



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO (CEDUC)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

REGIA RENATA TOMAZ DE MORAES

**DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS
PANDÊMICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

CAMPINA GRANDE

2022

REGIA RENATA TOMAZ DE MORAES

**DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS
PANDÊMICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado á coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva.

CAMPINA GRANDE

2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M827d Moraes, Regia Renata Tomaz de.
Desafios da alfabetização no contexto pandêmico e pós
pandêmico [manuscrito] : relatos de experiência / Regia
Renata Tomaz de Moraes. - 2022.
49 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2022.
"Orientação : Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva ,
Departamento de Educação - CEDUC."
1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Residência pedagógica.
4. Ensino remoto. I. Título

21. ed. CDD 372.6

REGIA RENATA TOMAZ DE MORAES

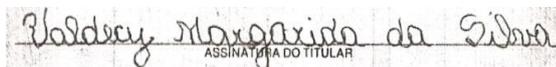
DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS
PANDÊMICO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba como requisito à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

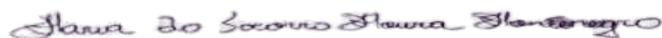
Aprovada em: 01/12/2022

BANCA EXAMINADORA



ASSINATURA DO TITULAR

Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva (Orientadora)



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro



Profa. Dra. Paula Almeida de Castro

A Deus e a minha família, que sempre me motivaram a conquistar esse sonho de me graduar em Pedagogia. DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, acima de tudo. Mesmo passando por períodos de exaustivos de cansaço e dificuldades, enfrentando jornada de três turnos, conciliando trabalho e estudos, mesmo diante das intempéries da vida. Deus me fez compreender que tudo acontece no momento certo e que todas as dificuldades servem para nos fortalecer.

A minha família, por ter me incentivado a buscar novos rumos para minha vida, quando eu não acreditava mais que fosse capaz. Ao esforço da minha mãe Maria de Lourdes Tomaz e das minhas irmãs, Alexandra Tomaz de Moraes Barbosa e Renata Régia Tomaz de Moraes, do meu cunhado Juvenal Barbosa, da minha sobrinha Bruna Andreza Tomaz de Moraes Barbosa, seu esposo, Arthur Basílio e meu amado sobrinho João Gabriel Morais Basílio.

A minha orientadora, a professora Dra. Valdecy Margarida, por toda a compreensão e empatia, por seus valiosos conselhos e por sua preciosa orientação.

A todos os docentes do curso de Pedagogia que me motivaram a seguir adiante, apesar do cansaço de enfrentar até 3 jornadas diárias entre trabalho e estudos, mas sempre com determinação e coragem.

Às minhas queridas e inesquecíveis amigas e companheiras de jornada acadêmica, Uiara Oliveira, Gleiciane Tavares, Daiane Cintia, Giovana Sanderleya, tivemos momentos maravilhosos de aprendizado e diversão na UEPB, construímos um valioso laço de amizade que espero manter por toda a vida.

A escola campo na qual realizamos o Programa de Residência Pedagógica, escola Municipal Rivanildo Arco Verde, e sua equipe de educadores. A professora preceptora Marcyane de Souza Albuquerque, à professora orientadora Elizabete Carlos do Vale, por nos assistirem com dedicação durante o período em que estivemos atuando.

As Escolas Municipais Padre Cornelio de Boer, Adolfo Gustavo Cândido, CEAI João Pereira de Araújo, e suas docentes e gestoras. A Prefeitura Municipal de Campina Grande, PB, através da sua Secretaria de Educação e Cultura- SEDUC, assim como ao MEC, Ministério da Educação e Cultura, idealizadora e realizadora dos Programas Mais Educação e Tempo de Aprender.

A UEPB, que passou a integrar minha vida como instrumento de aprendizado e crescimento pessoal e profissional, por anos tornou-se minha segunda casa.

A CAPES, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional, através da experiência pedagógica mesmo diante de uma Pandemia global, enfrentado dificuldades e limitações, por meio do Programa de Residência Pedagógica.

RESUMO

A partir dos relatos de experiência nos Programas Residência Pedagógica (abrangendo o período da Pandemia) e os Programas Mais Alfabetização e Tempo de aprender (no pré e pós-pandemia) foi possível estabelecer um parâmetro de comparação entre os maiores desafios de cada período abordado assim como as perspectivas de alfabetização e letramento de crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos de idade, no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19, assim como presencialmente no pós-pandemia. Para proceder ao estudo comparativo foram utilizados pressupostos investigativos no campo da alfabetização e do letramento, tendo como fundamentação teórica os estudos de Ferreira e Teberosky(1999), Soares (2002, 2003, 2011), entre outros que dialogam sobre a temática alfabetização e letramento. O presente trabalho resulta da análise dos programas referentes à fase de alfabetização escolar das crianças, realizadas em duas turmas do 1º ano dos Anos Iniciais, das escolas Rivanildo Sandro Arco verde (Residência Pedagógica), no período de outubro de 2020 a março de 2022, e CEAI Dr. João Pereira de Assis (Tempo de aprender), ambas da rede pública municipal de Campina Grande- PB. Os resultados das análises de campo obtidos no período indicado mostram os desafios enfrentados pelas crianças e seus tutores no período pandêmico, assim como os obstáculos vividos pelos alunos na fase pós-pandemia e como os processos de alfabetização e do letramento precisaram ser adaptados para essa nova realidade social.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Residência Pedagógica. Ensino remoto.

ABSTRACT

From the reports of experience in the Pedagogical Residency programs (covering the Pandemic period) and the More Literacy and Learning Time programs (in the pre and post pandemic) it was possible to establish a parameter of comparison between the greatest challenges of each period addressed as well as the literacy and literacy perspectives of children aged between 6 and 7 years of age, in remote education during the Covid-19 pandemic, as well as face-to-face in the post-pandemic. To carry out the comparative study, investigative assumptions in the field of literacy and literacy were used, based on the theoretical foundation of the studies of Ferreiro and Teberosky (2010), Soares (2002, 2003, 2011), among others that dialogue on the theme literacy and literacy. The present work results from the analysis of school reinforcement programs related to the school literacy phase of children, carried out in two classes of the 1st year of the Initial Years, of the schools Rivanildo Sandro Arco Verde (Pedagogical Residency) and CEAI Dr. João Pereira de Assis (Time to learn), both from the municipal public network of Campina Grande- PB. The results of the field analyses obtained in the period indicated show the challenges faced by children and their tutors in the pandemic period, as well as the obstacles experienced by students in the post-pandemic phase and how literacy and literacy processes needed to be adapted to this new social reality.

Keywords: Literacy. Literacy. Pedagogical Residence. Remote teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	Alfabetização escolar.....	11
2.1	Aspecto histórico da alfabetização.....	11
2.2	Métodos.....	14
2.3	Cartilhas de alfabetização.....	17
2.4	A que se deve o fracasso escola.....	19
2.5	Níveis de alfabetização.....	21
3	Letramento.....	26
3.1	Letramento e práticas sociais.....	26
4	O impacto da pandemia da covid-19 na educação.....	30
4.1	A crise da pandemia.....	30
4.2	Tecnologia à serviço da educação.....	32
4.3	Adequação curricular.....	34
5	Programas educacionais: relato de experiência.....	36
5.1	Residência pedagógica.....	36
5.2	Programa tempo de aprender/mais alfabetização.....	42
6	Desafios do ensino remoto na fase de alfabetização.....	48
7	METODOLOGIA.....	49
8	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	50
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
	REFERÊNCIAS.....	53

1 INTRODUÇÃO

Em Dezembro de 2019 foi encontrado na cidade de Wuhan na China um novo tipo de coronavírus, o (SARS-CoV-2), o qual se denominou de COVID-19. Em fevereiro de 2020, com o contágio de pessoas fora do eixo asiático, a doença passou a ganhar a denominação de pandemia mundial. Diante da rapidez de disseminação e do alto nível de contágio, a Organização Mundial de Saúde (OMS) afirmou a necessidade de medidas estratégicas para conter a contaminação e, conseguinte, as mortes. Entre as medidas de saúde pública adotadas estava a aplicação de isolamento social (quarentena) em variados níveis de acordo com as necessidades intrínsecas de cada região mundial. Trazendo esse conturbado contexto histórico para o âmbito educacional, no sentido da apropriação de meios tecnológicos como instrumentos educacionais, podemos conceber que as tecnologias influenciam os comportamentos humanos. Portanto, são reflexos da dinamicidade vista no âmbito tecnológico /virtual. Para compreender tal evolução faz-se necessário perceber o contexto e o período no qual se analisa, bem como a velocidade com que tratamos e é vivenciada as alterações científicas que motivam conceber olhar atento para inteirar-se e socializar-se com as inovações. Assim, se ocorre o aprendizado do até então novo objeto/produto tecnológico, cria-se uma familiaridade e este não é mais visto como tecnologia, mas agora parte do ser.

O Decreto 2.494 de 10/02/1998 art.80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional introduz a educação à distância como modalidade educacional no Brasil. Surgem então políticas públicas com o objetivo de inserção da nação nessa nova concepção de realidade, passando a ser produzido o Livro Verde da Sociedade de Informação no Brasil (1999). A EAD (Educação à distância) é tida então como forma de exercício da cidadania, uma forma de estender ao maior número de pessoa, a possibilidade do acesso à educação, sobretudo para os que tem limitações de acesso físico. As Tecnologias de informação, o ciberespaço e a cibercultura criam condições de interação entre as pessoas, trocas de experiências e informações, reduz a distância temporal. Com o ensino remoto reduz-se a distância tecnológica ao mesmo tempo acentua a disparidade entre o poder de acesso às tecnologias e ainda a falta de democratização, ao mesmo tempo em que permite a inclusão digital pensada para as pessoas com problemas físicos e com dificuldades motoras.

Diante desse “novo normal” através do programa de Residência Pedagógica fomos levados a vivenciar essas mudanças provisórias na metodologia educacional, que assumiu, nesse restrito espaço de tempo (aproximadamente um ano e meio), o modelo de aulas remotas, para tanto tivemos que trabalhar conjuntamente como auxílio pedagógico para crianças selecionadas pela preceptora da turma por meio de ensino remoto, através de plataformas virtuais como Whatsapp ou Meet.

Objetivo Geral desse trabalho é analisar os processos de alfabetização e letramento, seus métodos e técnicas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tendo como Objetivos específicos: identificar a importância da Alfabetização e Letramento nessas turmas; avaliar os métodos de alfabetização e letramento em sala de aula. Explorar as relações de ensino/aprendizado no contexto da pandemia e pós-pandemia.

Com o retorno das aulas presenciais e findo o programa da Residência Pedagógica, passei a atuar junto ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), no Programa Tempo de Aprender, que se trata de um Projeto voltado para o reforço no processo de alfabetização para alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental 1. Entretanto, mesmo sem a distância social verificado na fase pandêmica, a experiência mostrou o quanto a qualidade de ensino foi afetada durante a pandemia e quanto refletiu no baixíssimo índice de aprendizado das crianças nessa fase, onde a maioria das crianças do 1º ano se encontrava no nível Pré-silábico 1 (alguns ainda na fase das garatujas), já os alunos do 2º ano, a maioria se encontrava na fase silábica sem valor sonoro.

