

ORGANIZADORES

Carlos Jordan Lapa Alves
Márcia Moreira de Araújo

ESCRITOS CAPIXABAS

Educação, Ensino
e Práticas Educacionais



ORGANIZADORES

Carlos Jordan Lapa Alves
Márcia Moreira de Araújo

ESCRITOS CAPIXABAS

Educação, Ensino
e Práticas Educacionais

| São Paulo

| 2022



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aiine Pires de Morais

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aiine Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorensen

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanuel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enefino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Morales Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabrcio Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fabrcio Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehleret Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Biegling Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegling
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Freepik, Rawpixel.com - Freepik.com
Revisão	Carlos Jordan Lapa Alves Márcia Moreira de Araújo
Organizadores	Carlos Jordan Lapa Alves Márcia Moreira de Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E748 Escritos capixabas: educação, ensino e práticas educacionais.
Carlos Jordan Lapa Alves, Márcia Moreira de Araújo -
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. 330p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-344-2 (brochura)
978-65-5939-345-9 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino. 3. Práticas educacionais.
4. Currículo. 5. Escola. I. Alves, Carlos Jordan Lapa. II. Araújo,
Márcia Moreira de. III. Título.

CDU: 370
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.459

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Prefácio 13

Capítulo 1

O barraquinho de antes alagava:
currículo e práticas educacionais
em contexto de pobreza..... 15

Tainá Guimarães Ricardo
Giselle Soncin Simião

Capítulo 2

**Atividades didáticas contextualizadas
para aulas de ecologia no ensino médio:**
uma proposta fundamentada
na Pedagogia Histórico-Crítica 42

Ana Paula Dias Pazzaglini Roldi
Kleber Roldi

Capítulo 3

**A escolha do curso superior
para quem mora no interior:**
interface sonho e realidade 57

Karla Liliane Lima de Souza
Guilherme Bicalho Nogueira

Capítulo 4

O desafio da informatização das salas de aula 89

Vinicius da Silva Freitas

Capítulo 5

**Desafios da alfabetização nos anos iniciais
do ensino fundamental em uma escola
do município de presidente Kennedy-ES 105**

*Leila Maria Rainha Lemos
Márcia Moreira de Araújo*

Capítulo 6

**Diálogos entre Literatura e História:
um relato de uma experiência pedagógica..... 132**

Carlos Jordan Lapa Alves

Capítulo 7

**Multiculturalismo na escola:
uma experiência libertadora
na Arte-Educação Capixaba..... 144**

Adriana Tiago Lopes

Capítulo 8

**Concepções de professoras alfabetizadoras
da educação pública municipal de Marataízes-ES
acerca da política nacional de avaliação
em larga escala da alfabetização 172**

*Iago Pereira dos Santos
Eliana Crispim França Luquetti
Sérgio Arruda de Moura*

Capítulo 9

**A horta escolar como potência
no processo de ensino e aprendizagem:
compartilhando práticas sustentáveis em uma escola..... 188**

*Maicol Bonna
Flávia Nascimento Ribeiro*

Capítulo 10

Proposta de aulas de leitura e interpretação textual:

peculiaridades de uma escola em comunidade

Quilombola de Presidente Kennedy, ES..... 214

Patrícia de Souza Terra Martin

Marcia Moreira de Araújo

Capítulo 11

A transição da educação infantil para o 1º ano

do ensino fundamental: a prática docente 246

Valdete Leonídio Pereira

Márcia Moreira de Araújo

Capítulo 12

A importância do movimento corporal

na educação infantil em período de pandemia..... 273

Vinicius da Silva Freitas

Capítulo 13

Mafalda e seu humor crítico: vamos refletir, crianças? 283

Fabiani Rodrigues Taylor

Capítulo 14

Tem veneno no meu prato?

um olhar crítico sobre a alimentação

a partir de uma sequência didática sociocultural 300

Chirlei de Fátima Rodrigues

Ruanna Bourguignon Gava Ribeiro

Márcia Moreira de Araújo

Lucas Antonio Xavier

Ana Rita Xavier

Sobre o organizador e a organizadora..... 323

Sobre os autores e autoras..... 324

Índice remissivo..... 328

5

*Leila Maria Rainha Lemos
Márcia Moreira de Araújo*

**DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA
DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE
KENNEDY-ES**

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma temática que envolve reestruturações curriculares e programáticas no campo onde muitos professores ainda têm dificuldade, dada sua complexidade. Faz-se necessário constantemente repensar a prática, as metodologias e estratégias da alfabetização para ajudar os alunos que não conseguiram ser alfabetizados nos dois primeiros anos do ensino fundamental a superar suas deficiências e evitar chegar ao 3º ano do ensino fundamental sem que estivessem alfabetizados. Tais questões perduraram durante décadas no Brasil, com discussões sobre a eficácia dos métodos, o preparo da escola, a formação do professor, as condições da família e possíveis deficiências dos alunos.

A BNCC mantém os principais pressupostos presentes em diretrizes anteriores, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), mas também incorpora mudanças. Embora o documento norteador dos currículos não traga um direcionamento sobre as abordagens que devam ser adotadas no processo de alfabetização, justifica-se a ênfase no reconhecimento de que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e a considera como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Aprender a técnica, o código, as especificidades da alfabetização e aplicá-las nas práticas sociais que exigem seu uso constitui dois processos diferentes, porém simultâneos e interdependentes.

As práticas tradicionais de alfabetização são descontextualizadas e causam como resultados o desinteresse, a falta de motivação, gerando o déficit de aprendizagem, o analfabetismo e a evasão escolar, ainda comum na rede pública de ensino, conforme mostra a pesquisa do IBGE: “A taxa de analfabetismo ainda recua a passos lentos, descendo a 6,6% em 2019”.

