CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: intervenções didáticas específicas em pequenos grupos

Patrícia Barros Soares Batista[1]

Kely Cristina Nogueira Souto[2]

Eixo temático : Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas.

Resumo:

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre práticas realizadas com crianças em processo inicial de alfabetização das turmas do 2º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (CP/UFMG) durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). O campo da alfabetização vive hoje um complexo momento histórico. Com a pandemia de Covid-19, as desigualdades sociais foram evidenciadas e o enfrentamento das condições adversas ocasionadas pela crise sanitária são evidentes. Ancoradas nos conceitos de Alfabetização (SOARES, 1985, 2003; CAGLIARI, 2009; LERNER, 2002; PICOLLI e CAMINI, 2012), Cultura escrita (GALVÃO, 2016; FERREIRO, 2000) e Intervenção Didática (MOLINARI, 2000), refletimos sobre os desafios da prática alfabetizadora neste novo contexto. Tendo como base, sobretudo, os campos linguístico e psicolinguístico, apresentamos algumas possibilidades de intervenção didática que contribuiram para o avanço no processo de aprendizagem de crianças na fase inicial da alfabetização, e que foram desenvolvidas durante o ano de 2020 em pequenos grupos de trabalho. Como elementos norteadores, adotamos os eixos da alfabetização da Base Nacional

[1]Mestre em Educação. Professora da Educação Básica - Centro Pedagógico da UFMG. Contato: patriciab.ufmg@gmail.com

[2]Doutora em Educação. Professora da Educação Básica - Centro Pedagógico da UFMG. Contato: kcnsouto@gmail.com

Comum Curricular (BRASIL, 2021): Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos. Buscamos, assim, entrelaçar uma rede de aprendizagens significativas, que se configurou como um grande desafio, além de gerar resultados positivos no que diz respeito ao avançao das crianças em relação às aprendizagens da língua escrita.

Palavras-chaves: Alfabetização; Ensino Remoto Emergencial; Intervenção didática; Estratégias de ensino.

Introdução

O campo da alfabetização vive hoje um complexo momento histórico. Com a pandemia de Covid-19, as desigualdades sociais foram evidenciadas e o enfrentamento das condições adversas ocasionadas pela crise sanitária têm evidenciado grandes desafios para a consolidação das aprendizagens em casa. Se antes da pandemia, as tensões e descompassos na área da alfabetização já eram enormes no que tange as políticas públicas voltadas para o campo, neste momento então, a realidade educacional do país expõe as lacunas estruturais do ensino público.

As interações sociais foram substituídas por outros modos de conexão. A vivência escolar, assim como muitas outras áreas, passou a ser realizada em ambiente virtual. Plataformas digitais e links se tornaram parte do cotidiano escolar de muitos e o apoio da família na mediação do ensino das crianças ocupou um outro lugar, ainda não vivenciado até este momento.

Neste contexto de incertezas, muitas questões complexas foram impostas a nós, docentes alfabetizadoras: Que fios entrelaçar para constituir uma rede de aprendizagem significativa para as crianças em processo de alfabetização? Quais estratégias utilizar para intervir junto aos grupos que já apresentavam necessidades específicas de mediação para prosseguirem com segurança no processo de aprendizagem? Como oportunizar experiências de ensino significativas à infância? Como mediar o processo de aprendizagem sem a interação presencial entre pares? Como garantir momentos de reflexão e trocas sobre a língua escrita nesse momento de distaciamento físico? Essas e outras questões permearam o planejamento e execução das ações pedagógicas nas turmas de alfabetização – 2º ano – do Centro

Pedagógico da UFMG, uma escola pública federal de ensino fundamental.

No Centro Pedagógico da UFMG, as aulas presenciais foram interrompidas em março de 2020 e retomadas em agosto do mesmo ano por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesta escola, as docentes alfabetizadoras do 1º Ciclo de Formação Humana, acompanham a mesma turma do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental tendo assim a oportunidade de conhecer melhor as crianças e suas realidades, exercitar a sensibilidade do olhar para as especificidades de cada estudante e dar continuidade ao trabalho específico de alfabetização. Com o ERE, prosseguir com projetos e práticas já desenvolvidas configurou-se como um grande desafio.

