

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

CRISTIANE DOS SANTOS AMARAL

“Hoje é dia de EA!”

O Espaço de Aprendizagem como ambiente de múltiplas aprendizagens

São Leopoldo

2025

CRISTIANE DOS SANTOS AMARAL

“Hoje é dia de EA!”

O Espaço de Aprendizagem como ambiente de múltiplas aprendizagens

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia de Salles Stadtlober

São Leopoldo

2025

CRISTIANE DOS SANTOS AMARAL

“Hoje é dia de EA!”

O Espaço de Aprendizagem como ambiente de múltiplas aprendizagens

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em 26/ 05/ 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Vera Lucia Felicetti (avaliadora – Universidade Católica de Pernambuco)

Prof.^a Dra. Cátia de Azevedo Fronza (avaliadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS)

Prof.^a Dra. Cláudia de Salles Stadtlober (orientadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus e ao meu Senhor Jesus Cristo, que permitiram e inspiraram a realização deste sonho. Minha fé, gratidão e amor são eternos.

Agradeço a minha família, que sempre acreditou em mim e me apoiou incondicionalmente, em todas as etapas e adversidades. Sem o amor e o incentivo de vocês, este trabalho não teria sido possível. Dedico agradecimentos especiais aos meus pais, Roni e Maria Amaral: vocês são maravilhosos, os melhores pais do mundo! Amo vocês para sempre!

Agradeço à minha maravilhosa orientadora, Prof.^a Dra. Cláudia de Salles Stadtlober, pela orientação, paciência, humildade, profissionalismo e valiosos conselhos ao longo desta jornada. Suas orientações e seu apoio foram fundamentais para o desenvolvimento deste projeto. Felizes são seus orientandos!

Agradeço também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional - Mestrado Profissional, que enriqueceram meu conhecimento em suas aulas e nas discussões.

Aos meus colegas de Mestrado, agradeço pelos grupos de trabalho, pelas discussões e trocas de ideias.

Aos participantes da pesquisa, por sua disponibilidade e colaboração.

Por fim, agradeço à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e à Prefeitura Municipal de São Leopoldo, que proporcionaram suporte e recursos para a realização desta pesquisa.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram com a realização deste trabalho, meu muito obrigada!

Não existem caminhos; os caminhos se fazem ao andar.... Caminhar pela existência se faz em parceria. Nenhum passo é isolado e sem propósito. Caminhamos um ao lado do outro, junto com o outro, trocando com o outro as experiências vividas. E o caminhar se desdobra em caminhos e deixa rastros, e mostra que de cada passo se faz um andar novo e se abre um novo caminho.

(Paim, 2002, p. 69).

RESUMO

O projeto do Espaço de Aprendizagem (EA) tem a proposta de garantir a consolidação do processo de alfabetização e domínio da leitura e da escrita a partir de aprendizagens lúdicas e significativas aos estudantes do Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo. O atendimento do EA abrange estudantes regularmente matriculados em turmas do 2º. ao 6º. ano com dificuldades na aprendizagem e na alfabetização, encaminhados por suas professoras-regentes. As atividades acontecem no contraturno de aula, o que oportuniza um atendimento diferenciado, com práticas pedagógicas diversificadas, e promove um melhor desenvolvimento das habilidades dos sujeitos, valorizando-os em sua plenitude. Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar como se apresentam as estratégias e/ou ferramentas que, utilizadas pelas profissionais que atuam cotidianamente no Espaço de Aprendizagem, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. O referencial teórico fundamenta-se em Vygotsky (2001), Soares (2017) e Kleiman (2012), entre outros. A metodologia escolhida foi a abordagem qualitativa, partindo de um estudo de caso, com objetivo exploratório (Flick, 2009; Gil, 2017) e dados gerados pelas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com as docentes do EA. Empregaram-se também a observação participante e o diário de campo (Creswell, 2007; Zabalza, 2004), analisando-se os dados a partir da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). Os atendimentos no EA contribuem para o desenvolvimento e a autoestima dos estudantes, estimulando o conhecimento a partir de diversos métodos e por meio da afetividade, da escuta ativa, do acompanhamento individual e em pequenos grupos, utilização de jogos pedagógicos, entre outros recursos. Desse modo, evidencia-se que o EA tem condições de enriquecer o ambiente escolar, como espaço diferenciado, em que estratégias e ferramentas eficazes potencializam, cotidianamente, o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: aprendizagem; alfabetização; práticas pedagógicas.

RESUMEN

El proyecto del Espaço de Aprendizagem (EA) tiene como propuesta garantizar la consolidación del proceso de alfabetización y el dominio de la lectura y la escritura a partir de aprendizajes lúdicos y significativos para los estudiantes de la Educación Primaria de la red municipal de São Leopoldo. La atención del EA abarca a estudiantes regularmente matriculados en grupos de 2º a 6º año que presentan dificultades en el aprendizaje y en el proceso de alfabetización, encaminados por sus docentes titulares. Las actividades se desarrollan en el contraturno escolar, lo que posibilita una atención diferenciada, con prácticas pedagógicas diversificadas, y promueve un mejor desarrollo de las habilidades de los sujetos, valorizándolos en su totalidad. Así, el objetivo de esta investigación es analizar cómo se presentan las estrategias y/o herramientas que, utilizadas por las profesionales que actúan cotidianamente en el Espaço de Aprendizagem, contribuyen a la mejora del aprendizaje de los alumnos. El referencial teórico se fundamenta en Vygotsky (2001), Soares (2017) y Kleiman (2012), entre otros. La metodología elegida fue el enfoque cualitativo, partiendo de un estudio de caso, con objetivo exploratorio (Flick, 2009; Gil, 2017), y datos generados a partir de entrevistas semiestructuradas grabadas en audio con las docentes del EA. También se emplearon la observación participante y el diario de campo (Creswell, 2007; Zabalza, 2004), analizándose los datos a partir del Análisis de Contenido, de Bardin (1977). Las actividades desarrolladas en el EA contribuyen al desarrollo y la autoestima de los estudiantes, estimulando el conocimiento a partir de diversos métodos y por medio de la afectividad, la escucha activa, el acompañamiento individual y en pequeños grupos, el uso de juegos pedagógicos, entre otros recursos. De este modo, se evidencia que el EA tiene condiciones para enriquecer el ambiente escolar como un espacio diferenciado, en el que estrategias y herramientas eficaces potencian, cotidianamente, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras-clave: aprendizaje; alfabetización; prácticas pedagógicas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alfabetização <i>versus</i> letramento.	33
Quadro 2 - Práticas pedagógicas em alfabetização.	37
Quadro 3 - Trabalhos selecionados para composição da Revisão de Literatura.	39
Quadro 4 - Resumo do referencial teórico.....	44
Quadro 5 - Síntese dos instrumentos para a coleta de dados.....	55
Quadro 6 - Análise das categorias <i>a priori</i>	56
Quadro 7 - Identificação das escolas e das docentes.....	60
Quadro 8 - Planejamento, estratégias e ferramentas no EA.	76
Quadro 9 - Formação profissional das participantes da pesquisa.....	78
Quadro 10 - Potencialidades do EA.	84
Quadro 11 - Resultados do ano letivo.	85
Quadro 12 - Desafios a serem superados no EA.	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações encontradas sem utilização de filtros.	38
Tabela 2 - Descritores e ano de publicação.	39

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CMEI	Centro Municipal de Educação Inclusiva
EA	Espaço de Aprendizagem
EAD	Educação a distância
EF	Ensino Fundamental
E-R	Estímulo-Resposta
EVAM	Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia
IA	Inteligência Artificial
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NAPPI	Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PMSL	Prefeitura Municipal de São Leopoldo
PNAIC	Pacto Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SL	São Leopoldo
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SMEDSL	Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA DA PESQUISADORA.....	15
1.2 TEMA	16
1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	17
1.4 PROBLEMA	17
1.5 OBJETIVOS	19
1.5.1 Objetivo geral	19
1.5.2 Objetivos específicos	20
1.6 JUSTIFICATIVA	20
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	24
2.2 PERSPECTIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	28
2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO	34
2.4 REVISÃO DA LITERATURA	37
3 METODOLOGIA	46
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	46
3.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	49
3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	51
3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS	55
3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA.....	57
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
4.1 APRESENTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM	59
4.1.1 Conhecendo a EMEF 2	61
4.1.2 Conhecendo a EMEF 3	64
4.2 ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS EMPREGADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO	69
4.3 POTENCIALIDADES DO EA.....	77
4.4 DESAFIOS DO EA A SEREM SUPERADOS.....	86
4.5 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	92
4.5.1 Segmento Docentes	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95

REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	108

1 INTRODUÇÃO



Fonte: jogo de tabuleiro da Prof.^a A (acervo da autora).

O desenvolvimento humano é contínuo. Ele ocorre através dos processos de transformações e experiências ao longo da vida. O conhecimento dessas transformações requer que se compreenda como acontecem os processos de aprendizagem. O desenvolvimento não acontece de forma linear; é um complexo conjunto de interações do sujeito em seu processo de maturação, dialogando com seus pares e considerando os aspectos históricos e culturais e não se restringindo às perspectivas biológicas (Pinto; Maciel, 2019).

A partir dos estudos de Vygotsky (2001) e de outros pesquisadores, aprendizagem e desenvolvimento tornaram-se conceitos interdependentes. A unidade e a diversidade entre aprendizagem e desenvolvimento salientam o papel fundamental da ação educativa no processo, que é recíproco, ou seja, um influencia o outro. “Todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (Vygotsky, 2001, p.115).

A escola, assim, exerce papel fundamental na vida do indivíduo, uma vez que o desenvolvimento humano é caracterizado por mudanças e pela reorganização contínua do curso de vida. Esse desenvolvimento dependerá das interações sociais constituídas, e, no ambiente educativo, a efetivação da alfabetização nos primeiros anos escolares torna-se fundamental.

Nesse contexto, os estudantes que estão em processo de alfabetização e apresentam transtornos e dificuldades na aprendizagem carecem de

acompanhamento pedagógico mais individualizado, por meio de ações e projetos que atendam às suas necessidades e os acolham com afeto e respeito. Os estudantes que estão em condição como essa, em especial aqueles que pertencem ao corpo discente das escolas públicas e estão em situação de vulnerabilidade social, necessitam de espaços que garantam o direito à aprendizagem, que não visem somente à aprovação e que, sobretudo, invistam no desenvolvimento e na aprendizagem do sujeito em sua integralidade, por meio de propostas e recursos eficientes.

Esta pesquisa buscou aprofundar informações referentes aos Espaços de Aprendizagem nas escolas da rede municipal de São Leopoldo. Antes de dar continuidade à investigação sobre o EA, apresentam-se as principais etapas da vida profissional e acadêmica da pesquisadora, destacando suas atividades laborais nos anos iniciais e sua relação com o EA.

1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA DA PESQUISADORA

O percurso profissional da pesquisadora iniciou muito cedo. Incentivada pela mãe, realizou o processo seletivo para, como Ensino Médio, realizar o Curso Normal (Magistério), aos catorze anos. Logo em seguida, surgiram oportunidades de trabalho como estagiária na rede municipal e privada de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul. Aos dezoito anos, com carteira assinada, iniciou o trabalho como educadora popular de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em uma Organização Não Governamental (ONG), em que desenvolveu atividades pedagógicas por, aproximadamente, nove anos. Trabalhou com oficinas de reforço escolar com foco na alfabetização e realizou visitas a escolas parceiras, juntamente com a assistente social, com o objetivo de dialogar com a comunidade escolar sobre o desempenho escolar e social dos alunos.

Aos vinte anos, ingressou na Graduação, no curso de Pedagogia Anos Iniciais, com ênfase em Educação Popular, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Trabalhou por dois anos na rede privada, em turmas do Ensino Fundamental, como professora-regente, e solicitou demissão para assumir vaga após ter prestado concurso para professora estatutária nos municípios da região metropolitana de Porto Alegre.

A pesquisadora realizou, ainda, formação em nível de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia Institucional, além de formações como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros. A trajetória acadêmica e as experiências profissionais da pesquisadora são focadas na área da linguagem, alfabetização e letramento, como é possível visualizar no Currículo Lattes.¹

Desde 2012, a pesquisadora atua como professora na rede municipal de Ensino Fundamental em que este estudo foi desenvolvido. Em 2020, foi convidada para trabalhar no projeto do Espaço de Aprendizagem, na escola em que atua desde 2019. Durante o período pandêmico causado pela Covid-19, enfrentou o complexo desafio de alfabetizar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social através de meios digitais.

Os atendimentos aos alunos em processo de alfabetização e a seus familiares foram diários, tendo a pesquisadora estado à disposição para responder a dúvidas e para ouvir angústias e desabafos, nos encontros online e em mensagens de áudio e vídeo pelo aplicativo WhatsApp, em busca de, diariamente, fortalecer e encorajar as famílias. Desde então, a pesquisadora permanece desenvolvendo suas atribuições laborais no Espaço de Aprendizagem, planejando e criando estratégias a partir da acolhida afetiva, da escuta atenciosa, em permanente diálogo com alunos, escola e famílias, além de participar de encontros pedagógicos com colegas da rede municipal de ensino, oferecidos pela mantenedora. Buscando estar em constante evolução, a pesquisadora busca conhecimentos e trocas pedagógicas para aperfeiçoamento de seu trabalho, o que reforça o tema em discussão.

1.2 TEMA

Este estudo tematiza o papel do Espaço de Aprendizagem na escola, enfocando estratégias utilizadas pelas profissionais para o desenvolvimento da aprendizagem e da alfabetização dos estudantes encaminhados ao atendimento pedagógico.

¹ O Currículo Lattes pode ser conferido neste link: <https://lattes.cnpq.br/1732223917379314>.

1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA

O tema relaciona-se ao funcionamento pedagógico do EA, pois estudantes ingressam no projeto em razão de dificuldades de aprendizagem, principalmente na alfabetização e no letramento, e as profissionais responsáveis pelo espaço os recebem e acolhem com propostas planejadas e elaboradas de acordo com o perfil dos estudantes e de cada grupo. Este estudo está direcionado à análise do modo como se apresentam as estratégias e/ou ferramentas que, utilizadas pelas profissionais que atuam cotidianamente no Espaço de Aprendizagem, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

1.4 PROBLEMA

Comunicar-se é uma habilidade essencial ao desenvolvimento da linguagem, e a condição de alfabetizado de um indivíduo faz parte dessa comunicação. O processo da linguagem inicia-se na primeira infância, e o processo de alfabetização deve ser concluído nos primeiros anos escolares da Educação Básica. Além da comunicação, a alfabetização plena dá acesso a novos conhecimentos, desenvolve o pensamento crítico, gera empoderamento, bem como estimula a autonomia e a inclusão social do sujeito.

A linguagem tem papel relevante no desenvolvimento do ser humano, enquanto lhe possibilita compreender o mundo e nele agir e é, ainda, a mais usual forma de encontros, desencontros, confrontos de posições, porque é pela linguagem que essas posições se tornam públicas, logo, faz-se mister dar à linguagem o lugar de relevo que ela tem (Xavier; Dalla Zen, 1998, p. 30).

Os investimentos na educação são fundamentais para a evolução do sujeito e para o crescimento do país. Problemas como o analfabetismo e a distorção idade/ano, entretanto, não são novidades em diversos estados brasileiros. Diante desses desafios, os Governos Federal, Estadual e Municipal patrocinaram vários projetos, com a finalidade de reduzir-se as desigualdades de ensino e aprendizagem, em uma gradual perspectiva ascendente (Brasil, 2012a), como o projeto Alfabetização na Idade Certa.

As dificuldades outrora existentes na educação foram acentuadas pela pandemia de Covid-19, que se tornou mundialmente conhecida como uma das maiores emergências sanitárias enfrentadas em todos os continentes e que, inesperadamente, atingiu a educação brasileira (Brasil, 2022b).

O ensino remoto emergencial, então, tornou-se o único elo entre estudantes, famílias e escolas durante a maior parte do cenário epidemiológico, segundo o Ministério da Saúde (MS). O estado de emergência global permaneceu por dois anos, após o comunicado oficial da Organização Mundial da Saúde (OMS), desde o momento em que a crise foi declarada mundialmente (Brasil, 2022b). Não houve tempo hábil para que alunos, famílias, professores, equipes diretivas e mantenedoras pudessem organizar-se em busca de recursos e conhecimentos relacionados às mudanças imediatas, outrora inimagináveis, com fechamento, por tempo indeterminado, das escolas de todo o país. Tais desafios, com escolas fechadas e necessidade do uso de equipamentos tecnológicos digitais como único meio de comunicação, acarretaram considerável disparidade na comunidade escolar, principalmente nas escolas públicas, com significativos índices de vulnerabilidade social.

O ensino remoto levou dificuldades à população, principalmente na rede pública, dado que muitas famílias não possuíam equipamentos eletrônicos em casa e, quando os tinham, não eram compatíveis com a forma de acesso às aulas online. Além disso, havia a insuficiência econômica tanto para aquisição de provedor de internet de qualidade como de manutenção de um ambiente residencial silencioso e adequado ao ensino remoto. Ainda, profissionais que estavam habituados ao ambiente da sala de aula tiveram de, repentinamente, imergir em cursos e capacitações para o uso de ferramentas digitais, participando, cotidianamente, de reuniões e *lives* para obterem informações e instruções, além de terem de custear melhorias de internet e de equipamentos para trabalharem em sua residência.

Diante de todo esse cenário, o contexto pandêmico causou atraso na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos alunos do Ensino Básico. Em razão da suspensão das aulas presenciais, as crianças precisaram ser alfabetizadas a distância, muitas delas sem recursos físicos, sem o convívio social, sem a interação com colegas e professores, além de não usufruírem de um ambiente

pedagogicamente adequado, que estimula a aprendizagem. De acordo com Bof, Basso e Santos:

As especificidades desse processo fazem com que o fechamento das escolas e a falta do contato presencial com o professor sejam muito mais sentidos pelas crianças, uma vez que elas ainda não possuem autonomia para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e necessitam da mediação de um adulto para as orientar, guiar e motivar (Bof; Basso; Santos, 2022, p. 3).