Ribeiro (2019) discorre que, para a Base Nacional Comum Curricular, “[...] primeiro as crianças devem aprender a codificar e decodificar para progressivamente serem inseridas em práticas de leitura e escrita, onde se insere a produção de textos”. A autora explica que, por esse motivo, no 1º e 2º anos, essa prática de linguagem foi denominada escrita compartilhada e autônoma.

Desse modo, é preciso tecer diálogos com os enunciados materializados no documento BNCC, disponibilizado pelo MEC para compreender a proposta de alfabetização apresentada no referido documento, mediante a formação em ação permanente, políticas efetivas de valorização do professor, mudança no currículo prescritivo e real e participação dos envolvidos no processo educacional.

Souza (2006) aborda a formação do docente e sua relação com a baixa qualidade dos sistemas públicos de ensino.

Advoga-se que o argumento da incompetência tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada. Reitera-se a importância de se considerar, nas políticas de formação continuada, a heterogeneidade que caracteriza o corpo docente e as escolas e de se desenvolverem políticas educacionais mais abrangentes que visem melhorar de fato a qualidade dos serviços educacionais e não apenas a competência de seus professores (SOUZA, 2006, p. 1).

Nesse sentido, é preciso instrumentalizar-se da ciência, reflexão crítica para uni-las às suas virtudes e realizar um trabalho docente alfabetizador interdisciplinar em detrimento do disciplinar e descontextualizado, um trabalho de humanização.

Se levar em conta que a proposta da BNCC está dentro de uma lógica hegemônica, por ser pensada e estabelecida por profissionais que seguem o modelo escolar, muitas vezes isento de professores de pedagogia e do chão da escola, propostas formuladas por “especialistas”, cuja implementação compete aos professores, possivelmente se pensa a escola como uma empresa e a educação como uma mer-

cadoria. Isso fica evidente quando vemos o currículo sendo entendido como conteúdos reduzidos a disciplinas. Em outros termos, pensa-se no currículo elaborado centralmente, com flexibilidade e adaptação de acordo com a realidade, mas amarrado pelos sistemas de avaliação.

O ensino da leitura e da escrita requer do alfabetizador a compreensão da natureza da língua escrita, da diversidade linguística das crianças e da articulação entre conhecimentos teórico-metodológicos sobre a alfabetização para desenvolver uma prática competente. A trajetória profissional do professor alfabetizador, a socialização das experiências com a alfabetização e as reflexões acerca da prática docente cooperam para a melhoria na qualidade do trabalho pedagógico em turmas de alfabetização e oferecem subsídios para uma possível mudança de atitude e a realização de um trabalho mais eficaz no ensino da leitura e da escrita.

Diante do direito de estar alfabetizado nos anos iniciais, o que leva as crianças a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados?

Posto o lastro inicial da pesquisa, elenca-se como objetivo do presente artigo investigar o que leva os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores sem que estejam, de fato, alfabetizados.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizada neste estudo foi qualitativa, com base na pesquisa-ação. De acordo com Gil (2002, p. 134), nas pesquisas qualitativas, “[...] o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significati-

vos [...]”. Isso contempla o estudo, o aprofundamento e a interpretação das variadas teorias, pois a complexidade do ensino da alfabetização implica compreender, numa perspectiva interna, as várias teorias, conhecimentos linguísticos, as facetas da alfabetização e as desigualdades sociais.

A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante controvérsia. Em virtude de exigir o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema, a pesquisa-ação tende a ser vista em certos meios como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. A despeito, porém, dessas críticas, vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias “reformistas” e “participativas”.

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Pluridocente “Barra de Marobá”, localizada na Praia de Marobá, no município de Presidente Kennedy-ES. Presidente Kennedy é um município do estado do Espírito Santo com uma população de 11.742 habitantes, localiza-se no extremo sul do estado e possui uma área de 583 quilômetros quadrados.

A EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá” conta 194 alunos divididos, nos três turnos, nas etapas/modalidade educação infantil: pré-1 A (13 alunos), pré-1 B (13 alunos) e pré-2 A (16 alunos), pré-2 B (11 alunos); ensino fundamental I: 1º ano (17 alunos), 2º ano (24 alunos), 3º no A (15 alunos), 3º ano B (17 alunos), 4º ano (27 alunos), 5º ano (20 alunos), 6º ano (21 alunos) e educação de jovens e adultos 1º segmento (29 alunos).

Para a análise desta pesquisa, tomou-se como população amostral cinco professoras regentes e quatro professores de áreas específicas (educação física, arte, inglês e ensino religioso) das turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I da EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá”, por serem professores que atuam diretamente nas turmas do ciclo de alfabetização.

Optou-se como critérios de inclusão a escolha de professores(as) que atuam diretamente nas turmas iniciais do ensino fundamental, por ser o período do ciclo de alfabetização e ser seu compromisso alfabetizar os alunos. Assim como as professoras titulares, os professores de áreas específicas lidam com essas turmas e contribuem de acordo com sua área de ensino (arte, inglês, ensino religioso e educação física) para efetivar a alfabetização dos alunos.

Foram excluídos os professores regentes das turmas do 4º e 5º anos e da educação de jovens e adultos da EMEIEF Pluridocente “Barra de Marobá”, pois esses professores não são o foco desta pesquisa, já que não atuam diretamente com a alfabetização inicial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O período de atuação docente dos professores pesquisados em turmas de alfabetização varia de dois a dez anos. Quatro professores efetivos, dos quais três titulares e um de área específica, têm dois anos completos de atuação e três, uma titular e duas de área específica, têm mais de cinco anos de trabalho em turmas de alfabetização.