Neste trabalho apresentaremos, a partir do diálogo com o campo teórico linguístico, psicolinguístico e sociolínguistico, algumas estratégias de intervenção didática as quais lançamos mão durante o ano de 2020 por meio de pequenos grupos. Buscaremos também expor algumas reflexões sobre as possibilidades de interação remotas visando a consolidação de habilidades específicas da língua escrita, considerando-se os eixos da alfabetização propostos pela Base Nacional Comum Curricular: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos.

Pressupostos teóricos

A escola brasileira vive há muito tempo, desafios relacionados à apropriação da cultura escrita, aqui entendida como “o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, s/p.). Esta definição se ancora em uma acepção antropológica de cultura, considerada “como toda e qualquer produção material e simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações”(GALVÃO, 2016, s/p.). De acordo com Picolli e Camini (2012), tais desafios dizem respeito ao fato de que:

> A escola, como estrutura não acompanhou o avanço das teorias sobre o modo como as crianças se apropriam da cultura escrita. Continuamos com um tempo muito menor do que seria razoável para desenvolver práticas pedagógicas capazes de instrumentalizar as crianças para que se

> movimentem de forma mais efetiva nas práticas sociais de leitura e escrita. (PICOLLI e CAMINI, 2012, p.13)

Algumas mudanças significativas no modo como conceber a alfabetização vêm gradualmente ocorrendo ao longo dos anos e esta passou a ser compreendida como um processo de natureza complexa e multifacetada (SOARES, 1985), pois envolve aspectos linguísticos, sociolinguísticos, neurolinguísticos, psicolinguísticos e pisicológicos, além de fatores sociais, culturais e políticos. Não se pode mais entender a alfabetização como uma prática que se inicia e finaliza em um único ano letivo. O ensino da leitura e da escrita, segundo Lerner (2006, p.17) “tem transcendido amplamente o que se entende por alfabetização”, assim, o desafio da escola atualmente é o de incorporar todos os alunos à cultura escrita.

O trabalho de alfabetização exige da professora ou do professor uma visão ampla dos processos de ensino e de aprendizagem, ancorada em pressupostos teóricos sólidos. Em uma mesma sala de aula, a(o) alfabetizador (a) se depara com crianças que apresentam diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita, assim como apresenta diferentes modos de aprender, diferentes interesses e diferentes demandas sócioculturais, afetivas, etc. O desafio é grande e as expectativas sociais sobre o trabalho docente também. É preciso entender que o conjunto das escolhas pedagógicas é uma escolha política. Formar sujeitos leitores e escritores exige escolhas planejadas, com objetivos claros para a alfabetização.

Acreditamos que o ensino da leitura e da escrita devem se embasar em uma visão em que as múltiplas habilidades presentes em cada um desses processos devem ser abarcadas de modo contínuo na vida das crianças em processo de aprendizagem da língua escrita, a partir da convivencia com culturas escritas.

De acordo com Cagliari (2009), o ato de ensinar é coletivo, “pode-se ensinar a um grande número de pessoas presentes numa sala de aula ou numa conferência, etc., quem ensina procura transmitir informações que julga relevantes, organizadas do modo que lhe parece mais razoável, para que seus ouvintes aprendam algo que deseja transmitir.” (CAGLIARI, 2009, p.38). Já aprender, segundo o autor, é um ato individual: cada um aprende segundo seu próprio “metabolismo intelectual” (CAGLIARI, 2009, p.38). A aprendizagem não se processa paralelamente ao ensino. O que é importante para quem ensina, pode não parecer tão importante para quem aprende. “A ordem da aprendizagem é criada pelo indíviduo, de acordo com a sua

história de vida e, raramente, acompanha passo a passo a ordem do ensino." (CAGLIARI, 2009, p. 39). Aprender não é seguir uma lógica behaviorista de repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir da iniciativa individual de quem aprende. Quando simplesmente se repete um modelo, não ocorre exatamente uma aprendizagem (CAGLIARI, 2009).

Com a impossibilidade de mediar o processo de aprendizagem de modo presencial, avaliar o processo de aprendizagem tornou-se ainda mais desafiador no Ensino Remoto Emergencial. A mediação através da tela exige um rigoroso planejamento respeitando-se os interesses e necessidades das crianças e o tempo de concentração. Em tempos de pandemia, diminuiu-se ainda mais o tempo de concentração de adultos, pais ou responsáveis pelos alunos, tal como afirma (RICCI, 2020, s/p.). Outros aspecto relevante no ERE é ter a clareza de que o ensino remoto não se configura como uma transposição do ensino presencial para a tela.

