ALMEIDA MARTINS

LEITURA E ESCRITA: DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE EM
UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AURORA-TO

Arraias, TO

2024

Gabrielle Almeida Martins

Leitura e escrita: desafios do trabalho docente em uma escola pública do município de Aurora-TO

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Arraias, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Giane Maria da Silva

Arraias, TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- A4471 Almeida Martins, Gabrielle.
Leitura e escrita: desafios do trabalho docente em uma escola pública do município de Aurora-TO. / Gabrielle Almeida Martins. – Arraias, TO, 2024.
56 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Arraias - Curso de Pedagogia, 2024.
Orientador: Giane Maria da Silva
1. Alfabetização. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Anos Iniciais do Ensino
Fundamental. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gabrielle Almeida Martins


Leitura e escrita: desafios do trabalho docente em uma escola pública do município de Aurora-TO

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Arraias, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Pedagoga e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.


Orientadora: Profa. Dra. Giane Maria da Silva

Data de aprovação: 24/09/2024

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente.
 **GIANE MARIA DA SILVA**
Data: 24/09/2024 20:25:27 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Giane Maria da Silva, UFT
Orientadora

Documento assinado digitalmente.
 **ELISABETE DA SILVEIRA RIBEIRO**
Data: 25/09/2024 16:43:37 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Elisabete da Silveira Ribeiro, UFT
Professora Avaliadora 1

Documento assinado digitalmente.
 **JANAINA SANTANA DA COSTA**
Data: 10/10/2024 21:52:54 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Janaina Santana da Costa, UFT
Professora Avaliadora 2

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, cuja presença em minha vida tem sido uma fonte constante de força, coragem e esperança, ao longo desta jornada acadêmica. Sua sabedoria e cuidado me guiaram em todos momentos e, por isso, toda honra e gratidão a Ele.

Dedico essa conquista aos meus queridos pais, Cacimiro e Maria, e à minha irmã, Francielle, que compartilha comigo desta jornada de estudos até a Universidade. Como a primeira filha a concluir um curso superior, este trabalho é também um marco significativo para todos nós. Morar a 91 km de distância do campus trouxe desafios que não teriam sido superados sem vocês. Não foram fáceis as noites em que cheguei tarde em casa, cansada e cheia de preocupações. Vocês foram a base sólida que me sustentou em todos os momentos, e a confiança que sempre tiveram em mim foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Eu amo vocês.

Ao meu namorado, Felipe, que sempre esteve ao meu lado, meu sincero agradecimento por seu amor e apoio incondicional. Obrigada pelas palavras de encorajamento nos momentos mais difíceis, por sua paciência quando eu estava sobrecarregada e por me motivar a continuar, mesmo quando eu duvidava de mim mesma. Sua presença em minha vida tornou cada desafio mais fácil de enfrentar.

Muito obrigada às minhas colegas de curso, Érika, Jucilene, Laís e Lidiane, que compartilharam comigo não apenas as responsabilidades acadêmicas, mas também momentos de alegria, dentro e fora da sala de aula. Guardarei em minha memória todos os momentos que foram divididos juntas.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Giane Maria da Silva, pelo companheirismo, por toda paciência e apoio, que foram fundamentais para a realização deste trabalho. A senhora foi uma das grandes bênçãos na minha formação acadêmica.

Agradeço a todos os(as) professores(as) e funcionários da Instituição que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal.

Concluo com o coração transbordando de gratidão pela infinita bondade de Deus e pelas pessoas especiais que Ele colocou no meu caminho. Obrigada!

RESUMO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que as crianças desenvolvam e consolidem habilidades e competências fundamentais em leitura e escrita, mas existem uma série de aspectos que interferem de forma positiva ou negativa nesse processo. O objetivo geral deste trabalho, foi apreender, na perspectiva de professoras alfabetizadoras, quais eram as maiores dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelas crianças em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Aurora do Tocantins. Pretendíamos ainda discutir a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização; investigar as dificuldades mais recorrentes em leitura e escrita apresentadas pelas crianças, segundo as professoras; conhecer as estratégias e procedimentos adotados pelas professoras e pela escola para que as crianças pudessem avançar no processo de alfabetização, ou seja, quais eram propostas de intervenção efetivadas pela instituição. Neste estudo, trazemos contribuições de autores como Soares (2014), Bicalho (2014), Freire (1989), Ferreiro (1992), Perrenoud (2002), Luckesi (2012) e outros. Este trabalho justifica-se pelo fato da competência em leitura e da escrita serem fundamentais na vida do ser humano, a fim de que ele possa apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação, construindo conhecimentos e utilizando-a para ampliar sua participação em sociedade, como preconizado pela BNCC. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolve a coleta de dados por meio de pesquisa de campo a partir de entrevistas realizadas com professoras dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa revelam que as professoras identificam as dificuldades em leitura e escrita, mas não aprofundam essa discussão, indicando que a solução para esses problemas deve envolver profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos, além de um trabalho mais efetivo da coordenação pedagógica. A presença de outros profissionais na escola também é uma reivindicação feita por elas, a fim de aliviar a sobrecarga de trabalho ocasionada pelo regime em tempo integral, dividindo assim as responsabilidades de alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In the early years of elementary school, children are expected to develop and consolidate fundamental skills and competencies in reading and writing, but there are a number of aspects that interfere positively or negatively in this process. The general objective of this study was to understand, from the perspective of literacy teachers, what were the greatest difficulties in reading and writing presented by children in 1st and 2nd grade classes of elementary school, in the city of Aurora do Tocantins. We also intended to discuss the importance of reading and writing in the literacy process; investigate the most recurrent difficulties in reading and writing presented by children, according to the teachers; learn about the strategies and procedures adopted by the teachers and the school so that children could advance in the literacy process, that is, what were the intervention proposals implemented by the institution. In this study, we bring contributions from authors such as Soares (2014), Bicalho (2014), Freire (1989), Ferreiro (1992), Perrenoud (2002), Luckesi (2012) and others. This work is justified by the fact that reading and writing skills are fundamental in human life, so that they can appropriate written language, recognizing it as a form of interaction, building knowledge and using it to expand their participation in society, as recommended by the BNCC. This is a qualitative research approach, which involves data collection through field research based on interviews with teachers of the 1st and 2nd grades of Elementary School. The results of the research reveal that the teachers identify difficulties in reading and writing, but do not delve into this discussion, indicating that the solution to these problems must involve specialized professionals, such as psychologists, psychopedagogues and speech therapists, in addition to more effective work by the pedagogical coordination. The presence of other professionals in the school is also a demand made by them, in order to alleviate the work overload caused by the full-time regime, thus sharing the responsibilities of teaching children to read and write.

Keywords: Literacy. Reading. Writing. Early Years of Elementary School.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Relação de TCC defendidos e publicizados no Câmpus de Arraias (2005 2021)..... | 13 |
| Quadro 2 - Perfil das professoras | 30 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Vista aérea do município de Aurora do Tocantins..... | 29 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 2 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AVALIAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E SUAS RELAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE..... | 16 |
| 2.1 Alfabetização e letramento: conceitos distintos e interdependentes..... | 16 |
| 2.2 Os significados da leitura, sua importância e a relação leitura e escrita..... | 20 |
| 2.3 Desempenho escolar: desafios da e na escola..... | 22 |
| 2.4 Avaliação da aprendizagem..... | 24 |
| 2.5 A prática docente na construção de uma aprendizagem significativa..... | 26 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICOS..... | 28 |
| 3.1 Caracterização da pesquisa..... | 28 |
| 3.2 Local da pesquisa..... | 29 |
| 3.3 Sujeitos e colaboradores da pesquisa..... | 30 |
| 3.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados..... | 31 |
| 4 DESAFIOS E PRÁTICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: RELATOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS..... | 32 |
| 4.1 Planejamento do trabalho em sala de aula..... | 32 |
| 4.2 Trabalho em parceria com os pares..... | 33 |
| 4.3 Avaliação diagnóstica: delineando princípios dos processos de ensino..... | 34 |
| 4.4 Competências em leitura e escrita: o que dizem as professoras..... | 36 |
| 4.5 Dificuldades apresentadas pelas crianças em leitura e escrita..... | 38 |
| 4.6 Propostas de intervenção a partir do diagnóstico realizado..... | 40 |
| 4.7 A definição de percursos de aprendizagem pela escola..... | 41 |
| 4.8 A participação das famílias no processo de alfabetização..... | 43 |
| 4.9 Desafios enfrentados no processo de ensino da leitura e da escrita..... | 44 |
| 4.10 A escola de tempo integral e seus desafios..... | 45 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 48 |
| REFERÊNCIAS..... | 51 |
| APÊNDICE..... | 55 |
| ANEXOS..... | 56 |

1. INTRODUÇÃO

Pesquisas mostram que o processo de aprendizagem não acontece da mesma forma para todas as crianças e que se difere de acordo com os níveis de desenvolvimento de cada uma. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, espera-se que as crianças desenvolvam e consolidem habilidades e competências fundamentais em leitura e escrita, mas existe uma série de aspectos que interferem de forma positiva ou negativa nesse processo. Devem ser considerados, nesse sentido, o ambiente educacional, as metodologias de ensino, fatores emocionais e motivacionais, entre outros. Cabe aos professores e familiares observarem atentamente as crianças e ao serem identificadas as variáveis que desempenham um papel negativo nesse processo, é necessária a criação de estratégias e procedimentos eficazes que promovam o desenvolvimento integral da criança.

Inicialmente, elencamos algumas questões que nortearam esta investigação, como: Quais seriam as maiores dificuldades em leitura e escrita, apresentadas por crianças na fase da alfabetização, na perspectiva de professores? Quais eram os procedimentos adotados pelos educadores para que as crianças pudessem superar essas dificuldades? Qual a importância da participação das famílias no processo de aprendizagem da criança?

A partir dessas inquietações, definimos o objetivo central deste trabalho: apreender, na perspectiva de professoras alfabetizadoras, quais eram as maiores dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelas crianças em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Aurora do Tocantins, a partir da avaliação diagnóstica realizada pelas docentes no início do ano letivo. Especificamente, pretendíamos: i. discutir a importância da leitura e da escrita no processo de alfabetização; ii. investigar as dificuldades mais recorrentes em leitura e escrita apresentadas pelas crianças, segundo as professoras; iii. conhecer as estratégias e procedimentos adotados pelas professoras e pela escola para que as crianças pudessem avançar no processo de alfabetização, ou seja, quais eram propostas de intervenção efetivadas pela instituição.

Esse trabalho justifica-se pelo fato da competência em leitura e da escrita serem fundamentais na vida do ser humano e sua apropriação deve ser consolidada, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada no ano de 2017, até o final

do segundo ano do ensino fundamental, com 7 anos de idade. O objetivo, segundo o documento, é garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever, assegurando que as crianças possam acompanhar de forma adequada os conteúdos curriculares das séries subsequentes e estabelecer uma base sólida para o aprendizado contínuo (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, é necessário que as crianças se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética "ao mesmo tempo em que participam de práticas letradas com os gêneros textuais que circulam na sociedade" (MORAIS, 2014, n.p).

A leitura e a escrita oferecem para o indivíduo, na vida em sociedade, uma aprendizagem que possibilita o seu posicionamento, pensamentos e ideias, assumindo uma postura crítica no meio social, combatendo a alienação e a massificação (FREIRE, 2011; GIROUX, 2001). As crianças da educação básica de hoje se tornarão adultos amanhã e serão responsáveis por protagonizar as mudanças culturais, técnicas e científicas na sociedade. Para tanto, são necessários indivíduos com boa capacidade de reflexão e interpretação, tanto na escola, quanto em seu meio social.

Por que o interesse em discutir leitura e escrita? O interesse pela temática surgiu a partir da observação feita no estágio, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em 2022. Com base nos conhecimentos adquiridos na universidade e no ambiente escolar, foi despertada a nossa curiosidade para buscar compreender como são as práticas da alfabetização, de leitura e de escrita na sala de aula, visando o aprendizado das crianças.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para as discussões sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, tendo em vista os problemas enfrentados por muitos alunos que frequentam as escolas brasileiras. Segundo dados da pesquisa intitulada "Retratos da Leitura no Brasil"¹, realizada em 208 municípios de 26 estados, entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, pouco mais da metade do país tem hábitos de leitura, mais especificamente 52%, o que acaba comprometendo "o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente" (SOARES, 2014, n.p), garantindo a inserção desses sujeitos em práticas letradas.

Com o intuito de investigar e compreender melhor os estudos já produzidos sobre a temática escolhida para este estudo no Curso de Pedagogia da UFT-campus de Arraias,

¹ Os dados dessa pesquisa podem ser conferidos no documento disponível em: https://polo-producao.s3.amazonaws.com/SyzjJzfYvKPxDSSuGrPsVTXEWeTXNcaCSyPRydAwFfcfSJbyWkmRwaVUS4CJ/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf

foi realizada uma pesquisa no portal da biblioteca da UFT², a fim de reunir monografias que discutem a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. No período de 2005 a 2018, verificou-se que há sete Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) publicizados no site da Biblioteca, conforme apresentado no Quadro 1. Os termos pesquisados foram: leitura e escrita, alfabetização, aprendizagem e anos iniciais. Vale ressaltar que das sete pesquisas localizadas, seis foram desenvolvidas no estado do Tocantins, em Arraias, e apenas uma no município de Campos Belos-GO. Ao observar o quadro, percebemos que ainda há muito a ser produzido sobre o tema e que existe um espaço de tempo significativo entre um trabalho e outro: de 2006 a 2014, passaram-se oito anos; de 2014 até 2018, são dois anos de diferença.

Observa-se que a baixa publicização de TCC não indica que o tema não é importante ou interessante para os estudantes, pois não basta que o trabalho seja apenas defendido, é preciso que a monografia passe por diversos procedimentos formais, que envolve a defesa perante a banca examinadora, a adequação do texto às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a verificação final do bibliotecário, assegurando padronização e rigor quanto à exposição de um texto acadêmico. A seguir, apresentamos esses dados em forma de quadro.