Foi possível verificar que, para os sete professores a que denominei como pedras preciosas, existem vários fatores que levam os alunos a chegar ao 3º ano do ensino fundamental e dar sequência aos estudos nos anos posteriores, sem que estejam, de fato, alfabetizados.

Conforme consta no gráfico, é possível verificar que a maioria dos professores atribuem à falta de estrutura familiar (33%) e de formação docente (20%) os motivos que levam os alunos a avançar sem que estejam, de fato, alfabetizados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, especificamente o art. 2º, assegura: “A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios

de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A família desempenha um papel de grande importância no desenvolvimento do indivíduo, já que será a principal transmissora das condutas e valores que permearão o comportamento do ser que com ela convive (SILVA, 2012). O percentual apontado como falta de formação docente é confirmado por Powaczuk (2009): de que os professores têm carência do repertório de conhecimento adquirido em relação à alfabetização. O curso de licenciatura em Pedagogia não consegue abordar adequadamente os conteúdos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental. Na percepção de Giovanni (2005), a formação profissional e o próprio exercício da profissão não têm propiciado aos professores a capacidade de indagar e refletir sobre a docência.

Os professores alfabetizadores citaram a importância da parceria família/escola, porém não assumiram sua coparticipação como um dos fatores que levam ao resultado explicitado na questão do avanço nem das dificuldades dos alunos quanto a sua alfabetização. É necessária uma relação dialógica numa prática libertadora de educação fundamentada na concepção de sujeitos autônomos. Nesse sentido, Freire (1987, p. 107) diz que

[...] a educação libertadora, problematizadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.

Os professores discorreram sobre a importância da parceria família e escola, mas não se consideraram como pertencentes aos resultados citados na questão. Embora tenham citado a falta de formação e despreparo dos profissionais da educação, evidenciaram nas respostas que as dificuldades dos alunos em passar pelo processo de alfabetização se justificam pelo que é preceituado no sistema de ensino, na falta de envolvimento familiar, nas carências dos alunos (nutricional, de dificuldades cognitivas, nos métodos tradicionais, na desestrutura familiar e na falta de acompanhamento dos pais).

Oliveira (2017), seguindo a linha teórica de Ginzburg (1987), cita o paradigma indiciário para revelar os indícios e rastros que podem explicar a realidade do fracasso na alfabetização inicial das crianças.

Observa-se, na fala dos professores, que a questão da autonomia profissional, a mediação pedagógica e o pertencimento à situação posta são alheios ao problema da alfabetização. Entretanto, em termos didático-pedagógicos, é imprescindível ter uma definição de alfabetização que englobe suas diferentes dimensões que se constituem em eixos norteadores do trabalho de ensino-aprendizagem que se realiza na sala de aula. Soares (2018, p. 27) chama os componentes da aprendizagem inicial da língua escrita de “facetadas” e diz que essas “facetadas” se somam para compor o todo que é o “[...] produto desse processo: alfabetização e letramento”. A construção de uma definição/conceito que oriente a prática educativa da alfabetização direciona as ações sobre cada parte, cada facetada.

Sobre a definição de alfabetização, os professores pesquisados responderam de forma diversificada:

Professora SUGILITE: alfabetização é o processo de aprendizagem, onde se desenvolve a habilidade de saber ler e escrever fluentemente.

Professora ESMERALDA: alfabetização é um conjunto de fatores (métodos, técnicas, estratégias, etc.) que conduzem a práticas sociais de leitura e escrita.

Professora CRISOCOLA: alfabetização é uma etapa indispensável na formação intelectual do aluno, pois é nela que o aluno aprende e desenvolve a escrita, leitura e raciocínio lógico matemático.

Professora MALAQUITA: a alfabetização é o processo em que o aluno lê e compreende o que lê.

Professor QUARTZO: a alfabetização é a capacidade de ler, escrever e entender o que se pede nas atividades escolares.

Professora TURMALINA: a alfabetização é o processo no qual o aluno aprende a ler e a escrever e também a fazer uso da leitura e da escrita para sua vivência no mundo, para adquirir outros conhecimentos.

Professora JASPE: alfabetização é o momento em que a criança começa a conhecer as primeiras letras ou as primeiras palavras.

Ao serem indagados sobre a caracterização da prática pedagógica, dois dos professores responderam que a caracterização da prática pedagógica da alfabetização vai do planejamento à sistematização das atividades, porém não explicam como é essa sistematização, inclusive uma das respostas, a da professora Sugilite (2021), é acrescida do seguinte: “[...] sendo assim considero que tenho uma prática ainda muito abstrata e superficial, da qual é necessário ainda mais formação e experiências”.

Outra resposta que vale ressaltar foi a da professora Esmeralda (2021):

Acredito que a minha prática pedagógica seja como um laboratório para os cientistas. É preciso ter conhecimento dos métodos e aplicar da maneira correta, variando sempre que necessário e avaliando durante todas as etapas para obter sucesso e para tanto é preciso constante busca por novos conhecimentos. É um caminho que pode ser percorrido, feito e refeito sempre que possível, não estagnado e encerrado em rigidez.

Freire (2002, p. 11) esclarece: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo [...]”. Ademais, ensinar exige rigorosidade metódica:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E essa rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2002, p. 14).

Outras respostas ressaltaram que a prática pedagógica da alfabetização consiste em aperfeiçoamento, pois cada nova turma de alfabetização é um desafio novo.