2 ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR

2.1 Aspecto histórico da alfabetização

O surgimento da escrita foi uma consequência da necessidade de armazenar informações, anotar dados, contar e manter o controle sobre quantidades como rebanho e colheitas. À princípio essas representações eram feitas usando desenhos ou signos (sinais) que faziam uma representação direta da língua falada. Nesse sentido, a linguagem tornou-se um símbolo de transmissão de uma mensagem entre os homens, que poderiam ser verbais (usa-se palavras / signos para transmitir uma mensagem) ou não verbais (geralmente essas elocuições são transmitidas por ilustrações, gestos, cores...). As primeiras informações impressas por homens foram os desenhos rupestres, as ilustrações feitas nas cavernas traduziam histórias ou narravam fatos. Com o tempo os homens foram adaptando as representações por signos para que pudessem nomeá-las para o entendimento de outros homens, criando uma “linguagem” escrita significativa e comum.

Assim, conforme preceitua CAGLIARI (1999, p. 14), “de acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava animais”. De acordo com Soares (2020), o alfabeto consiste num instrumento cultural sendo, certamente, uma das mais importantes invenções da humanidade. O modelo escolar de alfabetização surgiu há pouco mais de dois séculos, em 1789, na França, depois da Revolução Francesa. A partir desse período o “escrever” passou a se sobrepor sobre o “ler”, criou-se a noção que a leitura tende a fluir espontaneamente em virtude do desenvolvimento da escrita.

No Brasil Colônia, os Jesuítas foram os primeiros responsáveis pela escolarização. Nesse período de colonização, no percurso da faixa litorânea habitada do Brasil, os jesuítas foram fomentando escolas de ler e aprender, conhecidas como escolas de bê-a-bá, nelas eram preconizados o ensinamento da religião católica, assim como o das primeiras letras, o mesmo acontecia com as casas de recolhimento ou internato. Entretanto, o transcurso se dava com explícita divisão social, de forma que a catequese era direcionada aos indígenas, praticada nos aldeamentos, já a educação escolar era destinada à elite e repassada aos meninos nos colégios religiosos.

Entretanto, na fase final do império no Brasil eram poucas as escolas existentes no país. Estas ocupavam espaços inadequados de forma a manter todas as séries em aulas régias (as aulas régias consistiam em aulas distintas que não estavam interligadas entre si). Na época em que foram implantadas pelo Barão de Pombal, um novo sistema de ensino que substituiu o ensino jesuítico, que já emergia como uma nova perspectiva de educação. A criação das aulas régias, em 1759, marcou o advento do ensino público oficial e laico, haja vista que anteriormente, todo o ciclo da educação formal estava sob a égide o da Igreja, que em virtude dessa influência, exercia predomínio sobre a cultura, as artes e até mesmo a impressão de livros. Estes espaços educativos passaram a ser administrados por um Diretor Geral de Estudos, entretanto a nomeação dos professores era feita pelo rei.

Até a segunda metade do século XIX os materiais utilizados nos colégios para o ensino de leitura eram produzidos na Europa, porém muito deficitários. A técnica da alfabetização era feita por meio de leitura e cópias, a metodologia aplicada às crianças, utilizando como base esses textos, era repetitiva, onde os alunos faziam cópias continuamente até conseguirem compreender o que estava escrito no texto. A necessidade da alfabetização, nessa época, estava mais voltada sobretudo à atividade comercial. De forma que o processo de alfabetização estava voltado para os que já tinham domínio da leitura dos códigos.

Nesse sentido, apenas a capacidade de codificar e decodificar era priorizada, dispensando o estudo mais aprofundado da língua e sua função social. “Na antiguidade, [...] o trabalho de leitura e cópia era o segredo da alfabetização” (CAGLIARI, 2004, p. 15). A metodologia de estudo partia das cartas de ABC, de forma que os alunos apenas liam e copiavam os documentos manuscritos, o ensino de dava de forma precária e era baseado na relação forjada entre professores e alunos.

Em 1876 foi publicado a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita por João de Deus, passou a ser bastante difundida nas províncias de São Paulo e Espírito Santo.

Diferentemente dos métodos até então habituais, o “método João de Deus” ou “método da palavração” baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Por essas razões, Silva Jardim considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social. MORTATTI (2006, p.6)

As cartilhas partiam dos princípios mais modernos da linguística, onde pregava o ensino da leitura a partir de uma palavra isoladamente e em seguida, trabalhar com os alunos as letras que compõe essa palavra e quais outras palavras elas poderiam compor. Essa metodologia perdurou até 1890, quando educadores dividiram-se entre o método sintético (soletração, fônico e silabação) e método de João de Deus. Apenas após os anos 1890, parte para uma nova etapa da Educação Brasileira. A reestruturação da instituição pública traz intensas mudanças como o estabelecimento de horários planejados, currículos escolares e uma proposta de tornar os métodos de ensino mais rigorosos para os grupos escolares.

A cartilha passa a ser o manual comunitário para a educação. A reforma da Instrução pública de São Paulo serviu de modelo para os outros estados, partindo da reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola modelo Anexa (conjuntamente com o jardim da infância), com a implementação de atividades práticas, os professores buscaram desenvolver seu próprio modelo educacional, atuando como modelo mediante as “missões de professores paulistas”, de forma a institucionalizar o método analítico com a ocupação de cargos administrativos de instrução pública paulistana, além da concepção de normativas, artigos e cartilhas em revistas pedagógicas e jornais, porém não era unânime a aprovação a esse método, por essa razão perdurou até a Lei 1750 de 1920, conhecida como Reforma de Sampaio Dória, a qual respaldava a autonomia didática.

O construtivismo de Piaget trouxe uma resistência ao método das cartilhas tradicionalistas, onde visa o abandono ao método tradicional, suas teorias e práticas, de forma a modificar a concepção da necessidade do uso de cartilhas tradicionalistas. O pensamento construtivista começou a ser amplamente difundidos por meio de artigos, sugestões, mídia e livros...

A nova concepção emergente na década de 80, onde a ideia que se preconiza é que a criança já traz seu conhecimento prévio, constrói seu conhecimento e segue construindo. No final da década de 80, o índice de analfabetismo chegava a 25,42%, período onde o fracasso escolar chegava a 19,9% dos alunos que ainda cursavam os anos iniciais, ainda como uso de cartilhas em sala de aula. Com a propagação das ideias construtivistas influenciadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, passou-se a haver um intenso debate e questionamentos dos métodos aplicados. A própria Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) passou a ser mais rigorosa com relação à formação de professores

alfabetizadores onde passou a exigir a formação em ensino superior em cursos de licenciatura em Pedagogia. Após a década de 90, as capacitações passaram a integrar o currículo desses docentes. Com a Conferência internacional de educação de adultos em Hamburgo, 1997, a ideia de alfabetização passou a patamar mais amplo sendo conferida como direito individual e social de cada cidadão que perdura toda a sua vida.

De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes. MORTATTI (2006, p. 11).

A utilização de PCNs, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a Lei de Bases e Diretrizes da Educação (LDB), dentro da perspectiva construtivista, servem de parâmetro para a construção do currículo escolar. Os questionamentos levantados quanto à funcionalidade das Cartilhas de alfabetização, foram superados culminando na construção de “cartilhas construtivistas” (“socioconstrutivistas”, “construtivistas interacionistas”), em comunhão com a ideia das cartilhas tradicionais e livros de alfabetização, serviram como manuais de planejamento de aulas.

2.2 Métodos

Os estudos sobre os métodos e formas de alfabetização no século XX, concebem sua evolução em três distintos períodos. O primeiro período refere-se à fase em torno da primeira metade do século, onde o ensino em si era instrumento de reflexão e a motivação do insucesso escolar remetia a uma metodologia falha ou inadequada. Houve uma intensa discussão entre os defensores do método Global e do método fonético.

O segundo período teve como auge os anos 60, e foi inspirado nos Estados Unidos e na questão da segregação racial, pautando nas motivações que tornavam o acesso às escolas, por crianças negras muito mais traumáticas e com piores resultados, também se fundamentava na questão do fracasso escolar, remetendo a constante luta pela inclusão dos alunos negros e sua continuidade no ensino. Essas

questões evidenciaram as falhas na metodologia educacional, a concepção que se tinha era de que deveriam investigar a razão do insucesso escolar sob a perspectiva que o aluno seria o responsável pelo próprio fracasso escolar.

A terceira e última fase tem início na década de 70 onde se verificou toda uma transformação social e quebra de padrões. O foco, nessa fase passa a ser a compreensão acerca dos alunos que conseguem aprender e com isso obter sucesso escolar. A partir dessa observação, construir uma abordagem a respeito dos alunos que ainda não se alfabetizaram. Aumentando a partir dessa perspectiva, a amplitude da investigação sobre o universo escolar. Porém, uma leitura sobre os aspectos históricos do fracasso da alfabetização escolar no Brasil, remete sobre a persistência na aplicação de métodos ineficazes, até a década de 1980, fase onde a alfabetização se manteve concentrada no primeiro ano do ensino fundamental, resultou num aumento de reprovação ou até mesmo de evasão escolar. Não havia até então, uma unicidade de método que alternavam compulsoriamente entre formas de métodos sintéticos, analíticos (silábicos, palavração, fônico, sentencição, global...).

Ao falarmos de métodos, destacamos os sintéticos e analíticos, que influenciaram diretamente no processo de alfabetização. Suas funções eram atender os interesses sócio-educativos de seus períodos, de forma que cada um tem um embasamento conceitual e cronológico distintos. O método sintético está voltado para o ensino tradicional, centrado na figura do professor, ensino de forma mais mecânica e desconexa com a realidade social, de forma a enfatizar as unidades menores da língua, partindo das letras e sílabas, até embarcar as unidades maiores, palavras e frases. Nesse conjunto também incluem os métodos alfabéticos ou de soletração, o fônico e o silábico (Silabação). Aqui se preconiza a memorização das letras e suas silabações. No método Alfabético, ou soletração, a criança é ensinada as letras isoladamente, a junção de consoantes e vogais formando sílabas, fazendo a junção destas até formar palavras.

De acordo com Soares (2017), é um método que obedece as Cartas do ABC (abecedários e silabários), aqui se ignora a relação entre a oralidade da escrita e sua função social. O método fônico ou fonético se fundamenta na sonoridade das letras, tendo como base o aprendizado das vogais, posteriormente das consoantes, assim cada uma dessas letras estudadas de forma unitária é unida às outras formando as sílabas, por fim, as palavras. Segue uma sequência gradativa indo das

mais fáceis de vocalizar, às mais difíceis. Aqui o professor preconiza a perspectiva sonora, que podem determinar mais de um significado para as palavras, estimulando o aluno a produzir oralmente e, em seguida, transcrever o resultado dessa junção. Os fonemas aqui representados começam por duas letras e vão avançando conforme o que vai sendo ensinado. Dessa forma, a codificação e decodificação vão se basear nesses fonemas. Esse método é bastante criticado por não se encaixar no aspecto de letramento. O método silábico ou de silabação passa a preconizar a sílaba, aqui o princípio de codificação, decodificação e memorização, de forma a ignorar o limite de capacidade de entendimento do aluno.

O professor aborda as famílias silábicas e já parte para a formação de palavras com sílabas da mesma família. Trabalhando escrita e leitura dessas palavras simples e partindo do pressuposto do conhecimento, pela criança das demais famílias silábicas, parte-se para formação de palavras com sílabas diferentes. O ensino se dá de forma mecânica, não partindo de nenhum pressuposto reflexivo.