Quadro 1 - Relação de TCC defendidos e publicizados no Câmpus de Arraias (2005-2021)

| SEQ | AUTOR(A) | ORIENTADOR(A) | ANO | TÍTULO |
|-----|-----------------------------|--|------|---|
| 1 | Ramalho, Deuseny da Silva | Almeida, Jeane Alves de | 2005 | Alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental: um desafio para o professor |
| 2 | Teixeira, Mayra de Abreu | Alves, Cassia Cristina Fernandes | 2005 | Aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização |
| 3 | Almeida, Pedro Cardoso de | Neiva, Sonia Maria S. Fabrício | 2006 | Uma reflexão sobre a leitura e a escrita nas séries iniciais do ensino fundamental |
| 4 | Silva, Deusiano Ferreira da | Carvalho, Adriana Demite Stephani Carvalho | 2006 | Aquisição da escrita e da leitura dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Jandira Aires-GO |

² Mais informações podem ser consultadas em:

<https://sistemas.uft.edu.br/biblioteca/pesquisa/pesquisaavancada.action>

| | | | | |
|---|---------------------------------|---|------|--|
| 5 | Amorim, Ana Carla Correia de | Queiroz, Rozilane Soares do Nascimento | 2014 | As práticas de alfabetização: um estudo com professores dos anos iniciais do ensino fundamental |
| 6 | Silva, Tânia Bispo da | Queiroz, Rozilane Soares do Nascimento. | 2016 | Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: Aprendizagem da leitura e escrita na Escola Municipal Livia Lorene Bueno Maia em Arraias-TO |
| 7 | Costa, Bruna Carvalho | Schneider, Magalis Bésser Dorneles | 2018 | As dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental |

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Em pesquisa realizada por Ramalho (2005), o objetivo foi analisar a alfabetização na 1ª série do ensino fundamental, bem como os fatores que influenciam a aprendizagem das crianças, desafiando o trabalho do professor. A autora aponta que foram observadas duas 1ª séries do ensino fundamental e indica que a alfabetização, nas séries iniciais, é influenciada pelo ambiente em que a criança está inserida, pela motivação, pela ansiedade, interesse e também por outros fatores. A partir do depoimento de professores e alunos, os resultados apresentados são de que os níveis de aprendizagem eram semelhantes e os desafios enfrentados pelos professores eram os mesmos.

Teixeira (2005) realizou pesquisa intitulada "A aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização", cujo objetivo foi compreender os procedimentos adequados para a aquisição da leitura e escrita no processo de alfabetização, reconhecendo a importância desse processo para o sucesso escolar, bem como propor estratégias para um bom trabalho nessa fase. O trabalho teve como base a pesquisa bibliográfica com diferentes autores que abordam a temática, a partir de um levantamento de estudos relevantes sobre alfabetização e letramento, destacando as capacidades necessárias para a alfabetização, os níveis estruturais da linguagem escrita e o papel do professor na alfabetização.

Almeida (2006), em sua pesquisa, destacou como ocorre o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental, apontando que, desde muito cedo, as crianças observam e interagem com o mundo que as cerca, refletindo sobre o que foi observado e que dentro das diversas alternativas da comunicação elas descobrem a representação gráfica, resultante da compreensão do mundo. Para concretização dos resultados ao longo do trabalho, o autor apresenta a relação da temática desenvolvida com

a pesquisa de Emília Ferreiro sobre as cinco fases do processo de construção da escrita pela criança.

Silva (2006), em um estudo de caso intitulado "Aquisição da escrita e da leitura na Escola Municipal Professora Jandira da Silva Aires-GO", se propôs a levantar uma discussão a respeito da relação entre a vida socioeconômica e as dificuldades de aprendizagem, principalmente no que concerne aos problemas no processo de aquisição da linguagem escrita apresentados pelos alunos. Nessa perspectiva, através de pesquisas de campo com entrevistas com professores, diretores, pais e alunos, foi discutido como a infraestrutura social e econômica das famílias interfere neste processo de aquisição da escrita.

A pesquisa feita por Amorim (2014), consistiu em investigar e analisar as práticas de alfabetização nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Mundo Feliz, situada no município de Combinado-TO, com o objetivo de conhecer e analisar as práticas de alfabetização e letramento. O trabalho estabeleceu uma reflexão sobre os diferentes métodos de alfabetização, o reconhecimento sobre os recursos e avanços quanto à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais, bem como quais métodos eram usados para que o processo se efetivasse em sala de aula, além de descrever os problemas mais frequentes enfrentados pelos professores durante a alfabetização.

Silva (2016) realizou uma pesquisa com educadores e pais de alunos da fase inicial do ensino fundamental, em turmas do 2º ano, cujo objetivo era identificar as metodologias de alfabetização e investigar as questões que dificultavam que as educadoras ensinassem os alunos a ler e a escrever. O trabalho apontou que, para as educadoras, a maior dificuldade dos alunos estava na coordenação motora, na compreensão do sistema alfabético, na parceria dos pais quanto ao retorno das atividades de casa e na compreensão da escola e das famílias envolvidas quanto aos processos de aprendizagem.

Em pesquisa realizada por Costa, em 2018, o objetivo foi verificar as principais dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados encontrados demonstraram que existiam várias dificuldades na leitura e escrita e o destaque foi quanto à preocupação dos professores no que se refere à ausência dos pais no ambiente escolar.

A partir da leitura dos resumos das pesquisas apresentadas no Quadro 1, acima, observamos que os elementos que impactaram no ensino e na aprendizagem das crianças

em fase inicial da aquisição da escrita foram o acesso a recursos educacionais de qualidade, a questão do apoio familiar, bem como a eficácia dos métodos de ensino utilizados pelos professores. Além disso, fatores individuais, como o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, também desempenharam um papel crucial nos resultados dos trabalhos mencionados. Esse levantamento apontou a escassez de estudos sobre essa temática no curso de Pedagogia do campus de Arraias, bem como a ausência de pesquisas que discutam esses problemas no município de Aurora do Tocantins, cidade na qual reside a pesquisadora. Desse modo, vimos então a oportunidade de realizarmos este estudo, a fim de que possa, no futuro, subsidiar novas discussões e despertar o interesse de outros pesquisadores.

Este trabalho está organizado em cinco seções, contando com a Introdução e as Considerações Finais. Na segunda seção, destacam-se os conceitos de alfabetização e letramento, os significados da leitura e da escrita e sua importância, discussões sobre a prática docente para uma aprendizagem significativa, além de algumas considerações sobre avaliação da aprendizagem. Na terceira, apontam-se os caminhos metodológicos desta pesquisa, e na quarta, damos voz às professoras para falarem sobre o desempenho das crianças em alfabetização, leitura e escrita nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao final, apresentamos as considerações finais, destacando as limitações e os resultados obtidos na pesquisa.

2. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AVALIAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E SUAS RELAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

2.1 Alfabetização e letramento: conceitos distintos e interdependentes

De acordo com Soares (2014), a alfabetização foi entendida, por muito tempo, como o processo de ensinar a ler e escrever. Contudo, a partir dos anos de 1980, houve uma mudança conceitual sobre a alfabetização, pois ficou evidente que simplesmente a habilidade de "saber ler e escrever" não eram suficientes para o contexto brasileiro; era necessário, portanto, considerarmos no processo de construção da escrita a interação com o objeto de conhecimento, ou seja, o uso competente dessas habilidades pelos sujeitos em contextos sociais.

Nesse sentido, a mesma autora aponta que essa nova abordagem levou à distinção entre os termos alfabetização e letramento. A alfabetização, segundo Soares (2014), passou a ser vista como "o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala." De outro lado, o termo letramento significa o

desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2014, n.p)

Soares (2014) ainda ressalta a importância da integração entre a alfabetização e o letramento na prática pedagógica, para que as crianças desenvolvam uma compreensão completa e equilibrada da língua escrita na cultura em que estão inseridas. Ao interagir com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, construindo hipóteses e, com isso, aprende a ler e a escrever numa descoberta progressiva. Desse modo, em vez de alfabetizar para depois letrar, é fundamental realizar os dois processos em conjunto, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

Em entrevista ao portal "Plataforma do Letramento", realizada em 2019³, a professora Magda Soares discute a alfabetização em uma perspectiva pedagógica, integrando abordagens para o desenvolvimento linguístico na infância. Nesta entrevista, a professora destacou que, no enfrentamento do desafio de lidar com uma turma de alfabetização, é fundamental que os professores estejam preparados para desenvolver habilidades de leitura e escrita em um ambiente em que o progresso nem sempre é fácil. Em sua fala, evidencia-se que a formação inicial não seria suficiente para esse desafio, por isso é crucial que os professores acreditem no potencial de aprendizagem das crianças e busquem soluções para os desafios que enfrentam por meio de propostas de formação continuada.

A educadora ressalta que a compreensão entre as diferentes fases da alfabetização, na perspectiva da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro, requer uma compreensão aprofundada do processo de aquisição da escrita pelas crianças. Soares

³ Mais informações estão disponíveis em:

https://www.cenpec.org.br/tematicas/magda-soares-como-mediador-a-aprendizagem-da-lingua-escrita?campaign=20105816320&content=%7Bads%7D&keyword=letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw8J6wBhDXARIsAPo7QA_Meq6em1g7GWLxzUig4FDchowPufsmHdUx3IWKEZpRIInqCkAApIVUaAqSVEALw_wcB

(2019) aponta ser essencial que os professores atuem na zona de desenvolvimento proximal, auxiliando as crianças a desenvolverem a consciência fonológica e silábica para compreenderem a relação entre os sons das palavras e sua representação escrita. Enfatiza ainda a importância de não ensinar as crianças a pronunciar fonemas separadamente e depois juntá-los, pois, para ela, isso é considerado artificial. Sugere-se o aumento da consciência fonológica das crianças, explorando aspectos sonoros da fala e comparando-os com a língua escrita.

De acordo com Soares (2019), há uma necessidade de compreendermos a alfabetização como um processo que vai além da simples decodificação de letras e sílabas. Em sua abordagem, ela ressalta a importância do letramento, que envolve a utilização eficaz da linguagem escrita em diversos contextos sociais, para o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o processo de alfabetização começa muito antes da entrada da criança na escola. Desde a educação infantil, as crianças demonstram interesse pela escrita e leitura e cabe aos educadores compreenderem e apoiarem esse desenvolvimento de forma adequada. Isso implica não esperar até uma idade específica para iniciar o ensino formal, mas sim em proporcionar experiências significativas de leitura e escrita desde a mais tenra idade, por meio de atividades lúdicas e adaptadas às necessidades individuais de cada criança.

Dessa forma, é necessário pensar em um currículo com metas estabelecidas de forma clara para cada etapa do ensino. Soares (2019) afirma que estas metas devem ser contínuas ao longo de todo o ciclo escolar. Os ciclos de alfabetização servem como parâmetros para os professores, indicando o que deve ser alcançado em determinados períodos e as metas vão evoluindo de um ciclo para outro. Isso significa que, caso um aluno não alcance determinada meta em um ano letivo, o professor do ano seguinte deve retomá-la e adaptá-la, aumentando gradualmente sua complexidade. Portanto, trabalhados em conjunto, o letramento e a alfabetização são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, contribuindo para sua formação integral e para o sucesso escolar ao longo de sua trajetória educacional.

Soares (2014) discute o conceito de letramento sob a perspectiva pedagógica, especialmente em relação à alfabetização, destacando a evolução do ensino da língua escrita ao longo do tempo e enfatizando as demandas sociais e profissionais por habilidades de leitura e escrita cada vez mais avançadas. A autora aponta que, devido a essa ampliação das demandas sociais, o termo "letramento" surgiu para complementar o

conceito de alfabetização, abrangendo não apenas o domínio do sistema alfabético, mas também a introdução das crianças às práticas sociais da língua escrita e à cultura escrita em geral. Para Soares (2014), existe uma dificuldade em expandir o significado da palavra "alfabetização" em nosso contexto, para abarcar todas essas novas dimensões, sugerindo que o termo "letramento" se tornou necessário para descrever essa outra faceta da aprendizagem da língua escrita.

Kleiman (2007) destaca que o letramento é o conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita, abrangendo a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos. Além disso, a autora ressalta que é crucial entender o letramento como um processo mais amplo e complexo do que simplesmente aprender a ler e escrever. Desse modo, a autora aponta que, ao contrário da abordagem tradicional, que se concentra na aprendizagem de habilidades individuais, o letramento considera a escrita como uma atividade discursiva inserida em situações variadas e influenciadas pelo contexto social.

Para Kleiman (2007), é necessário ainda mudanças na formação universitária com relação ao papel do professor, o que inclui uma nova concepção da escrita e das práticas letradas nas capacidades mobilizadoras, organizacionais e estratégicas. Desse modo, o professor é um agente de letramento que, ao invés de transmitir conteúdos linguísticos ou textuais em sala de aula, será capaz de oportunizar a participação dos alunos através da escrita de cartas, produção de resenhas, entre outras, que envolvem o uso efetivo da escrita em situações de comunicação reais.

Para Goulart (2014), o conceito de letramento está além da alfabetização, ao buscar inserir as pessoas no mundo da escrita de maneira política e socialmente participativa. Essa abordagem compreende a aprendizagem da escrita como um ato político e uma prática de liberdade, essencial para a inclusão das pessoas na sociedade. O desafio, no entanto, segundo a autora, reside na efetivação desses processos de escolarização e alfabetização, especialmente considerando as dificuldades enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro. Entretanto, a autora argumenta que é necessário ir além de técnicas de ensino que, muitas vezes, falham em abordar as desigualdades sociais relacionadas ao fracasso em alfabetizar plenamente a população, perpetuando assim o ciclo de exclusão e da marginalização. Para Goulart (2014), é fundamental que os conhecimentos e práticas pedagógicas sejam guiados pelas necessidades e realidades dos

alunos. Nessa perspectiva, a autora enfatiza a importância da linguagem oral e escrita como elementos essenciais para a inserção das crianças no mundo letrado.