A professora Malaquita (2021) afirmou que faz tentativas e testa estratégias de ensino até perceber o avanço na alfabetização dos alunos:

[...] caracterizo minha prática pedagógica com uma metodologia de ensino mesclada, pois vou tentando várias estratégias até eu perceber que uma delas faz com meu aluno consiga ser alfabetizado. Mesmo com todo o trabalho que tenho em utilizar diferentes estratégias fico feliz pois sempre tenho um bom resultado.

A professora Turmalina (2021) explica a caracterização da prática pedagógica da alfabetização como uma construção contínua em direção ao que é mais adequado à formação integral dos alunos:

[...] uma prática formadora, pois, baseada na Base Nacional Comum Curricular, busco sempre trabalhar as habilidades dos alunos, para a formação dos mesmos enquanto cidadão. Através das aulas de artes tenho a oportunidade também de apresentar os conhecimentos de mundo, trabalhando com a realidade do aluno.

E, por fim, a professora Jaspe (2021) caracterizou sua prática alfabetizadora mesclando o tradicional e o construtivismo: “É o tradicional mais o construtivismo, pois eu acho que a criança ou o aluno tem que ser disciplinado, e, também, conseguir alcançar os seus próprios objetivos”.

De acordo com as respostas, observamos que os professores pensam sua prática alfabetizadora e procuram realizar um bom trabalho dentro das condições de trabalho e possivelmente das implicações político-ideológicas que vivenciam.

No que diz respeito ao fato de a prática pedagógica ser bem-sucedida, seis professores consideraram sua prática docente bem-sucedida, com exceção de uma que respondeu não ter certeza de que sua prática é bem-sucedida e disse que tem muito a aprender, embora tente trabalhar com excelência, olhando a integralidade dos alunos. Os professores que consideraram sua prática docente bem-sucedida justificaram que procuram exercitar um olhar sensível para enxergar cada aluno com suas diferenças, embora muitos alunos apresentem dificuldades de aprendizagem, buscam sempre trabalhar as temáticas articuladas às realidades dos alunos e em sua formação integral.

Ao serem perguntados sobre a autonomia para a definição de estratégias de alfabetização, todos afirmaram ter autonomia para definir as estratégias de alfabetização, metodologias e organização do trabalho, embora afirmassem receber orientações do sistema. Para eles, as propostas apresentadas pelo sistema são acolhidas, utilizadas e adaptadas quando necessário e não veem como imposição. Sobre autonomia, Freire (2002, p. 67) explica que ela “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomada”. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade” (FREIRE, 2002, p. 67).

Sobre a concepção de alfabetização que fundamenta a prática pedagógica, as respostas foram bastante diversificadas: quatro professores, Sugilite, Malaquita, Turmalina e Quartzo, mesclam e adaptam metodologias de acordo com as necessidades avaliadas por eles. Crisocola (2021) respondeu que sua concepção é construtivista, pois, o aluno constrói o seu conhecimento dia a dia, com a intervenção do professor”.

Outras duas professoras, Esmeralda e Jaspe, afirmaram utilizar metodologia própria e não apontaram especificando qual a metodologia adotada para seu trabalho, mas disseram atender à organização do trabalho com a alfabetização.

Entre as respostas, destacamos a que mais se aproxima da concepção de Gontijo e Schwartz (2009): a professora Esmeralda (2021) afirmou que a concepção que fundamenta sua prática alfabetizadora é a que compreende

[...] a alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, leitura e utilização da mesma no cotidiano social do aluno, que acontece por meio da interação com o mundo e que, apesar de ter maior ênfase na escola, extrapola o ambiente escolar.

Outra resposta que merece destaque é a da professora Turmalina (2021), que disse:

Como professora de arte, não tenho foco na alfabetização, mas minhas práticas colaboram no processo de alfabetização, visto que a disciplina de Arte aborda diferentes tipos de textos e formas de leituras de mundo, que permite as reflexões por parte do aluno, possibilitando ele conciliar as informações com outras disciplinas.

Com relação aos aspectos necessários ao sucesso da alfabetização escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria dos professores a necessidade de ter uma boa formação, criatividade e conhecimento sobre o assunto (18%) e observar, avaliar e fazer revisão de métodos e materiais da aula (18%).

Soares (2003) e Morais (2012) falam da especificidade da alfabetização que perpassa pela aquisição do código alfabético e ortográfico, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Magda Soares, em seu artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas” (2003), afirma que expandir o significado de alfabetização rumo ao conceito de letramento acarretou a perda de sua especificidade.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...] (SOARES, 2003, p. 8).

Assim como Soares (2003), Morais (2012, p. 51) propõe reinventarmos o ensino de alfabetização e apresenta uma nova versão das propriedades do SEA de que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado. Ainda para Morais (2012), devemos ser extremamente exigentes com o ensino de alfabetização que estamos praticando, estabelecendo metas para cada ano. Para o autor, é necessário instruir sistematicamente para compreender como a escrita alfabética funciona e quais são as suas convenções.

A professora Turmalina (2021) explica que, para obter sucesso na alfabetização, é necessário trabalhar de acordo com a realidade do aluno, gerando interesse no aprendizado; utilizar uma diversidade de práticas para não tornar o ensino cansativo e maçante; promover atividades que utilizem a tecnologia; utilizar diferentes gêneros textuais, entre outros que possibilitem ao aluno não só ler e escrever senão saber como fazer uso desse aprendizado.

Como observamos, a professora valoriza o contexto sociocognitivo do aluno, a diversidade e a inovação com o uso da tecnologia e associa os saberes escolares e da vida.