Para Cagliari (2009), esse método preconiza a ortografia. Já o método analítico parte do pressuposto dos elementos linguísticos maiores como palavras, frases ou até mesmo textos. Para Ferreira e Teberosky (1995), esse método dá a alfabetização uma amplitude muito maior que a simples codificação e decodificação, a aprendizagem se baseia na apresentação do texto, palavras e orações (unidades maiores) e, em seguida a exploração das unidades menores (letras e sílabas).

Esse método subdivide-se em: palavração, sentencição e global de contos. No método da palavração o estudo parte da palavra que com combinações distintas é mostrada à criança de forma oral, ao aprender a palavra, parte-se para o estudo das sílabas e letras, por fim a criança é capaz de transmutar as letras trabalhadas, em som. No método da sentencição parte-se da sentença que sendo compreendida e reconhecida é decomposta palavra a palavra, posteriormente em sílabas. O método Global de contos, parte-se do trabalho, em sala de aula de pequenas histórias ou textos pequenos, que são desmembrados em frases, palavras e por fim sílabas. São métodos tradicionais que ainda focam muito no professor, não no aluno, ainda muito focados na memorização.

Aqui a necessidade do domínio das competências da escrita é fundamental para o desenvolvimento da escrita e leitura, pouco a pouco, seguindo seus domínios, para tanto é necessário os estímulos externos de forma a fazer com que a criança se aproprie do esquema da escrita. Aqui persiste a falta de preocupação com o letramento, a leitura reflexiva não é uma preocupação. Soares (2017) afirma que essas duas ideologias fundamentam-se num paradigma pedagógico episcopológico (associacionismo), segundo o qual o conhecimento se dá por meio da associação das ideias.

2.3 Cartilhas de alfabetização

As cartilhas eram instrumentos concebidos a partir da introdução do alfabeto, por meio de conjuntos de letras usadas para a formação das sílabas, nos textos religiosos em português ou até em latim. No início do século XIX, os manuais aplicados na educação brasileira eram trazidos de Portugal devido à proibição de publicações nacionais. No ano de 1827 data a primeira lei brasileira que versava sobre a escola primária. Porém, sem especificar o método ou manual a ser aplicado. Cabia ao professor elaborar seu material além da utilização de cartilhas a exemplo de “O expositor português e Cartilha maternal. Passaram a se chamar “Cartas do ABC” o material elaborado pelos professores, os quais enfatizavam a grafia, o método trabalhado a partir dessa cartilha era o alfabético (soletrava-se para compreender a palavra).

No ano de 1856 o Barão de Macaúbas passou a figurar como importante divulgador da Educação nacional. Após o lançamento dos livros de leitura chamados Primeiro segundo e terceiros livros de leitura. Metodologia essa que ficou conhecida como Método de Abílio, que tanto era voltado às escolas como para uso das famílias. João de Deus foi aplicado inicialmente na Escola Normal da cidade de São Paulo em 1883, pelo professor Antônio da Silva Jardim e, em 1897, o governo paulista importou vários exemplares da Cartilha Maternal de João de Deus para distribuir nas escolas do Estado, o que conseqüentemente influenciou a Província baiana..

Figura 1,2,3,4 e 5 - Cartilhas utilizadas no Brasil



Fonte: Arquivo pessoal

A 1ª edição das "cartas de ABC" (autor desconhecido) é do ano de 1905. As cartas de ABC" traziam o método sintético, representando um método mais tradicional e antigo de alfabetização. Assim, o mesmo apresenta primeiro as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas; de imprensa e manuscritas), em seguida introduz segmentos com um, dois e três caracteres, na ordem alfabética a-é-i-ó-u, BA-bé-bi-bó-bu, ai-ei-oi-ui, bai-bei-boi-bui, etc e, finalizando, exibia as palavras cujas sílabas são separadas por hífen An-tão, A-na, An-dei, A-mar; Ben-to, Bri-tes, Buscar, Ba-ter, etc. No ano de 1909 é elaborada a Cartilha Analítica. Seu método visava alfabetizar através de palavras e sílabas, de forma a se opor ao método sintético, o qual trabalhava em torno do ensino das letras.

A Nova Cartilha buscava conciliar os diferentes métodos de alfabetização, tendo um uso bastante significativo superando a produção de 825.000 exemplares (de 1916 a 1955). A Cartilha de Ensino Rápido de Leitura de 1917 foi muito requisitada. Até 1941 já haviam sido vendidas mais de um milhão de exemplares. No ano de 1940 foi publicada a Cartilha Sodré. No ano de 1977, ela foi remodelada por Isis Sodré Verganini, a qual além de formato, também modificou a estrutura da cartilha, acrescentando mais 30 páginas.

A cartilha Caminho Suave foi criada em 1948. Esta cartilha foi extremamente requisitada pelos educadores de forma que sua vendagem superou 40 milhões de exemplares s  até a os anos 80. Lançada na década de 60 e reeditada em 1987, a cartilha Casinha Feliz cujo lançamento se deu na década de 60 e sua reedi o em 1987, popularizou o método f nico no Brasil, buscando ressaltar os fonemas, assim como sua forma na escrita. Partindo do ensino das formas e os sons das vogais, em seguida partindo para as consoantes e vogais, de forma a mostrar as complexas

relações entre fonemas/ grafemas. O suporte metodológico para os professores foi a implementação de textos diversificados tais como livros, jornais, revistas, embalagens, quadrinhos etc.

2.4 A que se deve o fracasso escolar?

Após a década de 80 uma nova perspectiva emerge sob a égide do construtivismo. Seguindo as perspectivas dessa corrente, ao aluno cabe conceber, transformar e sistematizar metodologias que possibilitem engrandecer a sua cognição. Seguindo a perspectiva de Jean Piaget, esse processo de conhecimento se dá de forma contundente (Equiparação majorante), englobando ainda os processos de assimilação e acomodação. Adentrando ao século XX, apesar da influência notória do construtivismo, o insucesso no processo de alfabetização avança. Sob essa perspectiva o fracasso escolar se dava em face às avaliações internas e o processo de alfabetização focava necessariamente no primeiro ano do ensino fundamental. No período seguinte, referente ao início do século XX, já as avaliações externas é que determinam o nível de insucesso escolar do processo de alfabetização.

O fracasso do processo de alfabetização dentro das escolas brasileiras, sobretudo as públicas, ocorre há décadas. Porém, era identificado apenas nas escolas a partir das avaliações internas, sobretudo diante do alto índice de reprovação. Esse fracasso se exterioriza através das avaliações externas à escola que vão desde avaliações estaduais e nacionais (como o SAEB, o ENEM) além das internacionais (como o PISA). A perda de especificidade da alfabetização é uma problemática chave que remete diretamente ao insucesso na aprendizagem externado por muitos alunos. Situação essa evidenciada e comprovada pelas mencionadas avaliações.

A progressiva desqualificação do processo de alfabetização decorreu da ausência de métodos ou mesmo da inadequação destes. A princípio a alfabetização apresentava uma supervalorização do esquema fonético e gráfico (relação grafema/fonema) em detrimento a metodologias de aprendizagens e comportamentos diversos voltados à leitura e escrita. Porém, ao escapar da “abusiva especificidade”, anula a necessária especificidade do processo de alfabetização, limitando as metodologias aplicadas. A perda da especificidade reverteu algumas situações como

a reorganização do tempo escolar, a implantação do sistema de ciclos e a implementação de novos objetivos e metas a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização. Entre os diferentes fatores que implicam diretamente na problemática do fracasso escolar, das camadas populares, o uso da língua na escola consegue apontar mais ainda a disparidade entre as classes sociais, de forma a culminar quase sempre em situações de preconceito linguístico (face as variantes linguísticas, muitas vezes resultando no desinteresse pela rotina escolar. É preciso que a escola reconheça o conhecimento linguístico prévio das crianças das classes mais baixas, de forma a evitar propor a ideia que essas crianças não saibam falar portanto não saberão ler.

Até mesmo as crianças que mudam de região geográfica acabam sendo afetadas pelo desinteresse escolar. A criança deixa de se sentir representada, pois a escola ignora sua bagagem cultural. Dessa forma, a escola não abarca suas realidades, ignorando seus questionamentos. Ao corrigir os regionalismos, sotaques e demais formas de “falar”, o professor passa ao aluno a ideia de incapacidade, levando em cada ato, o aluno a desmotivar e desestimular, uma sensação que muitas vezes acompanha o sujeito por toda a vida. Assim, o insucesso escolar vai além da inépcia das instituições escolares e dos professores, é preciso, portanto, investir pesadamente na formação inicial dos professores e sua qualificação voltada à prática alfabetizadora de forma que o fracasso escolar deixa de ser um problema individual voltado a um sujeito e passa a ser um problema da coletividade. A instituição escolar deve ofertar uma proposta instigante que forneça ao aluno o estímulo necessário para que este se sinta confortável na escola, abordando os conteúdos, mas ainda precisam considerar as vivências pessoais dos alunos.

A ideia da reinvenção da alfabetização proposta por Magda Soares defende a concepção da unicidade da alfabetização e sua importância nas escolas, assim como no letramento. Soares (2009, p. 72) afirma que “...letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social...” De forma que a educação ultrapassa a ação de decodificar as palavras, esta representaria uma fase inicial, seguindo para o emprego social do domínio das técnicas de escrita e leitura, de forma a estimular o aluno a ter uma visão mais complexa do mundo ao qual pertence.

A autora defende o acesso ao mundo da escrita de duas formas, uma é através da aprendizagem da escrita e a outra é através do desenvolvimento de práticas que utilizem esta tecnologia. Todos esses elementos podem ser determinantes para o insucesso escolar das crianças. Dessa forma, o processo de letramento parte necessariamente da alfabetização (codificar e decodificar palavras), de forma que o aluno após alfabetizado possui domínio no entendimento da linguagem escrita, sendo a partir desse domínio, que os professores podem trabalhar mais facilmente o letramento.

2.5 Níveis de alfabetização

O pensamento construtivista no Brasil, sendo uma concepção em especial voltada à fase de alfabetização, foi resultado de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, teve como marco o trabalho de pesquisa das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e culminou com o lançamento do livro ***Psicogênese da língua escrita***, em 1999. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.24) as crianças não ocupam mais um papel passivo nas Instituições de ensino, hoje elas são capazes de se expressar, produzir conhecimento, formular hipóteses, a partir de sua própria compreensão.

Dessa forma, a criança representa em sua escrita, aquilo que acredita ser a representação do que pretende informar. Atuando portanto, como sujeitos ativos, não mais figurando tão somente como sujeito passivo, receptor de ideias repassadas pelo professor. Face a essa concepção, Emilia Ferreiro e Ana Teberosky apresentaram a teoria da Psicogênese que foi fundamentada da teoria Construtivista de Piaget. Em seus estudos, as autoras levantaram a hipótese que qualquer tipo de conhecimento, terá um ponto de partida, um princípio básico. Em observância ao método de Piaget, as autoras fizeram uma experiência, observando 108 crianças e como funcionava seu processo de escrita. As autoras tinham como interesse a compreensão de como estas crianças se apropriam do sistema de escrita. A ideia que as crianças já trazem um tipo de conhecimento prévio concebido através da sua convivência familiar que precede a escola transformou -se numa linha de pensamento teórico bastante difundida entre os educadores, as práticas construtivistas acabaram ganhado muito terreno nas salas de aula, a partir dessa obra.