De acordo com Ricci (2020), ao transpor o tempo de aula para o tempo de encontro na tela, o que ocorre é uma "transformação das plataformas em "folder eletrônico" em que a relação é verticalizada: o comando pedagógico com o objeto passivo do recebimento" (RICCI, 2020, s/p.). É preciso considerar que as crianças possuem amplos conhecimentos e modos subjetivos de ver e compreender o mundo. Simplesmente buscar "depositar" conhecimento ao transpor as aulas presenciais para o ensino remoto, torna o ensino desgastante e pouco atrativo.

Tendo em vista os diferentes aspectos mencionados anteriormente e considerando que estes engendram uma complexa realidade na prática alfabetizadora, é essencial ter clareza dos conhecimentos didáticos da Alfabetização, compreendidos como "o resultado do estudo sistemático das interações produzidas entre o professor, o aluno e o objeto de conhecimento" (LERNER, 2002, p.105). O ensino e a aprendizagem de cada conteúdo específico ser elaborado por meio da investigação do funcionamento das situações didáticas considerando-se alguns aspectos dentre os quais se pode destacar: a criação de oportunidades para que os aprendizes falem sobre o que pensam a respeito da língua escrita, a exposição das dúvidas, a troca de opiniões; a realização de atividades lúdicas e signfificativas à infância.

Compreender cada aluno como um ser intelectualmente ativo, que formula hipóteses para compreender o que a escrita representa e que aprende por meio da

reflexão sobre suas ações (FERREIRO, 2000) é a base para da prática alfabetizadora. A criação de um ambiente em que todos se sintam estimulados e confiantes em escrever da melhor forma que sabem, deve nortear o trabalho alfabetizador. Compreender o que cada um sabe e intervir junto àquelas crianças que demonstram um pouco mais de dificuldade em relação a certos aspectos linguísticos é fundamental. Por fim, criar condições adequadas para o avanço de suas hipóteses sobre a escrita é essencial para fazê-las avançar, tendo o equilíbrio nas propostas didáticas de modo que não sejam difíceis a ponto de desestimular os estudantes e nem tão fáceis que eles não se sintam desafiados.

Percurso metodológico

Trata-se de um relato de experiência sobre as intevenções didáticas desenvolvidas em duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG no ano de 2020. Uma escola pública Ensino Fundamental de nove anos em Tempo Integral, organizada em Ciclos de Formação Humana, que adota o sorteio público para ingresso dos alunos. Cada turma é composta por 25 estudantes com perfil heterogêneo do ponto de vista pedagógico, socioeconômico e cultural.

Discorreremos especificamente sobre o trabalho realizado junto a pequenos grupos de trabalho compostos por crianças do 2º ano, que ainda não haviam consolidado algumas das habilidades linguísticas básicas previstas para o 1º ano do Ensino Fundamental. As habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças podem ser vistas no quadro abaixo:

Análise linguística/Semiótica	**Oralidade**	**Leitura**	**Produção de Textos**
Percepção de sons iniciais, mediais e finais de palavras.	Expressão oral, em situações de interação, com autoconfiança, objetividade e clareza.	Leitura de palavras e pequenos textos.	Escrita espontânea.

Identificação de diferentes tipos de letras.	Escuta atenta e compreensiva de textos lidos e contados.	Localização de informações.	Produção do gênero textual lista.
Relações fonema/grafema.	Reconto oral de instruções orais, textos lidos e contados.	Compreensão dos títulos dos textos.	
Ordem alfabética.	Expressão de opinião sobre os textos lidos e/ou contados.	Compreensão do sentido dos textos lidos (leitura compartilhada).	
Regularidades ortográficas: p/b; t/d; f/v.			