Ao indagar sobre os eixos/dimensões que fundamentam a prática docente da alfabetização, (24%) dos professores apontam que dão destaque à compreensão e valorização da cultura escrita, (24%) destacam e enfatizam no seu trabalho a importância da leitura e produção de textos e (19%) focam a apropriação do sistema da escrita.

Para Lemle (2004), a formação básica dos alfabetizadores é tremendamente insuficiente e faz crítica aos programas obrigatórios e supervisão que obedece aos projetos do MEC. A autora nos traz uma definição de professores alfabetizadores em sua trajetória:

São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. E a burocracia dos programas obrigatórios e da supervisão as impede de pensar no que estão fazendo. E refletir sobre sucessos e falhas, de inventar de experimentar caminhos, de criar soluções. Estão limitadas a repetir uma rotina estéril, baseada da numa ideologia preconceituosa e destrutiva (LEMLE, 2004, p. 64).

Vale destacar que a professora Turmalina (2021) disse que ministra aulas de arte planejadas e articuladas às outras disciplinas e sua contribuição para a alfabetização dos alunos está relacionada às leituras e produções de textos, leituras e observações dos elementos que compõem uma obra de arte, ditados, desenho e interpretação.

A professora acredita que esse trabalho contribui muito para o ensino e aprendizagem dos alunos e a interação com outras disciplinas ajuda muito no processo de alfabetização. No seu entender, tanto a leitura quanto a interpretação são aspectos de suma importância para o processo de alfabetização.

Já a professora Esmeralda (2021) relatou que é importante abordar todos os eixos da alfabetização, mesmo que, na sala de aula, onde o tempo é escasso, seja privilegiada a apropriação do sistema de escrita alfabético. Esmeralda afirmou que é importante inserir a leitura e a produção textual, voltadas sempre para o uso social da leitura e da escrita, pois, segundo seu entendimento, a aprendizagem acontece mais facilmente quando tem significado para o aluno.

Sobre como tem sido o resultado do trabalho de alfabetização no período de pandemia pela covid-19, a professora Crisocola (2021) respondeu que gostaria muito de dizer que o resultado foi excelente, mas não percebeu grandes mudanças na turma. A professora explicou que os alunos que já dominavam a escrita e a leitura e continuaram a realizar as atividades remotas propostas nesse período. Entretanto, percebeu que outros alunos realizavam as atividades de qualquer maneira e outros ainda “[...] apenas para dizer que fez [...]”, e teve impressão de que alguém fazia por eles. Considerou que o resultado não atingiu o esperado, mesmo com todo o planejamento das aulas, acompanhamento e monitoramento das atividades no grupo de WhatsApp, vídeos gravados, sugestões de leitura, jogos propostos para serem realizados de forma remota. Ao longo da pandemia, os professores reinventam a alfabetização por dispositivos. À vista disso, faz-se necessária uma nova formação docente para esses sujeitos que se propõem a essa desafiadora prática de ensino, por meio das tecnologias da informação e comunicação.

A professora Malaquita (2021) respondeu que se tem sentido frustrada com o seu trabalho no período da pandemia, pois os alunos não conseguiram alcançar os objetivos traçados. Um dos pontos que destacou foi o material do Sistema Aprende Brasil, que, no entendimento da professora, “[...] tem um nível de ensino totalmente diferente da minha turma, que, por sinal, ainda precisa ser alfabetizada”.

A professora Jaspe (2021) explicou que

[...] nesse momento de pandemia estamos trabalhando com o sistema híbrido e utilizando a metodologia bem lúdica. Dessa forma, as crianças ou os alunos, principalmente, a família, compreendem a atividade e conseguem orientar ou auxiliar o aluno para enviar a atividade concluída no grupo de WhatsApp. Além disso, o professor fica disponível para esclarecer qualquer dúvida acerca da atividade proposta.

A professora Esmeralda (2021) disse que não pode afirmar que o resultado do trabalho com a alfabetização tem sido satisfatório, pois é inegável que o processo de alfabetização na escola acontece sem o contato, a observação, o incentivo diário, a criação de uma rotina de leitura e escrita, a variação de métodos. Sem desmerecer a forma *online*, afirmou que, mesmo que se busque a melhor forma de chegar até o aluno, é praticamente impossível suprir a lacuna da presença dos sujeitos. Por isso, buscou adaptar as orientações e contar com a ajuda da família, que se tornou peça fundamental nesse período de pandemia.

O professor Quartzito (2021) disse que, como sua disciplina tem característica prática e afetiva, principalmente na fase de alfabetização, pensa que a pandemia trouxe grandes prejuízos para a alfabetização das crianças. Assim, o trabalho de alfabetização desenvolvido de forma remota não foi o ideal e, apesar das dificuldades, foi desenvolvido, pensando na inclusão dos pais como mediadores do processo de alfabetização, embora, infelizmente, na avaliação do professor houve baixa adesão dos pais e/ou responsáveis.

A professora Turmalina (2021) explicou que os professores planejaram as aulas seguindo protocolos e os regimentos escolares e tomando por base o currículo do Espírito Santo e a BNCC. A professora esclareceu que tem trabalhado muito a leitura e a interpretação de textos e de obras de arte, o que, no seu entender, foi primordial para o ensino e aprendizagem dos alunos. Com isso, a disciplina Arte contribuiu muito na alfabetização. No período de pandemia, observou que

muitas famílias têm se importado com o processo de alfabetização de seus filhos e outras não. Tal observação foi feita depois da avaliação de retorno das atividades que foram enviadas para casa dos alunos. A professora referiu-se à parceria escola/família, para que a alfabetização aconteça com excelência na vida de cada aluno e concluiu dizendo que “[...] escola sozinha não faz milagre, a família é fundamental para o desenvolvimento do processo de alfabetização” (TURMALINA, 2021).