Goulart (2014) ressalta ainda que a discussão sobre letramento levanta questões mais amplas sobre a natureza da educação e da cidadania escolar. Para a autora, a educação é apenas uma das políticas sociais necessárias à construção de uma verdadeira cidadania. Sem condições adequadas de saúde, moradia, trabalho e segurança, a escolaridade de qualidade para todos permanece uma meta distante.

2.2 Os significados da leitura, sua importância e a relação com a escrita

De acordo com Bicalho (2014), a leitura é uma atividade cognitiva e social que envolve perceber, levantar hipóteses, localizar informações; uma interação entre escritor e leitor, assimilação de conhecimento e a compreensão dos diferentes aspectos de um texto escrito. A autora ressalta que, ao ler um texto, o leitor deve possuir objetivos estabelecidos a serem alcançados, pois a leitura não se limita apenas à compreensão, mas na comunicação, aquisição de conhecimento e ampliação de perspectivas sobre o mundo.

Bicalho (2014) enfatiza que a leitura pode ser ensinada em todas disciplinas, pois ela é uma habilidade fundamental em todo o processo educacional. Além disso, ao integrar a leitura em diferentes áreas, os alunos têm a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido de maneira contextualizada, pensando sobre os usos e as características da leitura. Nesse contexto, Batista (2014) defende a relevância do leitor considerar em diferentes gêneros textuais, quem está lendo, o quê, quando, onde, por quê, de que modo e com qual intensidade.

Paulo Freire (1989), em livro intitulado "A importância do ato de ler", compartilha experiências que ilustram a relação entre a leitura para a formação individual e social mediante a compreensão crítica e a inteligência do mundo, propondo uma abordagem transformadora da educação. O autor destaca que a leitura vai além da decodificação das palavras, estendendo-se à interpretação do entorno, ao trazer lembranças de sua infância, relembando que desenvolveu sua própria concepção e interpretação do mundo que o cercava. Além da influência de sua infância humilde, ao ingressar na escola local Freire (1989) também aprimorou sua leitura do mundo mediante os ensinamentos da professora.

Freire (1989) destaca que teve relação com o mundo antes mesmo da alfabetização, destacando: “sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e

um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (p.18). O autor ainda argumenta contra a abordagem mecânica, propondo um método efetivo de aprendizagem que muitos educadores ainda resistem em adotar, argumentando contra a "máquina copiadora" de informações que apenas memoriza sem compreender. Partindo dessa afirmação, o autor reforça a ideia de que a leitura envolve a constante reflexão e transformação do conhecimento adquirido, sendo assim, deve ser instigada de acordo com as necessidades de cada educando, através de uma abordagem que garanta a absorção significativa do conteúdo pelos alunos.

Desse modo, a leitura e escrita são capacidades importantes, pois proporcionam habilidades necessárias para a formação integral do ser humano. Levando-se em consideração que a leitura e a escrita configuram-se como eixos "muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2006, p.5), ao reconhecer que são habilidades necessárias para o exercício dos direitos individuais e sociais, torna-se evidente a importância de investir na promoção da alfabetização e do letramento em nosso país. Segundo Fulgêncio (1992),

A leitura e a escrita são resultado das interações entre informações visuais e não visuais, ou seja, quem lê e escreve constrói significados unindo todo o seu conhecimento de mundo, seus esquemas mentais relacionados ao conteúdo tratado no texto, às informações oferecidas pelo autor, expressas no papel. (FULGÊNCIO, 1992, p.83).

Ao enfatizar a interdependência entre leitura e escrita, percebemos que o domínio dessas habilidades não apenas facilita a comunicação e a expressão de ideias, mas estimula o pensamento crítico, noções sobre direitos, acesso à informação e participação ativa na vida em sociedade. As habilidades de leitura e escrita são importantes em nossa sociedade e saber falar bem e escrever bem exige estudos, disciplina e esforço individual. Porém, nem todos os indivíduos tiveram a oportunidade de nascer em lares com pais leitores.

Um dos maiores desafios educacionais na atualidade está ligado à aquisição e às práticas de leitura e escrita. A realidade é que muitos alunos acabam chegando na Universidade com muitas dificuldades em leitura e escrita. É preocupante, pois segundo Ferreiro (1992, p.23), “o que acontece no primeiro ano da escola tem reflexos não apenas na alfabetização, mas na confiança básica que cerca toda a escolaridade posterior”. Desse modo, as experiências vivenciadas nesse período não apenas moldam as habilidades de

leitura e escrita, mas também influenciam na confiança da criança em relação à sua capacidade de aprender e de se envolver na escola.

Segundo Bozza (2008):

Ter essa concepção histórica de linguagem significa encaminhar uma prática pedagógica por caminhos que priorizem o pensar, favoreçam o desenvolvimento da capacidade de estabelecer relações, possibilitem a inferência em todas as atividades e tenha na leitura e na escrita com função social sua base primeira e única para ensinar a ler e escrever. (BOZZA, 2008, p.39)

O trecho acima reafirma o quanto é importante cultivarmos o pensamento crítico e a capacidade de estabelecermos conexões e isso implica em percebermos a função social da leitura e da escrita para a vida em sociedade, a fim de que possamos adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimentos.

2.3 Desempenho escolar: desafios da e na escola

O conceito de eficácia escolar, segundo Brooke (2002), está relacionado com a capacidade da escola em cumprir os seus objetivos, em contraposição à eficiência, que envolve todos os custos no ambiente escolar. A definição de escola eficaz é aquela que supera as expectativas, agregando valor aos resultados dos alunos em comparação com escolas similares.

Ainda de acordo com Brooke (2002), a origem do conceito de eficácia escolar está na sociologia da educação, sendo uma resposta aos estudos que questionaram a contribuição das escolas na redução da desigualdade social. Baseando-se no estudo de Coleman (1966), são destacadas pesquisas feitas sobre eficácia escolar anos 70, nos EUA e na Inglaterra, que focaram inicialmente em escolas de bairros mais pobres, buscando mostrar que nem todas as escolas são iguais e que a escola pode fazer a diferença mesmo considerando os antecedentes sociais. O estudo do melhoramento escolar, derivado da pesquisa em eficácia, buscou identificar os fatores que explicam as diferenças nos resultados, inicialmente listando elementos como liderança, ênfase em habilidades básicas, expectativas elevadas, ambiente organizado e avaliação frequente.

Historicamente, o fracasso escolar transformou-se em um problema social e econômico e a necessidade de elevar o nível de educação da população se tornou uma necessidade urgente. Nesse contexto, considerando a realidade brasileira do século XX,

fatores como pobreza dos alunos, compromisso do professor, estrutura da escola e envolvimento dos pais, foram bastante discutidos e destacou-se então a importância do conceito de proficiência como uma ferramenta potencial para a pesquisa científica e a formulação de políticas públicas no contexto do sucesso e do fracasso escolar (BROOKE, 2002).

Ao longo dos séculos, as instituições escolares passaram a ser projetadas para sistematizar o aprendizado básico e expandi-lo em direção a uma compreensão mais profunda das condições sociais e pessoais. O trabalho coletivo e o comprometimento passaram a ser considerados como aspectos fundamentais para a qualidade educacional e a participação dos pais passou a ser vista como algo crucial no desenvolvimento das crianças, mas apesar dessa colaboração familiar ser fundamental, ela nem sempre é simples, principalmente pelas dificuldades dos pais em auxiliar os filhos nas tarefas escolares, ainda mais quando se desconhece o que está sendo estudado.

É importante destacar que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve a capacidade de ler diferentes gêneros textuais e de interagir com o mundo em um sentido mais amplo, indo além da simples alfabetização, buscando desenvolver habilidades e competências cada vez mais amplas. A constatação central é que muitos estudantes apresentam dificuldades em leitura e escrita, o que levanta questões sobre a eficácia do ensino nessas áreas do conhecimento.

Observa-se que os estudantes vêm enfrentando dificuldades em articular ideias e compreender seu entorno e isso pode indicar um problema mais amplo que é de alguns alunos passarem anos de estudos sem adquirir as habilidades esperadas, comprometendo não apenas a alfabetização, mas o domínio de competências de socialização e conhecimento sobre seu ambiente social, afetando seu potencial para as próximas etapas de escolarização.

Professores se esforçam, mas esbarram em diferentes obstáculos. Os problemas são diversos: heterogeneidade das salas, turmas com número elevado de alunos e professores com dificuldades para lidar com alunos que ainda não estão alfabetizados, ou com dificuldades para avançar na leitura e na escrita. Para vencer essas barreiras, novas estratégias e procedimentos devem ser colocados em prática, pelos professores, a fim de atender as diversas necessidades dos alunos e sanar possíveis dificuldades como, por exemplo, a de se expressar oralmente, ortografia, compreensão de textos simples e a escrita de textos com cada vez mais competência, pois ao redigir um texto é essencial

definir para a criança qual o propósito da escrita, quem será o leitor, o que será escrito e como fazer isso de um jeito eficiente. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1992),

A aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já requer um processo complexo de construção em que suas ideias nem sempre coincidem com as dos adultos. Para ler bem é preciso escrever bem. É um exercício constante, requer estímulo, requer conhecer o limite de cada um. É imprescindível dar sentido ao que está sendo proposto. A sala de aula é um ambiente de troca da qual o professor ensina e é ensinado. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1992, p.72)

Com relação à leitura, a criança precisa perceber não só o que está explícito, mas o que está subentendido e compreender as interações do autor e suas motivações para apresentar o texto de determinado modo. Segundo Smith (1989),

existe somente um modo de se resumir tudo o que uma criança deve aprender a fim de se tornar um leitor fluente, e este é dizer que a criança deve aprender a utilizar a informação não-visual, ou o conhecimento anterior, de modo eficiente, quando atentado para a linguagem escrita. E uma compreensão das finalidades e convenções dos textos é uma parte central da informação não-visual. Pois, o aprender a ler não requer memorização de nomes e letras, ou regras fonéticas, ou um grande vocabulário; tudo isto vem no curso do aprendizado da leitura, e pouco disto fará sentido para uma criança sem alguma experiência em leitura. (SMITH, 1989, p.236)

Diante do exposto, torna-se imprescindível o professor buscar saber em que nível de leitura e de escrita encontra-se o seu aluno e assim poder identificar quais atividades pode propor para que ele avance em seus conhecimentos. Em meio a diferentes dificuldades que possam ser apresentadas pelos alunos ao longo desse processo, os professores tentam modificar essa realidade buscando possibilidades de trabalhos que possam sanar essas dificuldades. Ferreiro e Teberosky (1992, p.284) afirmam que “a influência pode também ser avaliada em função daquilo que a criança pode assimilar do seu meio, para que o conhecimento se desenvolva”. Desse modo, a escola precisa trabalhar focalizando as necessidades das crianças e, principalmente, levando em conta o meio em que ela está inserida.

2.4 Avaliação da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, na concepção de Luckesi (2002), é um processo diagnóstico, inclusivo e socializante, que contrasta com os exames escolares, conhecidos por sua natureza classificatória, excludente e antidemocrática. Enquanto os exames têm

sido predominantes na prática educativa por séculos, a avaliação da aprendizagem prioriza compreender e promover o desenvolvimento do aluno de forma mais abrangente.

Ainda segundo Luckesi (2002), esse processo é complexo e vai além de atribuir notas ou conceitos, envolvendo uma análise criteriosa do desempenho individual e coletivo dos estudantes, com intervenções para melhorar os resultados. O autor destaca também a importância de avaliar a eficácia do sistema educacional como um todo, identificando áreas de melhoria e implementando estratégias para garantir que todos os alunos atinjam os objetivos de aprendizagem. Para ele, a avaliação é configurada de acordo com os objetivos do projeto educativo e está intimamente ligada à didática, que busca viabilizar o ensino e a aprendizagem de qualidade na escola, garantindo a aplicação eficaz da teoria pedagógica assumida pela instituição.

De acordo com Ribeiro (2011), a avaliação da aprendizagem escolar é um processo fundamental que visa medir o progresso dos alunos, identificar áreas de melhoria e orientar o ensino. O autor destaca que essa avaliação é contínua e busca compreender o progresso e o desempenho dos alunos em relação aos objetivos educacionais estabelecidos. Desse modo, o autor ressalta que ocorre ao longo de todo o processo educativo e pode assumir diversas formas, como testes, trabalhos em grupo, projetos individuais, observações em sala de aula, entre outros.

Com base nisso, o autor menciona que desde a década de 1990, o Brasil testemunhou mudanças significativas na área da educação, impulsionadas pela necessidade de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação através dos diferentes sistemas de avaliação da educação básica, buscando garantir a qualidade do ensino e promover uma educação mais democrática e equitativa. O autor argumenta que as avaliações devem ser mais do que simples ferramentas de classificação, fornecendo respostas significativas para aprimorar o ensino e promover a igualdade de oportunidades educacionais.

Visando uma abordagem mais holística e orientada para o desenvolvimento dos alunos, Ribeiro (2011) aponta a importância fundamental de uma abordagem formativa na avaliação educacional, que vai além de simplesmente atribuir notas ou classificações aos alunos, concentrando-se em acompanhar de perto o processo de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo. Na concepção desse autor, uma abordagem formativa permite que os educadores identifiquem as áreas em que os alunos estão progredindo bem e aquelas em que estão enfrentando dificuldades. Para ele, acompanhar a evolução do

aprendizado de cada aluno permite que os professores adaptem suas estratégias de ensino e ofereçam intervenções pedagógicas específicas para atender às necessidades individuais de cada estudante, proporcionando o desenvolvimento contínuo de suas habilidades e competências.

Luckesi (2012) ressalta que ao empregar o termo "avaliação", automaticamente se está considerando a qualidade de algo. Portanto, distinguir entre "avaliação quantitativa" e "avaliação qualitativa" é inadequado, uma vez que todas as formas de avaliação implicam em atribuir qualidade a algo, seja um produto, uma pessoa ou uma situação. Desse modo, o autor enfatiza a importância do sujeito na avaliação, pois é ele quem interpreta a realidade descrita tanto pelo seu funcionamento, quanto pela qualidade percebida. Luckesi (2012) destaca que os sujeitos da ação são quem realmente resolvem problemas, inovam e criam novas soluções e estruturas, sejam eles gestores, educadores ou qualquer indivíduo que age para gerar resultados desejados e investidos.