Na “Psicogênese da língua escrita”, as autoras lançam fecundas críticas com relação aos métodos tradicionais de alfabetização adotados, repudiando o método que transforma as crianças em meros copistas, de forma a valorizar a escrita livre e espontânea, a qual propicia ao aluno ao escrever as palavras, refletir sobre as regras da escrita convencional. Para as autoras, as crianças acima dos 6 anos são perfeitamente capazes de distinguir elementos como letras e desenhos e é através do contato da criança com materiais que apresentem os elementos da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999), pautadas na concepção piagetiana de aprendizagem, pontuaram o percurso percorrido por crianças em processo de aquisição da escrita alfabética, observando etapas de evolução da escrita, representadas, sucessivamente, por quatro níveis: Pré-silábico, Silábico sem valor sonoro, Silábico alfabético e Alfabético.

A primeira hipótese trata-se da pré-silábica, a qual se encontra subdividida em dois níveis subseqüenciais, no primeiro nível, normalmente está escrita e é representada por garatujas, e o segundo nível se dá quando a criança já faz o reconhecimento da grafia, distinguindo letras, figuras e números. FERREIRO (1999), afirma que as garatujas são signos que antecedem a fase de alfabetização, sendo reproduções das escritas infantis. Para as crianças essas figuras representam a forma como compreendem a linguagem e, em razão disso, não devem ser menosprezadas. Isso se dá porque as crianças, mesmo antes de avançarem no processo de alfabetização, trazem de casa um conhecimento prévio.

Para as crianças que se encontram no nível 1 pré-silábico, o que irá distinguir a letra apresentada, do número é o seu contexto. A exemplo da confusão entre o número 3 e a letra E. A princípio as crianças não conseguem discernir entre desenho (pictográfico) de escrita (alfabético), de forma que à princípio podem utilizar simultaneamente de letras, números e desenhos. Nesse nível as crianças apresentam traçados atípicos que se assemelham a “ems” em formato de letra cursiva. De forma abstrata, apenas a criança que o escreveu, sabe seu significado. Nessa fase não é possível, ainda diferenciar desenho de escrita. As grafias das palavras são invariáveis. A escrita (tamanho) é equivalente a características da pessoa, animal ou coisa a que se refere. Assim, a criança pode escrever formiga com caracteres bem pequenos e elefante com caracteres grandes.

No nível 2, as crianças não aceitam letras repetidas, por entenderem que as palavras são compostas de caracteres diferentes. Dessa forma, a criança reconhece uma grafia de uma palavra partir de um número mínimo de caracteres, cujas formas se aproximam um pouco mais das letras e que podem estar juntas a números. A concepção de palavras diferentes, vai ser moldada por escritas diferentes. A criança começa a reconhecer letras que fazem parte de seu nome (a criança começa a reconhecer as letras de seu nome ao escrevê-lo à princípio com fichas de apoio. Ainda não se criou a noção do valor sonoro das letras, ou seja, a relação fonema/grafema. Prevalece o uso de letra bastão. Faz-se necessário que as palavras contenham um número mínimo de letras para que a criança reconheça a existência de uma palavra, da mesma forma, desconsideram que as palavras possam ter letras repetidas.

Fase em que a criança passa a relacionar os sons à escrita, percebendo que as letras irão representar as sílabas que compõe a palavra de forma a buscarem não exceder, em sua escrita, ao número de letras de uma palavra. Sendo classificada como: Silábicas quantitativas (sem valor sonoro), quando a criança já reconhece ao menos o uso de uma letra para cada sílaba, porém, usualmente as letras empregadas não correspondem aos fonemas das palavras (Ainda não há uma correlação fonema/grafema) e as silábicas qualitativas (com valor sonoro), aqui a criança infere pelo menos uma letra para cada sílaba, mas já estabelece ligação com o som das letras (estabelece uma relação grafema/fonema), ou seja, as letras escritas pelas crianças irão manter uma correspondência sonora com as sílabas da palavra.

Essa fase se caracteriza: [...] pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período de maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba. É o surgimento do que chamaremos a hipótese silábica. Com esta hipótese, a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes.(FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 193).

Nesse contexto, compreendemos que ao final dessa fase, a criança já consegue atribuir uma amplitude sonora para cada sílaba trabalhada, aqui, para a criança, a relação grafema/fonema passa a fazer sentido. Essa fase representa uma notória evolução no aprendizado, isso se dá pelo fato de que para a criança cada letra vai passar a valer por uma sílaba. É a fase onde se dá o advento da chamada

hipótese silábica. Em razão dessa hipótese, a criança evolui qualitativamente com relação aos níveis anteriores. Ferreiro e Teberosky (1999), assinalam que na fase silábica as crianças vão lidar com diversas inconsistências, a exemplo da escrita de palavras dissílabas ou monossílabas ou ainda a grafia de palavras diferentes com as mesmas letras. Entretanto, a importância dessas indagações leva a criança a estabelecer um valor sonoro estável das letras, levando a criança a um novo nível de construção de hipóteses, o silábico alfabético.

Nessa fase, a criança tem a percepção que faltam letras em suas palavras escritas, de forma que a criança sai da hipótese silábica, avaliando uma quantidade mínima de grafia. É o momento de mudança da hipótese silábica para a alfabética, onde a escrita da criança oscila entre a baseada nos valores sonoros ora pela grafia tradicional.

De acordo com o que preceituam Ferreiro e Teberosky [...] a criança 'abandona' a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá 'mais além' da sílaba pelo conflito entre a hipótese e a exigência de quantidade mínima de letras (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre a exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito). (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, p. 214).

Nível em que a criança passa a deduzir que as sílabas possuem mais de uma letra e que que letras juntas representam sílabas, passando a ficar mais atentas à sobra e ou falta de letras. Trata-se trajetória da escrita silábica para a alfabética, de forma que a criança oscilará, em alguns momentos, onde escreverá a sílaba com apenas uma letra e em momentos seguintes, escreverá a sílaba corretamente, de forma linear a aprendizagem vai se estabelecendo.

A hipótese alfabética é a última apresentada por Ferreiro e Teberosky (1999), consistindo num nível em que a criança já formou sua compreensão sobre o sistema de escrita. Reconhecendo os fonemas de uma palavra, consegue distinguir que as letras isoladamente possuem valor sonoro menor que a sílaba. A partir dessa etapa, as dificuldades das crianças estarão voltadas mais diretamente para a ortografia. Essas dificuldades deverão passar a ser o foco da atenção dos professores e através da leitura, o aluno apresentará maior domínio dessa competência. “[...] a criança se defrontará com as dificuldades próprias da

ortografia, mas não terá problemas com a escrita, no sentido escrito.” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 219). Portanto, as crianças nessa fase já reconhecem o modelo convencional da escrita, assim como as diversas formas de escritas das palavras, assim os erros de escrita serão tão somente resultantes de falta de habilidade na ortografia, o que deve ser sanado com a prática de leitura e escrita.

3 LETRAMENTO

3.1 Letramento e práticas sociais

As constantes transformações sociais pedem que a humanidade esteja em contínua transformação, absorvendo e construindo saberes, se tornando. um ser pensante, crítico. Nesse sentido, a educação assume seu papel de instrumento transformador. Desde a década de 30, no Brasil, essa percepção ganhou mais força. Sobretudo a conexão entre alfabetização e letramento, como acentua Soares (2003), apesar de serem ações distintas, quando combinadas, são capazes de fazer um grande avanço no campo do ensino/ aprendizado do aluno. O letramento consiste num processo que interliga o sentido de ensinar e aprender ao ler e escrever inserindo nesse aprendizado, as práticas sociais. A palavra letramento começou a ser usada na década de 1980, sendo a pesquisadora Mary Kato a primeira pessoa a fazer uso desse termo em seu livro “No mundo da escrita uma perspectiva psicolinguística” (1986). Por volta da década de 80 o letramento surge no Brasil, ao mesmo tempo do “llettrisme” Francês e da “literacia” em Portugal.

O letramento acompanha o desenvolvimento social e histórico das sociedades, além das transformações sociais e das tecnologias. Nesse sentido, deu amplitude à democratização da educação, o que cresceu com o avanço de tecnologias digitais como a internet. O letramento se fundamenta em atividades voltadas à escrita e a fluência deste na leitura, para que chegue a esse escopo, precisa passar pela fase de colaborativa entre professor e a decodificação da escrita que deriva da metodologia mais tradicional de ensino.

A alfabetização, quando conectada ao processo de letramento, vai além dos esquemas de codificação e decodificação do esquema alfabético. Segundo Soares (2010), a alfabetização e letramento são duas práticas distintas, porém, correlatas, indissociáveis e imprescindíveis para o processo educacional do aluno. A atuação conjunta serve para ampliar os horizontes do conhecimento do aluno, ultrapassando as fronteiras da escola, fazendo desse um cidadão crítico. Que não só decodifica palavras, mas é capaz de ler e emitir juízo de valor sobre aquilo que leu. Esse tipo de aluno é capaz de contribuir de forma efetiva com as transformações sociais, sendo sujeitos ativos da sociedade. Hoje, alfabetizar não é apenas ensinar o sujeito a ler e escrever palavras, mas oferecer ao aluno a oportunidade de refletir, interpretar e produzir conteúdo, emitindo seu próprio ponto de vista, questionando,

contribuindo para a sociedade. A concepção de letramento surge para dirimir as incongruências dos que ainda confundem os elementos, “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escritas” (SOARES 2003, p. 44). Para tanto, compreende-se a concepção de alfabetizar letrando como uma forma de trazer a leitura e escrita de acordo com as práticas reais, proporcionando ao aluno a capacidade de se apropriar de conhecimento muito mais amplo em diversas áreas, de forma significativa.

Freire (1989), ao escrever sobre o processo de alfabetização de adultos, idealizava a alfabetização de forma muito mais abrangente, que compreendia o desenvolvimento do sujeito crítico a partir do processo de alfabetização. Ferreiro (2009) compreende esses processos de forma unificada, percebendo o letramento como parte da alfabetização. Trata-se do emprego da tecnologia da escrita, dentro de uma concepção sócio/cultural, onde se preconiza a produção textual, identificação dos gêneros textuais entre outros elementos. O letramento é exatamente esse contraponto, mais que meramente aprender a ler e escrever, além das regras gramaticais, o sujeito extrai de suas leituras uma consciência social, e ao repassar para a escrita suas impressões, passa a exercer esse papel analítico, crítico e cidadão. Nesse sentido, ler e escrever na sociedade hoje é primordial, mas o avanço para o letramento é essencial, pois é nesse espaço onde o aluno fará o uso idôneo da prática social de leitura e escrita.

Soares afirma que o “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p. 72). Não se trata apenas de assimilar as habilidades de codificar e decodificar palavras. Sendo assim, tanto a escrita quanto a leitura tem uma abrangência social muito extensa. A metodologia de consecução das habilidades de leitura parte da percepção da língua oral, um conhecimento prévio que a criança desenvolve desde os primeiros anos de vida, dentro do ambiente familiar e apenas quando a criança começa a ter convívio social com pessoas de fora do seu círculo familiar, ela passa a desenvolver mais amplamente essa habilidade. Então, quanto mais o ambiente escolar for voltado a essas interações sobretudo com estímulos a prática do letramento, maior será o nível de aprendizado dessa criança.