Conforme as respostas dos professores alfabetizadores, os efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia da covid-19, desde os diagnósticos referentes à saúde do aluno até o momento, apontaram um aprendizado ineficaz. Devido ao isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus, o ensino remoto (EaD) tornou-se uma alternativa para que os alunos não perdessem um ano de estudo. As grades foram mantidas e aplicadas por videoaulas e atividades disponibilizadas por meio impresso. Contudo, nem todos os alunos conseguiram acompanhar o novo ritmo e as novas técnicas, além dos muitos que não tiveram acesso inicial a computadores ou aparelhos eletrônicos.

Para Freire (1989), aprender a ler, aprender a escrever e alfabetizar-se é, antes de qualquer coisa, ler o mundo: compreender seu contexto ligando linguagem e realidade; compreender a dinâmica, e não a manipulação das palavras, o que vai muito além de ordenar letras e combinar sons. Por fim, Antônio Joaquim Severino, ao prefaciar a obra “A importância de ler”, de Paulo Freire (1989), destaca que a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história. “[...] devemos ser todos sujeitos, solidários nesta tarefa conjunta, único caminho para a construção de uma sociedade na qual não existirão mais exploradores e explorados, dominantes doando sua palavra opressora a dominados” (FREIRE, 1989, p. 9).

No momento atual que vivemos, faz sentido falar e/ou fazer uma reflexão sobre hegemonia, para construir caminhos e responder às in-

quietações sobre a ineficácia da alfabetização. O estudo e as análises conduzem a olhar o passado, a história da alfabetização, os métodos tão defendidos e ineficazes, pensar a serviço de que e de quem está o ensino e responder à pergunta inicialmente formulada.

Dessa forma, muitas outras reflexões críticas devem ser provocadas para que a escola produza uma alfabetização funcional que instrumentalize o sujeito contra a alienação e ignorância, capaz de fazer ler a ideologia dominante e a ela fugir e resistir e transformá-la.

RODA DE CONVERSA

Para desenvolver a metodologia roda de conversa, foram feitas várias ligações telefônicas, além de mensagens enviadas pelo aplicativo WhatsApp aos sete professores alfabetizadores, que responderam ao questionário e foram convidados a continuar a participar da pesquisa.

O roteiro da roda de conversa foi organizado com quatro pontos de reflexão sobre o trabalho de alfabetização, o material didático utilizado no ensino da alfabetização e textos que entram na sala de aula e movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação. Os pontos da conversa foram provocados com as seguintes indagações: trabalho de alfabetização; material didático adotado; textos que entram na sala de aula; movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação.

O primeiro assunto da roda de conversa foi sobre o trabalho de alfabetização. Desse modo, os professores foram convidados a discorrer sobre como é a organização do seu trabalho nas turmas de alfabetização e se existe um passo a passo, ou uma sistematização ao longo do ano letivo, para trabalhar a consolidação da leitura e do sistema de escrita alfabética.

A professora Sugilite (2021) afirmou que, embora não siga um passo a passo, procura desenvolver o currículo com os conteúdos propostos em sua turma do 1º ano, uma vez que cada criança aprende diferentemente uma da outra, cada aluno tem suas singularidades e aprende a leitura e a escrita em tempos diferentes.

A professora Esmeralda (2021) explicou que, para fundamentar sua prática, pesquisa e lê muito sobre a alfabetização, porém alguns procedimentos não funcionam, e cita uma turma do 1º ano em 2019, na qual havia um grupo de dez alunos com muita dificuldade, que não estavam alfabetizados. Além do mais, os procedimentos que ela conhecia não eram aplicáveis, e coube a ela pesquisar, procurar, inventar sair “fora da caixa”, usar recursos para ensinar e fazer com que os alunos desenvolvessem a compreensão da leitura e da escrita. Em seguida, disse ter observado que os alunos gostavam muito de competir uns com os outros.

A professora Malaquita (2021) explicou que assumiu uma turma do 3º ano para alfabetizar. Em sua maioria, os alunos não estavam alfabetizados. Em sua experiência de dez anos como professora alfabetizadora, disse que se tornou uma rotina para ela trabalhar em turmas do 3º ano com alunos que não conseguiram efetivar sua alfabetização. Relatou que começa o ensino pelo nome dos alunos, conta história e exibe vídeo sobre a história da escrita para que o aluno entenda seu surgimento, apresenta o alfabeto, trabalha os nomes das letras e a relação das letras com os sons.

O professor Quartzito (2021) começou explicando que não tinha muita compreensão da ligação e contribuição da educação física na alfabetização dos alunos. Não tinha ideia de trabalhar em sua disciplina a leitura e a escrita. Destacou a questão motora, movimentos que trabalham equilíbrio, afirmando que atividades que trabalham essas habilidades contribuem para a alfabetização dos alunos. Ressaltou que, com a participação no trabalho de pesquisa,

começou a pesquisar mais e associar as atividades da disciplina à alfabetização das crianças, já que trabalha com as turmas do 1º, 2º e 3º anos da escola pesquisada.

Observamos que, pelo tempo de atuação, poucos professores pegaram algum programa de incentivo à alfabetização. É possível que a maioria tenha tido pouco ou nenhum contato com programas de alfabetização além dos estudos na graduação.