De acordo com Luckesi (2012), a avaliação em si não é inovadora. Porém, é uma aliada fundamental para todos que estão envolvidos no processo de ação. Esse autor ressalta que a eficácia da avaliação depende da utilização adequada por parte dos gestores, especialmente em contextos onde a inovação é buscada. Além disso, Luckesi (2012) destaca que a avaliação é crucial como base para tomada de escolhas e decisões, contribuindo para o contínuo aprimoramento e evolução em diversos âmbitos, inclusive na educação.

2.5 A prática docente na construção de uma aprendizagem significativa

A aprendizagem não deve ser encarada apenas como a memorização de conteúdos, pois dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns estudantes podem ser ocasionadas por diversos fatores. O papel do professor na identificação e na superação dessas dificuldades é fundamental, pois suas ações podem ser facilitadoras ou dificultadoras do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a prática reflexiva pode ser uma grande aliada do professor, que deve refletir sobre a experiência, extrair aprendizados e tentar adaptá-la à sua prática a partir do que foi aprendido. Um professor reflexivo assume responsabilidade, usando vários métodos e técnicas de ensino e trabalha conteúdos relacionados à realidade de seus

alunos e isso desmistifica a concepção de que o professor é um mero transmissor e renova sua identidade enquanto profissional. Segundo Perrenoud (2002),

Para formar um profissional reflexivo deve-se, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar a própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência. O saber-analisar. (PERRENOUD, 2002, p.54)

Partindo da afirmação do autor, entendemos que os procedimentos executados, as regras estabelecidas e as estratégias adotadas na sala de aula são meios que formam as ações do professor. Nesse sentido, “a formação na prática reflexiva não é o único trunfo, mas é uma condição necessária” (PERRENOUD, 2002, p.91).

Levando em conta que diferentes fatores - sejam de ordem fisiológica, psicológica e ou pedagógica -, podem levar as crianças a apresentarem dificuldades de aprendizagem, o professor precisa diagnosticar, analisar e agir diante das dificuldades apresentadas pelo aluno. Para Barbosa (2006),

Quando encontramos na escola um aprendiz com dificuldades para aprender precisamos, além de conhecer o sintoma, ou seja, a dificuldade apresentada, observá-la e entender como ela acontece naquele momento, o papel do contexto no seu aparecimento e, também, estudar a gênese da dificuldade através da história do aprendiz. (BARBOSA, 2006, p.236)

Sendo assim, a presença de um obstáculo no processo de aprendizagem não indica a existência de dificuldades permanentes, mas sim a forma que o estudante encontrou de autorregular seus esquemas de aprendizagem. Por isso, a capacidade de reconstruir constantemente a prática pedagógica é, atualmente, um dos grandes desafios para o professor, mas um desafio que é necessário se propor a enfrentá-lo, pois é preciso investigar, refletir e, dentro das suas possibilidades, ser capaz de transformar a sua prática em uma ação que seja de fato transformadora.

Vale frisar ainda a importância do professor, durante esse processo, dialogar frequentemente com os alunos, considerando seus conhecimentos prévios, possibilitando o estabelecimento de relações com os conhecimentos apreendidos por eles no processo de aprendizado da leitura e da escrita.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada por meio de pesquisa empírica, também denominada estudo de campo. A pesquisa qualitativa é um método que não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social. A intencionalidade está na busca de explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito. Sobre isso, Maanen (1979) afirma:

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (MAANEN, 1979, p.520)

O pesquisador deve estar atento aos limites da pesquisa qualitativa, o investigador antes de tudo, deve buscar envolvimento e conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, para assim, interpretar o contexto em que se insere e as variáveis que o influenciam. De acordo com Gil (2021), a pesquisa qualitativa permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social, no qual engloba procedimentos utilizados nas ciências naturais. Ela se caracteriza pelo enfoque interpretativo e os seus resultados adquiridos mediante descrições verbais, investigando o mundo e a sociedade daqueles que vivenciam a prática cotidiana durante o processo de interação.

Segundo Gil (2021), o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação, possibilitando o aprofundamento de um único grupo ou comunidade, neste caso, descrever por exemplo, a análise da estrutura do poder local ou das formas de associação verificadas entre os moradores. No estudo de campo, a entrevista pode ser uma grande aliada, devido ao fato do investigado apresentar ao entrevistador respostas formuladas de maneira imediata, além de ser adequada para obtenção de múltiplas informações, aquisição de dados mais profundos sobre a vida pessoal do investigado.

Ainda conforme Gil (2021), a entrevista semiestruturada possui perguntas previamente estabelecidas, e contribui no sentido de serem abertas, caso haja questões

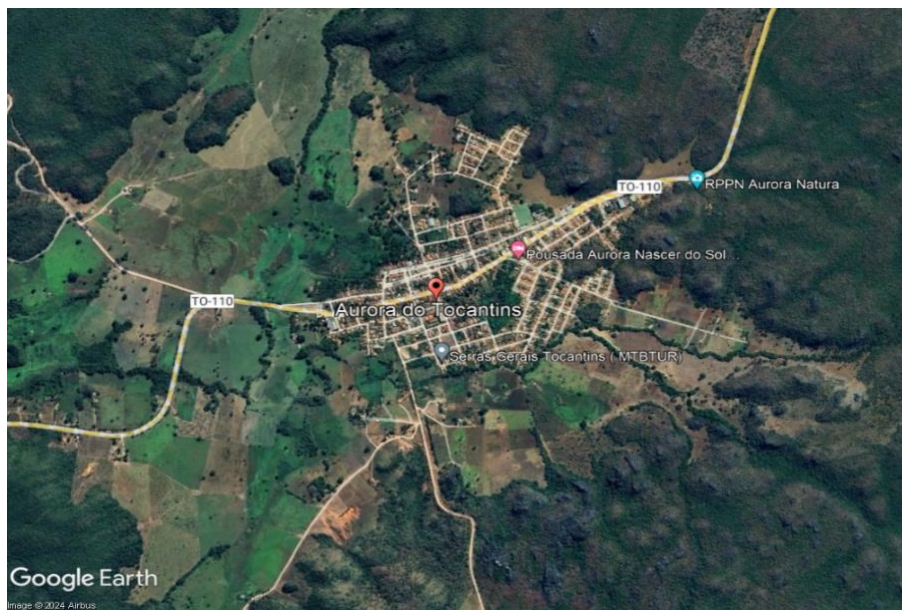
que possam comprometer o desenvolvimento do entrevistado, o pesquisador poderá tomar a decisão de reformular no momento que lhe parecer mais oportuno.

3.2 Local da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com professoras que trabalham em uma escola pública que atende crianças do Ensino Fundamental I, do 1º aos 7º anos, e que pertence à rede de ensino do município de Aurora do Tocantins.

Em 2022, o IBGE registrou a população de 3.342 habitantes em Aurora do Tocantins⁴, uma cidade cercada por cordilheiras, justificando seu nome em referência ao aparecimento do sol mais tarde. No município, a educação básica é ofertada em quatro escolas das redes municipal e estadual, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Figura 1- Vista aérea do município de Aurora do Tocantins⁵



Fonte: Google Maps

⁴ Consulte mais informações em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/06/28/populacao-de-aurora-do-tocantins-to-e-de-3-342-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>

⁵ Imagem disponível em: <https://maps.app.goo.gl/Ez1jzU339pH3pSKm7>

3.3 Sujeitos e colaboradores da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram 4 (quatro) professoras que trabalham no ciclo de alfabetização, mais especificamente no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Colaboraram, também, com este estudo, a diretora da unidade escolar.

Quanto ao perfil das entrevistadas, são todas mulheres, com faixa de idade entre 40 e 55 anos, concursadas, e que trabalham há mais de dez anos na mesma instituição e também no ciclo de alfabetização. Em entrevista, as quatro professoras destacaram que realizaram alguns cursos de formação continuada em comum entre os anos de 2013 e 2024, como: “Retorno às atividades escolares”, “Práticas pedagógicas participativas na educação infantil e ensino fundamental: um olhar para o ensino e aprendizagem” e “Práticas pedagógicas no atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais”. Além destes, uma das professoras (profa. Márcia) citou alguns cursos feitos por ela em 2013, como “A sala de aula como ambiente alfabetizador”, “A rotina da alfabetização na perspectiva do letramento” e “Reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético da escrita”. Todas elas têm formação em nível superior e duas declararam que fizeram o curso de Magistério, em nível médio, no ano de 1999.

A seguir, apresentamos o Quadro 2 com mais informações sobre o perfil de cada uma delas. Visando garantir o sigilo, fez-se a opção pelo anonimato das professoras entrevistadas atribuindo a elas nomes fictícios, em consonância com os princípios éticos da pesquisa e com os acordos firmados durante as negociações para a entrada em campo.

Quadro 2 - Perfil das professoras

| Profa. | Ano em que atua no momento | Formação inicial/ano de conclusão | Pós-graduação /ano de conclusão | Tempo de trabalho na escola atual | Tempo de experiência como professora | Tempo como professora alfabetizadora |
|--------|----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Eva | 1º ano | Normal Superior/ 2004 | Psicopedagogia / 2013 | 17 anos | 20 anos | 14 anos |
| Nayara | 1º ano | Normal Superior/ 2004 | Psicopedagogia / 2013 | 11 anos | 33 anos | 11 anos |

| | | | | | | |
|---------|--------|--|--------------|---------|---------|---------|
| Andréia | 2º ano | Magistério / 1999 Pedagogia / 2017 | Libras/ 2024 | 17 anos | 19 anos | 19 anos |
| Márcia | 2º ano | Magistério / 1999 Letras/ 2009 Pedagogia/ 2018 | – | 16 anos | 16 anos | 16 anos |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

3.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos adotados para a coleta de dados consistiram na observação da escola e nas anotações em diário de campo. Para além da observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com 4 (quatro) professoras regentes, atuantes nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização, possibilitando o levantamento das informações aqui analisadas e discutidas, a partir de um roteiro de perguntas previamente elaboradas (APÊNDICE A). Esse formato de pesquisa proporciona flexibilidade na conversação, permitindo o aprofundamento do assunto, conforme Gil (2017) e Minayo (2012). Mediante autorização prévia dos sujeitos envolvidos na pesquisa, as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Destacamos que, em princípio, apresentamos a pesquisa e fizemos o convite às professoras, as quais demonstraram receptividade quanto à participação nas entrevistas. É relevante ressaltar que os dias de entrevista foram selecionados levando em consideração a disponibilidade das entrevistadas e que elas aconteceram durante os intervalos entre as aulas, buscando garantir que o processo não interferisse significativamente em suas atividades regulares. No entanto, é preciso destacar que foi desafiador encontrar horários com cada uma delas, devido à recente implementação do ensino em tempo integral, que resultou em um aumento significativo na carga horária de trabalho das professoras, segundo elas.

As entrevistas foram feitas ao longo de duas semanas, na biblioteca escolar, pois era o único espaço disponível devido à ocupação das outras salas. Cada entrevista teve duração média de 30 minutos, e todas as conversas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Em cada entrevista, buscamos apreender as dificuldades apresentadas pelas crianças em leitura e escrita na perspectiva das professoras; todavia, ao questionarmos se na pergunta número 10, havia alguma questão não mencionada durante a entrevista que elas gostariam de comentar, notamos que as professoras utilizaram esse momento para desabafar sobre as dificuldades de adaptação ao ensino em tempo integral, manifestando em suas falas os anseios, a falta de suporte da gestão escolar e o cansaço na sua rotina profissional.

4. DESAFIOS E PRÁTICAS NO ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: RELATOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Nesta seção, daremos voz às professoras alfabetizadoras, organizando as discussões a partir de dez categorias de análise adotadas para discussão dos dados obtidos nas entrevistas, a saber: a. o planejamento do trabalho em sala de aula; b. o trabalho em parceria com os pares; c. avaliação diagnóstica: delineando princípios dos processos de ensino; d. competências das crianças em leitura e escrita: o que dizem as professoras; e. dificuldades apresentadas pelas crianças em leitura e escrita; f. propostas de intervenção a partir do diagnóstico realizado; g. a definição de percursos de aprendizagem pela escola; h. a participação das famílias no processo de alfabetização; i. desafios enfrentados no processo de ensino da leitura e da escrita; j. a escola de tempo integral e seus desafios.

4.1 Planejamento do trabalho em sala de aula

Iniciamos questionando como e quando cada professora planeja suas aulas. Três professoras destacaram que antes da implantação do tempo integral todos os professores da escola trabalhavam de forma coletiva, às segundas-feiras, após o término das aulas, em horário estabelecido pela rede municipal. Mas, a partir dessa mudança, as três começaram a trabalhar individualmente a maior parte do tempo.