Estudos sobre o impacto da pandemia de Covid-19 na alfabetização das crianças brasileiras detectaram que, entre os anos de 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças entre 6 e 7 anos que não sabiam ler, repercutindo-se isso na diferença entre crianças pretas e pardas e entre domicílios de crianças ricas e pobres do país (Brasil, 2022a). Assim, devido a esses dilemas e percalços na alfabetização dos estudantes, tornou-se fundamental que toda a comunidade escolar elaborasse e construísse estratégias específicas a fim de minimizar as lacunas existentes na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Diante das dificuldades de aprendizagem que os estudantes encaminhados ao EA apresentavam, e com foco sobre a atuação dos profissionais do Espaço de Aprendizagem, a questão-problema que norteou a escrita desta pesquisa está relacionada com a forma como se apresentam as estratégias e/ou as ferramentas que, utilizadas pelas profissionais que atuam cotidianamente no Espaço de Aprendizagem, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa inquietação levou a esta investigação científica, direcionada pelos objetivos descritos a seguir.

1.5 OBJETIVOS

No desenvolvimento de uma investigação científica, os objetivos são essenciais, porquanto “estabelecem a direção para a pesquisa” e devem ser apresentados “do modo mais claro e conciso possível” (Creswell, 2007, p. 100).

1.5.1 Objetivo geral

Analisar como se apresentam as estratégias e/ou ferramentas que, utilizadas pelas profissionais que atuam cotidianamente no Espaço de Aprendizagem, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

1.5.2 Objetivos específicos

- Apresentar o modo como o Espaço de Aprendizagem se constitui nas escolas visitadas, pertencentes à rede municipal de ensino de São Leopoldo;
- identificar estratégias e ferramentas utilizadas nas práticas pedagógicas das profissionais do EA;
- Identificar as potencialidades do EA sob a visão das profissionais;
- verificar os desafios a serem superados para aprimoramento do projeto, conforme a visão das profissionais do EA;
- compilar atividades e estratégias para compartilhar ações e propostas com vistas ao melhor desenvolvimento dos espaços de aprendizagem.

1.6 JUSTIFICATIVA

Ao iniciar-se a escrita da justificativa, considera-se relevante registrar o que se entende por uma pesquisa científica. Para Gatti, pesquisa é

O ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha (Gatti, 2007, p. 9).

Assim, a partir da explicação de Gatti (2007), justifica-se a escrita desta pesquisa, considerando-se os problemas persistentes na contemporaneidade, principalmente em classes populares, concernentes ao desenvolvimento e à aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental.

Dar continuidade à consolidação da alfabetização dos estudantes em situação de vulnerabilidade social com o agravante da vivência no contexto pandêmico da Covid-19 permanece sendo um desafio para os governantes e para a comunidade escolar em geral. Esse problema foi agravado no Estado do Rio Grande do Sul após a enchente de maio de 2024, ocorrida durante a realização desta pesquisa. Naquele período, escolas permaneceram embaixo d'água, e muitas comunidades perderam residências, postos de saúde e de trabalho, meios de locomoção, sustento, tendo enfrentado muitas outras severas adversidades. Com tantos transtornos em pouco

tempo, foi necessário construir-se propostas que assegurassem o acesso de todos os estudantes à escolarização na idade certa e amparassem os alunos com embarços na alfabetização. É preciso destacar que o desenvolvimento da cidadania e de uma sociedade justa e igualitária passa pela alfabetização e pelo letramento de crianças e adolescentes, sendo um direito garantido por lei (Brasil, 2023).

Além disso, é necessário lembrar que, para a evolução e as competências de uma criança permanecerem em constante transformação, são essenciais as aprendizagens diárias e o convívio familiar e social na comunidade em que ela está inserida. A criança carrega em si uma bagagem de conhecimentos e sentimentos; sua aprendizagem, portanto, nunca parte do zero. Quando ela ingressa oficialmente na vida escolar, leva consigo suas histórias e suas vivências (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014).

Na escola, a apropriação do código escrito da língua materna é ampliada em diversas circunstâncias, por meio da socialização, da interação e da mediação. O aluno é sujeito produtor de linguagem, e o docente é o mediador, planejando situações pedagógicas que favoreçam e possibilitem essa apropriação (Xavier; Dalla Zen, 1998). Pode-se afirmar, assim, que a concepção do projeto do Espaço de Aprendizagem apresenta a proposta de fortalecer o indivíduo quanto a suas peculiaridades, respeitando características individuais e proporcionando vivências significativas a partir da interação na coletividade (Cagliari, 2005), criando um ambiente lúdico e atrativo, que auxilie na construção do conhecimento.

Um ambiente alfabetizado pode ser também alfabetizador no sentido de fornecer elementos que desafiem o sujeito a pensar sobre a língua escrita como sistema de representação de significados contextuais. Esse ambiente pode mediar a relação entre o sujeito que aprende e a língua escrita, enquanto conhecimento a ser apreendido. E esse conhecimento pode levar o sujeito a ampliar, revisar e até transcender a leitura original que fazia do seu contexto (Moll, 1999, p. 69).

No processo da aprendizagem, um ambiente pedagogicamente estruturado é essencial. As atividades planejadas e direcionadas com ferramentas adequadas permitem que a criança crie hipóteses e gere tentativas que desafiem seu potencial de raciocínio e resolução de problemas.

Ensinar é compartilhar as aprendizagens do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como a cada momento o indivíduo está numa situação

histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, em cada momento ensinar é diferente (Cagliari, 2005, p. 69).

O projeto do Espaço de Aprendizagem atende a crianças e adolescentes do 2º. ao 6º. ano com dificuldades na aprendizagem e na alfabetização no contraturno de aula. A pesquisadora mantém um especial interesse no tema, uma vez que desenvolve suas atividades laborais no Espaço de Aprendizagem e deseja aprofundar essa temática ouvindo as profissionais, a fim de conhecer as contribuições desses espaços na aprendizagem dos alunos.

A elaboração desta pesquisa está diretamente relacionada às aprendizagens desenvolvidas no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, que prepara profissionais para atuarem com competência na gestão de processos pedagógicos. Essa formação amplia a capacidade de compreender a realidade escolar, de planejar ações alinhadas às necessidades dos estudantes e da comunidade educacional e de implementar práticas enriquecedoras no campo da gestão, da alfabetização e letramento, objeto deste estudo. Além disso, o Mestrado Profissional em Gestão Educacional contribui para a construção de projetos pedagógicos integrados ao cotidiano escolar, com o uso intencional de tecnologias e metodologias que fortalecem os processos de leitura e escrita dos estudantes.

O foco desta pesquisa delimita-se em analisar como se apresentam as estratégias e/ou ferramentas que, utilizadas pelas profissionais que atuam cotidianamente no Espaço de Aprendizagem, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. As participantes são cinco professoras alfabetizadoras dos Espaços de Aprendizagem, e o campo empírico são três escolas da rede municipal de ensino. Os dados coletados por meio do diário de campo, da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio mp3, foram analisadas a partir da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), passando pela leitura flutuante, pela codificação e pela categorização temática. A proposta de intervenção está relacionada ao aprimoramento do projeto como sugestão de práticas pedagógicas lúdicas ao cotidiano do EA. No capítulo a seguir, apresenta-se o embasamento teórico utilizado na pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Fonte: jogo da Prof.^a C (acervo da autora).

A fundamentação teórica desta pesquisa direciona-se à perspectiva sociocultural da aprendizagem, que valoriza a importância dos processos de interação social e a mediação no desenvolvimento da aprendizagem. A escola cumpre uma função social no desenvolvimento infantil em razão de estimular as competências físicas, cognitivas e afetivas dos estudantes, gerando múltiplos significados pertinentes à vivência dos sujeitos, de acordo com sua cultura, seus valores e suas experiências no ambiente, na classe social e na comunidade em que estão inseridos (Vygotsky, 2001). Para Cagliari:

Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender (Cagliari, 2005, p. 70).

Cagliari (2005) enfatiza o valor da busca pelo conhecimento qualitativo para orientar as ações em sala de aula, a fim de estimular pedagogicamente as competências dos alunos em sua globalidade. Desse modo, partindo-se desse entendimento na escrita deste trabalho, foram utilizados autores como Vygotsky (2001, 2003), Leontiev, Luria e Vygotsky (2014), Soares (2010, 2017), Kleiman (1995, 2012).

Este capítulo de fundamentação teórica foi dividido em três partes: primeiramente, abordam-se questões referentes ao desenvolvimento e à

aprendizagem; em seguida, perspectivas sobre alfabetização e letramento; e, por fim, práticas pedagógicas em alfabetização.

Assim, são apresentados, na sequência, aspectos aqui considerados importantes sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança no ambiente escolar.

2.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Aprender é inerente à vida da criança, à vida humana. Desde o nascimento, o uso da linguagem é o principal meio de que a criança dispõe para se comunicar, interagindo com as demais pessoas ao redor, seja por meio do choro, dos balbucios, das expressões faciais, produzindo, assim, aprendizagens que estimulam diariamente seu desenvolvimento. A aquisição e o desenvolvimento da linguagem são fundamentais porque, muito antes de saber falar, a criança tem acesso aos valores, às crenças, a regras e costumes, desenvolvendo-se não apenas linguística, mas também cognitivamente.

Além disso, a interação que a criança estabelece com o adulto permite a exploração do ambiente a partir da riqueza de novos significados e possibilidades que ela constrói cotidianamente. A convivência com outras crianças, por sua vez, possibilita o aprendizado do controle de suas emoções e a habilidade de expressar-se. Assim, a aquisição da linguagem é fundamental, uma vez que envolve a comunicação, o sistema fonológico, gramatical, e assim por diante (Larroque, 2013).

No cotidiano infantil, há inúmeras circunstâncias que proporcionam o contato da criança com o mundo letrado antes de seu ingresso na escola. Essas circunstâncias acontecem nas brincadeiras, nos jogos, nas músicas, nas brincadeiras de roda, na elaboração e na construção de regras, nas diversas situações que estimulam a criação, a invenção e a criatividade, entre outros. O processo de construção e aquisição da linguagem é anterior à idade escolar, ocorrendo não somente pela expressão verbal e escrita, pois a criança aprende e se desenvolve por meio de múltiplas linguagens.

O desenvolvimento da fala e da escrita é fundamental, visto que uma complementa a outra para a formação de bons leitores e bons escritores (Belintane, 2006). Nesse contexto, o confronto entre a linguagem falada e a linguagem escrita geralmente acontece quando a criança ingressa na escola, pois, no ambiente escolar,

ela aprende a discernir a sonoridade da palavra falada e a da palavra que escreve (Larroque, 2013). Analisando-se os referenciais bibliográficos sobre o desenvolvimento da criança e da aprendizagem, torna-se indispensável refletir sobre as contribuições de Vygotsky (2000; 2001; 2003). O autor sociointeracionista valoriza as interações sociais e contrapõe teorias que defendem a independência do desenvolvimento infantil, da convivência social e da aprendizagem, ou que valorizam um processo desprezando o outro (Vygotsky, 2003). Para ele, no desenvolvimento da criança, no início da sua vida, o pensamento vem antes da linguagem, uma vez que ambos têm princípios distintos. Contudo, depois de um período aproximado de dois anos, ocorre uma intersecção, isto é, a junção entre o pensamento e a linguagem. Essa junção na fase evolutiva da linguagem é contínua e se altera, pois “os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem problemas estabelecendo conexão entre diversificadas coisas” (Vygotsky, 2001, p. 124).

O autor supracitado não aceita a ideia de linguagem como transmissão do pensamento, explicando que a criança passa por períodos importantes de desenvolvimento, que ele classifica como período pré-linguístico do pensamento, período pré-intelectual da fala e período do pensamento verbal. Caracterizando cada período, o autor afirma que, no período pré-linguístico, a criança age no ambiente, mas sem o uso da linguagem; no período pré-intelectual da fala, há a linguagem que a criança tem quando nasce, e a comunicação ocorre por meio de choro, murmúrios, gritos, balbucios etc. No período do pensamento verbal, por sua vez, a criança mostra sua cognição, manifestando o desenvolvimento cognitivo e sua aprendizagem (Vygotsky, 2001).

As relações sociais que a criança estabelece com familiares e pessoas próximas contribuem para que ela desenvolva sua linguagem e seu pensamento. Isso significa que as experiências multiculturais do convívio humano e o desenvolvimento cognitivo não são determinadas por fatores congênitos, mas pela interação, visto que o sujeito constrói conhecimentos a partir das relações e da troca com o meio, pela mediação (Vygotsky, 2001). O autor valoriza a mediação e a função do outro na aquisição do conhecimento e considera a aprendizagem um processo intrínseco (individual), em que as funções psicológicas superiores ocorrem previamente, no nível extrínseco (social).

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014, p. 114).

Para Vygotsky (2000), no amadurecimento da linguagem, são expressos determinados níveis de evolução, conhecidos como linguagem egocêntrica, linguagem social, linguagem reflexiva e linguagem intelectual. Por meio da linguagem egocêntrica, a criança fala consigo mesma, conversa sozinha. Com a linguagem social, ocorre a interação, uma vez que a criança fala com os adultos. Pela linguagem reflexiva, a criança consegue pensar sobre algo e manter tal pensamento consigo mesma, sem verbalizar. Por sua vez, é com a linguagem intelectual que a criança passa a descobrir conceitos e sentidos diferenciados, vendo criticamente os conceitos e formulando opiniões; nessa etapa, as palavras sem significado apresentam um som vazio.

O conhecimento docente a respeito dos níveis de amadurecimento da linguagem é fundamental para elaboração de propostas e recursos pedagógicos que facilitem a inserção da criança na vida escolar. Leontiev, Luria e Vygotsky (2014) acreditam que toda criança possui uma pré-história que deve ser valorizada, uma vez que sua aprendizagem não parte do zero quando ingressa na escola: “[...] não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançada pela criança antes de entrar para a escola” (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014, p. 110). Além disso:

Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014, p. 110).

Sob o ponto de vista de Leontiev, Luria e Vygotsky (2014), quando a criança apresenta aptidões para resolver tarefas de forma independente, demonstrando aprendizagens já consolidadas, tem-se o nível de desenvolvimento real. Quando há

mediação do adulto ou colaboração dos colegas que estão em estágio mais avançado na aprendizagem, em relação àquele que está em processo de aperfeiçoamento, isso significa que a criança está no nível de desenvolvimento potencial, pois há o estímulo e o incentivo ao seu crescimento. Os autores definem que “o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo (real) e a área de desenvolvimento potencial” (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014, p. 113).

O nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial fazem parte da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cujo conceito foi elaborado por Vygotsky (2001). Leontiev, Luria e Vygotsky (2014, p. 111) afirmam que “A aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”, respeitando os estágios pelos quais ela passa durante sua evolução, entre o nível de desenvolvimento real e a capacidade potencial da aprendizagem. A Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 2001) auxilia e impulsiona o crescimento da criança.

Com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014, p. 111).

A Zona de Desenvolvimento Proximal, portanto, é a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, pois “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014, p. 113). Desse modo, acolher os alunos e orientar as tarefas diárias realizadas nos grupos é fundamental para fortalecer a autoestima e mediar a construção do conhecimento do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. O mediador, nesse caso, é “todo aquele que, de certo modo, provoca o desenvolvimento, de forma intencional, ou não. Essa mediação ocorre de forma mais sistematizada, pela ação do professor ou de outro parceiro em condições de oferecer apoio à criança” (Larroque, 2013, p. 36).

A aquisição do conhecimento estimula o desenvolvimento da linguagem; trata-se da principal função de comunicação, que se dá de diversas formas, como, por exemplo, para se fazer entender (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014). Para Vygotsky (2000), a linguagem é fundamental para que a criança desenvolva toda a sua parte

intelectual e cognitiva.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não naturais, mas formadas historicamente. [...] Todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014, p. 115).

Na visão de Tabile e Jacometo:

Entende-se a aprendizagem como um processo dinâmico e interativo da criança com o mundo que a cerca, garantindo-lhe a apropriação de conhecimentos e estratégias adaptativas a partir de suas iniciativas e interesses e dos estímulos que recebe de seu meio social (Tabile; Jacometo, 2017, p. 75).

O desenvolvimento infantil e a aprendizagem de uma criança ocorrem simultaneamente, de acordo com o meio social em que vivem e com as mediações que recebem durante o percurso de seu crescimento. Desenvolvimento infantil e aprendizagem, assim, não podem ser dissociados.

Concluída esta discussão sobre desenvolvimento infantil, linguagem e aprendizagem, na próxima seção, abordam-se peculiaridades sobre a alfabetização e o letramento no ambiente escolar.

2.2 PERSPECTIVAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Como aponta Kleiman (2012), na sociedade moderna, adultos e crianças são diariamente confrontados com uma enxurrada de informações e descobertas científicas, que exigem rápida adaptação e ressignificação de padrões já aprendidos e consolidados. Os avanços tecnológicos, o acesso rápido à informação por meio de dispositivos eletrônicos, as plataformas online, as redes sociais, os *softwares*, o uso de ferramentas como vídeos, animações e simulações, a Inteligência Artificial (IA), entre outros fatores, exigem constante atualização em busca de novas aprendizagens e do conhecimento. As crianças de hoje estão imersas nessa cultura digital, e sua

plena inserção no mundo tecnológico torna-se fundamental, independentemente de sua classe social, condição econômica ou da rede de ensino que frequentam.

Diante da modernidade e da tecnologia, pesquisar e debater sobre alfabetização e letramento soa como algo trivial e obsoleto, visto que já houve abundantes publicações nas últimas décadas e no século passado sobre essa temática. No entanto, na contemporaneidade, perseverar na abordagem da alfabetização e do letramento é essencial por uma simples razão: a existência de problemas não resolvidos sobre alfabetizar e letrar crianças brasileiras (Soares, 2017). Com a pandemia de Covid-19, que exigiu isolamento total, com ensino a distância para todos os estudantes, os casos de crianças e adolescentes não alfabetizados e não letrados cresceu significativamente. Mortatti e Frade afirmam, com base em pesquisas e debates sobre a alfabetização no Brasil:

O sentido do termo 'alfabetização' e de sua importância política e social pode variar, quando nos indagamos sobre os responsáveis pela persistência do analfabetismo ou sobre qual a melhor forma ou solução para enfrentar esse problema no plano pedagógico, político e epistemológico. Independentemente das diferenças, porém, é consensual tanto a defesa da alfabetização como direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado a todos no Brasil e no mundo (Mortatti; Frade, 2014, p. 13).