Lemle (2004) afirma que a formação básica dos alfabetizadores é tremendamente insuficiente e critica os programas obrigatórios e o serviço de supervisão que obedece aos projetos do MEC. Para Lemle, professores alfabetizadores

São atirados na tarefa sem receber o mais elementar dos subsídios teóricos para se escorarem em sua prática. E a burocracia dos programas obrigatórios e da supervisão as impede de pensar no que estão fazendo. E refletir sobre sucessos e falhas, de inventar, de experimentar caminhos, de criar soluções. Estão limitadas a repetir uma rotina estéril, baseada da numa ideologia preconceituosa e destrutiva (LEMLE, 2004, p. 64).

Evidenciamos, com base nos relatos dos professores, que o trabalho de alfabetização é realizado de forma autônoma, em nenhum momento eles descrevem o apoio pedagógico para a prática docente e contam com a formação básica e as próprias experiências pessoais além de leitura, estudo e pesquisa sobre a alfabetização.

Ao indagar sobre o material didático adotado e qual sua perspectiva pedagógica do material, se é suficiente para alfabetizar e em que sentido esse material atende ao desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita, o professor Quartzo (2021) disse que o livro foi uma novidade na disciplina Educação Física e o material trabalha bem a oralidade, a música e brincadeiras, tais como: pular corda, amarelinha, carniça, cabra-cega, boca de forno, entre outras. O professor explicou que o material valoriza a cultura infantil.

A professora Sugilite (2021) não se referiu ao uso do material adotado – Sistema Aprende Brasil –, porém disse que é preciso intensificar o uso de diferentes gêneros textuais, para subsidiar as produções textuais construídas pelos alunos. Citou o uso de cadernos de leituras e livros de literatura infantil e destacou que, às vezes, esses materiais ainda não são suficientes para a apropriação da leitura e escrita.

Esmeralda (2021) disse que a perspectiva do material adotado traz como base quatro teóricos: Piaget, Ausebel, Wallon e Vigotsky. É uma linha construtivista e interacionista. A professora, que inicialmente duvidou de que o uso do material do Sistema Aprende Brasil desse certo para os alunos do município, considerou-o bom e acredita que é um instrumento que auxilia muito a alfabetização, pois vem organizado com uma sequência ainda fragmentada, mas pode ser ressignificada pelo professor alfabetizador. Ao destacar o livro de história que trabalha a questão do pertencimento, valoriza a cultura do aluno, da sua comunidade e parte da experiência do aluno, reconhecendo seus saberes, seu cotidiano. Ressaltou que o livro oportuniza o trabalho com a oralidade, eixo fundamental no ensino da linguagem. Para a professora, isso faz sentido para o aluno e ela vê a aprendizagem acontecendo.

A professora Malaquita (2021) discordou da professora Esmeralda e avaliou como negativo o uso do material utilizado para a alfabetização da sua turma. Disse que o material é bom, mas não se adequou a sua turma. Para ela, o material pode ser bem aproveitado com alunos de nível maior de compreensão, com a consolidação do sistema alfabético de leitura e escrita já efetivado. Reforçou que o material está totalmente fora da realidade dos alunos da sua turma e, no pouco tempo presencial, precisou fazer muitas adaptações e utilizou outros textos para trabalhar a alfabetização.

Crisocola e Sugilite (2021) sugeriram a ressignificação de atividades do material adotado Sistema Aprende Brasil. Esmeralda (2021) disse que agrega outros materiais, enquanto, para Quartzão

(2021), o material valoriza a cultura infantil. Malaquita (2021) avaliou como negativo o uso do material para sua turma, que, segundo ela, não consegue acompanhar as atividades, principalmente por aulas remotas, em razão da pandemia.

Quanto ao terceiro ponto de discussão – que tipo de textos entra na sala de aula; eles provocam a discursividade; como é o ensino da relação letras e letras e sons e letras; há discussão, avaliação e escolha por parte dos alunos? –, os professores foram unânimes em reconhecer a necessidade de deixar os textos entrarem na sala de aula.

A professora Sugilite (2021) afirmou que os textos precisam ser diversificados, textos que abordem diferentes temas e estimulem a discursividade entre os alunos. O texto contextualiza a realização do trabalho de relação letra e sons. A professora disse que geralmente escolhe os textos e realiza a avaliação mediante a interação, a participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

O professor Quartzito (2021) comentou que os alunos querem matá-lo se leva algo teórico para trabalhar; preferem fazer atividades ao ar livre, porém as conversas sobre alimentação saudável, cuidados corporais, higiene, saúde mental são textos com contextos para a vida cotidiana dos alunos e eles participam oralmente, expondo suas opiniões e o que entendem dos assuntos tratados.

A professora Malaquita (2021) disse que os textos que entram na sua sala de aula são bem pequenos: receitas, poemas, versos e trava-línguas.

Para a professora Esmeralda (2021), que se considera uma leitora compulsiva, a leitura é essencial acontecer na sala de aula. Citou que fez seleção de muitos textos recortados de livros didáticos antigos, jornal, revistas e pesquisados na *internet*, para serem utilizados para leitura com sua turma. Disse que realiza leitura em voz alta para os alunos e oferece os textos para que eles façam suas leituras. Citou a fala de

uma aluna que observou uma propaganda na sua blusa e disse que a propaganda foi um texto que gerou discussão em sala de aula. Afirmou que preparou uma trilha com 19 “casas” – cada casa com um texto diferente – e que sua turma é composta por 19 alunos. Todos os dias, os alunos tinham textos para ler, à medida que iam avançando as casas.

Os professores apontaram a entrada de textos diversificados em sala de aula e afirmaram que as práticas de linguagem são realizadas dentro da discursividade, com textos diferentes dos didatizados. As professoras do 3º ano, Crisocola e Malaquita (2021), relataram que possuem uma caixa de textos para leitura, tanto para os alunos quanto para elas, e se utilizam dos textos para leitura em voz alta, leitura de-leite, leitura por inferência, por antecipação e para obter informações.