[...] Com o período integral, está mais individualizado, eu planejo nos horários vagos, nas janelas abertas. Então, nas aulas que eu não estou com os alunos, entro para sala e vou planejar. (Profa. Eva, 1º ano)

O nosso planejamento era coletivo. Eu e a outra professora do 1º ano sentávamos juntas depois do horário de aula. [...] Então, a gente terminava umas 20h da noite, depois do

horário de trabalho. Era muito cansativo, mas era assim que funcionava. Agora, depois dessa mudança para escola em tempo integral, eu que escolho o meu dia [...]. Mas ainda assim, a gente tenta planejar no período das 15h30, quando as crianças vão embora. Mas acabamos não concluindo porque muitos dos dias ficamos 7h em sala de aula passando conteúdo [...] então não dá mais para ficar muito além do horário para planejar. Quando a turma está com outro professor, eu ainda consigo descansar um pouquinho. Mas cada professor faz o seu planejamento separado, então quando temos tempo tentamos fazer algo juntas. (Profa. Nayara, 1º ano)

[...] antes, planejava na segunda-feira depois do horário de trabalho. Agora, como mudou o sistema de ensino municipal e estamos oferecendo horário integral [...] planejo nas horas que tenho aulas vagas, dentro da minha carga horária, até às 16 horas. (Profa. Andréa, 2º ano)

[...] Como agora a escola adotou o ensino integral, não tem como, a gente tem que aproveitar as aulas vagas que temos. Eu, agora, na quarta-feira início e na sexta-feira eu termino o planejamento. Porque agora [...] são os dias de janelas disponíveis que a gente tem. É o tempinho que a gente tem fora da sala, onde planejamos. Mas quando esse tempo é insuficiente, pegamos um período, depois das 15h da tarde, até concluir o planejamento. (Profa. Márcia, 2º ano)

A implementação do ensino integral na escola apresenta um cenário desafiador para o planejamento pedagógico, conforme evidenciado nas declarações das professoras. Neste novo formato de ensino, as professoras destacaram a falta de remuneração extra ao trabalho, realizado fora da carga horária regular. Além disso, as docentes descreveram que, atualmente, o planejamento passou a ser feito nos intervalos de tempo disponíveis entre as aulas, o que, na prática, se mostra insuficiente, pois em alguns casos, como relatado por Nayara (1º ano), o horário de planejamento chega a estender-se até às 20h da noite. Os relatos indicam a necessidade dos gestores municipais ouvirem os professores sobre as novas condições de trabalho e discutirem formas de melhoria, pois, como aponta Soares (2003), a valorização do professor é essencial para a qualidade do ensino.

4.2 Trabalho em parceria com os pares

Em seguida, perguntamos às professoras se, na escola, elas conseguiam trabalhar de forma coletiva e como seria essa parceria. As quatro professoras destacaram que antes da mudança para o período integral, havia mais oportunidades para discussões e planejamento coletivo. No entanto, afirmaram que apesar da pouca disponibilidade de tempo na escola, ainda conseguiam compartilhar ideias e experiências de atividades que deram certo em sala, mas fora do ambiente escolar, ou seja, em tempo não remunerado.

Conseguíamos melhor antes do período integral, porque os professores sentavam, discutiam as atividades e o conteúdo em si. Era mais fácil, pois praticamente todos os professores conheciam tudo sobre a escola. Então, estavam todos os professores reunidos, onde falava de um aluno, de outro, quais dificuldades eles tinham. Só que agora ficou mais individual, porque cada um vai para o seu horário. (Profa. Eva, 1º ano)

Antes trabalhávamos mais juntas, essa questão de reunir turmas e trabalhar de forma mais dinâmica. Esse ano foi poucas vezes. No dia do livro foi legal, eu e a outra professora do primeiro ano planejamos juntas e fizemos essa atividade com as turmas. Mas poucas vezes é possível, porque quando ela está em sala, na minha sala tem outro professor [...] Fica difícil manter os horários parecidos. Mas quando fazemos algo diferente em sala, que dá certo, compartilhamos uma com a outra. (Profa. Nayara, 1º ano)

O planejamento é bem individualizado, porque cada turma tem suas peculiaridades. Mas a gente sempre consegue trocar ideias no momento do planejamento. Então, atividades que uma imagina que pode ser legal para outra, principalmente nessas questões de atividades que a gente trabalha com crianças que têm dificuldade de aprendizagem, a gente sempre troca atividade, sempre troca ideias, como pode ajudar o aluno do outro. Então a gente sempre conversa, a gente sempre coloca as experiências que a gente vive de atividades ou de algum projetinho que a gente faz, a gente sempre senta para conversar. "Eu fiz isso, deu certo. Talvez possa dar certo na sua sala". É isso. Sempre tem, sim. (Profa. Andréia, 2º ano)

Anteriormente, a gente tinha essa questão de fazer o planejamento no coletivo e trocar muitas ideias. Hoje, até o momento, não está acontecendo como funcionava antes, devido a essa mudança na escola, com o ensino integral. (Profa. Márcia, 2º ano)

De forma geral, os relatos das professoras refletem a fase de adaptação do trabalho pedagógico após a implementação do tempo integral. As docentes descreveram que, anteriormente, se reuniam em pares para fazer planejamento, porém, essa prática tornou-se menos frequente devido à dificuldade em encontrar horários em comum. Elas destacaram o compartilhamento de experiências umas com as outras quando conseguem trazer atividades diferenciadas que obtêm sucesso na sala de aula. No entanto, reconhecem que as trocas de ideias não substituem completamente o planejamento coletivo, o que permitia uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados tanto nas turmas quanto na escola.

4.3 Avaliação diagnóstica: delineando princípios dos processos de ensino

Indagamos as professoras se, no início do ano, elas fizeram uma avaliação diagnóstica da turma e pedimos que nos contassem um pouco sobre esse processo como, por exemplo, quem produziu a avaliação, como ela foi aplicada, como foi corrigida etc.

As quatro professoras relataram que realizaram atividades diagnósticas para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos no início do ano letivo. Além disso, disseram que utilizaram essas avaliações para adaptar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. No entanto, das três professoras entrevistadas, uma declarou que não costuma corrigir esse tipo de atividade, pois sua proposta é apenas observar o desenvolvimento das crianças em sala de aula. Ao mencionar a palavra "corrigir", a professora enfatizou sua intenção de não interferir durante a aplicação da atividade, permitindo que as crianças expressassem o que sabiam.

Eu sempre faço atividades diagnósticas, porque eu preciso saber como que o aluno chegou na minha turma [...] Para mim, a avaliação diagnóstica de início do ano, no 1º ano, é importante, mas só depois de uma segunda semana de aula que eu vou vendo mais ou menos, se realmente o aluno fez aquela atividade repassada, se deixou de fazer porque ele não sabia mesmo ou se tinha esquecido [...] Esse ano, eu fiz um combinado com os pais, elaborei as atividades e coloquei no grupo de WhatsApp que não teria correções. Então, da maneira que o aluno fez, iria ficar. Durante essa semana de avaliação, dizia para os meus alunos: "É você e a atividade. Não me perguntem se está certo ou errado, vocês vão fazer do jeito que acham ou acreditam que está certo." [...] então eu corriji no sentido de observar o que o aluno conseguia ou não, mas sentar, orientar e corrigir a atividade do aluno, não foi feito. Pois eu penso que assim não veria a evolução deles. Então ao final de toda essa avaliação, as atividades foram coladas no caderno, então eu e os pais fomos observando a evolução deles. (Profa. Eva, 1º ano)

[...] As crianças vem da creche, direito para o 1º ano, então uns que já possuíam participação frequentemente nas aulas chegaram na minha turma conhecendo o alfabeto e lendo algumas palavrinhas, e tem outros alunos que não possuem nenhum desses conhecimentos. [...] Por muitos anos eu que produzi a avaliação e buscava as atividades. Hoje, em 2024, temos o programa chamado CAED⁶ que traz as provas elaboradas para a gente aplicar durante uma semana. A partir disso, eu corrijo as atividades oralmente e observando o desenvolvimento deles na sala de aula. (Profa. Nayara, 1º ano)

É um trabalho rotineiro de todos os anos. [...] São sempre formulados pela gente, em parceria com a coordenadora, mas assim, é sempre o professor mesmo que elabora. Eu particularmente, aplico em dois momentos. O primeiro momento, é de leitura dirigida. Eu faço a leitura dirigida com eles para saber, porque assim, quando o aluno está começando a alfabetizar, tem muitos alunos que têm problema na dicção [...] Porque quando se trata de problemas de dicção, ele tem dificuldade de ligar o som à letra, e isso atrasa o processo de leitura deles. E o segundo momento, é o da escrita, onde eu os coloco para escrever palavrinha simples, de acordo com o grau de habilidade que eles têm [...] Eu faço as minhas anotações em meu próprio caderno, criança por criança eu anoto, se tem problema de dicção, se está lendo, se está silabando, se está soletrando, qual é o nível que está, e vou os separando em grupos para poder fazer o primeiro planejamento. (Profa. Andréia, 2º ano)

⁶ O Centro de Apoio à Educação a Distância Desenvolvimento (CAED) a que a professora se refere, na verdade, é um centro que trabalha com o desenvolvimento de processos, soluções ou tecnologias, em colaboração com estados, municípios e diversas instituições "para o avanço da educação ao desenvolvimento social", segundo informações disponíveis no site <https://institucional.caeddigital.net/sobre.html>.

Sim, trabalhamos com atividades diagnósticas, com aquelas mais simples, para ver como o aluno está, e saber de que ponto vamos seguir. Eu produzo a minha avaliação diagnóstica, na primeira semana nós professores escolhemos as atividades e aplicamos coletivamente, todo mundo vai fazer a mesma atividade em sala. Depois, quando a gente vê onde está o desenvolvimento do aluno, fazemos atividade diferenciada, vemos sobre aquele aluno que está atrás, onde precisa avançar na leitura e na escrita. Então, damos a atividade de acordo com a habilidade do aluno. Corrijo a atividade diagnóstica no caderno do aluno, dentro da sala, vou passando e observando. Como é segundo ano, não fazemos provas, mas também trabalhamos a questão de simulados, que servem para diagnóstico, mas também para provas do SAEB⁷ e SAETO⁸. (Profa. Márcia, 2º ano)

As respostas fornecidas pelas professoras, nos mostra que a avaliação diagnóstica desempenha um papel crucial para entender as aprendizagens dos alunos e orientar os processos de ensino, como destaca Rocha (2014), pois, no início do ano letivo, essa avaliação visa identificar as aprendizagens anteriores dos alunos, ajudando a estabelecer os pontos de partida para o ensino. As professoras descrevem que com base nas correções das avaliações diagnósticas analisam o aprendizado dos alunos e identificam as dificuldades apresentadas. A partir dessa análise elas conseguem realizar intervenções pedagógicas adequadas. Rocha (2014) descreve que a avaliação diagnóstica na prática deve se concentrar na identificação de habilidades e dificuldades, contribuindo para a regulação do ensino, ao invés de se limitar à atribuição de notas. Além disso, as professoras do 1º e 2º anos ainda mencionaram a integração de simulados durante algumas atividades diagnósticas, com a finalidade de preparar as crianças para as avaliações externas, como o SAETO.

4.4 Competências em leitura e escrita: o que dizem as professoras

Questionamos se os resultados da turma foram satisfatórios em leitura e escrita e pedimos que nos contassem sobre os resultados da avaliação, destacando como as crianças se saíram no exame e quais foram as maiores dificuldades apresentadas por elas.

⁷O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é realizado a cada dois anos, utilizando testes para analisar os níveis de aprendizagem dos alunos das escolas públicas do Brasil, “seus resultados são cruciais para embasar políticas educacionais e aprimoramento da qualidade do ensino no país.” Mais informações disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>

⁸O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO) foi instituído com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino e aprendizagem das redes estaduais. Por meio da avaliação das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, “o SAETO busca promover a melhoria dos indicadores educacionais no estado.” Para mais informações, ver: <https://www.to.gov.br/seduc/saeto/4qfj1kk0nth#:~:text=Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,melhoria%20dos%20indicadores%20educacionais%20do>

Todas as quatro professoras expressaram satisfação com o desenvolvimento geral das crianças, mas duas reconheceram as necessidades individuais de cada uma, especialmente aquelas que enfrentam desafios adicionais, destacando-os como um fator limitador no processo de aprendizagem.

Por ser uma turma de primeiro ano, eu considero bem satisfatório. Fechamos só o primeiro bimestre e quase 90% dos meus alunos conseguem ler palavras. Eu falo que a partir do momento que eles conseguem ler palavras, agora é só evolução. E eu sempre falo que se a criança entendeu o processo de leitura, agora é com eles para melhorar. Então, eles se empolgam, se interessam mais. É um processo mais do aluno mesmo, do querer e receber o meu incentivo como professora. (Profa. Eva, 1º ano)

Até que sim. As crianças que estão frequentemente nas aulas tem mais facilidade, conhecem as letrinhas do alfabeto; tenho três alunos que já lêem palavras simples, escrevem o nome. Mas os alunos que estão mudando diariamente de escola têm dificuldade para acompanhar esse processo de alfabetização porque sempre acaba perdendo alguma coisa nas aulas. (Profa. Nayara, 1º ano)

[...] Eu me animei muito com a avaliação dos meus alunos. Esse ano, eles vieram do primeiro ano muito bons [...]. Eles já chegaram lendo sílabas simples muito bem, já liam palavras com sílabas complexas, então isso está me ajudando muito [...]. É claro, que tem três alunos que apresentaram muita dificuldade, mas é um problema próprio deles, é uma questão de dificuldade deles mesmo que, posteriormente, eu tive que conversar com os pais. (Profa. Andréia, 2º ano)

Eu gostei, foi satisfatório para mim. Porque quando eu fiz essa avaliação, eu pude perceber que aqui na minha sala, por mais que tivesse algum aluno com dificuldade, todos conseguiam ler. Mas, depois eu ganhei um aluno e percebi que ele não lê ainda. E, eu percebo que é falta de um outro profissional para trabalhar com ele, um psicopedagogo ou fonoaudiólogo. Ele não é diagnosticado com algo, mas a gente pode perceber que ele não consegue memorizar, na fala tem muita dificuldade, na escrita não tem muita coordenação. Busco ensinar da melhor forma possível, mas ele tem dificuldade de compreender [...]. Outros alunos também tem certas dificuldades, são mais devagar, não conseguem ler o texto naquela velocidade, mas compreende um pouco de leitura. (Profa. Márcia, 2º ano)

As falas das professoras revelam avaliações positivas sobre o desempenho das crianças em leitura e escrita. No entanto, as docentes destacaram alguns desafios, considerados por elas como "externos" à escola ou à sala de aula, que têm impactado negativamente o aprendizado de algumas crianças, como mudanças frequentes de escola por parte de algumas crianças e falta de apoio familiar. As falas e os procedimentos adotados pelas professoras para superar esses desafios nos faz estabelecer relações com as palavras de Barbosa (2006), que aponta ser crucial que o professor atue como um agente ativador, o que envolve não apenas identificar as dificuldades, mas também analisar profundamente o contexto e a história individual do aluno.