É inegável que a sociedade é letrada e que a indispensabilidade em ser um cidadão alfabetizado ultrapassa o simples conhecimento das letras e a junção de vogais com consoantes. Conforme Mortatti e Frade (2014), a alfabetização é um direito humano assegurado por lei. O indivíduo, além de ser plenamente alfabetizado, deve ser letrado, de modo que consiga outorgar sentido ao domínio da leitura e da escrita em sua vida cotidiana, atribuindo a isso um significado social (Soares, 2017).

De acordo com Ferreiro (2021), a alfabetização não é uma condição estática, mas um processo que inicia antes de a criança saber ler e escrever, permanecendo ao longo da vida. Soares (2017), na mesma direção, afirma que a aprendizagem da língua materna é contínua e sem interrupções. No entanto, a autora pontua que a aquisição da língua (oral e escrita) deve ocorrer nos primeiros anos de vida, apontando que seu desenvolvimento "é o que permanece perpetuamente" (Soares, 2017, p. 16). Nesse contexto, um dos aspectos mais importantes no que tange à alfabetização e ao letramento é o conhecimento de conceitos, definições e especificidades, pois, mesmo que sejam diferentes, alfabetização e letramento, são inseparáveis.

Alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita (Kleiman, 2012). Segundo Soares (2017), a alfabetização pode ser vista sob dois aspectos: como o uso puro e mecânico da língua ou como um meio de compreensão e expressão de significados recheados de especificidades. Sob o aspecto do uso puro e mecânico da língua, a autora exemplifica: “Pedro já sabe ler. Pedro já sabe escrever” (Soares, 2017, p. 16). Como meio de compreensão e expressão de significados recheado de especificidades em relação à língua oral e escrita, há outro exemplo: “Pedro já leu Monteiro Lobato. Pedro escreveu uma redação sobre Monteiro Lobato” (Soares, 2017, p. 16).

Para Kleiman (1995), na sala de aula, o professor alfabetizador deve manter um olhar atento, que detecte e diferencie os níveis de alfabetização em que os alunos ingressam, criando situações que os estimulem a não somente ler e escrever para se considerarem alfabetizados, mas que lhes possibilitem compreender e expressar-se com autonomia, atribuindo significado social ao que leram e escreveram. Soares (2017) caracteriza a alfabetização como complexa e multifacetada, ressaltando que, geralmente, os estudos relacionados a esse campo são vistos sob a perspectiva psicológica, não se considerando os demais aspectos de sua complexidade, como os fisiológicos e os neurológicos, que são essenciais (percepção, esquema corporal, estrutura espacial e temporal, discriminação visual, auditiva, psicomotricidade, entre outros).

As abordagens cognitivistas de Jean Piaget (1896-1980) contribuíram para que a alfabetização fosse estudada a partir dos processos de aquisição do conhecimento por diversos pesquisadores como Emília Ferreiro (1936-2023). Na perspectiva psicolinguística, Soares (2017) ressalta as adversidades linguísticas que ocorrem na aprendizagem da leitura e escrita como dificuldades de concentração, memória, interação e retenção de informações orais e visuais, e assim por diante. A partir dessa perspectiva, Soares (2017) destaca a essencialidade dos processos de usos sociais da língua, principalmente nas classes populares, pois a alfabetização e a aprendizagem não são atos neutros (Freire, 2019). A língua escrita e os processos de comunicação são marcados por ações, valores culturais, contexto social e econômico da comunidade. Além disso, é preciso lembrar que a alfabetização das camadas populares é um ato político (Freire, 2019).

Outro aspecto importante da alfabetização é a perspectiva linguística, que visa aos processos existentes entre o sistema fonológico e o ortográfico, à relação entre sons e símbolos gráficos e entre fonemas e grafemas etc. A alfabetização requer um olhar atento e comprometido em todos os aspectos que envolvem a integralidade da pessoa.

[...] ela é bastante significativa no que diz respeito às diferentes vias de abordagem do fenômeno e bastante representativa dos principais embates - teóricos e práticos - que têm atravessado o cotidiano do alfabetizador e dos profissionais interessados no desenvolvimento da escrita na última década (Cagliari, 2005, p. 7).

Soares (2017) aborda a necessidade de articulação e integração entre as múltiplas facetas da alfabetização e o engajamento nos aspectos sociais e políticos como forma de qualificação e apropriação da aprendizagem, da leitura e da escrita na escola, principalmente das classes populares, em cujas comunidades a escola pública mantém uma função fundamental, por seu papel social.

Além disso, é preciso retomar a ideia de que alfabetização e letramento são conexos e que o desenvolvimento infantil e aquisição da língua, oral e escrita, não compreende apenas a aprendizagem da leitura e da escrita: requer que a criança saiba usar as práticas sociais da leitura e da escrita (Soares, 2010). Para a autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2010, p. 40).

O professor, assim, deve considerar a essencialidade do letramento para desenvolver atividades que conduzam os alunos nessa prática diária, no processo de aprendizagem, pois o letramento, além de todas as suas características de uso social da língua materna, influencia a formação de cidadãos autônomos e atuantes na sociedade. Somente alfabetizar não é o suficiente, uma vez que há muitos alunos que conhecem o alfabeto, escrevem e leem palavras com sílabas simples, mas não conseguem interpretá-las com eficácia, como agentes protagonistas e autônomos do uso da leitura e da escrita. É fundamental, portanto, que o professor acolha seu aluno

e utilize práticas metodológicas que o desafiem à leitura e à escrita conscientes e autônomas na sala de aula.

O processo de alfabetização não se restringe ao aprendizado da leitura e escrita mecânica quando se adquire uma tecnologia de codificar e decodificar a escrita, mais ainda, que esta conquista superficial não é suficiente na sociedade de hoje. O desafio, portanto, se coloca aos professores alfabetizadores que necessitam desenvolver práticas de leitura e escrita em sala de aula na perspectiva do letramento (Paim, 2014, p. 3).

Desenvolver práticas de leitura e escrita em sala de aula, estimulando o letramento de crianças e adolescentes, principalmente de camadas populares, torna-se produtivo quando isso é feito na perspectiva socioconstrutivista (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014). Para Cagliari:

Adotar uma visão socioconstrutivista na construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre a modalidade oral e escrita do discurso neste processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos do objeto escrito construídos pela criança (Cagliari, 2005, p. 121).

Cagliari (2005) enfatiza a construção da linguagem letrada feita por meio da oralidade e da escrita socioconstrutivista: a criança interage e estabelece relações com o objeto de conhecimento e com o meio, pois letramento não é um processo isolado ou individual, é um processo social.

Kleiman (2005-2010) mencionou o mundo tecnológico e o letramento como práticas relacionadas ao uso, à função e ao impacto social da escrita em atividades diversas.

O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas das modalidades escritas...o letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido (Kleiman, 2005-2010, p. 181-182).

Assim como a alfabetização, o letramento é multifacetado, e é difícil conceituá-lo de uma forma única, pois se trata de “[...] uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais [...]” (Soares, 2010, p. 65). Para Kleiman (2012), o letramento é complexo, estando além de habilidades e

competências, uma vez que envolve inúmeras capacidades e conhecimentos do sujeito. Soares (2010) destaca duas dimensões que definem o letramento: a individual e a social.

Na dimensão individual, são levadas em conta as habilidades individuais do indivíduo quanto ao ler e ao escrever, que, mesmo apresentando peculiaridades diferentes, completam-se: “[...] a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos [...]” (Soares, 2010, p. 68). A autora também define a escrita como “[...] um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita [...]” (Soares, 2010, p. 69-70). Sob essa visão, o indivíduo deve apresentar competências de leitura e escrita que configuram uma pessoa letrada, isto é, ler e escrever com compreensão, mas não é só a dimensão individual que interfere no processo de aprendizagem: a dimensão social também é de extrema valia.

A dimensão social é vista como “[...] conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social [...]” (Soares, 2010, p. 72) que atendem aos requisitos sociais, culturais e ideológicos, bem como ao posicionamento político do sujeito na sociedade. Além disso, as ações de letramento modificam-se conforme as demandas sociais (Kleiman, 2012).

Finalizando a discussão sobre perspectivas da alfabetização e do letramento, o quadro a seguir sintetiza os principais conceitos, segundo as autoras.

Quadro 1 - Alfabetização *versus* letramento.

Fonte	Alfabetização	Letramento
Soares (2017)	Aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação.	Desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e escrita, o convívio com tipos de gêneros variados de textos e de portadores de textos, compreensão das funções da escrita.
Kleiman (2012)	É um processo que vai além da aprendizagem técnica da leitura e da escrita, envolvendo a inserção do indivíduo nas práticas sociais da escrita e a compreensão de seu papel nas interações sociais e culturais.	Conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em diversos contextos, (escola, trabalho, família, comunidade, entre outros.)

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nas definições do Quadro 1, é possível verificar que a alfabetização e o letramento são complementares. Soares (2017) e Kleiman (2012) afirmam que ambos os processos são interdependentes e indissociáveis, ocorrendo simultaneamente. Soares acrescenta que:

Alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa de escolarização [...] (Soares, 2017, p. 68).

Para que seja possível ao docente “alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando” (Soares, 2017, p. 68), são necessárias boas práticas pedagógicas em sala de aula, como será abordado a seguir.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO

As ações pedagógicas são imprescindíveis para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação de texto. O rigor no planejamento dessas práticas proporciona aprendizagens que, para as crianças, tenham significado e possibilitem vivências prazerosas no mundo da leitura e da escrita. É na escola que o aluno adquire suas maiores experiências pedagógicas, pois a convivência social no ambiente de aprendizagem permite que realize atividades como leitura em grupo, leitura compartilhada, leitura individual de diferentes tipos de textos, registros, produção de textos escritos a partir de ditados, produção de textos individuais e coletivos, além de participação em rodas de leitura, audição de histórias e visitas à biblioteca da escola, bem como utilização de materiais diversificados (livros, jogos com materiais concretos, letras móveis, cartazes, fichas de leituras, jogos digitais, aplicativos), entre outros.

Um ambiente escolar diversificado enriquece a aprendizagem, favorecendo a alfabetização e o letramento. A esse respeito, Stemmer explica:

Quanto mais ricas e diversificadas forem as experiências vividas pela criança, maior será seu interesse em compreender e dominar o sistema da escrita. Se a criança é oriunda de um meio em que são lidos livros, lidas histórias, se leem e se discutem notícias de jornais impressos, são elaboradas listas de compras, se preenchem talões de cheque, ela acompanha adultos nas compras do supermercado e observa rótulos e preços dos objetos adquiridos,

para citar alguns exemplos, é evidente que ela terá desde muito cedo uma percepção da funcionalidade da escrita (Stemmer, 2010, p. 132).

Para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que produzam aprendizagens com significado e vivências prazerosas, é necessário “alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, mas sabendo que são necessários métodos diferentes para ensinar cada uma dessas facetas” (Soares, 2017, p. 68).

De acordo com Silva e Oliveira (2018), as práticas pedagógicas ultrapassam o quesito de formação (continuada) de professores, pois fazem parte do desenvolvimento profissional docente. A ideia de um “desenvolvimento profissional” remete ao fato de que o profissional docente já está formado, não precisando dar continuidade à sua formação; porém, deve ter consciência sobre sua atuação na alfabetização, atentando para erros e acertos de sua atuação pedagógica.

Silva e Oliveira (2018) apresentam essas considerações em uma entrevista realizada com Magda Soares, mentora do projeto “Alfaletrar”, criado em Minas Gerais para o desenvolvimento profissional de professores. São observações muito pertinentes, visto que o professor alfabetizador deve estar sempre em desenvolvimento, atualizando-se e mantendo-se atento às necessidades de seus alunos. Nesse sentido, para um efetivo desenvolvimento profissional, é importante que a rede de ensino proporcione encontros sistematizados e orientados aos docentes alfabetizadores, no intuito de fomentar discussões e possibilitar inovações nas ações pedagógicas em sala de aula. Dessa forma, possibilita-se aos professores a criação de estratégias que equilibrem a teoria e a prática de forma “colaborativa, dialógica, participativa e reflexiva”, entre todos os envolvidos (Imbernón, 2010, p. 66).

Nóvoa (1995, p. 26) entende que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”. Assim, os encontros pedagógicos são essenciais para a troca entre os pares, pois constituem espaços em que os profissionais compartilham angústias, dúvidas, certezas e alegrias; espaços a que os professores levam suas práticas de sala de aula, compartilham, aprendem e ensinam. Para Tardif (2001), os saberes docentes são complexos, construídos diariamente por meio de experiências e ações, principalmente diante das adversidades da sala de aula: “Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula” (Tardif, 2001, p. 53).

O desenvolvimento da alfabetização não é estático e nem finito; é contínuo (Silva; Oliveira, 2018). Na entrevista realizada por Silva e Oliveira (2018), Soares deixou importantes contribuições sobre as práticas pedagógicas no processo de alfabetizar e letrar crianças:

O importante é entender os processos cognitivos e linguísticos pelos quais as crianças aprendem e como você tem que agir para desenvolver esses processos (com apoio em psicologia cognitiva, em conhecimentos linguísticos), e conhecer o objeto de conhecimento, porque a língua escrita, a compreensão de textos, a produção de textos são objetos muito complexos e em grande parte convencionais. O professor precisa ter esses conhecimentos para compreender os processos de aprendizagem e, assim, definir suas ações de ensino, suas ações de intervenção diante de dificuldades das crianças. Se você não entende por que uma criança está enfrentando dificuldades, como é que vai atuar? Agora, o “como fazer” ... se há o conhecimento dos processos, sabem muito bem definir o que fazer (Silva; Oliveira, 2018, p. 938).

Práticas em sala de aula que incentivam a linguagem oral e escrita precisam ser revistas e discutidas com frequência pelos alfabetizadores, para que deem continuidade à evolução da aprendizagem dos alunos.

Um aprendizado satisfatório da criança nos anos iniciais depende de vários fatores, como o espaço de sala de aula, o tempo, os materiais disponíveis e a preparação do professor em trabalhar com diferentes metodologias, além do fundamental, o domínio sobre o conteúdo trabalhado (Alves, 2016, p. 2).

A definição proposta nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enfatiza a importância do papel do professor e de suas práticas pedagógicas em alfabetização:

Os professores estão, a todo o momento, refletindo sobre suas ações e não podem ser vistos como participantes passivos do processo de ensino. Eles são profissionais que desempenham um papel ativo e reflexivo na formulação de objetivos e metodologias para o seu trabalho, pois o saber dos professores é um saber que deve ser compreendido na ação, um saber do e no trabalho. Sabendo que a escola é mais um espaço de produção dos saberes, escolhas didáticas e pedagógicas na alfabetização vão permear a escolha dos instrumentos do trabalho pedagógico. Cabe aos professores estabelecerem critérios de seleção, organização e aplicação sobre: a distribuição das atividades na sua rotina diária, como desenvolver um atendimento diferenciado à criança, como explorar os eixos do componente curricular Língua Portuguesa e como avaliar a aprendizagem da criança, considerando os três anos para o processo de alfabetização (Brasil, 2012a, p. 21-22).

Para desenvolver práticas pedagógicas em alfabetização, é necessário incluírem-se no planejamento atividades e propostas que ofereçam aos estudantes

textos autênticos e variados, com atividades lúdicas, que estimulem a escrita espontânea e enfoquem a socialização, com uso da consciência fonológica e de materiais concretos, em um ambiente acolhedor. Além disso, é preciso que tais atividades respeitem o ritmo de cada criança e envolvam a família nesse processo.

Concluindo esta discussão, o quadro a seguir contém as principais práticas pedagógicas em alfabetização.

Quadro 2 - Práticas pedagógicas em alfabetização.

Recursos	Atividades de leitura em grupo; leitura compartilhada; leitura individual de diferentes tipos de textos; produção de textos escritos a partir de ditados; registros; produção de textos individuais e coletivos; participação em rodas de leitura; audição de histórias e visitas à biblioteca da escola; utilização de materiais diversificados, como livros, jogos com materiais concretos, letras móveis, cartazes, fichas de leituras, jogos digitais, aplicativos.
Formações	Oferta, pela rede de ensino, de encontros sistematizados e orientados aos docentes alfabetizadores, para fomentar discussões e possibilitar inovações nas ações pedagógicas em sala de aula.
Saberes docentes	“Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula” (Tardif, 2001, p. 53).

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os saberes docentes fundamentam as práticas pedagógicas, visto que um professor com saberes amplos e reflexivos tende a desenvolver práticas pedagógicas mais intencionais e eficazes no dia a dia escolar.

Na sequência deste estudo, apresenta-se a Revisão da Literatura realizada a partir de investigação em bancos de dados brasileiros.

2.4 REVISÃO DA LITERATURA

Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa

produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 257).

Todo projeto de pesquisa científica inicia-se por uma inquietação, uma interrogação sobre algo que desperta o interesse do pesquisador. A revisão da literatura, de acordo com Triviños (1987), é primordial nessa trajetória porque permite que o pesquisador alcance profundo conhecimento nos referenciais teóricos considerados clássicos, conectando-os a descobertas e publicações contemporâneas.

Para construir a Revisão da Literatura, realizou-se o mapeamento do tema desta pesquisa. Morosini define o processo de revisão de literatura da seguinte maneira:

[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (Morosini, 2015, p. 102).

Assim, no intuito de elaborar esta seção, foram realizadas pesquisas nos bancos de dados da plataforma Google Acadêmico, a fim de organizar um levantamento de publicações a partir dos seguintes descritores: “desenvolvimento infantil e aprendizagem escolar”; “alfabetização e letramento anos iniciais”; “práticas pedagógicas anos iniciais”. Inicialmente, realizaram-se buscas sem filtro, tendo-se encontrado os resultados expostos na Tabela 1.