Gontijo e Schwartz (2009) corroboram os autores sobre a importância da diversidade textual. Para as autoras, algumas práticas de produção de texto e material didático têm desconsiderado as condições de produção textual e o caráter dialógico da linguagem, por não levar as crianças a se preocuparem com as estratégias do dizer, tendo em vista um interlocutor específico.

Essas distinções conceituais são significativas, pois levam a refletir sobre a importância de um trabalho de ensino da leitura e da escrita que priorize não só a diversidade de gêneros textuais, mas também os diferentes tipos textuais. Assim, é possível fazer com que as crianças compreendam, nas formas do gênero, diversificadas formas de organização da textualidade (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009, p. 95).

Com base nessa análise, entendemos que é preciso deixar textos variados entrarem na escola, textos com propósitos diversos que não sejam somente os didatizados para a formação de leitores críticos, reflexivos, inventivos, argumentadores e responsivos.

O quarto assunto da roda de conversa foi sobre os movimentos de resistência ao poder hegemônico na educação. Foi perguntado se

esses movimentos acontecem no chão da escola e como acontecem. Destacamos duas falas que confirmaram o poder hegemônico na educação, embora não expusessem claramente os movimentos de resistência: a professora Sugilite (2021) disse que acontece sim e a própria escola se constitui agente dessa hegemonia, embora seja lócus de uma pluralidade cultural e concepções políticas num processo de debates de ideias, mas é instrumento de controle social; já a professora Crisocola (2021) observou que hegemonicamente existe a intenção de adestrar professores e alunos, ainda que camuflada, principalmente por parte do sistema.

Vamos nos calando e acostumando a dizer sim para o sistema. Inclusive temos um pouco de liberdade, porém não para uma educação libertadora. Não enfrentamos as ordens que vêm de cima. Ainda vemos separar turmas por níveis de aprendizagem, o uso de cartilha para alfabetizar e métodos tradicionais. Para a professora, essas ocorrências são fruto do poder hegemônico que sempre existiu na escola.

Nas falas de ambas as professoras titulares, há indícios de fatos que permitem a análise de que o sistema dita as normas pelo currículo prescritivo, que não valoriza os saberes existentes no chão da escola pela falta de conhecimento e acesso às políticas públicas de educação, pela falta de valorização do professor e pela falta de valorização das classes populares que dependem da escola pública.

O uso do paradigma indiciário proposto por Guinzburg (2009) serve de inspiração para pesquisar e investigar, nos testemunhos e vozes ocultas, os vestígios que comprovam a ideologia neoliberal que impera na sociedade. O grande desafio é romper a ideologia dominante do capitalismo mediante debates, discussões, conversas, empoderamento dos sujeitos ao enfrentamento do poder hegemônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alcançaram-se os objetivos de contextualizar historicamente os programas e políticas educacionais de alfabetização no país, nas duas últimas décadas, pesquisar como ocorrem o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a organização do trabalho e a prática educativa com a alfabetização e investigar as concepções de alfabetização que fundamentam as práticas docentes dos professores alfabetizadores, fazendo com que fosse possível apresentar dados e informações que contribuíssem significativamente no campo de estudo.

Conforme o observado na pesquisa de campo, a maioria dos professores pesquisados considera a falta de estrutura familiar dos alunos e a formação docente insuficiente como motivos que os levam a avançar nos estudos sem que estejam, de fato, alfabetizados. Sendo assim, evidenciamos que é necessário investir na formação continuada de professores alfabetizadores. Uma formação menos ingênua e mais politizada que possibilite inventar o cotidiano da alfabetização, orientar o trabalho interdisciplinar e propiciar conhecimentos básicos e necessários ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

É impossível dar conta de resolver os problemas sociais/econômicos e a falta de estrutura familiar que ocasionam a vulnerabilidade das crianças. No entanto, com a rigorosidade defendida por Freire (2002), podemos fundamentar uma prática docente de alfabetização baseada no viés político que dialogue com as crianças, suas necessidades e possibilite vencer os desafios da alfabetização, tomando por ponto de partida seu papel de sujeito principal com base na formação continuada de professores.

A formação continuada é um direito profissional e, como próprio nome diz, deve ser mantida continuamente pelos sujeitos envolvi-

dos como espaço coletivo de discussões, tramas, experimentações e narrativas que possivelmente insurgirão e possibilitarão posturas mais politizadas do professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. *In*: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Araraquara-SP: Autores Associados, 2005.

GONTIJO, Claudia Maria; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba-PR: Sol, 2009.

LEMLE, Mirian. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática. 2004.

MARTINS, Heloisa Helena Teixeira de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Fabiano Batista de. **Letramento**: da aquisição da escrita à proposição de sujeito-autor. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Sergipe, Aracaju-SE, 2017.

POWACZUK, Ana Clara Hollweg. A construção da professoralidade alfabetizadora. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 32., Caxambu-MG, 2009. **Anais...**, Caxambu, 2009. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt08-5626-int.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2021.

RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): A Alfabetização de Crianças em Diálogo?** 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2019.

SILVA, Ana Cláudia dos Santos. Família e escola: uma relação afetuosa no ensino-aprendizagem. *In*: MENEZES, Zélia (Org.). **Psicopedagogia: vivências e possibilidades educacionais**. v. 1. Recife: Ed. Libertas, 2012. p. 11-15.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Presença pedagógica, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 26., Belo Horizonte, 2003. **Anais...**, Belo Horizonte, 2003.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência**. Universidade de São Paulo –USP, 2006.