Desde o 1º ano as crianças que apresentam maior necessidade de intervenção na realização de atividades de leitura e escrita participam do Grupo de Trabalho Diversificado (GTD), onde são feitos pequenos agrupamentos cujas intervenções didáticas são realizadas focando as necessidades individuais. Por meio de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, as crianças são estimuladas a refletir sobre a língua escrita e assim, têm a oportunidade de desenvolver as habilidades específicas da leitura e da escrita. No Ensino Remoto, optamos por dar prosseguimento às atividades com os pequenos grupos, mantendo-se os encontros semanais com duração de 1 hora. Nesses encontros, diferentes atividades foram realizadas buscando estimular a participação ativa dos estudantes, a mobilização de conhecimentos prévios sempre buscando promover uma frequente interação de modo a oportunizar a reflexão sobre a língua escrita.

Dada a complexidade da situação pandêmica, iniciamos o trabalho com 3 crianças em cada grupo. Assim, foi possível qualificar o tempo dos encontros com atenção individualizada às necessidades de cada um/a.

Caracterização dos grupos

Os grupos das turmas A e B eram compostos por 3 crianças cada. Na turma A participavam dois meninos e uma menina e na turma B participavam três meninos com idades entre 7 e 8 anos. Na turma A as três crianças se apresentavam numa transição do nível silábico-alfabético para o nível alfabético B; na turma B duas crianças se encontravam no nível silábico de escrita e uma criança no nível alfabético.

As crianças que estavam na transição entre os níveis silábico, silábico alfabético e mesmo nessa transição par ao nível alfabético realizavam a leitura de palavras e frases de maneira escandida, não conseguindo compreender globalmente o que havia sido lido, sendo necessário grande investimento em relação à compreensão de palavras e textos curtos. Também apresentavam dificuldades para reconhecer e fazer associações de sons finais das palavras (rimas) oralizadas pela professora. No que se refere à escrita as crianças realizavam trocas e omissões, o que é comum neste estágio da aprendizagem: "CBARA"- cobra, "BRORLTA"- borboleta. Para produzir textos orais e escrita espontânea de pequenos textos, as crianças precisavam da orientação constante das professoras orientando o modo como organizar o seu pensamento em palavras e ainda não conseguiam registrar frases simples.

Percebemos que mesmo as crianças no nível alfabético, liam e comprendiam frases compostas por padrão silábico simples, sendo necessário avançar ainda mais em relação à leitura e compreensão de palavras formadas por sílabas não canônicas, assim como na escrita de palavras e textos com esse padrão silábico. Algumas crianças já identificavam os diferentes tipos de letra, outras não identificavam letras de imprensa minúscula e nem letra cursiva. Além disso, todas as crianças ainda não apresentavam fluência na leitura oral, o que dificultava a compreensão global dos textos lidos oralmente. Trabalho que foi intensificado considerando essa melhor condição ao aturamos com grupo de apenas 3 crianças.

Apresentamos a seguir algumas das atividades realizadas nos encontros de intervenção:

- Leitura de capas de livros: identificação do título, autor, ilustrador, editora;
- Leitura de poemas já disponibilizados ás crianças em atividades postadas;
- Leitura de legendas com informações sobre temas de interesse manifestados pelas

crianças ao longo dos encontros tais como animais exóticos de diferentes lugares do mundo;

- Projeção e leitura de bilhetes com frases afetivas destinadas a cada estudante representado por um ‘avatar’;
- Leitura de textos curtos de diferentes gêneros: lista, roteiro de aula, combinados da turma, notícia, etc.;
- Leitura e escrita de palavras com foco em aspectos ortográficos como P/B, T/D, F/V, G/GU;
- Leitura de travalínguas e estímulo à oralização de maneira rápida e fluente;
- Criaçao de sequências de palavras com sílabas complexas com o apoio de travalínguas e análise de palavras escritas;
- Oralização e leitura de parlendas;
- Realização de brincadeiras com foco na consciência fonológica: “Não confunda”, “Caça objetos das rimas”, falar palavras que rimam com...
- Realização de brincadeiras com foco na decodificação e decifração de palavras: “letras embaralhadas”.
- Escrita de palavras (brincando de soletrar) no contexto dos diferentes textos apresentados.