4.5 Dificuldades apresentadas pelas crianças em leitura e escrita

Especialmente sobre as dificuldades em leitura e escrita demonstradas pelas crianças, solicitamos que as professoras detalhassem melhor essas dificuldades e elas apontaram que, de modo geral, os desafios enfrentados pelos alunos abrangem "dificuldades de memorização", "dicção", "questões emocionais" e de "maturidade cognitiva". Ao relatarem casos específicos, três professoras apontaram o caso de algumas crianças que, na percepção delas, são aquelas que apresentam dificuldades em leitura e escrita e que necessitariam de "intervenção especializada":

[...] Todos os outros alunos, mesmo que ainda não evoluíram muito na leitura, já entenderam o processo. Mas tenho uma aluna com muita dificuldade em memorizar. Eu trabalho muito com o método fônico com os meus alunos, mas com essa aluna parece que não está dando certo, então com ela eu estou começando a mudar para o método tradicional, para o silabário, do B com A mesmo. Eu sempre falo com meus alunos o seguinte: A gente não lê com nome de letra, B é o nome da letra, a gente lê com o som da letra. Então agora eu vou rever essa questão e, se não der certo, eu ainda estou sem encontrar o caminho para trabalhar com ela, sabe. (Profa. Eva, 1º ano)

[...] Eu tenho um aluno que [a gente] entende poucas palavras que ele fala, eu não sei se é problema emocional ou familiar [...]. A família nunca buscou se aproximar da escola. [...] Esse aluno não tem uma boa dicção, às vezes os coleguinhas, por conviverem mais tempo, tentam me explicar o que ele falou. Talvez seja algo da criança, do psicológico dele ou que realmente precisa de um tratamento com um fonoaudiólogo, um especialista da área. [...] Tem uma outra criança, que ainda não lê, eu falo as palavras, sílabas para ele, peço para escrever. Em um momento ele sabe, depois não lembra mais, ou não consegue escrever. [...] Mas falando de um terceiro aluno, eu percebo que ele também consegue aprender, mas parece um pouco aéreo, assim distraído, mas consegue pegar as coisas, consegue ler, escrever no caderno certinho. [...] A maioria tem facilidade para aprender, estão encaminhando, escreve as palavras de acordo com a família silábica que estou trabalhando. Nenhum dos três alunos nunca passou por nenhum especialista e nós não temos. Aí eles teriam que ser levados para ver isso e serem diagnosticados. (Profa. Nayara, 1º ano)

[...] Eu tenho três alunos que têm muita dificuldade. [...] Uma delas, na verdade, é uma menina. Ela apresenta um grau de maturidade cognitiva aquém para a idade dela, ela tem 7 anos, mas a idade cronológica dela não coincide com a idade cognitiva dela [...] a maturidade dela é de uma criança de quatro a cinco anos, então é praticamente um neném. [...] A dicção dela é complicada, já ler sílabas simples, mas não consegue interpretar. [...]. Tenho também outro aluno que são questões mais complexas, ele não consegue aprender. Mas acredito que são muitos outros fatores, a dicção dele é ruim, a questão da memorização também. O que ele aprende hoje, amanhã se for perguntado novamente, ele já não lembra mais. A questão de ligar o som à letra, ele não consegue. Geralmente eu costumo trabalhar com o sistema fonético, ligando som a letra, para alfabetizar. E isso não funciona com ele, ele liga a letra a uma figura, tipo B de bola. Então assim, ele não liga o "B" com o som do "B". Ele liga o "B" com a figura bola. Então, eu precisei perceber isso para começar a alfabetizá-lo, porque a forma que eu estava usando com os outros

não funcionava com ele. [...] E a terceira criança, são questões mesmo sobre a memorização, mas já está evoluindo, conseguindo ligar som a letra, silabando algumas palavras, está evoluindo. (Profa. Andréia, 2º ano)

Alguns alunos a leitura ainda é fraca, mais lenta. Eles leem palavrinhas simples e não conseguem compreender muito bem o que leem. É nisso que eu estou trabalhando no momento. Para que eles possam fortalecer e compreender, eles precisam avançar, adquirir mais firmeza na leitura. (Profa. Márcia, 2º ano)

Por meio das respostas fornecidas, chama-nos a atenção o uso de palavras e expressões como "silábario" e "família silábica", como se essas escolhas não estivessem vinculadas aos princípios estabelecidos pelos métodos clássicos ou tradicionais de alfabetização, tão combatidos por especialistas na atualidade por não se preocuparem com a questão do letramento (SOARES, 2003; MORAIS, 2014).

Chama-nos ainda a atenção a insistência das professoras na adoção do método fônico de alfabetização, ao mesmo tempo em que revela desafios significativos enfrentados por algumas crianças. O método fônico, como descrito por Frade (2014), se organiza em torno da relação direta entre fonema e grafema, privilegiando o som da fala e a escrita. Essa abordagem, encontra limitações em alguns casos específicos, como destacado na experiência da professora Eva (1º ano): “[...] Eu trabalho muito com o método fônico com os meus alunos, mas com essa aluna parece que não está dando certo, então com ela eu estou começando a mudar para o método tradicional [...]”. Destaca-se um desafio real na alfabetização, em que o método fônico, baseado na associação direta entre sons e letras, não funciona para esse caso específico, segundo a professora. Observa-se, nesse sentido, um grande equívoco por parte da docente ao não compreender que o método fônico configura-se como método tradicional de alfabetização. A fala de Eva sugere que ela estava tratando o método fônico como algo inovador. Entretanto, Soares (2019) faz críticas a adoção desse método tradicional de alfabetização, propondo a perspectiva do “alfabetizar letrando”, pois, segundo a autora, a alfabetização deve ir além da decodificação de sons e letras, integrando-se ao letramento, que envolve o uso, às práticas sociais de leitura e de escrita em situações reais de comunicação. Assim como proposto pela Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro, do século XIX (FRADE, 2014), as professoras relatam que utilizam a estratégia de pronunciar o som de uma letra e solicitar que as crianças identifiquem esse som, no entanto, elas descrevem que isso não está sendo eficaz em sala de aula, especialmente com os alunos que apresentam mais dificuldades.

4.6 Propostas de intervenção a partir do diagnóstico realizado

Ao questionarmos quais eram os procedimentos adotados pelas professoras, em sala de aula, para que as crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita possam avançar em seus conhecimentos, as quatro professoras apontaram o desafio de implementar atividades diferenciadas em sala. Duas professoras ainda descreveram a necessidade de envolvimento de outros profissionais, especialmente da área da saúde, além de tempo no contraturno para atender esses alunos de maneira diferenciada e individualizada.

Trabalhar com atividade diferenciada dentro de uma sala de alfabetização é muito difícil, porque são 19 alunos dependendo de mim, e mesmo aqueles que conseguem avançar mais rápido, eles entregam a atividade, mas vem querer saber se está certo ou não, até porque é um direito deles também. Então, mesmo que eu tire um tempo para aquela criança que tem mais dificuldade para trabalhar de forma diferenciada e individualizada, sempre tem outros alunos para atender [...]. A gente vai tentando com todas as turmas de 1ª ano um determinado método ou metodologia, se não deu certo, a gente tem que partir para outra forma [...]. Mas temos que perceber uma hora, que tem coisas que fogem da nossa alçada, como eu costumo dizer, tem coisa que são outros profissionais. Quando uma criança tem muita dificuldade de memorizar e na dicção, temos que descobrir o que está causando esse déficit, porque tem criança que ela tem dificuldade. E nessa hora, é preciso buscar a família para buscar um outro profissional para a gente entender melhor. (Profa. Eva, 1º ano)

Eu sempre busco trazer atividades diferenciadas [...]. Hoje está difícil fazer isso, porque não consigo mais horário além da sala de aula para trabalhar direcionado com esses alunos, porque quando você trabalha com uma ou duas crianças surte efeito, mas com a turma toda fica complicado. Apesar de ser uma turma com 18 alunos, trago atividades de acordo com o nível em que esse aluno está. Percebi que muitos ainda escrevem de forma espelhada ou não conseguem fazer certas letras e números. Atendo outros alunos e volto para esses; sento junto, ensino de pertinho para que consiga de alguma forma alcançar os outros, mas mesmo assim esses alunos acabam ainda ficando aquém. (Profa. Nayara, 1º ano)

Com o menino que eu falei é mais complexo. Eu tentei trabalhar atividades diferenciadas e precisava, porque ele está realmente iniciando a alfabetização [...] só que com ele é um pouco mais complicado ainda, porque ele não aceita as atividades diferenciadas, ele quer fazer as atividades que os outros estão fazendo. Então, o que eu faço na verdade é trabalhar a leitura com ele. Só que até em sala de aula está complicado, porque antes, quando não era o período integral, eu tinha uns momentos no contraturno para atender esses alunos com dificuldades [...] porque era um momento, que só estava eu e o aluno [...] e isso me preocupa. Conversei com a coordenadora para pegar minhas aulas, iniciar um clube da leitura e fazer um projetinho com outra professora do 2º ano, para a gente intercalar momentos e para buscar atender esses alunos com dificuldades [...] Ela ficaria um momento na sala com os alunos [...] e eu ficaria fora da sala com os alunos dela e os meus, que já estariam avançados e então íamos revezando esse trabalho [...] Tem também a questão dos três alunos que são acompanhados por uma professora fora da sala, uma

psicopedagoga [...] Eu sempre procuro conversar com ela, trocar atividades, ideias. Ela me fala o que é legal trabalhar com os meus alunos e eu compartilho com ela o que surtiu efeito. (Profa. Andréia, 2º ano)

Eu estou procurando atividades mais dinâmicas para que eles possam avançar, porque tem alguns que eu vejo que eles não se interessam muito por essas atividades de leitura e escrita que envolvem copiar no quadro [...] atualmente eu estou trabalhando muito com recorte, porque além de chamar mais a atenção, eu estou também conseguindo a habilidade de coordenação [...] teve a última atividade mesmo, onde eu dei a sílabas para eles formarem palavras. Depois disso, eu trabalhei as palavras soltas dentro da frase, para eles recortarem e trabalharem a palavrinha, as frases. Então, para que eles possam conseguir montar a palavra com sentido, tem que ler. (Profa. Márcia, 2º ano)

As respostas evidenciam um esforço contínuo e compartilhado entre as docentes para lidar com os desafios da alfabetização, adaptando as atividades a fim de atender as necessidades individuais das crianças. Em comum, as professoras ressaltaram os desafios de fornecer atenção individualizada para alunos com maiores dificuldades em conjunto com as demais crianças da turma. Além disso, as docentes relataram a utilização de procedimentos e estratégias mais dinâmicos e lúdicos para envolver as crianças nas tarefas.

4.7 A definição de percursos de aprendizagem pela escola

Perguntamos as professoras o que a escola tem feito para sanar as dificuldades apresentadas pelas crianças e as quatro professoras relataram que o ensino em tempo integral tem dificultado muito o trabalho diferenciado em sala de aula, com vistas à alfabetização. Destacaram também que, apesar das reuniões para tomadas de decisão, a direção da instituição ainda não apresentou possibilidades de atendimento às crianças em outros horários.

A escola não tem uma metodologia ainda para atender essas crianças de forma individualizada. [...] Até discutimos no conselho de classe que a gente precisa, pois tem que existir um jeito de atender essas crianças. Porque dentro da sala de aula a gente tenta, mas o resultado é de formiguinha, é muito difícil, porque dependendo das atividades do dia, você não consegue sentar nem cinco minutos com essa criança que possui dificuldade. [...] A escola precisa se reorganizar para atender essas crianças, porque tem criança que realmente só vai aprender se o professor sentar com ela ali sozinha de forma que ela possa se concentrar. E dentro da sala de aula, com outras crianças, muita coisa chama atenção dela [...] É preciso novas formas de atender esses alunos, porque assim não conseguiremos ter um bom resultado no final do ano não. (Profa. Eva, 1º ano)

[...] Esse ano, estamos cobrando mais e até discutimos em reuniões para que a escola promova um trabalho diferenciado com essas crianças, um trabalho que envolva reunir as crianças e contratar mais pessoas [...] Eu percebo na minha turma, assim como outros professores de séries até mais avançadas, muitos alunos com dificuldades que não deveriam ter, como uma leitura mais fluente. A gente vem cobrando da escola para estar ajudando a nós e a essas crianças, porque vão passando de série sem estar alfabetizadas. Trabalho há trinta e três anos na área da educação, já analisei outros períodos de escola e percebi que quando as crianças tem dificuldades não resolvidas durante a alfabetização, essas dificuldades só vão crescendo ao longo do período escolar. (Profa. Nayara, 1º ano)

A escola nesse período integral está meio que com os pés e mãos atadas, para atender essas crianças com dificuldades no sentido de que a intensidade do trabalho aumentou muito. Na verdade, tem outras questões também, por exemplo, a questão de espaço. No contraturno a gente costumava vir e atender em salas que estavam vazias ou no pátio. A própria coordenação e direção organizava as questões de reforço nesse contraturno. Agora como teve essa sobrecarga, atendemos todos os alunos juntos em sala [...]. No momento, está sendo mesmo a criatividade dos professores, porque na escola, a organização funcional está complicada. (Profa. Andréia, 2º ano)

[...] Precisa de mais gente para trabalhar na escola, contratar mais pessoas. Tirar essas crianças para fora [...]. A escola está sempre procurando uma forma de trabalhar, nesse período integral deu uma complicada. Mas estamos pensando nisso, em fazer uma reenturmação [...] tirar essas crianças e colocar em uma turma sozinha, para conseguir avançar. Ver quais são as habilidades de cada uma, para tentar pegar aquelas aulas que são mais diversificadas que temos e tentar integrar esses alunos, para ver se consegue chegar um pouco mais perto dos outros alunos com menos dificuldades. (Profa. Márcia, 2º ano)

As professoras identificaram diversos problemas de organização e de funcionamento da escola que dificultam o atendimento adequado às crianças. De forma geral, elas destacaram as cobranças recorrentes que fazem à equipe gestora para a implementação de um trabalho diferenciado ofertado pela escola em outros horários. Observa-se um desafio significativo durante a implementação do ensino integral, uma vez que, conforme as afirmações das professoras, há uma necessidade urgente de mudanças por parte dos gestores da escola, considerando que quanto mais tardias forem as ações, maiores as chances de agravamento das dificuldades das crianças ao longo dos anos escolares. As professoras indicam a necessidade de mais profissionais na escola, mas não têm seus pedidos atendidos, o que lhes resta, segundo uma delas, é ter "criatividade". Nesse sentido, apontamos a urgência da escola e de seus profissionais se reunirem para discutir esses problemas e assim criarem novas soluções e estruturas a partir das necessidades (LUCKESI, 2002).