O trabalho dos docentes logo aos primeiros anos de vida das crianças ao fazerem contações de história, leitura grupal... acaba se tornando um valioso incentivo à curiosidade das crianças pelo universo da leitura, a apresentação de livros bem ilustrados com gravuras atrai a atenção das crianças, desenvolvendo sua cognição. Com esse incentivo, o professor buscará formar, ao longo do processo de alfabetização e letramento, bons leitores, dotados de autonomia e capacidade crítica, que possam fazer da leitura e escrita, instrumentos de transformação social.

A escola, enquanto ambiente de estímulo à aprendizagem, representa um espaço de compartilhamento de saberes entre sujeitos dotados de particularidades e conhecimentos prévios. Nesse sentido, a escola ultrapassa os limites de espaço físico por incorporar valores morais, políticos, sociais, históricos e culturais. Em tese é um ambiente capaz de ser agente facilitador da ampliação de conhecimentos e transformador de realidades. Nesse sentido, a função da escola enquanto espaço de aprendizado de leitura e escrita, é ampliar os horizontes da compreensão do mundo, para tanto o professor atua como mediador desse processo.

Cabe, portanto, à escola oportunizar as vivências e práticas de escrita e leitura aos seus alunos disponibilizando um espaço estruturado capaz de viabilizar aos alunos, uma aprendizagem expressiva. O ambiente físico das escolas sobretudo de ensino fundamental, tanto as salas de aula quanto as salas de leitura, precisam ser planejados de forma a serem acolhedores, arejados e aconchegantes, deixando as crianças confortáveis, permitindo que os momentos de aprendizado da escrita e leitura sejam momentos prazerosos, onde a criança possa se sentir acolhida e segura para desenvolver sua capacidade de compreensão do mundo.

De acordo com Soares (2003), o letramento diz respeito à como as pessoas se conectam socialmente com a cultura escrita. Para tanto, existem diferentes níveis de letramento que abraça cada sujeito conforme seu desenvolvimento nessa área. Através da aquisição das competências de leitura e escrita, a pessoa se torna alfabetizada e através das práticas sociais desenvolvidas sob essas habilidades, se torna uma pessoa letrada. À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escreve, a sociedade vai se aproximando de uma consciência social, a leitura e escrita passam a fomentar a consciência social das pessoas. A problemática direcionada ao letramento vai muito além da prática de codificar e decodificar, é a inserção do indivíduo nas leituras e escritas de cunho social, é criar uma consciência social a partir dessas práticas.

Freire (1996) acreditava que quanto mais ligado às práticas sociais, mais o homem teria a consciência de “seu lugar no mundo”, e apenas através do domínio da leitura e da escrita que o homem pode criar essa consciência. Apenas a visão ampliada do mundo é capaz de libertar o homem da opressão, o domínio da leitura e escrita, passa, nesse sentido, a ser um instrumento de libertação social. O letramento vai além de técnica de aprendizado e de domínio da linguagem falada e escritas e passa a ter uma vital função social. Alfabetização e letramento se fundem em razão do progresso dos alunos. Segundo a autora Magda Soares, “o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado*.” (SOARES 2009 p.47). Partindo, assim, de um processo mais simples de codificação e decodificação, para uma leitura e escrita consciente.

4 OS IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO

4.1 A crise da pandemia

Diante da crise mundial de saúde pública enfrentada durante o ano de 2020, o Governo Federal Brasileiro assinou a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, a qual determinava normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior. No artigo primeiro diz que fica dispensado, em caráter excepcional, para os estabelecimentos de ensino da educação básica, a obrigação no cumprimento dos dias permanentes de efetivo trabalho escolar, conforme estabelece os termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde de que estes sistemas de ensino cumprissem a carga horária anual mínima estabelecida nesta norma.

Através do parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 de Processo nº: 23001.000334/2020-21, de assunto para a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19, é explicado como é necessário reforçar as ações educacionais através das plataformas on-line, bem como fomentar no corpo docente a criatividade e inovação para as práticas pedagógicas, a fim de que não viesse a correr prejuízos quanto ao longo tempo sem aulas e reajustes de calendário escolar.

Posteriormente, foi emitida a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 em favor da Lei nº 14.040, em 18 de agosto de 2020. Esta que “Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020” (Brasília [DF], 2020). A Resolução estabeleceu o retorno gradual das aulas no modo presencial. Porém, facultando às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade e competência para o retorno em seus estabelecimentos de ensino de conformidade com as resoluções da OMS (Organização Mundial de Saúde) dentro das medidas de segurança recomendadas.

Com a suspensão das aulas presenciais em todo o mundo, o que atingiu igualmente ao Município de Campina Grande na Paraíba, desde 17 de Março de 2020, tanto a rede privada quanto a rede pública de ensino foram forçadas a adotar estratégias de aprendizagem remota de forma a dar continuidade ao calendário

escolar e, eventualmente, virem a trabalhar com o ensino híbrido quando as escolas reabrirem. Em conformidade a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, já supracitada, a Resolução nº 1 de 13 de julho de 2020 do Conselho Municipal de Educação – CME de Campina Grande-PB, estabeleceu que as unidades de ensino adotassem e acompanhassem a oferta de atividades remotas para o cumprimento da carga horária do ano letivo de 2020. O parágrafo primeiro, da referida Lei, descreve a atividade remota como sendo aquela atividade não presencial, as quais devem ocorrer pela mediação das tecnologias, mídias digitais, meios de comunicação ou na utilização de recursos impressos. O parágrafo quarto diz que as atividades remotas desta resolução seriam computadas como parte da carga horária anual (até 50% das 800 horas revistas), como previsto na Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB em seu artigo 24 referente ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, houve a alteração desta portaria para a Resolução nº 002/2020, de 28 de Setembro de 2020, a qual traduz em seu artigo 4, que as atividades remotas passariam a ser computadas com carga horária anual escolar, sendo as 800 horas previstas estabelecida pela LDB, mas desde de que respeitassem a legislação em vigor, principalmente as resoluções, portarias e pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O artigo 6 da referida lei definia que as atividades desenvolvidas no período da pandemia deveriam ocorrer de forma complementar, contínua e cumulativa e quantitativas, ou seja, a avaliação será contabilizada para fechamento de um bimestre ou semestre ou ainda para a promoção do aluno. Ainda neste artigo discorreu no inciso IX (nono), que a conclusão do ano letivo deverá considerar, excepcionalmente, o cumprimento mínimo de 75% da carga horária e a realização da avaliação prevista na LDB, e no inciso X (décimo), prorroga o ano letivo de 2020 para 2021, com a finalidade de concluir o ano letivo, no qual deverá levar em consideração a participação dos alunos nas aulas remotas e no plano de recuperação previsto nesta Resolução.

No inciso XII (décimo segundo) do artigo 7, traz a elaboração do calendário escolar tomando por base o calendário da Secretaria Municipal de educação (SEDUC) como proposta para complementar ou ajustar a carga horária do ano letivo para aqueles alunos que não tiveram acesso às aulas remotas ou as atividades disponibilizadas pela escola. Contudo, o inciso V (quinto) do artigo 8 definiu o calendário de avaliação escolar como bimestral ou semestral com a finalidade de

concluir o ano letivo dentro do período de tempo determinado. Nesse contexto, é importante termos em mente que existe uma diferença direta entre Educação a Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). Segundo Hodges et. al. (2020 p. 48):

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária da modalidade de instrução para um modelo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Isso envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, caso contrário, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído.

Importante destacar, também, que o ensino remoto de qualidade só será realidade quanto maior for o tempo de preparação até sua efetiva execução. Sobre essa afirmação, Behar (2020, s/p.) afirma que:

No ERE a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana por espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é substituída por uma presença digital numa aula online, o que se chama de presença social. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia. E como garanti-la? Identificando formas e contato efetivas pelo registro nas funcionalidades de um AVA, como a participação e discussões nas aulas online, nos feedbacks e nas contribuições dentro do ambiente.

Behar (2020, s/p.) acreditava que toda a mudança de paradigmas metodológicos com a inserção de tecnologias em sala de aula, encurtou de uma década pelo menos, em apenas uns meses. O momento de transição entre as modalidades presencial e remota de ensino carecia, dentre outros aspectos de “Organização, paciência, permitir-se ter tempo de adaptação, errar, pedir ajuda, compartilhar”.

4.2 Tecnologias à serviço da Educação

Esse período de transição presencial/ remoto compôs-se de um processo onde equipe escolar composta por Gestores, professores, supervisores, coordenadores escolares etc, pais/responsáveis e alunos precisaram se adaptar a esse “novo” estilo de aprendizagem à distância e, na maioria das vezes, enfrentar

condições precárias de estudo em casa, sobretudo os(as) alunos(as) da rede pública de educação. O trabalho das equipes pedagógicas foi notadamente intenso, desde cursos, treinamentos, formações, enfim, inúmeras mudanças estão sendo feitas para tentar contornar essas adversidades, inclusive no currículo, que pode e deve ser adaptado ao contexto da aula não presencial, através dos meios disponíveis, desde plataformas on-line, videochamadas, material impresso distribuído nas escolas para os alunos que não possuem instrumentos tecnológicos.

Coube à equipe técnica escolar, através da orientação do MEC e da BNCC, assim como da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), definir as habilidades e conteúdos essenciais do currículo, destacando, num primeiro momento, quais deveriam ser desenvolvidos com maior autonomia em aulas não presenciais. De acordo com os dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em torno de 776 milhões de estudantes ficaram fora da escola no ano de 2020 em razão da suspensão das aulas como uma das principais medidas de controle da propagação do contágio do Covid 19. Nesse contexto pandêmico, a educação brasileira passou a enfrentar um enorme desafio. Era necessário visualizar a educação dentro das rigorosas regras de isolamento social, por meio de aulas remotas e através de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Segundo Vincent Defourny, representante da UNESCO, é preciso que se faça um esforço no sentido de minimizar os danos aos currículos em razão da suspensão das aulas presenciais. “A primeira coisa é fazer o uso mais extenso possível de todos os recursos à distância, que podem ser pela internet, rádio, televisão e todas as formas que permitam aprender e manter contato com a aprendizagem à distância” (UNESCO, 2020, p. 2). Porém, trata-se de um grande desafio, especialmente quando se trata da realidade das escolas públicas brasileiras, assim como da situação sócio financeira da maioria das famílias carentes. Sob o aspecto pedagógico, currículo constitui um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizados de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação brasileira (LDB) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com o objetivo de possibilitar o alcance de determinada meta, de forma a evidenciar a preocupação com a aprendizagem de elementos culturais e o desenvolvimento das habilidades intelectuais da sociedade, unificando valores básicos e fundamentais, além de conhecimentos novos resultantes de mudanças sociais. no contexto do

desenvolvimento do trabalho pedagógico, há todo um entrelaçamento da equipe pedagógica dentro do processo de ensino - aprendizagem com o olhar voltado para as práticas pedagógicas. Dessa forma, o desenvolvimento de um currículo que abraçasse o ensino remoto aos conteúdos didáticos presentes na BNCC foi um trabalho árduo e muito difícil, diante da necessidade de minimizar os prejuízos eminentes ao processo educativo aos alunos.