Para Molinari (2000), o agrupamento de alunos deve ser uma ação intencional e rigorosamente planejada pelo professor, considerando o conhecimento de cada criança sobre o que se pretende ensinar e a clareza do objetivo da atividade. No Ensino Remoto grande parte das intervenções tinham por objetivos promover novas reflexões sobre a leitura e a escrita. Para o êxito deste tipo de intervenção, as atividades foram planejadas, considerando os saberes das crianças, a natureza da atividade, e a percepção sobre os aspectos em que precisavam para avançar. A cada encontro, foram apresentadas atividades que estimulavam as crianças a lerem e refletirem sobre a escrita, sempre buscando dar espaço às reflexões sobre o objeto de ensino por meio de discussão coletiva, leituras e escritas individuais. Outra estratégia de intervenção consistiu em discutir hipóteses de escrita de uma mesma palavra produzidas de maneira distintas pelas crianças, dando espaço para cada uma explicar as suas escolhas, valorizando-se os saberes já conquistados e oportunizando a aquisição de novos saberes linguísticos com o grupo.

4 Resultados e Discussão

A partir do trabalho de intervenção didática, buscamos realizar as atividades com foco na leitura e na escrita, a partir da ludicidade e do respeito às necessidades emocionais das crianças por meio de escuta atenta e respeitosa de cada criança. Buscamos assim, orientar as situações de ensino a partir de um planejamento sequencial. Essa ação didática, de acordo com Molinari (2000), permite ao professor intervir claramente com a intenção de favorecer o processo de coordenação de informações entre aquilo que as crianças sabem, os dados fornecidos pelo texto e as informações proporcionadas pelo contexto no qual ele está inserido.

O Ensino Remoto Emergencial colocou grandes desafios para o trabalho docente e, especialmente na alfabetização vivenciamos as enormes barreiras e lacunas evidenciadas pela ausência da mediação presencial, das interações entre as crianças, fundamental para a aprendizagem. Diante disso, vimos nos pequenos agrupamentos uma possibilidade positiva para que as crianças na fase inicial da alfabetização pudessem ter um espaço para refletirem sobre a língua escrita, ouvirem e serem ouvidas e terem contato com diferentes experiências linguísticas tendo a ludicidade como eixo norteador do planejamento.

A partir das intervenções semanais, todas as crianças avançaram de maneira signifcativa. Nos grupos A e B, ao final do ano letivo de 2020, encontravam-se alfabéticas, lendo e compreendendo palavras e frases curtas compostas por diferentes formações silábicas. Em função do tempo e de todos os demais desafios que se impõem não foi possível avançar na leitura autônama de textos de maior extensão. Trabalho que vem sendo realizado no 3º ano escolar, também com agrupamentos.

5 Considerações Finais

O trabalho em pequenos grupos tem ao longo dos anos ocupado um lugar importante nas nossas práticas como alfabetizadoras. Nesse momento em que a tela se coloca em pauta no nosso fazer pedagógico avaliamos que a continuidade do trabalho com os pequenos grupos poderia assegurar a não ruptura de um processo já

inciado com as crianças. Essa intermediação do ensino através da tela exigiu uma reorganziação dos nossos tempos e um rigoroso planejamento de modo a respeitar os interesses e as necessidades da infância. Não almejamos com isso garantir uma mera transposição do ensino presencial para o ambiente virtual, ao contrário, estratégias distintas foram elaboradas de modo a despertar o interesse e o desejo das crianças em estar conosco na tela.

Nos pequenos grupos de trabalho, buscamos, tecer fios digitais e entrelaçar uma rede de aprendizagens reais. Este trabalho se configurou como um grande desafio, ao mesmo tempo em que evidenciou resultados positivos no que diz respeitos ao avanço nas aprendizagens das crianças. Foi possível vê-las mais seguras e autonômas em relação à leitura e à escrita de palavras, frases e textos de curta extensão. Houve a ampliação da consciência fonológica, da percepção das rimas, das relações fonemas e grafemas e uma abertura e maior segurança para analisarem e refletirem sobre a língua.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.**

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: Conversas com Emília Ferreiro. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. **Glossário Ceale:** Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/cultura-escrita. Acessado em 08/05/2021.

MOLINARI, C. A intervenção do professor na alfabetização inicial. In: MIRTA, C.; MOLINARI, C.; SIRO, A. **Enseñar y aprender a leer: jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

RICCI, Rudá. **Os quatro erros pedagógicos do ensino remoto.** Disponível em: https://outraspalavras.net/outrasmidias/os-quatro-erros-pedagogicos-do-ensino-remoto/. Acessado em 04/05/2021.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1985. p.19-24.