Tabela 1 - Publicações encontradas sem utilização de filtros.

Descritores	Tipo de busca	Resultados obtidos
“Desenvolvimento e aprendizagem escolar”	Simple	1.480.000
“Alfabetização e letramento anos iniciais”	Simple	18.400
“Práticas pedagógicas anos iniciais”	Simple	27.100

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Com o objetivo de investigar as recentes publicações, passou-se a uma nova busca, com os mesmos descritores (“desenvolvimento infantil e aprendizagem

escolar”; “alfabetização e letramento anos iniciais”; “práticas pedagógicas anos iniciais”). Desta vez, porém, empregou-se um filtro temporal de cinco anos, indicando-se o período entre os anos de 2019 e 2023, com páginas em português. Essa nova busca revelou os seguintes dados:

Tabela 2 - Descritores e ano de publicação.

Descritores	Ano de publicação					Total
	2019	2020	2021	2022	2023	
“Desenvolvimento e aprendizagem escolar”	09	09	18	13	12	62
“Alfabetização e letramento anos iniciais”	01	02	00	02	03	08
“Práticas pedagógicas anos iniciais”	01	04	01	03	01	10

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Após a leitura das publicações encontradas, foram selecionadas seis produções que se relacionam aos objetivos desta pesquisa. Os resultados encontrados no banco de dados estão expressos no quadro a seguir.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados para composição da Revisão de Literatura.

Ano	Tipo	Referência
2019	A	CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marco Antônio Ferreira; SOUZA, Virgínia Oliveira de. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. Revista Thema , Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284 . Acesso em: 8 mar. 2024.
2019	A	RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. Infinitum: Revista Multidisciplinar , v. 2, n. 2, p.109-123, 2019. Disponível em: https://cajapio.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060 . Acesso em: 8 mar. 2024.
2019	A	NATAL, Loryza Rodrigues Barbosa de Barros; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. Práticas educativas em alfabetização e letramento no 1º. e 2º. anos do ensino fundamental. Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão , [S. l.], v. 20, n. 1, p. 71-88, 2019. Disponível em: https://periodicos.unis.edu.br/interacao/article/view/168 . Acesso em: 8 mar. 2024.
2020	D	IGLESIAS, Karen Soares. Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: quais contribuições? Quais desafios? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Educação, Universidade Católica

		de Santos, Santos, 2020. Disponível em: https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6201/1/Karen%20Soares%20Iglesias.pdf . Acesso em: 8 mar. 2024.
2022	A	CORDEIRO, Robson Vinicius; SGARBI, Antonio Donizetti. (Des) construindo práticas pedagógicas para a alfabetização linguística e científica: uma experiência investigativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco , v. 11, n. 1, p. 13-13, 2022. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/1425 . Acesso em: 26 abr. 2025.
2022	TE	OLIVEIRA, Sonia Maria de; SOUZA, Jocineide Catarina Maciel de; OLIVEIRA, Maria Elizabete Nascimento de. Reflexões contemporâneas que dialogam com as políticas e práticas pedagógicas: anos iniciais. <i>In</i> : VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). [s. d.]. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_MD1_ID11075_TB231_13062022163159.pdf . Acesso em: 8 mar. 2024.
Legenda: A - artigo; D - dissertação; TE - trabalho apresentado em evento.		

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Partindo dos trabalhos selecionados, é possível observar como os autores têm trabalhado as temáticas em suas investigações. Camargo, Camargo e Souza (2019), por exemplo, realizam uma análise sobre a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem a partir de teorias do desenvolvimento infantil, como os fatores sociais e o ambiente influenciam no desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky, 2000). Segundo o artigo em questão:

A motivação exerce um papel fundamental na aprendizagem e no desempenho em sala de aula. A motivação pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. A motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano (Camargo; Camargo; Souza, 2019, p. 599).

Os autores acreditam que a falta de motivação escolar faz com que o aluno não se interesse pelas aulas e, conseqüentemente, tenha baixo rendimento na aprendizagem. Quando acontece o contrário, isto é, quando está motivado, o aluno põe-se de prontidão a novos conhecimentos, atentando para as instruções, em busca de estruturar mentalmente suas novas aprendizagens.

Camargo, Camargo e Souza (2019), além de abordarem a motivação no ambiente escolar e sua relação com o desenvolvimento da aprendizagem, recorrem a Vygotsky (2014), no que se refere às interações sociais. Para Leontiev, Luria e Vygotsky (2014), o aluno leva consigo à sala de aula conhecimentos já adquiridos, e

estes precisam de um ambiente que motive à compreensão, à assimilação e à evolução, diante do que ele próprio é capaz de fazer e de aprender com o auxílio de outro sujeito, principalmente com o professor. Essas considerações relacionam-se à teoria sobre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, já mencionados nesta escrita. Os autores do artigo concluem:

Uma vez reconhecendo que a aprendizagem é um processo pessoal, reflexivo e sistemático, que depende do despertar das potencialidades do educando, de maneira que ele se desenvolva sozinho, mas se ele contar com a ajuda de um educador, ele terá uma otimização dessa aprendizagem, além de motivos para ver na escola um ambiente que ele goste de estar (Camargo; Camargo; Souza, 2019, p. 604).

O aluno necessita de ajuda por parte do professor (Camargo; Camargo; Souza, 2019), o que encontra respaldo no fato de que a aprendizagem não se resume a métodos e didáticas, mas se estende também à afetividade, que se constitui como um “facilitador do processo de ensino aprendizagem, pois facilita a construção do conhecimento” (Rodrigues, 2019, p. 2).

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam ensinadas e instigadas emocionalmente. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (Vygotsky, 2003, p. 121).

Desse modo, um ambiente afetivo e acolhedor potencializa a aprendizagem de estudantes de todos os níveis, pois o ser humano não é constituído apenas por seus aspectos cognitivos, mas também por sentimentos e emoções. Para Moreira (1999), a aprendizagem pode ser discriminada em três grandes segmentos: o cognitivo, o afetivo e o psicomotor. A aprendizagem cognitiva pressupõe a retenção organizada de conhecimentos e informações na mente do sujeito. A aprendizagem afetiva, por sua vez, implica efeitos internos no sujeito, que geram emoções, podendo ser prazerosas/satisfatórias ou dolorosas/frustrantes, entre outros. Já a aprendizagem psicomotora diz respeito às experiências físicas, desenvolvidas por meio de treinos e práticas musculares.

Rodrigues (2019) enfatiza a importância da afetividade na aprendizagem, pois a escola não é um espaço somente para aprendizagens cognitivas e intelectuais, mas

um espaço de interação, em que se criam vínculos de amizade e relações afetivas. As experiências cognitivas geralmente estão interligadas com experiências afetivas, e vice-versa (Moreira, 1999).

Na escola, principalmente na alfabetização, é crucial que o ambiente seja de acolhida, afetividade e convivência amorosa como práticas emancipatórias do sujeito (Freire, 2002). Os espaços de interação social e construção coletiva permeiam a alfabetização e o letramento de crianças e adolescentes, por isso as práticas pedagógicas devem potencializar as aprendizagens de maneira que o aprender seja instigante e prazeroso. As publicações de Natal e Bussolotti (2019), de Oliveira, Souza e Oliveira (2022), de Iglesias (2020) e de Cordeiro e Sgarbi (2022) evidenciam a conexão existente entre alfabetização, letramento e práticas pedagógicas no cotidiano escolar, estabelecendo um diálogo entre esses temas e mostrando que são indissociáveis no ambiente alfabetizador.

Em seu artigo, Natal e Bussolotti (2019) abordam a historicidade da alfabetização no Brasil, que, na contemporaneidade, define-se como o ensino-aprendizagem inicial de leitura e escrita. Segundo as autoras:

A “chave” para a alfabetização moderna é a leitura, o desenvolvimento e a progressão de habilidades na língua do país onde o indivíduo reside, a qual se inicia com a capacidade de compreender palavras faladas e palavras escritas que geram a compreensão profunda de textos em face do conhecimento linguístico do indivíduo (Natal; Bussolotti 2019, p. 41).

As autoras defendem que alfabetização e letramento andam de mãos dadas, pois o letramento é um movimento contínuo, antecedendo a escola; porém, é no ambiente escolar que ocorre a organização desse processo. As práticas pedagógicas docentes são fundamentais para o ambiente alfabetizador, e, ainda conforme Natal e Bussolotti (2019), é crucial o ofício do professor no processo de ensino-aprendizagem, constatado em sua prática diária.

De acordo com Gatti:

[...] o professor engajado desenvolve sua profissionalidade a partir de sua formação e no decorrer de sua trajetória profissional por meio de suas experiências, relacionamento inter-pares [sic] e no contexto das escolas. O professor precisa mobilizar [...] intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos (Gatti, 2009, p. 98).

Esse engajamento docente reflete-se no cotidiano da sala de aula, nas práticas pedagógicas. Oliveira, Souza e Oliveira (2022, p. 01) enfatizam que as práticas pedagógicas objetivam “ampliar o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças”; contudo, no ambiente escolar, o docente não visa somente ao desenvolvimento das habilidades cognitivas de seus alunos, mas planeja atividades que contemplem e motivem o desenvolvimento de habilidades motoras e sociais, que são parte essencial do processo de alfabetização.

Para Cordeiro (2020), o profissional docente contemporâneo deve ter consciência de suas ações no ambiente escolar, a fim de evitar práticas pedagógicas que não valorizem a autonomia e a criatividade do estudante e que provoquem a apatia diante da repetição de modelos prontos, que impõem passividade diante do conhecimento. Para a autora, a prática pedagógica deve valorizar e estimular o senso pesquisador do estudante, suas experiências de vida e suas contribuições no planejamento e no direcionamento das ações pedagógicas.

Iglesias (2020) defende o uso de tecnologias digitais em alfabetização e letramento, não apenas como suporte pedagógico, mas como instrumento essencial de produção de linguagem. Em sua dissertação, a autora abordou algumas peculiaridades sobre tecnologias digitais com foco em um bloco pedagógico (1º. ao 3º. ano) e em autores que constituem referência em alfabetização e letramento, como Ferreira (1996, 1999, 2011), Soares (2018) e Rojo (2005). Para a pesquisadora, o aluno que está em processo de alfabetização é um sujeito que pensa e elabora pressupostos sobre a leitura e a escrita antes de ingressar no ambiente formal escolar, e esse ambiente deve ser multiletrado, contemplando a complexidade da alfabetização, que, de acordo com Soares (2018, p. 20, *apud* Iglesias, 2020) é “multifacetada”. A partir disso, Iglesias (2020) defende o uso das ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas docentes de alfabetização e letramento e explicita que tais instrumentos devem contemplar

[...] multiplicidades de linguagens, de multimodalidades (visual, de áudio, gestual, entre outras) e de múltiplas culturas, além das linguagens presentes nas tecnologias digitais de forma a considerá-las além do suporte, como espaço de produção de novas linguagens em que há presença de multiletramento (Iglesias, 2020, p. 57-58).

As tecnologias digitais devem ser utilizadas, nas práticas docentes, como meios de acesso a ferramentas essenciais e significativos recursos para elaboração de estratégias no processo de alfabetização e letramento, como produção de linguagem. A escola, portanto, não somente deve disponibilizar aos estudantes o acesso a textos e materiais escritos e impressos, em diferentes gêneros, mas também, na era digital, deve possibilitar materiais em diferentes suportes, como o digital.

Finalizando esta seção, apresenta-se, a seguir, uma síntese das principais contribuições dos autores que nortearam a escrita deste capítulo.

Quadro 4 - Resumo do referencial teórico.

Autor	Descritor	Expressão-chave
Vygotsky (2014, p.115)	Desenvolvimento e aprendizagem	“Todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”.
Soares (2017, p. 68)	Alfabetização e letramento	“Alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa de escolarização”.
Tardif (2001, p. 53)	Práticas pedagógicas	“Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula”.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

O quadro expõe as expressões-chave que nortearam a produção deste capítulo em cada descritor. Para Vygotsky (2014), a aprendizagem desperta uma série de processos de desenvolvimento interno, ativando as capacidades cognitivas através da interação social dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Conforme Soares (2017), o fato de alfabetizar e letrar simultaneamente torna o processo mais significativo para o aluno, além de mantê-lo interessado e mais engajado no desenvolvimento das habilidades técnicas, cognitivas e sociais da linguagem escrita. Para Tardif (2001), o compartilhamento de materiais didáticos, de macetes pedagógicos, de estratégias de sala de aula e de experiências e reflexões valoriza os conhecimentos práticos dos docentes, fortalecendo a identidade, a autonomia e a cultura colaborativa, que auxiliam na resolução de problemas reais da sala de aula.

Além desse referencial, a análise dos trabalhos aqui elencados foi essencial, uma vez que demonstra a importância da temática em discussão, pois, em diferentes momentos, autores discutiram e aprofundaram o debate sobre o tema. Desenvolvimento infantil e aprendizagem, bem como alfabetização, letramento e práticas pedagógicas são assuntos que não se esgotam, independentemente de publicações anteriores, em décadas passadas.

No próximo capítulo, serão abordados os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

3 METODOLOGIA



Fonte: jogo da Prof.^a E (acervo da autora).

A metodologia significa o estudo, a organização e os instrumentos aplicados na realização de uma pesquisa científica (Fonseca, 2002). Indica as alternativas do quadro teórico, as estratégias de inserção no campo e o tipo de pesquisa mais apropriado ao desígnio da investigação.

No presente capítulo, têm-se a caracterização e a contextualização da pesquisa, além dos procedimentos metodológicos, do perfil das participantes, da técnica de análise de dados e das considerações éticas atinentes à pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta pesquisa, a abordagem definida foi a qualitativa, via estudo de caso com objetivo exploratório.

Relativamente à construção de uma pesquisa científica, Tozoni-Reis (2009, p. 36) afirma que “o papel do pesquisador é mais do que o de mero observador dos fenômenos, ele é o principal instrumento de investigação” e que o estudo das ciências da educação apresenta melhor notoriedade a partir da abordagem qualitativa. Essa abordagem aprofunda-se nas ações e nas relações humanas que, em sentido global, não podem ser quantificadas devido à abrangência de suas diversas dimensões (Minayo, 1994). É uma abordagem que debate sobre vários processos e perspectivas que ocorrem no desenvolvimento de uma pesquisa. Não atenta somente aos

resultados, mas à “parte dos significados sociais e subjacentes a ele relacionados” (Flick, 2009, p. 25).

Desse modo, mantendo-se na abordagem qualitativa o principal enfoque deste processo de pesquisa, o procedimento metodológico que melhor contempla os seus objetivos é o estudo de caso. De acordo com Fonseca:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (Fonseca, 2002, p. 33).

O estudo de caso permite que o pesquisador aprofunde sua busca por determinado assunto a fim de encontrar respostas consistentes para a resolução de seu problema e para o alcance de respostas a seus objetivos. No caso desta pesquisa, seu objetivo principal é analisar como se apresentam as estratégias e/ou as ferramentas que, utilizadas pelas profissionais que atuam cotidianamente no Espaço de Aprendizagem, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos, “procurando descobrir o que há nela[s] de mais essencial e característico” (Fonseca, 2002, p. 33). Investigar um projeto educativo em vigência oportuniza conhecer como as práticas pedagógicas interferem no desenvolvimento infantil e contribuem para a aprendizagem do público atendido.

Conforme Gil (2017, p. 37), um estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos casos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Esse procedimento pode ser aplicado a um ou a poucos casos, sendo também permitido o estudo de múltiplos casos (Yin, 2001). Nesta investigação, tem-se um estudo de caso.

No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados (Gil, 2017, p. 37).

Assim, analisar como se apresentam as estratégias e/ou as ferramentas que, utilizadas pelas profissionais no Espaço de Aprendizagem, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio de um estudo de caso permite o conhecimento dos fatores que influenciam o aprendizado de crianças e adolescentes, além de proporcionar uma visão global dos objetivos do projeto para comunidade escolar.

Sintetizando a escolha do estudo de caso para uma pesquisa científica, Yin afirma:

Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (Yin, 2001, p. 21).

Uma vez escolhido o estudo de caso como procedimento, esta pesquisa tem objetivos de cunho exploratório, já que busca proporcionar maior proximidade com o problema investigado (Gil, 2002), a fim de promover evidências e construir possibilidades a partir do que vem sendo realizado nos Espaços de Aprendizagens. Essa afirmação corrobora com os objetivos da pesquisadora, de ampliar seus conhecimentos ao aproximar-se das profissionais da rede atuantes nos Espaços de Aprendizagem. No que diz respeito às pesquisas de cunho exploratório, Gil afirma:

[...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (Gil, 2002, p. 41).

A pesquisa exploratória possibilita que o pesquisador realize mais experiências em relação ao problema de sua pesquisa, pois, partindo de hipóteses e da investigação em busca de conhecimento sobre uma realidade singular, é possível a ele delinear uma escrita descritiva (Triviños, 1987). Os estudos exploratórios geralmente envolvem levantamento bibliográfico, entrevistas com os participantes e análise de paradigmas que estimulam a compreensão (Gil, 2007).

A metodologia definida pela abordagem qualitativa, pelo estudo de caso e pelo caráter exploratório é a que melhor contempla a busca pelo conhecimento, permitindo um estudo aprofundado, com vistas a encontrarem-se respostas ao problema desta pesquisa.

3.2 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada nos Espaços de Aprendizagem de escolas da rede municipal de São Leopoldo. A cidade localiza-se no Vale do Rio dos Sinos, na região metropolitana de Porto Alegre, e foi fundada em 25 de julho de 1824, por imigrantes alemães, sendo conhecida nacionalmente como “o berço da colonização alemã no Brasil” (IBGE, 2022). Tendo completado seu bicentenário em 2024, a cidade possui, aproximadamente, 217.409 mil habitantes (IBGE, 2022), e as escolas da rede municipal de ensino fundamental atendem, aproximadamente, a 21 mil alunos, conforme dados de 2024 (SL, 2024).