4.8 A participação das famílias no processo de alfabetização

Ao questionarmos as professoras se as famílias colaboram no processo de alfabetização das crianças e se não colaboram como elas acham que poderiam fazer isso de modo mais eficiente, três professoras disseram que embora os pais participem, em alguns casos, é necessário lembrá-los da responsabilidade que têm nesse processo. Além disso, as três professoras disseram que, em alguns casos, é necessária a intervenção direta com os pais, para garantia de mais apoio, especialmente para os alunos que apresentam dificuldades.

[...] São poucos os pais que não participam do processo de alfabetização dos filhos. Logo no início do ano, eu gosto muito de reunir pais e chamá-los para a "responsabilidade", onde busco dizer que apesar de serem os meus alunos, são os filhos e orgulho deles, então nesse processo inicial de alfabetização retrato que os pais precisam decidir se querem ter muito trabalho agora ou ter muito trabalho para o resto da vida, pois se uma criança tem incentivo dos pais durante o início da alfabetização, em todos os processos educacionais a criança vai avançar [...] (Profa. Eva, 1º ano)

[...] Tem pais que são presentes, mas outros nem tanto. Alguns cadernos que iam e voltavam sem as atividades preenchidas. Já enfrentamos problemas até com objetos pessoais, onde um pai questionou o sumiço de um casaco do filho e estava dentro da mochila da criança durante dias... não abria nem a mochila da criança. Porque quando os pais são presentes, se preocupam e vêm na escola saber como o filho está [...]. Temos também um grupo no WhatsApp com os pais e lá a gente compartilha sobre as crianças, os avanços e dificuldades; alguns pais que preferem falar em particular, vêm na escola. (Profa. Nayara, 1º ano)

[...] Os pais dos meus alunos são bem frequentes. É claro que sempre tem um ou outro que é menos frequente. Em relação a esses três alunos que possuem dificuldades, que eu preciso de mais companheirismo em relação aos outros alunos, um dos pais parece que ainda não acordou para essa questão, que é super importante para a alfabetização e para o crescimento do filho. No ano passado, eu conversei e fiz um apanhado de informações sobre essa criança que está tendo mais dificuldade, buscando saber se a escola já teve contato com a família, se as questões dele foram repassadas para a família [...] Eu peguei esse aluno esse ano, ele ainda estava no mesmo processo, sem nenhum atendimento de profissionais fora da escola. Então, eu chamei a família e busquei expor toda a situação, do porquê ele não aprendia, as questões que eu via nele e retratei também que a escola sozinha não ia conseguir suprir as necessidades educacionais dele [...] Fui notificada pela família de que eles colocaram esse aluno em acompanhamento com a psicopedagoga no contraturno [...] Temos um grupo fechado no WhatsApp com todos os pais, eles participam, perguntam, vêm na escola, colaboram bastante no que podem. (Profa. Andréia, 2º ano)

Na minha sala, os pais até ajudam [...] Quando o aluno já entendeu o processo de alfabetização, eu sempre peço às famílias para estarem em casa ajudando, eu mando os textinhos para casa [...] Como os alunos já entenderam o processo, quanto mais eles praticarem, melhor vão ficar. Porque quando a criança não entendeu o processo de leitura,

eu não cobro muito da mãe. Mas quando eu vejo que a criança entendeu, que ela está realmente precisando praticar mais, eu peço ajuda nesse ponto. Os pais são bem participativos. (Profa. Márcia, 2º ano)

Como relatado pelas professoras, a participação dos pais é essencial para o sucesso do processo de alfabetização. No entanto, também são evidenciados desafios, como aponta a professora Nayara (1º ano), ao mencionar problemas cotidianos, como cadernos não preenchidos e questões com objetos pessoais, o que indica a falta de envolvimento de alguns pais. De maneira geral, as professoras destacam que os grupos de WhatsApp têm se tornado uma ferramenta eficaz para a comunicação com os pais, permitindo interação e facilitando o acompanhamento do progresso das crianças. Soares (2003) ressalta que a alfabetização da criança é um processo que começa muito antes da escola e que a família desempenha um papel fundamental nesse processo inicial, oferecendo um ambiente rico em interações verbais e práticas letradas.

4.9 Desafios enfrentados no processo de ensino da leitura e da escrita

Perguntamos às professoras quais os maiores desafios enfrentados para o ensino da leitura e da escrita e que dissessem os limites do trabalho realizado por elas. As quatro professoras abordaram a sobrecarga de trabalho, a estrutura organizacional da escola e a ausência de suporte por parte da coordenação pedagógica, especificamente com um trabalho voltado para intervenções em sala de aula.

[...] É muito bom pegar uma turma, ver como eles chegaram e o quanto eles avançaram durante o ano. Poder ver uma criança começar a ler e entender mais sobre o mundo dela. Apesar do cansaço, da carga horária puxada, eu até costumo dizer que o professor alfabetizador deveria ser mais valorizado e não é no sentido de que os outros profissionais não tem trabalho, mas é porque é muito trabalhoso mesmo ser professor, e o que me faz ficar nessa área da alfabetização é exatamente a satisfação pessoal. Tem a questão do integral que hoje está pesando um pouco, porque temos muita aula fora, tem que falar muito mais alto do que em um local fechado, é cansativo. (Profa. Eva, 1º ano)

Eu vinha enfrentando o desafio de não encontrar na escola livros que estimulam a leitura das crianças [...] livros que atendam à faixa etária deles, com ilustração e sequências de leitura. Hoje temos esse material que atende. Já os limites do trabalho é não ter mais tempo. Fico na escola, levo muitas atividades para casa que deveriam ser feitas na escola, como os diários [...] Mas assim como antes, os professores não vem tendo parceria com a coordenadora para auxiliar nas atividades. A coordenadora ajuda a tirar cópias, mas sentar com a gente, conversar e auxiliar no trabalho que é voltado para o professor, trazendo sugestões e inovações que possam sanar as nossas dúvidas, não estamos tendo esse suporte. (Profa. Nayara, 1º ano)

Eu acredito que o maior desafio é estar preparada para atender essa demanda [...]. Temos dificuldade na gestão, digo sobre o pronto atendimento, em mais formações voltadas para os professores de alfabetização. Nós não temos ainda, por exemplo, dentro do PPP, políticas educacionais municipais que supram nossas necessidades, enquanto professores alfabetizadores [...] Eu me sinto desvalorizada [...] Até mesmo a questão de apoio financeiro dificulta, porque eu acredito firmemente que professor alfabetizador precisa de uma gratificação. Alfabetizar não é fácil, nadar sozinha nesse período é muito difícil, mas em contrapartida eu nunca deixei que isso respingasse de forma negativa em meus alunos. A escola tem uma deficiência de coordenadores... eu não questiono a habilidade delas, não é isso, mas a questão de ter coordenadores realmente capacitados e formados nessa área de forma que dessem mais apoio aos professores. Claro que a coordenadora tem capacidade e experiência, mas volto para a questão de sentir deficiência da organização funcional da escola, em questão de pessoas que trabalham de forma mais direta e ligada ao professor. (Profa. Andréia, 2º ano)

Aqui na nossa escola, é tanto reclamação minha quanto dos outros professores, porque a gente poderia ter outros profissionais trabalhando junto com a gente, como um psicopedagogo para atender essas crianças [...] Eu, como professora, não consigo sanar sozinha, então eu tinha que ter uma parceria com um psicopedagogo para me dizer como eu poderia trabalhar melhor com aquela criança. E até porque a carga horária do trabalho está muito grande, tem dias que tenho sete aulas, chego aqui 7h da manhã e saio somente às 15h30 da tarde. E tá pesado, é uma coisa que iniciou agora [...] não nos adaptamos ainda e nem sabemos se vamos nos adaptar. (Profa. Márcia, 2º ano)

Os relatos das quatro professoras revelaram desafios que impactam diretamente na prática pedagógica e refletem na qualidade do ensino ofertado, como a ausência de suporte da coordenação pedagógica na sala de aula, a falta de apoio e de valorização do trabalho docente, pois implica em ensinar em condições adversas e em lidar com a expectativa de que é somente papel das professoras alfabetizar, quando, na verdade, deveria ser uma tarefa compartilhada com a equipe gestora.

4.10 A escola de tempo integral e seus desafios

Ao final da entrevista, perguntamos às professoras se havia alguma questão que não havia sido mencionada e sobre a qual elas gostariam de comentar. Três profissionais compartilharam a preocupação com o ensino e com o desenvolvimento das crianças com a adoção do regime escolar de tempo integral, como poderemos ver a partir das falas destacadas a seguir:

[...] tenho muitos anseios por coisas melhores. Nesse tempo integral, estamos ampliando a escola, mas precisamos de espaço. As crianças ficam muito aglomeradas. Eu não sei se elas estão tendo a escola que merecem ter. Talvez porque tudo parece ser muito novo. Não sei, vamos ver. (Profa. Nayara, 1º ano)

[...] A questão que gostaria de colocar é sobre esse ensino integral, sugando todas as energias do professor [...]. A gestão tem nos esmagado enquanto profissionais da educação... na questão de não nos dar suporte, espaço, formação ou até mesmo informações. Caímos nesse processo às cegas e isso realmente me frustra muito. Sinto que estou simplesmente levando os meus alunos para frente, mas no sentido de empurrar com a barriga, porque eu não estou tendo condições de fazer um trabalho legal [...] enquanto professora, acredito que ainda não me adaptei [...] fazendo uma autocrítica negativa em relação a mim mesma, eu penso que esse ano não vou sair dele com a minha meta que é 100% dos meus alunos aprovados e melhor alfabetizados. Para mim, é complicado trabalhar alfabetizando fora da sala de aula, mas aos poucos vou me familiarizando com esse novo formato de ensino. (Profa. Andréia, 2º ano)

Tem muita gente que tem medo da alfabetização. Mas é uma coisa que eu gosto de fazer, não é bicho de sete cabeças. De início, é bem complicado mexer com criança, fazer com que eles entendam. É um trabalho muito árduo, cansativo, exige muita paciência, mas no final é satisfatório. E vence o amor pelas crianças. Tem dias que a gente briga com as crianças, mas no final do dia a gente entende que o amor por eles é grande. (Profa. Márcia, 2º ano)

Finalizamos esta seção destacando que as falas dessas três professoras evidenciaram uma crescente inquietação quanto à qualidade do ensino oferecido pelo novo formato da escola em tempo integral. A docente Nayara (1º ano) expressa sua preocupação ao afirmar: "As crianças ficam muito aglomeradas. Eu não sei se elas estão tendo a escola que merecem ter." Essa fala é muito significativa, pois nos alerta para o fato de que ampliou-se o número de horas das crianças na escola, delegou-se mais trabalho e responsabilidade ao professor, mas a estrutura e o funcionamento da instituição continuam os mesmos. E uma das professoras desabafa: "A gestão tem nos esmagado[...]". As professoras externalizaram suas apreensões em meio às dificuldades em atingir as metas de alfabetização, acentuadas pela ausência de suporte adequado e de melhorias nas condições de trabalho.

As quatro professoras, ao longo das entrevistas, compartilharam suas preocupações sobre a falta de espaço adequado para as atividades fora da sala de aula, que levam à superlotação no pátio. Durante as nossas idas à escola foi possível observar que com os alunos aglomerados nesse espaço, surge uma preocupação adicional para as professoras, que se veem obrigadas a elevar o tom de voz para se fazerem ouvidas em meio aos ruídos das outras turmas.

O avanço em direção à implementação da escola em tempo integral, iniciada no mês de abril de 2024, trouxe consigo uma série de desafios, especialmente no que diz respeito à personalização do ensino para atender às necessidades individuais das crianças.

Anteriormente, as professoras usavam o contraturno como uma forma de oferecer reforço às crianças, porém, com a mudança para o modelo em tempo integral, essa prática tornou-se comprometida devido ao aumento da carga horária de trabalho. Até o momento da presente pesquisa, constatou-se uma dificuldade significativa na organização escolar para atender às demandas individuais dos alunos por parte das professoras, o que evidencia a necessidade da escola implementar com urgência uma metodologia que contemple essa particularidade dentro do novo contexto.

Para evitar que o desenvolvimento dos alunos seja ainda mais comprometido, as professoras adotaram a prática de trazer atividades diferenciadas, levando em consideração os diferentes níveis de dificuldade das crianças. É evidente que essa medida representa uma alternativa temporária para uma questão mais ampla e estrutural, que requer a devida atenção dos responsáveis pela gestão educacional. Enquanto isso, em sala de aula, a criatividade e o comprometimento das professoras permanecem como elementos fundamentais para o sucesso da alfabetização das crianças. No entanto, torna-se desafiador para essas professoras fornecerem mais atenção e atendimentos especializados às crianças com dificuldades, durante o horário regular das aulas.

Ainda com base nas entrevistas, destacamos que as professoras apontaram que um dos desafios centrais reside na atuação da coordenação pedagógica, que se mostra pouco proativa em auxiliar o corpo docente no dia a dia da sala de aula. A falta de suporte e orientação, por parte da coordenação, representa uma dificuldade adicional ao trabalho das professoras, no sentido de adaptarem suas práticas a um novo ambiente de ensino e demandas específicas ainda pouco conhecidas. Dessa forma, o trabalho das professoras tem se tornado ainda mais desafiador, impactando não apenas em sua integridade psicológica e física, ao se sentirem sobrecarregadas no processo de alfabetização, mas também impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido às crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos apreender, na perspectiva de professoras alfabetizadoras, quais eram as maiores dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelas crianças em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do município de Aurora do Tocantins.