4.3 Adequação Curricular

O currículo educacional em tese constitui um espaço de racionalização do processo de ensino - aprendizagem onde o processo se torna relevante. Entretanto, é praticamente unânime a compreensão, pelos educadores, que o currículo não contempla em igualdade as diferentes classes sociais, regionalismos, origens e etnias, de forma a perpetuar as concepções da cultura dominante.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções. (BOURDIEU, 1989)

De acordo com a compreensão de Bourdieu (1992) sobre dominação cultural, o conhecimento trabalhado no currículo constitui uma representação própria da cultura dominante, uma conduta pautada por uma superiorização social, que é construído por meio de um processo meticuloso de favorecimento de classes, a Escola, nesse sentido, segue sua função de reprodução das desigualdades sociais. Diante do quadro global de Pandemia pelo Covid 19, percebeu-se no Brasil, assim como em muitos outros países do mundo, enquanto medida sanitária de isolamento social, a necessidade de modificar o formato de ensino predominante, a modalidade presencial, pela modalidade de ensino remoto de caráter emergencial e provisória

Com o agravamento do quadro pandêmico, a modalidade de aulas remotas está se estendendo além do que fora inicialmente idealizado, de forma que compreendeu todo o período letivo de 2020, chegando agora ao 4º mês do ano de 2021. Essa modalidade de ensino remoto se assemelha em alguns pontos ao ensino

EAD. Entretanto, a modalidade remota compreende uma comunidade escolar (geográfica) determinada próxima, onde se caracteriza, também, pela ideia de seguir um planejamento onde exista a necessidade de se manter os horários de estudos presenciais.

A modalidade de ensino remoto, apesar de totalmente imprescindível, se mostrou extremamente desafiadora para professores, alunos, pais/responsáveis, assim como os demais membros da comunidade escolar. Foi necessário que as instituições de ensino se adaptassem rapidamente nesse novo contexto mundial, assim como os alunos foram forçados a se adaptarem a toda essa mudança e a criar a rotina de ter aulas e estudar, sem a necessidade de sair de casa.

O novo cenário educacional trouxe consigo mudanças significativas para todos os seus atores, porém, totalmente inesperada gerado por essa ruptura. Apesar da tecnologia ser parte da vida de todas as pessoas, na atualidade, a escola em si não estava preparada para essa “urgência”. Para tentar contornar esse problema, muitas secretarias de educação passaram a oferecer formações continuadas para que os professores (as) pudessem começar a fazer uso de plataformas virtuais com alguma segurança, um outro enorme desafio enfrentado por gestores (as) e professores (as) é o fato de não haver um currículo específico que ampare essa modalidade de ensino remoto. É necessário que os professores adequem os conteúdos descritos na BNCC e metodologias do ensino presencial para essa nova realidade. A adequação precisa realmente ser desenvolvida de forma que seja eficaz, pois não há como comparar a realização de uma vídeo aula a uma aula tradicionalmente presencial.

De acordo com Moran (2007), as tecnologias digitais são variadas e de fácil acessibilidade, rápidas e servem para ampliar o espaço virtual de aprendizado de variadas forma, através de inúmeras plataformas e aplicativo que, quando bem utilizados por educadores são capazes de ampliarem seus horizontes profissionais.

5 PROGRAMAS EDUCACIONAIS- RELATOS DE EXPERIÊNCIA

5.1 Residência Pedagógica

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio das Portarias nº 259/2019 e nº 114/2020, instituiu o Programa Residência Pedagógica, o qual consiste numa das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e visa promover o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes de Cursos de Licenciatura e Pedagogia, através do qual o residente investe seus conhecimentos adquiridos através da inserção dos bolsistas nas escolas públicas de educação básica, designada como “escola/campo”, ofertada aos docentes a partir da segunda metade de seu curso. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica é desenvolvido dentro do espaço escolar e busca uma construção inovadora da experiência da graduação de forma consolidar uma conexão envolvendo professores, residentes, alunos e familiares dos alunos.

É necessário pensar na educação tanto como um direito quanto uma necessidade, afinal, o educador auxilia na construção do ser humano, já que é uma realidade concreta, e essa realidade é assim como o tempo dinâmico, e esse tempo não está estagnado à mercê do Covid-19. Porém, numa pandemia como o que foi vivenciada, o olhar ao fazer educação é tomado pela força do instante, o novo, à princípio, assusta, mas também ressignifica e motiva a buscar formas de sair de uma situação inusitada, porém se provou ser possível produzir e conhecer, através de recursos antes pouco aproveitados.

Nossa participação no Programa Residência Pedagógica se deu na Escola Municipal de ensino fundamental Rivanildo Sandro Arco Verde, localizada na Rua Senador João Cavalcante Arruda, S/N, Bairro Presidente Médice, em Campina Grande- Paraíba, As reuniões com a preceptora da turma, professora Marcyane Souza Albuquerque eram realizadas semanalmente, geralmente às Quintas feiras das 15:00 às 17:00 horas, momento em que trabalhávamos, conjuntamente nos planos de aulas, de forma a direcionar atividades mais ou menos complexas de conformidade com o nível de alfabetização de cada criança assistida pelo programa, em particular (figuras 6 e 7).

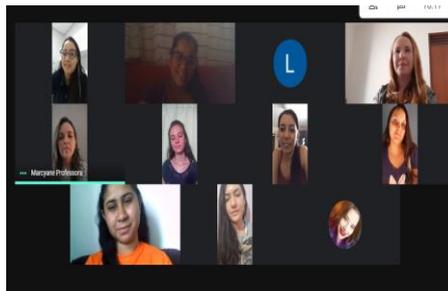
A professora apresentava as habilidades da BNCC que seriam abordadas no Plano de aula e, conseguinte, as residentes sugeriam metodologias e atividades a serem aplicadas aos alunos, sendo que a abordagem aos alunos eram feitas sob duas perspectivas de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos.

Figura 6 - Encontros semanais com a preceptora



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 - Encontros semanais para planejamento das aulas remotas



Fonte: Arquivo pessoal

Na Residência tivemos 3 tardes formativas, sendo elas: “Letramento literário”, onde foi discutido o letramento dentro da literatura infanto/ juvenil, assim como o papel da literatura infantil na formação de uma educação antirracista e Portifólio e avaliação”. “Letramento literário” foi ministrado pela professora Cláudia Maria de Lima, o qual abordou a importância do letramento literário na formação do leitor, o letramento e sua perspectiva literária, o processo de formação do leitor e a importância do letramento literário, estratégias didáticas no processo de letramento literário e a socialização de experiência de letramento literário no EBAS- Escuela Bellas Artes Santiago.

Tivemos uma segunda formação intitulada “O papel da literatura infantil na formação de uma educação antirracista”, ministrado pela professora Isabelle dos Santos, onde foi debatida a importância de se discutir uma educação antirracista

desde o ensino infantil, o uso da literatura infantil afro-brasileira como instrumento para a criação de uma identidade cultural positiva e desconstrução de estereótipos racistas, estratégias didáticas e livros infantis que tratam a temática antirracista (Figura 4) . Por fim, tivemos a formação sobre “Portfólio e avaliação”, ministrado pela professora Angelica Gouveia, que trabalhou temáticas como “O que é e para que serve o portfólio enquanto instrumento de avaliação?” Com a apresentação de diversas estratégias e formas de organizar e construir portfólios com uso de instrumentos digitais. Constituindo esse um importante instrumento de registro de atividades para o educador, de forma a orientar e nortear diferentes metodologias avaliativas. (Figura 8)

Figura 8 – Tarde formativa letramento



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 – Tarde formativa cultura afro-brasileira



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 – Tarde formativa portfólio e avaliação



Fonte: Arquivo pessoal

No ano de 2020, no mês de outubro, teve início a atuação no Programa Residência Pedagógica, com o auxílio prestado a alunos do 1º ano Da Escola Rivanildo Sandro Arcoverde, tendo como preceptora da turma a professora Marcyane Albuquerque e Docente Orientadora a Profa. Elizabete Carlos do Vale, apenas a nível de acompanhamento, haja vista já se encontrava ao fim do terceiro bimestre escolar. Estes encontros realizados individualmente com alunos pré-selecionados, se deu por meio de atendimento online, usando para tanto a plataforma Whatsapp através de vídeo chamada.

A atuação dos bolsistas junto ao Programa englobou reuniões semanais obrigatórias com a professora preceptora, assim como as atividades direcionadas a cada aluno assistido, conforme seu nível de aprendizado. O ano escolar seguinte, 2021, continuou até modalidade remota. O processo teve início no mês de março com a escolha do aluno Caleb, por meio de sorteio. Contudo, o aluno não pôde participar desde as primeiras aulas, devido a problemas de acessibilidade, haja visto que não dispunha de um aparelho de celular em boas condições. Em face a essa dificuldade, o mesmo acabou sendo substituído pela aluna Lara Sophia, no mês de abril. Porém, apenas duas aulas puderam ser ministradas à aluna, visto que a mesma acabou sendo transferida de escola, em razão da genitora da mesma não dispor de meios de manter o ensino remoto (Figuras 9 e 10). Com a saída da aluna, um outro aluno foi indicado para o acompanhamento pedagógico, dessa vez foi selecionado o aluno Pedro Valentim Rodrigues Catopola. (Figuras 11 e 12)

Figura 11 – Aluna Lara Sophia



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 12 – Aluna utilizando cards e alfabeto móvel



Fonte: Arquivo pessoal

O aluno citado estava fora do projeto devido a indisponibilidade de horário de sua genitora para acompanhá-lo durante as aulas remotas. Para que o acompanhamento pedagógico pudesse ser realizado, foi necessário fazer uma readaptação de horário, de forma a permitir a criança uma maior integração à aula e uma assistência de seus familiares. Para tanto, foi reorganizada a rotina dos tutores dessas crianças, sendo imprescindível o apoio aos filhos nessa fase de aprendizagem, assim como disporem de flexibilidade para conciliar os demais afazeres domésticos e profissionais. Ao final, o resultado da intervenção pedagógica feita com o aluno Pedro Valentin foi imensamente satisfatório, visto que o aluno concluiu o 1º ano no nível de escrita Alfabética. (Figuras 13 e 14)

Figura 13 – Aluno de 2021 Pedro Valentin



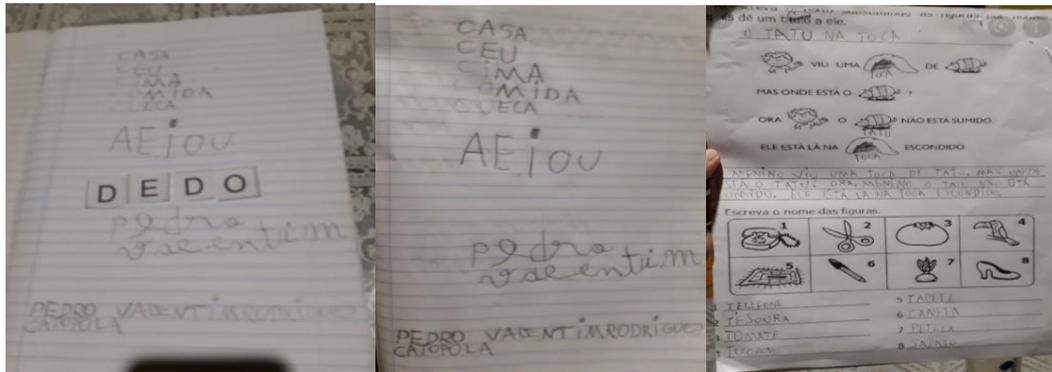
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 14 – Uso de material diverso para leituras e formação de palavras



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 15,16 e 17 – Atividades desenvolvidas com o aluno Construção de palavras, leitura e interpretação textual



Fonte: Arquivo pessoal

No mês de dezembro as bolsistas do Programa foram convidadas a reger duas tardes (em duplas) de aula presencial na turma assistida. Trabalhei o tema natalino, com leitura textual, ditado oral, pintura (Figuras 15, 16 e 17) e atividade lúdica envolvendo a confecção juntamente com os alunos, de uma árvore de natal personalizada decorada e assinada pelas crianças. (Figuras 18 à 22)

Figuras 18,19 e 20 - Aula presencial ministrada em Dezembro de 2022



Fonte: Arquivo pessoal

Figuras 21 e 22 – Confeção com os alunos, da árvore de natal da turma



Fonte: Arquivo pessoal

Como trabalho de conclusão da Residência pedagógica foi produzido um artigo sobre “A importância da atuação dos pais no acompanhamento da aprendizagem dos filhos no contexto do ensino remoto”, segundo o qual compartilhamos nossas vivências e nossas impressões sobre a aplicabilidade do programa. Compreendemos que a experiência pedagógica ficou estritamente ligada a forma como os pais ou parentes atuaram junto aos alunos / filhos, incentivando ou negligenciando a educação destes alunos.