O Espaço de Aprendizagem (EA) atende a estudantes regularmente matriculados, do 2º. ao 6º. ano, de acordo com o mapeamento e o diagnóstico realizados pelos docentes nos primeiros dias letivos. As atividades ocorrem no contraturno de aula do estudante, com o objetivo de oportunizar atendimento pedagógico direcionado a dificuldades de aprendizagem em alfabetização e letramento, matemática e distorção idade/ano. De acordo com a Lei n. 8.291/2015, o município prioriza:

[...] oferecer atividades pedagógicas extracurriculares e de estímulo às habilidades, no contraturno, na rede pública, preferencialmente para os estudantes com dificuldade de aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social, a partir de estudos e mapeamento dos espaços, conforme recursos financeiros advindos de parcerias com o MEC e disponíveis no Município, para custear suas ações, insumos humanos, materiais, transporte e equipamentos didáticos acessíveis (São Leopoldo, 2015, p. 2).

Os alunos encaminhados ao atendimento pedagógico do EA realizam, nos primeiros encontros, atividades de sondagem e diagnóstico, para que os docentes verifiquem em que nível de aprendizagem cada um deles está, o que sabem fazer sozinhos e no que precisam de ajuda para evoluírem, pois, de acordo com Bruner (1991, p. 122), “aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança são princípios que devem ser observados pelo educador”. Assim, além disso, as atividades de sondagem são complementadas com conversas realizadas com familiares dos estudantes, o que contribui significativamente para o conhecimento do contexto social em que esses alunos estão inseridos. O contato que

os profissionais do EA buscam manter com as famílias não só qualifica as ações pedagógicas, mas fortalece o vínculo entre escola e família.

Os atendimentos ofertados pelo projeto do Espaço de Aprendizagem são realizados em pequenos grupos e promovem uma aprendizagem colaborativa (Torres; Alcantara; Irala, 2004). Essa forma de atendimento favorece um ambiente de fala e escuta entre os estudantes, o que, no estágio de desenvolvimento infantil, é importante para a internalização de conceitos, para estímulos de compartilhamento do conhecimento, bem como para evolução das habilidades emocionais e sociais por meio da interação e da mediação do professor que conduz as atividades pedagógicas.

O trabalho pedagógico desenvolvido no EA complementa as ações desenvolvidas em sala de aula, em parceria com o professor regente da turma, pois uma das finalidades do projeto é a criação de estratégias entre os docentes envolvidos, a fim de contemplar a alfabetização, a autonomia e o resgate da autoestima dos estudantes. Para trabalhar no projeto do EA, o profissional deve ter formação pedagógica em alfabetização, ter empatia com o público e demais sujeitos envolvidos no projeto e apresentar afinidades com a proposta de trabalho. O EA funciona nas 37 escolas da rede municipal de Ensino Fundamental, com a proposta de oferecer um ambiente propício ao atendimento pedagógico, acolhendo afetivamente e com ludicidade os alunos encaminhados (SMEDSL, 2024).

O ambiente do EA tornou-se indispensável durante o ensino remoto emergencial, implementado em razão da pandemia de Covid-19. Durante aquele período, surgiu a necessidade de ampliar-se o número de atendimentos para contemplar mais estudantes, que, por questões sanitárias, permaneceram em isolamento social por um longo tempo. Crianças e adolescentes em idade escolar foram impedidos de frequentar as escolas, e isso interrompeu abruptamente o processo presencial de ensino e aprendizagem, postergando uma etapa importante do desenvolvimento educacional, que inclui experiências, aprendizagens, construções de valores e socialização. Além disso, interferiu no estado psíquico da criança, que se modifica e evolui rapidamente, de acordo com estímulos e significados que ela mesma atribui ao que já sabe, por meio das experiências com outras crianças e da mediação realizada pelos adultos próximos (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014).

O período pandêmico afetou o desenvolvimento intelectual e social de crianças e adolescentes em idade escolar, intensificando desafios que já existiam há décadas,

relativos à aprendizagem e à alfabetização dos estudantes da Educação Básica. Dessa forma, a proposição de projetos educacionais que fortalecessem a alfabetização e contribuíssem com o desenvolvimento da autonomia e da resiliência dos alunos foram fundamentais para que se pudesse dar continuidade ao processo de aprendizagem daqueles estudantes que apresentavam dificuldades, considerando-se, inclusive, que a alfabetização e o letramento são primordiais para construção da cidadania.

Socialmente e culturalmente a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada (Soares, 2010, p. 37).

Ser alfabetizado e letrado transforma a vida de um indivíduo, tanto social quanto culturalmente. O EA tem como premissa a alfabetização dos alunos, valorizando sua autonomia e sua autoestima, respeitando o tempo e espaço de cada um (SMEDSL, 2024). Com esses pressupostos, torna-se importante conhecerem-se as práticas pedagógicas do cotidiano do EA, tanto quanto as estratégias e as ferramentas utilizadas pelas profissionais e o modo como interferem nas múltiplas aprendizagens dos estudantes envolvidos.

As participantes desta pesquisa, pela Resolução n. 466/2012, foram as profissionais que atuam no EA das escolas municipais de Ensino Fundamental. Algumas das entrevistadas são professoras alfabetizadoras desde o Magistério; outras tornaram-se alfabetizadoras com o passar do tempo, após terem experiência com os anos finais e em outras áreas. A rede municipal de São Leopoldo, conforme mencionado, mantém 37 escolas de Ensino Fundamental, mas, para esta investigação, foram definidas somente três instituições. Tal definição foi realizada em conjunto com a assessoria pedagógica do EA, levando-se em consideração diversos aspectos para a qualidade da coleta de dados, como a localização geográfica das escolas, seu espaço físico, o público atendido, os recursos e materiais utilizados e a atuação dos profissionais envolvidos.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados e as técnicas e/ou instrumentos utilizados são etapas obrigatórias de uma pesquisa, uma vez que possibilitam ao pesquisador buscar as informações sobre fatos que deseja desvendar. Os instrumentos elaborados e utilizados pelo pesquisador devem, obrigatoriamente, estar comprometidos com a confiabilidade, sendo válidos em consonância com o rigor científico que um projeto de pesquisa científico exige, que variam de acordo com cada tipo de pesquisa (Gerhardt; Silveira, 2009).

Assim, quanto a esta pesquisa, os instrumentos definidos para coleta de dados foram a análise de documentos, a observação, o diário de campo e a entrevista semiestruturada (Creswell, 2007).

A pesquisa documental relaciona-se ao estudo de documentos vigentes ou remotos, considerados “cientificamente autênticos” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69). A observação consiste em “ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretendem investigar” (Gerhardt; Silveira, 2009, p.74). O diário de campo “permite o registro das informações, observações e reflexões surgidas no decorrer da investigação ou no momento observado” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 76), que tenham sido importantes para percepções do pesquisador, no ambiente investigado. As entrevistas, por sua vez, constituem uma técnica de “interação social, uma forma de diálogo assimétrico” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 72). Nesta pesquisa, entrevistaram-se as cinco professoras das três escolas municipais selecionadas para a investigação.

Inicialmente, realizou-se contato com as instituições de ensino e com as participantes da pesquisa, com a finalidade de apresentar-se a pesquisadora e a intencionalidade da pesquisa para todos os envolvidos (Brasil, 2012b, 2016). Após, foram feitas visitas a campo para as observações, visando a analisar as práticas pedagógicas utilizadas pelas profissionais. As observações nas escolas delimitadas aconteceram entre os meses de novembro e dezembro de 2024, nos Espaços de Aprendizagem em que as participantes exercem suas atividades laborais, de acordo com a disponibilidade de agenda das docentes e da pesquisadora. Na EMEF 3, ocorreram três observações; na EMEF 2, foram quatro observações; e na EMEF 1, houve seis observações. Todas essas atividades tiveram a duração mínima de 50 minutos e máximo de 100 minutos em cada visita. Ressalta-se que a observação permite um olhar espontâneo do pesquisador aos fatos que ocorrem no cotidiano (Gil,

2008) e que, na observação, o “papel do pesquisador é conhecido”; ele “[...] pode registrar informações à medida que elas são reveladas” (Creswell, 2007, p. 191). Todo processo de coleta de dados requer rigor científico, que se verifica na condução do uso dos múltiplos instrumentos e na constatação dos fatos.

A utilização do diário de campo, por sua vez, serve como uma ferramenta de registro que auxilia as reflexões do pesquisador.

Tanto escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar certa distância da ação e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva. Estamos tão entranhados no cotidiano, nessa atividade frenética que nos impede de parar para pensar, para planejar, para revisar nossas ações e nossos sentimentos que o diário é uma espécie de oásis reflexivo (Zabalza, 2004, p. 136).

Nas observações realizadas dos Espaços de Aprendizagem, o uso do diário de campo foi primordial, pois possibilitou análises sobre as diversas estratégias que as docentes utilizam no cotidiano de suas práticas pedagógicas. No diário, foram registrados os materiais utilizados, as características do ambiente físico e a organização, as falas das professoras, as intenções pedagógicas das atividades expostas, o uso do letramento e das práticas alfabetizadoras nos espaços, entre outras observações. Esses registros auxiliaram a construção do roteiro das entrevistas.

A entrevista semiestruturada facilita a aproximação entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador, permitindo que este elabore questões essenciais em relação ao problema investigado, a fim de conhecer o ponto de vista do sujeito em relação ao tema, permitindo que ele seja espontâneo e autônomo. Esse tipo de entrevista prevê

[...] um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas [...] que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas (Manzini, 2004, p. 21).

A entrevista semiestruturada possibilita o levantamento de novas hipóteses, de acordo com as respostas do entrevistado (Triviños, 1987). Essa técnica é orientada por um roteiro que, elaborado pela pesquisadora, desenvolve-se ao longo da entrevista (Gil, 2002).

A entrevista com a Prof.^a A, da EMEF 1, foi realizada na sala do EA, com duração de 27 minutos e 2 segundos. As entrevistas com as Profas. B e C, da EMEF 2, aconteceram individualmente, no mesmo dia, em uma sala de aula vazia, cuja turma estava em um passeio fora da escola. Aquela era, no momento, a única sala disponível; entretanto, o barulho dos equipamentos utilizados na obra ao lado do local dificultou a gravação. Já a entrevista com a Prof.^a B teve duração de 26 minutos e 5 segundos, e com a Prof.^a C, teve a duração de 17 minutos e 20 segundos. As entrevistas com as professoras D e E, da EMEF 3, aconteceram individualmente, no mesmo dia, na sala do AEE da escola, por ser uma sala silenciosa. A duração da entrevista com a Prof.^a D foi de 19 minutos e 20 segundos, enquanto a da Prof.^a E durou 29 minutos e 26 segundos. Todas as entrevistas aconteceram no mês de dezembro de 2024 e foram gravadas em áudio mp3. Posteriormente, foram transcritas.

O roteiro da entrevista, que está no Apêndice A desta dissertação, foi elaborado a partir dos objetivos, do referencial teórico e das observações, tendo passado por discussão nos encontros de orientação.

A análise documental foi realizada durante o processo de pesquisa, servindo para contextualizar e especificar as características do objeto de estudo. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), a pesquisa documental é “aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados)”. Os documentos podem ser públicos ou privados, como atas, relatórios, registros, entre outros (Creswell, 2007). Foram analisados os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas visitadas, o Documento Orientador do Currículo do Território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções (2021), as Orientações Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo (2012) e as Diretrizes Municipais para o Espaço de Aprendizagem (2024), estando esses três últimos nos referenciais desta pesquisa.²

A seguir, o Quadro 5 sintetiza os instrumentos empregados na coleta de dados realizada para esta pesquisa.

² Por questões éticas, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas não foram mencionados nos referenciais desta pesquisa.

Quadro 5 - Síntese dos instrumentos para a coleta de dados.

Instrumentos	Dados coletados	Fonte dos dados coletados
Pesquisa documental	Levantamento e análise dos documentos legais referentes ao EA.	Consulta em material físico e online de documentos legais do município investigado.
Observações	Obtenção de informações relacionadas ao tema de estudo; construção de roteiro pela pesquisadora.	Interação com os profissionais que trabalham nos ambientes do EA.
Diário de campo	Registros livres sobre informações, observações e reflexões.	Registros da pesquisadora sobre o ambiente do EA.
Entrevistas semiestruturadas	Registros dos discursos dos profissionais do EA.	Percepções das professoras sobre estratégias e ferramentas pedagógicas empregadas nos processos de alfabetização, no EA.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As participantes foram acolhedoras e dinâmicas, realizando contribuições pertinentes e espontâneas em todas as etapas da pesquisa, conforme o quadro acima.

Adiante, apresenta-se a proposta de análise dos dados coletados.

3.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para Dencker (2000, p. 23), “o objetivo da análise é reunir as informações de forma coerente e organizada, visando responder ao problema de pesquisa. A interpretação proporciona um sentido mais amplo aos dados coletados, fazendo a relação entre eles”. Além disso, a análise do material coletado em uma pesquisa, ou seja, a análise de conteúdo, trata-se de algo essencial, pois orienta tanto para “compreender e interpretar” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 84) quanto para escolher a técnica mais apropriada – que, neste caso, é a qualitativa.

Toma-se como referência a análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin, pode ser entendida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

A análise de conteúdo vai ao encontro dos instrumentos definidos para esta pesquisa, visto que prioriza a leitura da conversa com as participantes, realizada a partir das entrevistas semiestruturadas. Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização do material coletado, ou seja, os depoimentos das entrevistas e as anotações no diário de campo das observações. Na etapa da exploração são realizadas a codificação e a categorização do material, momento em que se procede à análise de conteúdo e à construção de indicadores, estes definidos *a priori* ou *a posteriori*. Na etapa do tratamento dos resultados, é realizada a interpretação das informações fornecidas pela análise.

Para facilitar a interpretação do *corpus* desta pesquisa, descrevem-se, no Quadro 6, as categorias estabelecidas *a priori*, segundo Bardin (1977), com base nos objetivos elencados.

Quadro 6 - Análise das categorias *a priori*.

Objetivos	Categorias
Apresentar o modo como o Espaço de Aprendizagem se constitui nas escolas visitadas, pertencentes à rede municipal de ensino de São Leopoldo.	Apresentação dos Espaços de Aprendizagem nas três escolas visitadas.
Identificar estratégias e ferramentas utilizadas nas práticas pedagógicas das profissionais do EA.	Estratégias e ferramentas empregadas nas práticas pedagógicas em alfabetização.
Identificar as potencialidades do EA sob a visão das profissionais.	Potencialidades do projeto pedagógico do EA de acordo com as profissionais responsáveis.
Verificar os desafios a serem superados para aprimoramento do projeto, conforme a visão das profissionais do EA.	Desafios do projeto que podem ser superados potencializando o trabalho.
Compilar atividades e estratégias para compartilhar ações e propostas com vistas ao melhor desenvolvimento dos espaços de aprendizagem.	Proposta de intervenção para compartilhamento de atividades e estratégias que, utilizadas pelas profissionais do EA, contribuem para o desenvolvimento do trabalho.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao realizarem-se a pré-análise e a exploração do material, foi possível estabelecer-se uma relação entre as categorias e os objetivos da pesquisa. Os resultados *a posteriori* estão identificados na análise dos dados, tendo sido codificados e categorizados conforme a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A codificação de dados refere-se ao processo sistemático de organização e classificação das informações, uma técnica que permite a detecção de padrões, temas e categorias nos dados coletados, facilitando a análise e a interpretação das informações. A categorização ocorre após a codificação, visto que códigos devem ser agrupados em categorias mais amplas. Essa etapa envolve a análise das relações entre os códigos e a formação de categorias, o que possibilita a compreensão mais profunda do conteúdo analisado (Bardin, 1977).

Dessa forma, partindo-se da transcrição das entrevistas semiestruturadas, realizadas com as docentes, e após a leitura flutuante dos instrumentos, foram analisados e estabelecidos os seguintes códigos e categorias: apresentação dos espaços de aprendizagem; estratégias e ferramentas nas práticas pedagógicas em alfabetização; potencialidades do EA e desafios do EA a serem superados. Além disso, utilizando-se trechos das entrevistas com as participantes, do diário de campo e da análise documental do material das escolas, realizou-se uma triangulação entre tais excertos, a discussão e o referencial teórico que fundamentou esta pesquisa.

3.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi necessário entrar em contato com a assessoria da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e realizar uma apresentação verbal sobre a proposta do projeto de pesquisa. A diretora do Centro Municipal de Educação Inclusiva (CEMEI) e a assessora do Núcleo de Apoio à Pesquisa e Processo de Inclusão (NAPPI), responsável pelo Espaço de Aprendizagem no município, foram bastante receptivas e concordaram com a realização da pesquisa, desde que houvesse autorização da SMED. Na sequência, foi encaminhada à Secretaria a carta de anuência, com a apresentação da pesquisadora e da orientadora, a apresentação do projeto de pesquisa e de seus objetivos, além da metodologia e das considerações éticas em relação aos

participantes da pesquisa, como sigilo e compromisso com o município investigado. A Secretária Municipal de Educação aceitou a realização da pesquisa nas escolas do município e assinou a Carta de Anuência em 2024.

Os demais trâmites legais, conforme determinações da Resolução n. 466/12 (Brasil, 2012b) e da Resolução n. 510/16 (Brasil, 2016), como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram apresentados e assinados pelas participantes. Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e, posteriormente, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), contando com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n. 83506024.6.0000.5344 e com o Parecer n. 7.199.840, em 01/11/2024.

A análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos estão descritas no próximo capítulo.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Fonte: material da Prof.^a A (acervo da autora).