Ao longo do trabalho tornou-se evidente que, embora o enfoque da entrevista fosse as dificuldades enfrentadas pelos alunos no processamento da leitura e da escrita, as professoras atribuíam, durante as falas, uma ênfase crescente à questão da implantação da escola em tempo integral, deixando claro que, naquele momento, as demandas relacionadas ao tempo integral estavam se tornando mais desafiadoras do que as próprias dificuldades escolares das crianças.

Ao longo do trabalho, percebemos que as professoras ainda não se adaptaram totalmente ao novo regime, o qual exige uma reestruturação significativa na organização da escola. Ademais, verifica-se que o ambiente escolar não está completamente projetado para acomodar todas as crianças, que frequentemente ficam aglomeradas no pátio ao realizarem atividades que precisam ser fora da sala de aula. Portanto, torna-se evidente que a escola precisa encontrar maneiras de criar espaços que possam ser utilizados para diferentes tipos de atividades educacionais. Além das questões estruturais, a mudança impacta diretamente na rotina dos educadores que precisam adaptar seus planejamentos. Um processo que gera aumento na carga de trabalho, resultando em um período no qual a eficácia do ensino pode ser temporariamente reduzida, enquanto todos se ajustam às novas demandas.

Identificamos que as professoras reconhecem que embora algumas demandas possam ser atendidas dentro da sala de aula, uma parcela significativa dos alunos requer o atendimento de profissionais da área da saúde, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos que possuem treinamento e podem oferecer suporte adequado e necessário. Essa necessidade de suporte extra se deve ao fato de algumas crianças apresentarem dificuldades que vão além das competências das docentes, como mencionaram. Nesse sentido, é esperado que esses profissionais possam trabalhar em conjunto com as professoras para desenvolver estratégias que atendam às necessidades individuais dos alunos. Acredita-se que a presença de outros profissionais na escola também aliviaria a sobrecarga de trabalho das professoras, dividindo assim as responsabilidades sobre um

momento tão importante que é a alfabetização. Dessa forma, garante-se que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades, com suas necessidades reconhecidas e adequadamente atendidas no ambiente escolar.

Constatamos que com o aumento da carga horária de trabalho a falta de um dia específico para planejamento tornou-se um desafio significativo para as professoras. Destaca-se nas suas falas que em vez de terem um período dedicado exclusivamente à preparação das aulas como antes da implementação do ensino integral, precisam utilizar momentos vagos durante o dia (e que são quase inexistentes) para realizar o planejamento. Além disso, acabam estendendo seu horário além do estipulado na escola para cumprir as demandas pedagógicas, um prolongamento da jornada que pode interferir no equilíbrio entre a vida profissional e pessoal das educadoras. As professoras também ressaltaram que hoje não há mais possibilidade de fazer o planejamento com os pares, tornando-se mais individualizado ao longo do tempo. No entanto, percebe-se que ainda buscam formas de compartilhar ideias, refletirem sobre problemas comuns e busca conjunta por soluções, no que diz respeito ao processo de ensino das crianças.

Destaca-se que a pesquisa não teve o propósito de acompanhar o cotidiano das professoras em sala de aula, mas ouvi-las sobre seu trabalho. Além disso, nas respostas, as professoras não se aprofundaram muito sobre as dificuldades apresentadas pelas crianças. Nesse sentido, acredita-se que, de certa forma, essas dificuldades podem ainda não terem sido completamente observadas ou compreendidas pelas professoras devido ao fato de que estavam no primeiro semestre do ano letivo. No futuro, talvez, como continuidade desta pesquisa, poderíamos pensar em um retorno à escola e na retomada de conversas com as professoras acompanhando de perto as atividades desenvolvidas em sala de aula e isso, certamente, nos permitiria uma compreensão mais aprofundada das estratégias utilizadas e das adaptações feitas em resposta às necessidades das crianças em leitura e escrita.

Observa-se ainda que, nos últimos anos, a adoção do método fônico tem ganhado espaço e adeptos em muitas escolas brasileiras. Percebe-se ainda que, provavelmente, há um esforço tanto por parte das escolas, do Governo do Estado do Tocantins, e até mesmo de algumas professoras, como vimos neste trabalho, por adotarem o método fônico como uma solução para enfrentar as dificuldades da alfabetização. No entanto, devemos considerar que o método fônico apresenta diversas limitações e que ele não é solução para os problemas de alfabetização em nosso país. Para vencermos o fracasso escolar, devemos

pensar em políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada dos professores com qualidade, valorizando o trabalho desses profissionais.

Ao final deste trabalho, constatamos que as dificuldades das crianças em leitura e escrita apontadas pelas professoras tendem a ser comuns a muitos alunos no processo de alfabetização, o que nos leva a questionar se essas dificuldades eram realmente preocupantes naquele momento e como poderiam ser superadas com o tempo e com intervenções adequadas. Embora as professoras tenham relatado algumas estratégias gerais implementadas, como a realização de atividades diferenciadas e aulas de reforço oferecidas antes do período integral, percebemos a ausência de detalhes específicos sobre a execução dessas práticas, o que limita nossa compreensão sobre como essas questões estão sendo abordadas e enfrentadas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de Leitura. In: FRADE, Isabel; Costa Val, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/praticas-de-leitura>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BICALHO, Delaine Cafiero. Leitura. In: FRADE, Isabel; Costa Val, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BOZZA, Sandra. **Ensinar a ler e a escrever: uma possibilidade de inclusão social**. Editora Melo, Pinhais, 2008.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional determina alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental>. Acesso em: 21 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de avaliação da educação básica (SAEB)**. Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 4 Jun. 2024.

BROOKE, Nigel. Eficácia Escolar. In: COLEMAN, J. S. **Dicionário de Verbetes: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente**. Gestrado, UFMG, Minas Gerais, 2002. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/eficacia-escolar/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAED). **Caed Digital**. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/sobre.html>. Acesso em: 4 jun. 2024

CUSTÓDIO, Rosa Maria. **A importância da leitura e da escrita nas nossas vidas**. São Paulo: Academia Cristã de Letras, 2014.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem: Fundamentos**. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: 4.ed. Artmed, 1992.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Método fônico ou fonético. In: FRADE, Isabel; Costa Val, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/metodo-fonico-ou-fonetico#:~:text=O%20m%C3%A9todo%20f%C3%B4nico%20ou%20fon%C3%A9tico,da%20fala%20e%20a%20escrita>. Acesso em: 04 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GIROUX, Henry. **A Pedagogia e Políticas da Esperança: Teoria, Cultura e Escolarização**. Ed. Paz e Terra, 2001.

GOOGLE. Imagem de Aurora do Tocantins obtida no Google Earth Pro. Localização: Aurora do Tocantins, Tocantins. Acesso em: 28 jun. 2024. Disponível em: <https://maps.app.goo.gl/Ez1jzU339pH3pSKm7>. Acesso em: 28 jun. 2024.

GOULART, Cecília M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização**. Bakhtiniana: São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa**. Curitiba: IBPESC, 2007.

IBOPE. Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **Retratos da leitura no Brasil**. Instituto Pró-Livro (org), 5ª ed, 11 de set. de 2020, p. 153. Disponível em: https://polo-producao.s3.sa-east-1.amazonaws.com/SyzjJzfYvKPxDSSuGrPsVTXEWeTXNcaCSyPRydAwFfcfSJbyWkmRwaVUS4CJ/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

IRELAND, Vera Esther et al. **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever**. Brasília-DF: UNESCO, MEC/INEP, 2007. 351 p.

JOSÉ, Elisabete Assunção. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/referencia/koch-i-v-elias-v-m-ler-e-compreender-os-sentidos-do-texto-s-o-paulo-contexto-2006>. Acesso em: 21 mar. 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação - II**. Brasília: Textos para discussão, n. 37, 2012, 33 p.

MAANEN, John Van. Recuperando métodos qualitativos para pesquisa organizacional: um prefácio. In: **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, 1979, p. 520-526.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, n.17, p. 621-626, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Apropriação do sistema de escrita alfabética. In: FRADE, Isabel; Costa Val, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa. **Revista Cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 07 maio 2023.

População de Aurora do Tocantins (TO) é de 3.342 pessoas, aponta o censo do IBGE. **G1**, 28 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/06/28/populacao-de-aurora-do-tocantins-to-e-de-3-342-pessoas-aponta-o-censo-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 4 jun. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

ROCHA, Gladys. Avaliação diagnóstica. In: FRADE, Isabel; Costa Val, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de**

Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica#:~:text=Ou%20seja%2C%20a%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20diagn%C3%B3stica,de%20aprendizagem%20a%20serem%20superadas>. Acesso em: 2 jun. 2024.

RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. **A avaliação diagnóstica da alfabetização norteando os caminhos para êxito do processo de alfabetizar crianças**. 2011. 373f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO. Sistema de Avaliação da Educação do Tocantins (SAETO). Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/saeto/4qfj1kk0nth#:~:text=Sistema%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,melhoria%20dos%20indicadores%20educacionais%20do>. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTOS, Glória Moreno dos. **Dificuldade no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012, p. 46. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/20752>. Acesso em: 08 maio 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003

SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel; Costa Val, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.) **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 06 out. 2023.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel; Costa Val, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças Castro (org.). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Ceale, Faculdade de Educação da UFMG, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SOARES, Magda. **Como mediar a aprendizagem da língua escrita?**. Coordenação de Tamara Castro, Plataforma de Letramento: Cenpec, 2019. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas/magda-soares-como-medar-a-aprendizagem-da-lingua-escrita?campaign=20105816320&content=%7Bads%7D&keyword=letramento%20e%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjw8J6wBhDXARIsAPo7Q_Meq6em1g7GWLxzUig4FDchowPufsmHdUx3IWKEZpRInqCkAApIVUaAqSV EALw_wcB. Acesso em: 10 abril. 2024.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome:

Idade:

Formação inicial e ano de conclusão:

Participação em cursos de formação continuada (curso(s) e ano(s)):

Pós-graduação (área e ano de conclusão):

É concursada ou contratada?

Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Há quanto tempo é professora?

Há quanto tempo é professora alfabetizadora?

Com que turma trabalha atualmente: 1º ou 2º ano?

1. Como e quando planeja suas aulas?
2. Na escola, as professoras conseguem trabalhar de forma coletiva? Fale-nos um pouco sobre como é essa parceria.
3. No início do ano, você fez uma avaliação diagnóstica da sua turma? Conte-nos um pouco sobre esse processo (quem produziu a avaliação, como ela foi aplicada, como foi corrigida...).
4. Os resultados da sua turma, em leitura e escrita, foram satisfatórios? Conte-nos um pouco sobre os resultados dessa avaliação.
5. Na sua turma há crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita? Quais seriam essas dificuldades?
6. Quais são os procedimentos adotados por você, em sala de aula, para que as crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita possam avançar em seus conhecimentos?
7. E a escola, o que tem feito para sanar esses problemas?
8. Como as famílias colaboram (ou poderiam colaborar) no processo de alfabetização das crianças?
9. Quais os maiores desafios enfrentados por você para o ensino da leitura e da escrita nessa faixa etária? (limites do trabalho, dificuldades externas e internas...)
10. Tem alguma questão que eu não mencionei e que você gostaria de comentar?

ANEXO A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

Estamos realizando a pesquisa intitulada “Dificuldades em Leitura e Escrita: Fatores que interferem no aprendizado das crianças em processo de alfabetização, em Aurora do Tocantins”, cujo objetivo central do estudo é apreender, na perspectiva dos professores alfabetizadores, os fatores que limitam as aprendizagens dos estudantes em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para cada participante. A coleta de dados se dará por meio de observação da aula, entrevista com os participantes e consultas às anotações, realizadas pelo(a) pesquisador(a).

Todos os envolvidos serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela Instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios de Ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.196/96 do CNS. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade dos participantes.

Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após cinco anos será destruído. Dados individuais dos participantes, coletados ao longo do processo, não serão informados à instituição envolvida, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a instituição, se for assim solicitado. Através deste trabalho, esperamos aumentar o conhecimento científico para a área de educação.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Responsáveis:

 Giane Maria da Silva (Orientadora)
 giane.silva@uft.edu.br

 Gabrielle Almeida Martins (Pesquisadora)
 gabrielle.almeida@uft.edu.br

Arraias-TO, x, de xxxxxx de 202x.

Concordamos em participar do presente estudo.

Instituição: _____

Nome do responsável legal: _____

Assinatura: _____

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO,
Resolução nº 196/96 – CS**

O(a) senhor(a) _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Dificuldades em Leitura e Escrita: Fatores que interferem no aprendizado das crianças em processo de alfabetização, em Aurora do Tocantins”, que tem como objetivo geral apreender, na perspectiva dos professores alfabetizadores, os fatores que limitam as aprendizagens dos estudantes em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), cujos resultados poderão servir de subsídios para a discussão sobre a temática.

A pesquisa tem término previsto para julho de 2024. Informamos que suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade estará assegurada com a substituição de seu nome. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador e após cinco anos será destruído.

Sua participação é voluntária. Portanto, a qualquer momento o(a) senhor(a) poderá se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento, sem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Sua participação consistirá em autorizar a aplicação de um questionário com perguntas relacionadas ao tema citado acima. Informamos ainda que o(a) senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Por ser anônima e confidencial, sua participação no projeto não apresenta riscos à sua pessoa. O benefício relacionado à sua participação será de ampliar o conhecimento científico sobre a área de educação. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste Termo, onde consta o e-mail dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

Destacamos, ainda, os dados da coordenação do curso de Pedagogia, na UFT campus de Arraias, para que o(a) senhor(a) possa também acioná-la agora ou a qualquer momento, caso queira fazer alguma notificação sobre o que considera como irregularidade de natureza ética nesta pesquisa.

Desde já agradecemos sua disponibilidade e atenção!

Responsáveis:

Giane Maria da Silva (Orientadora)
giane.silva@uft.edu.br

Gabrielle Almeida Martins (Pesquisadora)
gabrielle.almeida@uft.edu.br

Arraias-TO, x de xxxx de 202x.

Sujeito da Pesquisa

Nome completo: _____

Assinatura: _____