[...] O envolvimento afetivo dos pais no acompanhamento dos filhos, além de fortalecer o vínculo, beneficia e favorece a criança em seu desenvolvimento, bem como beneficia também os pais na construção da aprendizagem do seu filho e no seu desenvolvimento enquanto sujeito. Neste contexto, os pais tiveram, de improviso, que aprender a ensinar e acompanhar os filhos, tanto no que tange ao pedagógico quanto à tecnologia, além de se adequar às aulas gravadas, vídeo conferências, enfim, às aulas remotas com atividades síncronas e assíncronas, nas quais o aluno recebe o material e em dado momento do dia acesse a aula de modo online. (Lunardi; Nascimento; Sousa; Silva; Pereira; Fernandes, 2021, p. 03).

Dessa forma, compreende-se para o sucesso da educação das crianças, sobretudo dentro da anormalidade do contexto remoto, foi necessário um trabalho cooperativo entre todos os atores educacionais envolvidos no processo. A atuação dos pais teve uma importância primordial no sucesso das aulas remotas. Fazer parte da educação dos filhos é não só um direito, mas uma obrigação da família, além de favorecer o vínculo emocional com as crianças, permite aos pais acompanharem de perto a aprendizagem das crianças. Entretanto, através de uma nova concepção percebe-se a imensa dificuldade de muitos familiares se adaptarem a essa nova realidade. A ideia de trazer uma rotina de estudos para dentro do seio familiar encontrou muitos obstáculos, desde a falta de instrumentos tecnológicos adequados, à própria falta de comprometimento dos próprios familiares.

5.2 Programa Tempo de Aprender/ Mais Alfabetização

Uma das mais importantes atribuições dos professores da educação básica consiste em ensinar a ler e escrever aos estudantes no início do ciclo escolar, que ocorre no processo de alfabetização. O Ministério da Educação (MEC) lançou no ano de 2021 o programa Tempo de Aprender, um sucessor do Programa Mais Alfabetização, lançado no ano de 2017. Um dos principais intentos do Programa

versa sobre o aperfeiçoamento, o apoio e a valorização a professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental anos iniciais.

O Programa tem como interesse a Política Nacional de Alfabetização (PNA), sendo voltado para a implementação de práticas metodológicas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais que apresentaram resultados positivos. O MEC lançou o Sistema On-line de Recursos para Alfabetização (Sora), como instrumento de suporte aos gestores e professores alfabetizadores. Através do instrumento Labtime, da UFG, os professores passaram a ter acesso a recursos pedagógicos. Através do MEC é custeado o pagamento da ajuda de custos aos assistentes de alfabetização, profissionais que auxiliam os professores com relação às crianças que apresentam maior déficit na aprendizagem. Essas verbas são disponibilizadas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), quando foi destinado o valor de R\$ 183 milhões para a iniciativa.

A implementação do Programa Tempo de Aprender nas salas de aula retornou no ano de 2022, no mês de abril. Após um processo seletivo, no mês de Fevereiro, professores alfabetizadores foram selecionados e convocados para atuar em duas vertentes diferentes de atuação: turmas de 5 horas semanais (que abrangem turmas com moderado nível de déficit de aprendizagem), e turmas de 10 horas semanais (abrangem turmas com maior déficit de aprendizagem). Nos anos de 2017 a 2019, atuei junto ao Programa Mais Alfabetização nas Escolas Municipais da Cidade de Campina Grande, na Paraíba: Escola Municipal Padre Cornélio de Boer atuando como assistente de alfabetização nas turmas de 1 e 2 anos do Ensino Fundamental e na Escola Municipal Adolfo Gustavo Cândido, atuando numa turma de 1 ano.

Durante essas intervenções atuei junto às professoras titulares em sala de aula dando suporte aos alunos selecionados pelas docentes com maior dificuldade de aprendizado. Ainda, diante das necessidades específicas de cada aluno selecionado, foi necessário retirar alguns alunos da sala de aula para que pudesse fazer uma assistência personalizada de intervenção pedagógica, para tanto fazendo uso de recursos paradidáticos, alfabeto móvel, joguinhos matemáticos, figuras diversas para ditado animado, entre outros recursos. Essa fase abrangeu o

período pré pandemia. O contato direto com os alunos foi fundamental para o sucesso do programa, visto que cada criança era atendida conformes suas próprias necessidades. No ano de 2020 o Programa foi suspenso devido à crise pandêmica. Em 2021 passou por uma reformulação passando a ser denominado Tempo de aprender. Porém, a sua implementação nas salas de aula só se deu em 2022, com a normalização do ensino presencial.

No ano de 2022, após selecionada no processo seletivo, passei a atuar junto às turmas de 1º e 2º ano no horário vespertino da Escola Municipal CEAI João Pereira de Assis, atuando em turmas de 5 horas semanais, cada uma. A atuação junto aos alunos nesse período pós-pandemia revelou o grande prejuízo causado aos alunos causadas pelo ensino remoto. Os alunos apresentaram enorme dificuldade de aprendizado, em parte devido à precariedade do ensino remoto no ano anterior (Figuras 23 e 24). A turma de segundo ano chegou a ter alunos em nível pré-silábico e silábico com e sem valor sonoro. Para auxiliar esses alunos com dificuldade de aprendizado, foram usados materiais pedagógicos alternativos, dotados de imagens coloridas e divertidas de forma a tentar atrair maior interesse dos alunos (Figuras 25 e 26).

Figura 23 - Aluna do 2º ano com dificuldade na aprendizagem utilizando recurso do alfabeto manual



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 24 – Aluno do 1º ano aprendendo a sequência numérica com o uso de material reciclado



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 25 – Material de auxílio didático preparado para atender aos alunos do PTA



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 26 – Números em tampa de refrigerante como recurso didático



Fonte: Arquivo pessoal

A discrepância no nível de alfabetização das crianças que integram esse Programa, na atualidade assim como das crianças assistidas pelo Programa do CAPS de Residência pedagógica entre os anos de 2020/ 2022 com relação aos alunos atendidos no período anterior à pandemia do Covid 19 é notadamente relevante. Até mesmo a motricidade fina dos alunos que passaram pelo processo de alfabetização no auge da pandemia foi afetada. (Figuras 27 e 28)

Figura 27- Aluna do 2º ano do PTA aprendendo o alfabeto de forma lúdica



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 28 – Aluno do 2º ano do PTA sendo auxiliado na tarefa de sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

O desenvolvimento da cognição, principalmente , foi o aspecto que teve um resultado ainda mais preocupante, visto que o rendimento educacional dos alunos da fase de alfabetização durante o ensino remoto foi muito baixo, resultado num entrave ao processo ensino/ aprendizagem. Durante a 1ª fase de implementação do projeto no primeiro semestre de 2022, encontramos alunos do 1º e 2º anos ainda no nível silábico com e sem valor sonoro e até mesmo no nível pré- silábico. (Figuras 29 e 30).

Figura 29 – Aluno do 1º ano reconhecendo o alfabeto (fase pré-silábica)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 30 – Com auxílio do alfabeto móvel, aluno do 2º aprendendo reconhecer sílabas (fase silábica com valor sonoro).



Fonte: Arquivo pessoal

Uma das mais graves consequências do período pandêmico foi o atraso no desenvolvimento dos níveis de leitura e escrita das crianças na fase de alfabetização. Muitas foram as razões elencadas para justificar essa situação, mas diante do observado na própria prática docente, o mais grave foi a perda de interesse dos próprios alunos pelo aprendizado face a falta de rotina escolar. No primeiro ano do ensino fundamental 1, em nosso trabalho como assistente de alfabetização, encontramos crianças em níveis como pré silábico, algumas delas ainda na fase das garatujas, ou seja, não havia o reconhecimento das figuras como números e letras. Já os alunos do segundo ano, estavam em sua maioria no nível silábico sem e com valor sonoro. Ou seja, reconheciam as letras que compunham as sílabas, porém não conseguiam entender totalmente a relação grafema/ fonema.

6 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

Entre os vários obstáculos enfrentados para a realização desse projeto figura primeiramente a inércia de muitos dos pais ou responsáveis para auxiliar as crianças nas aulas remotas, muitas vezes por não possuir uma metodologia necessária para repassar os conteúdos didáticos aos alunos, outras vezes por indispor de tempo necessário para realização das atividades. Ressalta-se, ainda, a inevitável falta de atenção da criança durante todo o tempo dedicado à regência, a permanência prolongada das crianças diante de um celular ou de um computador, para assistir aula propiciou que as crianças ficassem ainda mais dispersas do que ficaria normalmente em sala de aula na presença do professor.

O contato direto com o docente possibilita que a criança tenha mais atenção ao conteúdo didático, possibilitando a criança sanar suas dúvidas e ter o apoio pedagógico realmente eficiente. Um outro aspecto a ser analisado trata-se da falta de interatividade dessas crianças com os outros alunos na fase de isolamento social. O distanciamento social fez com que muitas crianças se isolassem restringindo seu contato ao restrito círculo familiar, na maioria das vezes composta muito mais de adultos que de outras crianças. O interagir com as outras crianças é fundamental tanto para seu desenvolvimento cognitivo, quanto o emocional, através de atividades práticas grupais, da recreação, entre outros.

Em algumas situações foi observado pelos docentes que muitas das atividades enviadas ao professor como devolutivas, eram realizadas pelos pais ou responsáveis e não pelas crianças. As crianças, sobretudo na fase de alfabetização, durante o período das aulas remotas sofreram um prejuízo desmedido, visto que a fase de alfabetização e letramento, que engloba primeiro e segundo ano do ensino fundamental anos iniciais é uma fase em que a criança está descobrindo as letras, aprendendo a codificar e decodificar, tomando ciência da formação de palavras e, conseqüentemente, da leitura. Com o prejuízo nessa fase de alfabetização, muitos problemas decorrentes vieram à tona com o retorno das aulas presenciais.

7 METODOLOGIA

A metodologia presente nesta monografia consiste numa abordagem qualitativa com base em relatos de experiência de dois programas educacionais (Residência Pedagógica e Tempo de Aprender) estes, vivenciados numa relação de espaço/ tempo distintos, especificamente no durante e pós-pandemia do Covid 19. O relato com base no Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi vivenciado com alunos da turma de 1º Escola Rivanildo Sandro Arco Verde, na cidade de Campina Grande-PB, com a coordenação da Professora Elisabete Carlos do Vale e assistido pela preceptora Marcyane S. Albuquerque.