Este capítulo descreve, a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), os materiais coletados nas visitas a campo e as discussões fundamentadas nos referenciais teóricos, permitindo a compreensão das mensagens transmitidas e de sua influência tanto na realidade social desta pesquisa como na educação pública. A identificação de determinados paradigmas nas entrevistas semiestruturadas, no diário de campo e na análise documental permitiram a codificação e a categorização dos dados, com vistas à discussão dos resultados. As categorias estabelecidas são: apresentação dos espaços de aprendizagem; estratégias e ferramentas nas práticas pedagógicas em alfabetização; potencialidades do EA e desafios do EA a serem superados.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

As 37 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Leopoldo (SL, 2024) apresentam, de modo geral, características físicas semelhantes, como: espaços para secretaria, direção/supervisão, sala dos professores, salas para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Espaço de Aprendizagem (EA), Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia (EVAM), biblioteca, banheiros masculinos e femininos, refeitório, cozinha, despensa, depósito, pracinha, quadra poliesportiva e pátio. Em todas as escolas, é desenvolvido o projeto do Espaço de Aprendizagem, que visa

proporcionar atividades pedagógicas no contraturno de aula do estudante, a fim de auxiliá-lo nas dificuldades de aprendizagem. Apenas três Espaços de Aprendizagem foram objeto de estudo, por duas razões: primeiramente, pelo fato de esta pesquisa vincular-se à realização de um mestrado profissional, de forma que a pesquisadora precisou organizar os horários de visitas de campo às escolas sem prejudicar tanto seu horário laboral como o das demais participantes; em segundo lugar, em razão de o procedimento de estudo de caso permitir o aprofundamento em um ou poucos casos, sendo que a escolha de três escolas tornou-se o ideal (Gil, 2017). A escolha das escolas foi descrita no item 3.2.

Dialogando com as profissionais do EA, constatou-se que todas são professoras estatutárias do município de São Leopoldo. Respeitando-se o sigilo quanto à identificação das escolas e das participantes, definiram-se códigos que, conforme já mencionado, não têm nenhuma ligação com seus nomes originais, nem com os ambientes de trabalho, seguindo uma sequência numérica para identificação das escolas e a ordem alfabética para identificação das docentes.

O Quadro 7, a seguir, apresenta as escolas e as profissionais participantes da pesquisa, com o código que lhes foi atribuído para fins desta investigação científica.

Quadro 7 - Identificação das escolas e das docentes.

Escolas	Docentes				
	Prof. ^a A	Prof. ^a B	Prof. ^a C	Prof. ^a D	Prof. ^a E
EMEF 1	X				
EMEF 2		X	X		
EMEF 3				X	X

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A pesquisa foi realizada com cinco professoras: uma delas trabalha 40 horas semanais no EA, e as demais têm 20 horas semanais. Há duas professoras na EMEF 2 e na EMEF 3 e uma na EMEF 1. Como esta pesquisa está embasada na metodologia de estudo de caso, serão contextualizados os ambientes pedagógicos em que foram realizadas as visitas de campo.

A seguir, realiza-se a descrição e a análise documental de duas escolas visitadas. É importante registrar que não foi possível realizar-se a análise documental da EMEF 1, pois a instituição não disponibilizou os documentos necessários para essa etapa da pesquisa.

4.1.1 Conhecendo a EMEF 2³

Em visita à EMEF 2, foi possível conversar com as professoras do EA e conhecer o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. A escola foi criada no início dos anos 1990 e atende, aproximadamente, a 600 alunos. Seu quadro profissional conta com 42 professores e sete funcionários, além de estagiários oriundos de diferentes instituições de ensino e de um Conselho Escolar, um Conselho Fiscal e um Grêmio Estudantil participativo. A EMEF 2 está geograficamente localizada em via de fácil acesso, próximo ao centro da cidade, em região periférica, e atende a um público variado.

A composição familiar dos estudantes é diversificada, e a comunidade apresenta-se em situação de vulnerabilidade social, sendo aproximadamente 50% dos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. Algumas famílias são zelosas em relação ao acompanhamento educacional dos estudantes e participam diligentemente de toda trajetória estudantil; outras famílias descuidam da vida escolar e do desempenho dos estudantes, tornando difícil a manutenção de uma comunicação sadia para tratar de assuntos urgentes, como infrequência e evasão escolar. Constantemente, os profissionais da escola buscam diferentes métodos para amplificar a participação das famílias no processo educacional dos estudantes.

De acordo com dados obtidos por meio da observação participante, a EMEF 2 apresenta as seguintes características físicas: dez salas de aula para atender às turmas de Ensino Fundamental; duas salas de aula para atender à Educação Infantil; uma sala para reuniões de pais e professores; uma biblioteca; um jardim literário; uma sala para o Espaço Virtual de Aprendizagem Múltipla; uma sala para Atendimento Educacional Especializado; uma sala para o Espaço de Aprendizagem; uma sala de convivência com cozinha (de uso dos profissionais atuantes da escola); uma sala da

³ As informações relacionadas ao subcapítulo 4.1.1 foram analisadas em novembro de 2024 e retiradas do PPP da escola. Frisa-se que esse documento não foi incluído na lista de referenciais em razão da manutenção do sigilo, conforme os termos éticos estabelecidos para esta pesquisa.

equipe diretiva; secretaria; uma sala de armazenamento de materiais esportivos e demais materiais utilizados no cotidiano escolar; uma pequena sala para guardar recursos pedagógicos; uma pequena sala de arquivo de secretaria; uma sala de música e para oficinas do Programa Mais Educa; uma despensa; uma cozinha e um refeitório (usado para armazenar os alimentos, preparar e servir as refeições dos estudantes); uma pequena sala para armazenamento de materiais de limpeza; dois banheiros para professores e funcionários da escola; banheiros de uso dos estudantes (dois adaptados para a Educação Infantil e um adaptado para usuários de cadeiras de rodas e estudantes com dificuldade de mobilidade); e cinco banheiros para os demais estudantes, sendo três femininos e dois masculinos.

Dos 42 professores atuantes na instituição, a maioria tem formação em nível superior e especialização na área da Educação; dois professores têm mestrado; e um tem doutorado. A limpeza dos espaços é realizada por três profissionais. As refeições são servidas por duas manipuladoras de alimentos, e uma funcionária é responsável pela portaria. Todas elas são mantidas por empresa terceirizada. Na secretaria, trabalha um secretário concursado, responsável pela documentação dos estudantes e pelo atendimento primário à comunidade. Financeiramente, a escola pública municipal mantém-se por meio de verba do Governo Federal, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PODE), por repasses da prefeitura, além de eventos organizados pela própria escola (festas, ação entre amigos, vendas de lanches) e de auxílios espontâneos.

Na EMEF 2, evidenciam-se alguns desafios diários, sendo apontados aqui apenas três: necessidade de fortalecimento de vínculo com as famílias, de extinção da evasão escolar e de consolidação da aprendizagem dos estudantes. Analisando-se os documentos escolares, são perceptíveis as inquietudes dos profissionais no que tange aos desafios mencionados acima, que têm grande interferência no desempenho e no êxito escolar dos estudantes. Além disso, muitas famílias de alunos não têm residência própria, vivendo em área de invasão, morando de aluguel ou em espaços de risco, o que provoca um fluxo acentuado de transferências durante o ano letivo. Ainda, devido ao fato de algumas residências situarem-se em locais de risco e serem, por isso, propensas a alagamentos, muitos estudantes não conseguem frequentar a escola em dias de chuvas intensas, e alguns não dispõem de itens para protegerem-se da chuva. Além das tempestades e ciclones extratropicais que levaram transtornos

à comunidade escolar em anos anteriores, a escola foi atingida pela enchente histórica de maio de 2024, que lhe causou prejuízos, pois a instituição ficou por muitos dias debaixo d'água, o que provocou danos emocionais aos alunos, pois a situação afetou diretamente a frequência escolar e aprendizagem.

A escola realizou um estudo em relação ao público atendido, indicando que muitas famílias são compostas somente pela mulher como chefe da casa, que conduz e mantém economicamente seus filhos. Quando há o registro paterno no documento, não há, em índice considerável, assistência paternal na vida escolar do estudante. Essas adversidades familiares, relativas ao acompanhamento da rotina escolar do estudante, geram dificuldades na aprendizagem e/ou provocam abandono escolar. Nesse sentido, destaca-se Marturano (1999), para quem o ambiente familiar interfere no êxito escolar e nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Em contrapartida, há um movimento que busca estabelecer parcerias entre as famílias, a escola e a comunidade, para levar de volta à escola os estudantes com baixa frequência e manter seu vínculo com a instituição, especialmente no caso daqueles que apresentam risco de abandono e evasão escolar, principalmente após o período da pandemia de Covid-19 e a enchente histórica no RS, em maio de 2024.

Além disso, a escola promove moções para a manutenção de vínculo com famílias e estudantes, como encaminhamento ao *Busca Ativa*⁴ (serviço realizado pela mantenedora), promoção de reuniões, momentos lúdicos e festivos para aproximar as famílias, atendimento em turno inverso para estudantes que apresentem dificuldades no processo de alfabetização, escrita e Matemática, entre outras áreas.

A EMEF 2 também oferece aos alunos a participação, de acordo com o ano e/ou a especificidade, em alguns programas, projetos e temas transversais, como Educação Inclusiva com atendimento no AEE, Espaço de Aprendizagem, Educação para as Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena, Educação Musical, Educação Ambiental, Horta Escolar, Mais Educa São Léo, entre outros. O trabalho no Espaço de Aprendizagem iniciou em 2018 na EMEF 2, em parceria com a SMED. Os atendimentos ocorrem no turno inverso de aula, em grupos de, no máximo, seis alunos, e têm a duração mínima de um período de 50 minutos e máxima de dois períodos com 100 minutos. É uma atividade transitória para

⁴ O Núcleo de Busca Ativa Escolar atua nos processos de combate à evasão escolar, monitora frequência de crianças e estudantes e qualifica o processo de reingresso à escola. Contato: smed.buscativa@edu.saoleopoldo.rs.gov.br.

os estudantes, visto que, superadas as dificuldades, eles deixarão de frequentar o espaço. O projeto interage com os professores-regentes, com a supervisão escolar e a assessoria pedagógica do Núcleo de Apoio e Pesquisa ao Processo de Inclusão (NAPPI). O Espaço de Aprendizagem na EMEF 2 conta com 40 horas semanais, divididas entre duas professoras, cada uma com 20 horas.

De acordo com o PPP da escola investigada, a concepção de aprendizagem relaciona-se ao processo segundo o qual competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos e valores são oriundos da experiência, da formação, do raciocínio e da observação. Esse processo está estreitamente associado à motivação, aos interesses e ao prazer, visto que interação, experimentação, erros e acertos fazem parte do processo da aprendizagem.

4.1.2 Conhecendo a EMEF 3⁵

Visitando a EMEF 3, obteve-se informação sobre alguns documentos escolares e pôde-se conhecer o trabalho das professoras do EA. Essa escola foi criada no final da década de 1960 e atende, aproximadamente, a 775 alunos. Seu quadro docente conta com 55 professores, e atuam no local, ainda, nove colaboradores terceirizados e três funcionários, sendo dois deles secretários. O público atendido pela instituição reside nos bairros e invasões dos arredores, pertencendo a diferentes classes socioeconômicas e apresentando distintos níveis de interesse e motivação nos estudos. Ainda em relação a esse contexto, percebeu-se que muitas famílias trabalham e que os filhos ficam em casa.

Quando foi decretada a suspensão das aulas, em razão da pandemia de Covid-19, a escola adotou a modalidade de ensino remoto pela plataforma *Google Classroom* a partir do dia 19 de agosto de 2020, quando também foram disponibilizadas aos alunos atividades impressas, para serem retiradas diretamente na escola. O período pandêmico afetou os estudantes, tanto na construção de aprendizagens quanto no desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais. Naquele período, apesar dos esforços da equipe diretiva e dos profissionais da escola, muitos estudantes não realizavam as atividades, alegando diversos motivos, desde

⁵ As informações relacionadas ao subcapítulo 4.1.2 foram analisadas em novembro de 2024 e retiradas do PPP da escola. Frisa-se que esse documento não foi incluído na lista de referenciais em razão da manutenção do sigilo, conforme os termos éticos estabelecidos para esta pesquisa.

problemas familiares até questões de saúde, e alguns abandonaram os estudos. Muitos membros das famílias perderam empregos, outros perderam familiares para a doença, e diversos estudantes desenvolveram ansiedade e depressão. Porém, mesmo no cenário caótico que então se instalou, houve quem desenvolvesse a resiliência e a autonomia, demonstrasse autocuidado e conseguisse desenvolver aprendizagens significativas para sua vida.

No entanto, com o retorno das aulas, em 2021, percebeu-se que muitos estudantes tinham dificuldades para adaptar-se novamente à rotina dos estudos e às regras escolares, de modo que foi necessária a dedicação dos professores e das famílias na reorganização da vida escolar. Nessas readaptações, as turmas revelaram discrepantes níveis de aprendizagem, sendo preciso, então, que os professores flexibilizassem seus planejamentos a partir da Repactuação de Aprendizagem, concebida pela rede de ensino e promovida pela equipe de professores. Nos anos de 2020 e 2021, a aprovação dos alunos foi automática; todavia, muitos demonstravam defasagem em relação ao ano de ensino. Notou-se que os estudantes voltaram para a escola com o nível de concentração e atenção reduzido devido ao longo período de isolamento social, quando permaneceram focados nas redes sociais, em jogos virtuais e em plataformas digitais.

Observou-se na escola, ainda, um aumento considerável de casos de alunos com transtornos e deficiências, como Síndrome de Down, deficiência física, auditiva, visual, intelectual (DI), deficiência múltipla, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). A escola conta com excelentes professores, porém necessita da cooperação das famílias e de ações do NAPPI, das professoras da Sala de Recursos, do EA, do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e de demais secretarias do município.

Para a EMEF 3, o Espaço de Aprendizagem é um ambiente de proposta e acompanhamento pedagógico que visa criar condições favoráveis ao aprendizado e alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem, oferecendo uma metodologia diferenciada para promover e desenvolver as habilidades dos participantes. Por isso, o escopo traçado pela escola propõe:

- 1) alfabetizar, na idade certa, com currículo fortemente pautado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;

- 2) ofertar suporte e estímulo cognitivo e intelectual diferenciado, porém compatível com a faixa etária, ao aluno com déficit no quesito idade-série;
- 3) priorizar o atendimento singular e específico a cada aluno;
- 4) respeitar as necessidades singulares de cada sujeito em processo de aprendizagem;
- 5) ofertar metodologia de ensino que garanta/viabilize o alcance da alfabetização.

A escola menciona questões pertinentes ao EA, reconhecendo e justificando a importância desse projeto, pois é um espaço que oferece diferentes formas de estímulo intelectual. O profissional docente que atua no EA tem a possibilidade, em virtude do atendimento individual, de oportunizar o contato com materiais e propostas nem sempre possíveis em sala de aula regular, devido ao fato de que o número de crianças atendidas é maior. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve focar a alfabetização, a fim de garantir aos alunos amplas oportunidades de se apropriarem do sistema de escrita alfabética de modo articulado tanto ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita como a seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. Embora, desde que nasce, e durante a Educação Infantil, a criança esteja cercada por diferentes práticas letradas e delas participe, é esperado que ela se alfabetize nos anos iniciais (1º. e 2º. anos), o que significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

Os integrantes da EMEF 3 acreditam que a metodologia utilizada no Espaço de Aprendizagem deve estar em consonância com os pareceres dos professores-regentes das turmas e da supervisão escolar, a fim de minimizar as dificuldades e promover avanços significativos na aprendizagem. A escola segue plenamente as normativas encaminhadas pela mantenedora, contemplando a garantia de equidade, com as seguintes orientações:

1) Quanto ao público-alvo:

- a) prioritariamente, alunos/as do 3º. ano EF que não estão alfabetizados na idade certa;
- b) alunos/as do 2º. ano EF que apresentam dificuldades de aprendizagem;
- c) alunos/as do 4º. e do 5º. ano EF que não consolidaram os conhecimentos necessários;

d) alunos/as de qualquer nível/etapa/modalidade de escolarização que apresentem dificuldades significativas de aprendizagem ou distorção idade/ano.

2) Quanto à organização:

- a) atendimento individual ou em grupos de, no máximo, 6 alunos;
- b) atendimento no contraturno, uma ou duas vezes na semana;
- c) dois períodos por turno e/ou adaptação conforme disponibilidade de horário;
- d) atendimentos diferenciados e analisados pela equipe pedagógica e pelos professores-regentes, com supervisão e apoio constantes da referência na mantenedora.

3) Quanto às atribuições dos professores do EA:

- a) realização de diagnóstico inicial e/ou uso de registros feitos nos conselhos de classe, em parceria com os professores-regentes, selecionando alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, inicialmente no 3º. ano;
- b) participação em encontros, formações, reuniões pedagógicas e conselhos de classe (com devolutivas);
- c) realização de registros individuais e de avaliações periódicas;
- d) articulação, planejamento e intervenção, juntamente com os professores-regentes;
- e) acompanhamento da frequência desses alunos e prestação de informações à equipe diretiva;
- f) realização do convencimento das famílias, por meio de diálogos, sobre importância da permanência no espaço;
- g) cumprimento do plano de trabalho segundo a proposta pedagógica e as normas específicas para o Espaço de Aprendizagem, seguindo orientações da referência da mantenedora;
- h) elaboração de proposta diferenciada nesse espaço, para os vários níveis de dificuldades, com metodologia e planejamento individualizado, com foco na alfabetização e na autoestima;
- i) monitoramento da assiduidade do aluno;
- j) plano de trabalho por aluno e registro das atividades desenvolvidas;
- k) comunicação da infrequência dos alunos à equipe para os devidos encaminhamentos;

l) organização mensal, em parceria com a equipe diretiva, das devolutivas ao grupo de professores-regentes, sobre avanços e dificuldades dos/as alunos/as;

m) planejamento e articulação de ações quanto à alfabetização na idade certa;

n) registro das intervenções realizadas com os alunos, em planilha de acompanhamento individual.

o) manutenção do material de acompanhamento dos alunos atualizado e à disposição da SMED;

p) participação, com o professor-regente e a equipe diretiva, na construção de planos de adequação pedagógica e flexibilizações;

q) elaboração de parecer descritivo e envio de devolutivas à família, nos períodos de entregas de avaliação;

r) elaboração e entrega aos responsáveis de parecer descritivo referente ao desenvolvimento da aprendizagem.