A prática no PRP consistiu em reuniões periódicas com a coordenadora e a preceptora da turma, além da regência de aula personalizada de cada bolsista com um aluno durante o ano letivo. O relato de experiência sobre o Programa Tempo de aprender (Mais Alfabetização) foi vivenciado entre 2017 a 2022. Entretanto, este trabalho estará focado no período pós-pandemia. O mesmo foi vivenciado na Escola CEAI Dr. João Pereira de Assis, em Campina Grande- PB. Sendo duas turmas assistidas a de 1º ano da preceptora professora Daniele Araújo Teijó e a de 2º ano da preceptora professora Joanita Silva Souza, tendo como coordenadora geral do Programa, a professora Rosilda Maria Silva da Secretaria de educação de Campina Grande. Neste Programa, a prática consistia em dar um reforço pedagógico aos alunos (pré-selecionados) que apresentaram os mais baixos índices de alfabetização, na maioria das vezes fazendo intervenção pedagógica fora da sala de aula e utilizando materiais alternativos ou para didáticos. Para a realização dos encontros semanais foi usadas à plataforma Google meet, porém para ministrar o atendimento pedagógico (Regência), utilizamos o Whatsaap web, por ser uma plataforma de uso mais fácil e acessível aos estudantes. Trabalhando sempre o plano de aula da professora e o planejamento feito coletivamente.

O embasamento teórico traz a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB 9394/ 1996, a BNCC, assim como os PCNs, Parâmetro Curriculares Nacionais- PCN 1997, Resolução nº 229/2020 e Instrução Normativa nº 01, de 17 de março de 2020 da UEPB. Foram utilizados, também, trabalhos de autores como Magda Soares (2005/ 2009/ 2020), Emília Ferreiro (1999), Ana Teberosky (1999), Vani Moreira Kenski (2007), entre outros

8 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O processo de ensino-aprendizagem, por si, já é de extrema complexidade, portanto sua virtualização acarretou novos desafios tanto para a comunidade escolar, quanto para as famílias. Entre os muitos desafios do ensino remoto durante a pandemia do Covid 19, a parceria entre as famílias e a escola foi um dos mais relevantes, visto que transformou profundamente toda uma dinâmica pré-existente o que exigiu muitas adaptações em casa. Levar a escola para dentro da casa dos alunos representou uma intensa transformação, não só nas vidas dos discentes, como de seus familiares. O próprio sentido da escola transformou-se em escrivaninha, sala, computador, celular, assim como, a dinâmica de relacionamento das crianças se resumiu ao seu círculo familiar. O ensino remoto não é uma maneira fácil de trabalhar com crianças do 1º ano do ensino fundamental I, de 6 e 7 anos, por ser mais complicado de obter sua atenção em frente a uma tela, com isso tivemos que elaborar recursos pedagógicos que nos ajudassem no ensino dessas crianças e conseguíssemos auxiliá-los à distância.

A CAPES, por meio das Portarias nº 259/2019 e nº 114/2020 instituiu o Programa Residência Pedagógica, o qual consiste numa das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e visa promover o aperfeiçoamento da formação prática dos estudantes de Cursos de Licenciatura e Pedagogia, através do qual o residente investe seus conhecimentos adquiridos através da inserção dos bolsistas às escolas públicas de educação básica, designada como “escola/campo”, ofertada aos docentes a partir da segunda metade de seu curso. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica é desenvolvido um espaço escolar e busca uma construção inovadora da experiência da graduação de forma consolidar uma conexão envolvendo professores, residentes, alunos e familiares dos alunos.

Diante da nova realidade decorrente da numa pandemia, o olhar ao fazer educação foi tomado pela força do instante, o novo, a princípio, assustador, mas também ressignificante e motivador, que levou ao educador uma busca constante na busca de novas metodologias de ensino. Durante a pandemia, muitas foram as dificuldades em manter os alunos interessados nas aulas. Uma gama enorme de desafios que iam desde a falta de participação dos pais, a falta de instrumentos tecnológicos necessários, a falta de motivação dos alunos. Manter uma criança mesmo por apenas 1 hora semanalmente diante de um celular ou um computador

refletiu o nível de dificuldade dessas crianças. Porém, a fase pós pandemia se mostrou tão ou mais desafiadora, pois o déficit de aprendizado anteriormente detectado continuou afetando as crianças. Muitas crianças chegaram às séries posteriormente com um notório déficit de aprendizado. De acordo com Moran: “*A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece*”. (MORAN 1999, p. 22)

A experiência obtida durante a atuação no Programa de Residência Pedagógica, durante a Pandemia do Covid 19, através do ensino remoto, foi extremamente desafiadora. Um constante desafio que nos fez buscar e aprofundar nosso conhecimento teórico e de técnicas de ensino. O pós-pandemia no Programa Tempo de Aprender não foi diferente. O esforço para obter bons resultados, mesmo diante das consequências do aprendizado na fase da pandemia, nos mostra o quão desafiador é o processo de ensino/ aprendizagem e como o esforço conjunto de professores, residentes, alunos e familiares dos alunos, pode gerar sucesso da intervenção pedagógica.

A Vivência da Residência pedagógica foi composta de momentos diferenciados, que proporcionaram uma amplitude de percepção do exercício da docência. Desde as reuniões semanais com a coordenadora e a preceptora da turma, com a disponibilidade de referencial teórico, formações pedagógicas além da regência com os alunos selecionados pela docente da turma. A experiência do Programa Residência Pedagógica é extremamente rica por permitir ao residente a oportunidade de aprender e ensinar ao mesmo tempo; pois, segundo o mestre Paulo Freire “*Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender*”. (FREIRE. 1996. P. 23) Apesar das dificuldades enfrentadas num período turbulento da história mundial, em meio a esse retrato pandêmico, aliado à falta de políticas públicas eficazes por parte do poder público que visasse minimizar os danos à educação, foi imensurável o nosso esforço para oferecer aos alunos assistidos pelo Programa, um atendimento digno e de qualidade.

A experiência vivida com o Programa Tempo de Aprender, que abrangeu o período pós-pandemia, foi ainda mais desafiadora e desgastante, visto que a maioria dos alunos que passaram pela fase de alfabetização durante o ensino remoto apresentou notória dificuldade de aprendizado, sendo necessária uma intervenção ainda mais efetiva.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da pandemia, ficaram evidenciados os problemas do aparelhamento educacional brasileiro, assim como a disparidade social. Com o distanciamento social e a adoção do ensino remoto, alunos e professores precisaram readaptar suas rotinas tornando o ensino à distância, uma realidade para todos. Nesse sentido, a internet passou a figurar como um vital instrumento de aprendizado. A internet é um instrumento muito importante não só de comunicação, como de aquisição de aprendizado, que é passível de contemplar professores e alunos, é possível integrar o uso de textos, vídeos, sons à metodologia de ensino aprendizado.

Porém, é sabido que essa fase de alfabetização e letramento está condicionada não só à sala de aula, mas a uma infinidade de estímulos externos. Nesse sentido, o avanço das mídias sociais e facilitação ao acesso das crianças a estes instrumentos, sobretudo nos períodos durante e pós-pandemia, tem sido importantes aliadas nesse processo. Logo, ao mesmo tempo que o ensino remoto facilitou o acesso ao aprendizado num momento em que normalmente seria impossível manter as crianças em sala de aula, também causou graves danos posto que a qualidade do ensino inegavelmente foi comprometida. A experiência no Programa “Residência pedagógica” mostrou exatamente essa perspectiva, assim como a participação no Programa seguinte, “Tempo de aprender” revelou muitas consequências negativas e ainda obscuras da fase pandêmica; que vieram à tona com o retorno das aulas presenciais. A partir dessas duas vivências, fomos capazes de fazer um paradoxo comparativo entre esses dois programas e como abordaram o ensino da alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges; MORAIS, Artur Gomes de. **Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando?**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010;

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti; FARAGO, Alessandra Correia. **A importância do letramento nas séries iniciais**. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro- SP- 2014. Artigo;

ARRUDA, E. P. **EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19 - REVISTA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, v. 7, p. 257-275, 2020;

BATISTA, Antonio Augusto Gomes; SILVA, Ceris Salete Ribas da, BREGUNCI, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia e MONTEIRO, Sara Mourão. **Fascículo 2 - Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação** Pró-Letramento : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008;

BRASIL (Brasília). Diário Oficial da União. **LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020** 18 de agosto de 2020; 199º da Independência e 132º da República. **Edição: 159 | Seção: 1 | Página: 4**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Rio de Janeiro: Ministério da Fazenda, 13 set. 2006. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 13 abril. 2021;

BOURDIEU, Pierre, **O poder simbólico**. Rio de Janeiro-RJ, 2º Ed. Bertrand Brasil, 1989;

CARVALHO, Maria Angélica; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006;

DIOGO, Emili Moreira; Gorette, Milena da Silva. **Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade**. UEPG, X Congresso Nacional da Educação- EDUCERE.2011;

FERREIRO, Emília. **Justificativa: O direito de se alfabetizar na escola Um pouco de história**. (p. 7/8) 2001. Ministério da Educação;

FERREIRO, Emília/ TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre- RS. Ed: Artmed, 1999;

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

GOODMAN, Yetta M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: Perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995;

KENSKI, V. M. **Tecnologias também servem para fazer educação**. In: KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: O novo rumo da informação. Ed. Papyrus 2007. (Coleção Papyrus Educação). Campinas- SP;

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões et al. **Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais**. Educação & Realidade, Porto Alegre-RS, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?format=pdf>.

Acesso em: 05 fev. 2022;

MORÁM, José Manuel. **Internet no ensino, Uso da Internet no ensino transforma o papel do professor, exigindo dele maior atenção para orientação e acompanhamento do aluno** . Comunicação & Educação, São Paulo, (1 41: 17 a 26, jan./abr. 1999;

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. Artigo: Publicado em: 27/04/2006

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 11 de Novembro de 2022;

SAMPAIO, Talita Leite. **A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA FORMAÇÃO DO ALUNO**. Fortaleza-CE, 2012. Disponível em:

<https://www.faculdadescearenses.edu.br/biblioteca/TCC/PED/A%20IMPORTANCIA%20DA%20RELACAO%20FAMILIA%20E%20ESCOLA%20NA%20FORMACAO%20DO%20ALUNO.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022;

SILVA, Cátia Regina; KAULFUSS, Marcos Aurélio. **A importância da família na educação infantil**. Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, São Paulo, 2020. Ed. Autentica;

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005;

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009;

SOARES, Magda. **Alfabetizar toda criança pode aprender a ler e a escrever** . Editora Contexto. 2020;

UEPB. RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/0229/2020 de 26 de junho de 2020, VERSÃO FINAL REVISADA PARA PUBLICAÇÃO. **Estabelece normas para a realização de componentes curriculares, bem como outras atividades de ensino e aprendizagem, orientação, pesquisa e extensão, por meio de atuação não presencial, na graduação, pós-graduação e no ensino médio/técnico, excepcionalmente durante o período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, por causa da pandemia da COVID- 19; altera o Calendário Acadêmico 2020.1 e dá outras providências**. Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, 2020, p. 1-13.