4) Quanto às orientações gerais do EA:

a) início do atendimento nos espaços iniciará após os professores que atuam no espaço realizarem diagnóstico junto aos regentes das turmas elencadas acima, sequencialmente;

b) envio, pela mantenedora, de documento-padrão de diagnóstico inicial;

c) avaliação, pelo/a professor/a do EA junto ao professor-regente, sobre a necessidade individual, seguindo orientações já elencadas;

d) acompanhamento, pelo professor-regente, do resultado do diagnóstico;

e) realização, pelo/a professor/a do EA, do diagnóstico e, com base nele, definição/formação das turmas, descrevendo as dificuldades de aprendizagem dos alunos;

f) avaliação constante do/a aluno/a, com vistas ao alcance dos objetivos, sendo que ele/ela deverá ceder vaga a outro/a aluno/a com dificuldades não atendido/a anteriormente;

g) envio de todos os documentos referentes ao EA às escolas atendidas, com devidas orientações;

h) descrição, pelo professor-regente, do processo de aprendizagem do aluno, salientando aquisições e habilidades alcançadas trimestralmente;

i) a partir da definição dos alunos que participarão do EA, organização de questões curriculares, metodológicas e avaliativas que favoreçam a alfabetização/aprendizagem, por parte do/a professor/a do EA;

j) assinatura, pelos responsáveis legais, da autorização para que o aluno frequente o EA, comprometendo-se com o processo de aprendizagem e com a assiduidade dele;

k) assinatura do termo de desistência da participação no EA, pelos responsáveis legais dos alunos encaminhados pela escola, e encaminhamento, pela equipe diretiva e pela família, das devidas justificativas, atestando-se a ciência dos responsáveis, do/a professor/a do EA, do/a professor/a regente da turma e da equipe pedagógica.

Na sequência, considerando-se as características acima descritas, referentes aos documentos dos Espaços de Aprendizagem e ao papel das profissionais que atuam nesse ambiente, realizam-se, a partir da análise documental, das entrevistas, do diário de campo e do referencial teórico, as análises do material coletado durante a pesquisa de campo.

4.2 ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS EMPREGADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ALFABETIZAÇÃO

O público encaminhado ao Espaço de Aprendizagem é composto por alunos que iniciaram o ano letivo em suas turmas de origem e realizaram atividades pedagógicas direcionadas pelas professoras-regentes. Nessas tarefas de sondagem, observam-se dificuldades dos alunos, que necessitam, então, de auxílio mais individualizado e de atendimento sistemático além da sala de aula. As professoras-regentes, assim, encaminham os alunos ao EA, descrevendo suas habilidades, potencialidades e dificuldades, bem como fornecendo sugestões de propostas a serem realizadas no projeto. Em contrapartida, as professoras do EA conversam com as regentes, preparam a sala de atendimento e planejam atividades acolhedoras para receberem os alunos.

Ao receber estudantes com diversas aptidões, vivências e dificuldades na aprendizagem, a profissional do EA deverá conhecê-los, ouvi-los e interagir com eles, a fim de mapear e construir um planejamento adequado ao grupo atendido. As

docentes entrevistadas nesta investigação demonstram um perfil singular quanto ao planejamento de suas atividades pedagógicas, apresentando também semelhanças em suas concepções sobre planejamento e interação com os alunos. A Prof.^a E descreve: “planejo de acordo com a turma; primeira coisa que faço é conhecer o estudante e organizo por nível de aprendizagem o grupo atendido, de acordo com as necessidades deles, vou partindo do que necessitam”. Na visão de Ferreiro (2021), o processo de alfabetização é uma ação que se inicia muito antes de a criança estar fluentemente lendo e escrevendo; em sua oralidade, ela já está praticando o letramento (Kleiman, 2005-2010).

Além disso, cultivar o diálogo com os estudantes é fundamental. De acordo com a Prof.^a A, “No primeiro momento eu tenho que conhecer o aluno que eu tenho, independente do ano que ele está, segundo, ou terceiro, ou quarto ano. Eu tenho que saber conhecer ele minuciosamente, saber aquilo que ele não sabe para, daí sim, poder planejar uma atividade ou dar início às atividades para ele ter o conhecimento que ele necessita, naquela área [...] não tem como dar algo, planejar sem conhecer o aluno”.

Cagliari (2005) enfatiza a importância de conhecer-se o aluno e sua realidade. Para o autor, o docente deve valorizar os saberes que o discente leva consigo à escola e compreender por que ele age como age. Conforme a Prof.^a E: “Ali, quando faço um jogo, alguma coisa assim, faço uma sondagem através do jogo, vou percebendo o que ele já consegue e o que ainda precisa desenvolver”. Esse entendimento da professora vai ao encontro do que Vygotsky (2001) propõe, pois ela realiza atividades de sondagem para saber aquilo de que o estudante já tem conhecimento e o que já sabe fazer sozinho (Zona de Desenvolvimento Real), para, depois, mediar e incentivar a evolução da aprendizagem, ou seja, aquilo que ele precisa desenvolver (Zona de Desenvolvimento Potencial). Na perspectiva sociocultural da aprendizagem, a mediação é fundamental, pois faz parte dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem.

As Professoras D e C afirmam que interagem com os estudantes a fim de conhecê-los, propondo atividades individuais e em grupo. Diz a Prof.^a D: “[...] penso no aluno específico e depois no grupo. Às vezes, eu gostaria de trabalhar o que ele demonstra interesse, só que ao mesmo tempo tenho que envolver o grupo... Então penso que essa dinâmica seria bom junto com outro colega que vem no grupo ou junto

com outro até [...] eu tento modificar, adaptar, trabalhar um assunto, mas de uma forma diferente. Às vezes, o que a gente pensa não funciona. Por exemplo, quero fazer uma coisa no pátio, daí está chovendo, muito vento, a gente pensa em fazer fichas, e o vento leva tudo, mas a gente está sempre pensando no aluno”. A Prof.^a C relata: “[...] eu acho que tem que pensar em atividades que vão alcançar os objetivos e que sejam do interesse deles, porque eles vão se sentir envolvidos nas atividades, que não seja algo tão distante deles, que seja mais do interesse deles e que seja lúdico [...] até os 5º. e 6º. anos, eles gostam de coisas mais lúdicas também”. Já a Prof.^a B considera: “[...] acho que precisa pensar no público que está atendendo. Primeira coisa, tem que pensar o que aquele estudante está precisando naquele momento”.

Larroque (2013) salienta que é o mediador quem estimula o desenvolvimento, premeditado a partir da ação estruturada, seja o professor ou um colega que colabore com a criança. Essa ação, que fundamenta a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, elaborada por Vygotsky (2001), é empregada pelas professoras entrevistadas quando recebem os estudantes nos Espaços de Aprendizagem. Elas partem do conhecimento e das habilidades prévias das crianças (Zona de Desenvolvimento Real) para aprimoramento e evolução de sua aprendizagem (Zona de Desenvolvimento Proximal).

Na ação estruturada, o planejamento pedagógico é primordial; é como uma bússola. Conforme a Prof.^a A, “é aquilo que vai te dar um norte, um suporte [...]”. Ao serem questionadas sobre o que consideram importante sobre estratégias, ferramentas e planejamento no EA, as narrativas se diversificam. Segundo a Prof.^a B, por exemplo, “[...] tem que pensar o que aquele estudante está precisando no momento. Já surgiram atividades semanais que a gente fez pensando na questão do *bullying* que aconteceu com uma das estudantes e, a partir daí, a gente sentiu a necessidade de desenvolver uma atividade que envolvesse a semana toda essa questão que a menina trouxe”.

Durante a observação participante, evidenciou-se que uma das metodologias que as docentes do EA utilizam está relacionada aos Temas Geradores. Essa metodologia valoriza assuntos da realidade dos estudantes, relacionando-se à necessidade iminente em determinado momento e, assim, possibilitando a construção

do conhecimento não somente pedagógico, mas também social e político (Freire, 2019).

As docentes fizeram referência às dificuldades enfrentadas no retorno às escolas após a enchente histórica que arrasou o estado do RS em maio de 2024, como ocorreu em muitos bairros em São Leopoldo. A esse respeito, a Prof.^a B afirmou: “trabalho com temas que estão acontecendo no dia a dia. Quando a gente voltou da enchente, a gente trabalhou muitos livros voltados à chuva, voltados a temporal, voltado a medos, voltado a emoções... A gente trabalhou muito as questões das emoções”. Temas como esse surgem nas rodas de conversa, na escuta acolhedora, no olhar afetivo e técnico da profissional. A Prof.^a B ainda acrescentou: “A gente procura analisar o que aquelas crianças estão precisando no momento, a partir desse tema a gente desenvolve atividades de alfabetização”.

A possibilidade de ver a criança como um agente de sua própria aprendizagem corrobora com o que Paim (2014) defende quanto à alfabetização e ao letramento. A autora considera que o aprendizado da leitura e da escrita mecânica não é suficiente para alfabetizar, devendo-se desenvolver a prática da leitura (de mundo) e a prática da escrita na perspectiva do letramento. Dessa forma, ler e escrever o que interessa, o que faz sentido para si e para sua realidade é mais interessante, inclusive para os adultos.

Nas visitas a campo realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2024, as docentes Prof.^a B e C, trabalharam temas voltados à Consciência Negra. Elas observaram a necessidade de abordar essa temática depois de perceberem que alguns estudantes demonstravam vergonha de seu cabelo: saíam de casa sempre com o cabelo preso, ou o mantinham curto, sem cuidado e não o penteavam por acharem-no “feio” e diferente do de outras crianças. Diante dessa demanda, as professoras planejaram e ofereceram atividades de alfabetização e letramento relacionadas às diferenças, mostrando que cada criança é única e bela do jeito que é. Na elaboração do planejamento, elas utilizaram livros de literatura como recursos para embasar a proposta pedagógica. Foram eles: “Meu crespo é de Rainha”, de bell hooks; “Com qual penteado eu vou?”, de Kiusam de Oliveira; e “Amor de Cabelo”, de Matthew A. Cherry. Partindo dessas histórias e de discussões em sala, foram desenvolvidas diversas atividades, com materiais diferenciados.

Os estudantes elaboraram um autorretrato após as observações com espelhos em sala. Também fizeram penteados coloridos, utilizando acessórios e *spray* colorido, e passearam pela escola com a coroa de “rainha” e de “rei” como representação do livro trabalhado no EA para outros colegas da escola. Enfim, foram obras importantes que valorizam a identidade e a construção do eu, como o cabelo afro, os traços e as singularidades de cada criança. Uma sala de aula com múltiplas propostas, que oferece vivências significativas e lúdicas, desperta na criança o interesse pelo sistema da escrita e da leitura: “Se a criança é oriunda de um meio em que são lidos livros, lidas histórias, se leem e se discutem notícias de jornais impressos... é evidente que ela terá desde muito cedo uma percepção da funcionalidade da escrita” (Stemmer, 2010, p. 132).

Além disso, as atividades que promovem o desenvolvimento das potencialidades da criança requerem a interferência de um mediador que construa laços de afinidade e confiança. A Prof.^a B, nesse sentido, afirma: “Primeira coisa que considero importante é o vínculo com as crianças. A gente precisa criar um vínculo porque o que acontece, que a gente percebe, que, às vezes, com a gente ali, em pequeno grupo, essa criança se desenvolve muito bem e, quando questionamos a professora titular dela, no grande grupo, parece que não estamos falando do mesmo estudante. Então, a estratégia principal que eu penso é o vínculo que a gente tem que criar, confiança, tem que passar para eles, eles têm que se sentirem importantes, se sentirem dentro daquele espaço, acolhidos primeiramente dentro daquele espaço”. Essa fala da docente corrobora as considerações de Rodrigues (2019), para quem, além das aprendizagens cognitivas que a escola oferece, existem as conexões de amizade e convivência afetiva.

Para Moreira (1999), as práticas cognitivas geralmente são associadas a vivências afetivas e vice-versa. Com vínculos estabelecidos a partir da oralidade, do acolhimento e da escuta, outras etapas acontecem. Conforme relata a Prof.^a B, “Depois a gente parte para outras estratégias, a parte de alfabetização. Aí são jogos, vídeos, a gente tem utilizado também jogos online. Os *Chromes* se perderam na enchente, mas a gente usa os nossos particulares. Eles jogam bastante, usam brinquedos, e, partindo às vezes de um brinquedinho, a gente consegue construir um texto, construir palavras com dificuldades ortográficas. Na questão dos números, das quantidades, as estratégias ali são muito variadas”.

Ao questionar a Prof.^a D sobre os recursos que utiliza, ela responde: “É sempre diversificado, com jogos, vídeos Tik Tok, algum material artístico diferente, alguma história diferente. Algum livro, uma revista, uma canetinha, às vezes até um marca-texto numa história impressa, marcar texto ali e grifar o sujeito ou verbo para os maiores já vira uma festa. É postado atividades no *Classroom* também, no *drive*”. A professora relata que, na plataforma *Classroom*, organiza atividades para os alunos maiores do EA (do 5º. e do 6º. anos), visando que eles as façam em casa. Porém, segundo ela, alguns não as realizam porque não dispõem de internet, mas aqueles que têm acesso conseguem fazê-las, e suas famílias participam da tarefa. Diante disso, ressalta-se que, atualmente, as crianças e os adolescentes estão imersos na cultura digital do mundo globalizado, de modo que o direito ao acesso às novas tecnologias torna-se essencial, indiferentemente da classe social ou econômica a que pertençam (Kleiman, 2019). Para Iglesias (2020), é possível utilizarem-se as tecnologias digitais como suporte tecnológico para alfabetizar e letrar uma criança, com vistas à construção e à produção da linguagem e da comunicação.

Criar parcerias com as colegas é uma estratégia utilizada pelas professoras do EA. Conversar, trocar experiências, compartilhar técnicas e conhecimento é essencial para que se façam intervenções construtivas e se alcancem objetivos junto aos estudantes (Tardif, 2001). A Prof.^a C, nesse sentido, afirma: “Eu planejo minhas aulas junto com a colega X, elas são sempre bem dinâmicas. A gente faz tudo muito lúdico para ser uma aula prazerosa, para que eles se envolvam na aula e tenham interesse, para que não fiquem cansados, mas que seja divertido, alegre [...] a gente usa muitos jogos, a gente faz atividades motoras também”. Para Nóvoa (1995), a troca de experiências e diálogo entre os docentes fortalece as práticas profissionais. Nas visitas realizadas, foi possível observar-se uma ampla variedade de recursos pedagógicos utilizados, com objetivos específicos para a abordagem de cada um dos estudantes.

Ao explorar-se a sala do EA da EMEF 1, foi possível que se tomasse conhecimento dos “cantinhos temáticos”, dos jogos, dos tabuleiros, das trilhas e da diversidade de propostas. A dimensão da sala é a de uma sala de aula regular, contando com centenas de jogos, confeccionados com materiais e acabamentos impecáveis pela própria docente. Os “cantinhos temáticos” da sala são diversos: cantinho da leitura, com ótimos e diversos tipos de livros (espaço com tapete, lindas

e confortáveis almofadas no chão); cantinho do lar, com brinquedos e móveis em tamanho real da criança, como cozinha, sala, quarto, banheiro, bonecos imitando a família, frutas, legumes, entre outros itens, para brincarem; cantinho da escrita livre, em cuja parede foi afixado um tecido de feltro preto, com diversas letras do alfabeto, atrás das quais há velcro, para que os alunos, colando-as ao feltro, possam escrever o que quiserem, criando palavras, frases, recadinhos e podendo livremente exprimir seu sentimento do dia.

Outro “cantinho” é o das fantasias, que apresenta um móvel em que estão dispostas diversas fantasias, de princesas a super heróis, todas limpas e bem cuidadas, para que os alunos usem em dramatizações e eventos temáticos na escola, como dia das crianças e outras datas festivas. Há, ainda, o “cantinho dos tabuleiros”, com dezenas de tabuleiros confeccionados pela docente, para o desenvolvimento de jogos como trilhas, formação de sílabas, palavras simples e complexas, letras iniciais e finais, alfabetização e letramento, bem como jogos com números, tematizando ordem decimal, cálculos, raciocínio lógico, entre outros. Já o “cantinho das miniaturas” é constituído por dezenas de brinquedos em miniatura, como animais, dinossauros, personagens, meios de transportes, que fazem parte da composição dos jogos de tabuleiro; e o “cantinho dos copos” é um armário feito em madeira de demolição, pintado, que fica sempre com as portas abertas e contém copos descartáveis em diversas cores, especificando um jogo diferente.

No “cantinho dos jogos pedagógicos”, observou-se que poucos foram comprados, tendo sido a maioria construído pela professora. Por sua vez, no “cantinho das atividades impressas”, há um armário, colocado no meio da sala, com atividades coloridas e plastificadas (em grande quantidade e de excelente qualidade); e no “cantinho diversos”, há fla-flu, alfabeto colado à parede, números e quantidades, sinais de pontuação com explicações, bem como orientações gramaticais para construção de textos (a exemplo de sugestões para iniciar e terminar textos). Há também cartelas minuciosamente explicativas sobre gêneros textuais (bulas, cartas, e-mails, poemas, etc.), entre outros. Os recursos pedagógicos são diversos, e não estão todos citados aqui.

No Quadro 8, apresentam-se as principais falas das professoras sobre planejamento, estratégias e ferramentas utilizadas no EA.

Quadro 8 - Planejamento, estratégias e ferramentas no EA.

Docentes	Planejamento	Estratégias e ferramentas
Prof. ^a A	“O planejamento é flexível, eu posso trabalhar com ele muitas vezes no EA, com várias turmas com o mesmo planejamento. O que faço é ir dificultando o jogo de acordo com o nível em que se encontra o aluno”.	“No EA tem uma característica por ser um espaço lúdico, diferenciado. As estratégias são diversas, não tem como explicar porque elas são como uma metamorfose, elas acabam se transformando a cada aula, a cada projeto que eu fiz, planejei algo, dali eu posso modificar conforme a necessidade do aluno. As estratégias são muitas, mas o básico são os jogos e o lúdico, depois os registros, aí por diante... tudo aqui é funcional!”.
Prof. ^a B	“A gente procura analisar o que aquelas crianças estão precisando no momento. A partir desse tema, a gente desenvolve atividades de alfabetização. Quando voltamos da enchente, a gente trabalhou muitos livros voltados a chuva, voltados a temporal, voltados a medos, voltados a emoções [...] a gente trabalhou muito as questões das emoções”.	“A estratégia principal é o vínculo que a gente tem que criar, confiança, tem que passar para eles, eles têm que se sentirem importantes, se sentirem acolhidos primeiramente dentro daquele espaço. Depois a gente parte para outras estratégias de alfabetização, aí vai jogos, vídeos, a gente tem utilizado também jogos online. Nossos <i>Chromes</i> se perderam na enchente, mas a gente usa os nossos particulares. Eles jogam bastante, têm brinquedos. Partindo às vezes de um brinquedinho, a gente consegue construir um texto, construir palavras, construir textos, dificuldades ortográficas, a questão dos números, das quantidades, então as estratégias ali são muito variadas, mas acho que o essencial é criar um vínculo com criança”.
Prof. ^a C	“Pensar em atividades que vão alcançar os objetivos e que sejam do interesse deles porque eles vão se sentir envolvidos nas atividades. Eu planejo minhas aulas, elas são sempre bem dinâmicas”.	“É tudo muito lúdico para ser uma aula prazerosa, para que eles se envolvam na aula e tenham interesse, para que não fiquem cansados, mas que seja divertido e alegre [...] a gente usa muitos jogos, a gente faz atividades motoras também”.
Prof. ^a D	“Penso no aluno específico e depois no grupo de alunos. Aquilo que eles trazem naquela semana, vou dando sequência na outra semana, de acordo com a dificuldade deles”.	“É sempre diversificado, com jogos, vídeos Tik Tok, algum material artístico diferente, alguma história diferente. Algum livro, uma revista, uma canetinha, às vezes até um marca-texto, uma história impressa. Ali não tem figura, não é um livro, é um texto impresso, mas só marca texto ali, que tu vais grifar o sujeito ou verbo. Para os maiores, aquilo já vira uma festa. É postado atividades no <i>Classroom</i> também, no <i>drive</i> ”.
Prof. ^a E	“De acordo com o grupo, organizo mais ou menos pelo nível de aprendizagem e a partir das dificuldades deles. Ali, quando faço um jogo, alguma coisa assim, vou fazendo uma sondagem através do jogo, vou percebendo o que ele já	“Acho que são muitas, como jogos [...]”.

	consegue e o que ainda precisa desenvolver.”	
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A descrição feita pela Prof.^a A define as estratégias e as atividades utilizadas pelas professoras entrevistadas no EA: “Aqui no EA tem uma característica por ser um espaço lúdico, diferenciado. As estratégias são diversas, não tem como explicar porque elas são como uma metamorfose, elas acabam se transformando a cada aula, a cada projeto que eu fiz, planejei algo, dali eu posso modificar conforme a necessidade do aluno. As estratégias são muitas, mas o básico são os jogos e o lúdico, depois os registros, aí por diante [...]. Tudo aqui é funcional”.

4.3 POTENCIALIDADES DO EA

O Espaço de Aprendizagem é dinâmico e está em constante aperfeiçoamento ao longo dos anos, conforme relatam as docentes entrevistadas. Ponderando a análise das entrevistas e a dos documentos coletados, considera-se importante descrever as potencialidades que o projeto oferece à comunidade escolar, desde a qualificação das profissionais até os recursos destinados ao espaço e à participação das famílias.

A professora do EA deve ter afinidade com as crianças e conhecimentos em alfabetização, de modo que a formação acadêmica é essencial. Ser professora alfabetizadora requer conhecimento teórico e prático em questões referentes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. O conhecimento proporciona habilidades no uso de metodologias eficazes, com diferentes recursos didáticos, a fim de se identificarem as dificuldades de aprendizagem e de se criarem adaptações e estratégias necessárias ao aprendizado e à inclusão. A formação contínua faz parte da trajetória profissional das docentes do EA, que, nas entrevistas, descrevem sua formação acadêmica e revelam como se tornaram professoras alfabetizadoras.

Quadro 9 - Formação profissional das participantes da pesquisa.

Professora	Formação			Tempo em que leciona	Tempo em que atua como alfabetizadora
	Ensino Médio	Graduação	Especialização		
A	Magistério	Pedagogia	Gestão e Docência Escolar	28 anos	28 anos
B	Magistério	Matemática	Gestão do Cuidado: uma escola que protege	26 anos	15 anos
C	Magistério	Pedagogia	Neuropsicopedagogia Clínica, Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional.	26 anos	26 anos
D	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional.	26 anos	16 anos
E	Magistério	Pedagogia	Neuropsicopedagogia.	23 anos	14 anos

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A Prof.^a A é formada em Pedagogia com Especialização em Gestão e Docência Escolar. Ela descreve com carinho a escola em que cursou o Magistério como “uma escola maravilhosa, onde deu meu impulso para essa profissão maravilhosa”. Essa descrição espontânea e marcante, obtida durante a entrevista, levou a refletir sobre a função valorosa que a escola desempenha na vida dos estudantes, estimulando e proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem permanente de todos os envolvidos (Vygotsky, 2001). Em obra sobre formação de professores, Nóvoa (2022, p. 6) ressalta que uma das funções fundamentais da escola é a proteção: “proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros”. Esse ambiente de “aprendizagem, socialização, de encontro e de relação humana”, como afirma Nóvoa (2022), foi primordial para a formação dessa professora durante seu curso de Magistério, pois, naquele período, ela descobriu a profissão, e, hoje, ainda mantém esse encanto no cotidiano do ambiente escolar, mesmo atuando há 28 anos como alfabetizadora.

As professoras B, C, D e E cursaram Magistério e têm semelhanças em sua formação acadêmica e no tempo de profissão. Quando questionadas sobre os fatores que as fizeram escolher a docência, as respostas foram diversificadas. As professoras A, D e E relataram que a orientação familiar foi determinante para decidirem pela

docência. O pai da Prof.^a A foi professor alfabetizador por 30 anos, na zona rural. Segundo ela, “ele foi, digamos, o meu mestre, aquele que disse: segue essa profissão que Deus vai te honrar, vai ser uma honra ter uma filha professora dentro da família”. Os pais da Prof.^a D também eram docentes: a mãe, professora de anos iniciais, e o pai, professor de anos finais. Ela conta: “desde pequena, seguindo os passos dos meus pais [...] vendo eles trabalhando e organizando materiais”. Na família da Prof.^a E, foi uma prima, professora aposentada do município de São Leopoldo, que a persuadiu a fazer magistério: “[...] então, quando eu terminei o Ensino Fundamental, eu já fui direto fazer Magistério, e daí eu gostei, me adaptei e acabei seguindo”.

Para as professoras B e C, a escolha da profissão ocorreu de formas distintas. A Prof.^a B relata que alguns professores marcaram a sua infância: “[...] tanto é que eu fiz a Matemática porque eu era apaixonada por uma professora de Matemática que eu tinha, que me lembro até hoje, era a X”. Ouvindo esse relato, é possível imaginar que, talvez, a professora “X”, mencionada pela Prof.^a B, não saiba o quanto interferiu positivamente na formação e na educação de seus discentes. Isso remete à importância da escola e do professor diante da classe (Nóvoa, 2022). A Prof.^a B. continua seu relato: “[...] então, a partir dali, eu comecei, fiz Técnico em Química [...] cheguei a trabalhar em empresas [...] mas não era aquilo que eu queria. Então eu fiz o magistério e comecei a entrar em sala de aula e disse: é isso o que quero...”.

A Prof.^a C, na adolescência, realizou curso Técnico em Desenho de Calçados e Acessórios, e nunca pensara em ser professora. Porém, com o passar do tempo, resolveu cursar Magistério, pois gostava de crianças, embora não quisesse ser professora. No decorrer do curso, acabou gostando bastante: “Eu fiz a formação e depois passei no concurso e comecei. Me senti realizada. Se tivesse escolhido outra profissão, talvez não fosse tão feliz como sou nessa”. Nesse e em outros relatos das docentes entrevistadas é possível perceber-se a amorosidade no ato de educar (Freire, 2019). A Prof.^a C ainda conclui: “eu tenho muito essa questão de afeto e de vínculo, e isso é o que faz a diferença aqui no EA também”.

As professoras do EA participam de formações sobre alfabetização, ensino e aprendizagem oferecidas pela rede Municipal de Ensino durante o ano letivo. Também participaram do PNAIC, oferecido pelo Governo Federal aos alfabetizadores do bloco pedagógico. A formação docente tem influência direta sobre o ambiente escolar, visto

que intervém no aprendizado dos estudantes, foco primordial dos Espaços de Aprendizagem.

Outro fator que potencializa o trabalho desenvolvido no EA relaciona-se ao número de alunos atendidos. Como já destacado, os atendimentos contemplam seis alunos por vez, sendo atendidos 12 por turno. De acordo com a Prof.^a A, “Uma facilidade é o atendimento individualizado, embora venham algumas vezes os seis alunos, o número completo da turma que é estipulado pelo projeto, mas, muitas vezes, vêm cinco, quatro, aí consigo fazer um atendimento mais especializado com aquele aluno, porque, embora aqueles seis alunos indicados pela professora tenham uma dificuldade ‘X’, quando vou conversar e ver individualmente, vejo que ele está com uma defasagem maior ou outro não está tanto. Então, aqui consigo dar conta disso, ter esse olhar diferenciado”. Esse atendimento de caráter individualizado permite uma intervenção mais produtiva e focada na defasagem pedagógica. Nessa perspectiva, o que a criança não sabe fazer sozinha, sem a mediação, posteriormente ela saberá (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014). Conforme a Prof.^a E, “Como é um grupo menor, eu vejo que as possibilidades de fazer atividades estratégicas são bem maiores. Ter seis alunos ali e fazer coisas diferenciadas é muito mais fácil quando eu quero fazer uma receita, quando eu quero fazer um jogo diferente”.

As falas das professoras revelam a importância dos atendimentos realizados individualmente e em pequenos grupos, o que permite a elas conhecerem a situação real dos estudantes e mediar ações concretas para que eles desenvolvam seu potencial. Leontiev, Luria e Vygotsky (2014) salientam o conceito de desenvolvimento infantil, relacionado à Zona de Desenvolvimento Proximal:

Com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (Leontiev; Luria; Vygotsky, 2014, p. 111).

As docentes relatam também que, além de o número de alunos atendidos ser um potencializador das ações no EA, as salas de atendimento são atrativas por serem ambientes lúdicos, alegres, dispendo de materiais diversificados, que incentivam a permanência e a evolução do aluno. Para a Prof.^a C, a sala do EA tem de ser “um ambiente com recursos, imagens, letramento. Tem que ser rico em materiais, com livros, tem que oferecer tudo isso para as crianças”. Nessa atmosfera, o estudante é

o sujeito, enquanto o professor medeia o aprendizado com planejamentos e recursos pedagógicos apropriados para isso (Xavier; Dalla Zen, 1998).

Um dos fatores que propiciam uma aprendizagem satisfatória nos anos iniciais diz respeito ao espaço da sala de aula, ao tempo e aos materiais pedagógicos disponibilizados para construção do conhecimento e para a interatividade entre os pares (Alves, 2016). Assim, todo o material disponibilizado nos Espaços de Aprendizagem contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, enriquecendo suas experiências por meio de recursos diversificados, além da sala de aula convencional e do ambiente familiar.

A enchente histórica de maio de 2024 atingiu muitas escolas e toda a comunidade escolar. Os materiais perdidos e danificados tiveram de ser repostos para o retorno às atividades. Foi necessário ir em busca de muitas doações para que fosse possível repor o que foi construído por anos. Segundo a Prof.^a B, “A sala está bem equipada, a gente conseguiu bastante doações depois da enchente [...] o que a gente tem de material ali dentro são algumas facilidades [...] a gente vê o quanto eles crescem nesse processo da alfabetização”. Todo o material do EA dessa escola foi perdido, sendo que alguns itens compunham o patrimônio escolar, e outros insumos eram de uso particular. A emoção ao lembrar aquele momento angustiante tornou inevitáveis as lágrimas, considerando-se que tudo fora coberto pela lama. Na reconstrução, foram necessárias diversas ações em busca de doações, de civis e de empresas privadas, e até mesmo as docentes buscaram parcerias para a reconstrução do ambiente do EA.

Além do ambiente lúdico e atrativo, a família representa um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, e, por meio de seu envolvimento nas questões escolares, oferece apoio emocional aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim, de acordo com a observação realizada nas escolas, infere-se que a criação de um ambiente favorável ao aprendizado em casa e a comunicação constante com professores permitem o diálogo e a elaboração de estratégias que atendam às necessidades da criança, a fim de superar os desafios e fortalecer a autoestima, promovendo um progresso significativo na escola. A participação familiar no EA contribui positivamente para evolução dos estudantes. Conforme relata a Prof.^a B, “o carinho das crianças, das famílias que normalmente se comprometem em trazer, a gente vê avanço”.

Para os estudantes participarem do EA, os responsáveis são chamados a fim de conversarem sobre a necessidade de o estudante frequentar o projeto, bem como sobre sua forma de funcionamento, métodos e atividades oferecidas. Os responsáveis assinam o termo de adesão, comprometendo-se com a frequência dos estudantes nos dias e horários estabelecidos, pois a assiduidade é fundamental à rotina e aos avanços na alfabetização. A esse respeito, a Prof.^a B afirma: “Algumas famílias se empenham muito, e isso é muito gratificante para a gente, isso se torna uma facilidade”. As docentes relataram que os alunos assíduos, cujos familiares se responsabilizam por encaminhá-los ao atendimento no contraturno de aula, apresentam um crescimento significativo, sendo alfabetizados e aprovados com êxito no ano letivo. As famílias comprometidas com o EA são vistas como agentes fundamentais nas ações oferecidas pelo projeto.

Diante disso, pode-se afirmar que um fator que potencializa o projeto do EA nas escolas é o alto índice de aprovação dos estudantes assíduos. Devido ao acompanhamento individualizado, com uso dos jogos pedagógicos, de que, muitas vezes, os estudantes não dispõem em casa e nem na sala de aula regular, respeitando-se o tempo de concentração, o raciocínio, as hipóteses e as respostas de cada um, há a possibilidade de que eles desenvolvam mais confiança em si mesmos, aceitando erros e focando na compreensão e nos acertos. Assim, acompanhar a evolução dos estudantes no EA e ver o brilho em seus olhos e o sorriso largo nos lábios quando percebem que compreenderam e aprenderam algo anteriormente difícil, que era considerado um grande obstáculo, é emocionante. Gera-se um sentimento de sucesso quando se compartilham essas experiências com os estudantes e suas famílias.

Para a Prof.^a E, “Tudo é muito lento, demora pra ti ver os resultados, mas quando acontece... Eu tive uma estudante do terceiro ano, ela começou silábica, e a gente encaminhou para fazer investigação, a família foi muito resistente, mas ela deslanchou. Ela está lendo tudo, então essa coisa de ver ela avançando, a autoestima, tudo assim é excelente. Até o jeito, a postura dela mudou. Quando ela vinha no grupo era apagadinha, agora ela já é mais ativa, mais participativa. Então, a questão é bem interessante e dá ânimo também porque, às vezes, tu só estás com a dificuldade ali, sendo desafiador”.

Outro elemento determinante como estratégia essencial no EA é o diálogo com os professores-regentes e com a gestão escolar, sobre os estudantes. De acordo com a Prof.^a A: “Algo muito positivo que eu tenho com os professores-regentes, não precisa ser numa reunião específica, mas no corredor, na hora do recreio, me comunicando com eles, passando informações [...] Quando tenho a possibilidade de mostrar para a professora-regente o quanto aquele aluno evolui e que na sala ele não faz nada, e a professora vê e ouve através de um vídeo que enviei, ela diz ‘Quanto que o aluno cresceu!’. Esse reconhecimento dos professores, eu tenho muito. Eles reconhecem isso, eles participam, eles vêm aqui na porta: ‘ó Muito obrigada, muito obrigada porque eu vi o resultado”.

Diálogos e devolutivas entre os professores possibilitam a elaboração de estratégias que enfoquem as necessidades do estudante. O agir colaborativo, participativo, reflexivo e dialógico entre os docentes da rede de ensino resulta em aprendizagens significativas aos sujeitos (Imbernón, 2010). Nesse sentido, a Prof.^a D afirma: “A parceria entre a equipe diretiva, entre os professores, faz a gente estar trocando ideias. Às vezes, a gente não consegue falar pessoalmente, mas a gente manda um áudio [...]”. A Prof.^a E acrescenta: “A supervisão é muito participativa, a gente tem contato direto, tudo o que vou fazer ou penso eu converso com a supervisão, tem coisas que a gente pensa junto, então essa parceria com a supervisão, com a escola é muito boa”. Segundo Tardif (2001), os saberes docentes e pedagógicos são construídos no cotidiano, por meio da conversa, das observações, das experiências, das ações. O posicionamento da Prof.^a A vai nessa direção: “[...] algo bem positivo é o professor do EA ter 40h no projeto, ele encontra os professores-regentes o tempo todo”.

Além disso, a troca entre os pares permite o compartilhamento de reflexões, de angústias, de esperanças, possibilitando que os professores falem, ouçam, aprendam e ensinem (Nóvoa, 1995). A participação efetiva da gestão educacional no desenvolvimento dos Espaços de Aprendizagem torna-se um facilitador no processo de alfabetização e letramento no ambiente escolar. Os planejamentos, as articulações, as formações continuadas, as deliberações sobre recursos para organização dos espaços, o acompanhamento e a avaliação contínua, bem como o envolvimento com a comunidade, garantindo prioridades e políticas internas, criam

condições para que o ensino seja significativo, inclusivo e de qualidade para todos os estudantes, não se restringindo às ações administrativas.

Os argumentos apresentados pelas docentes, durante as entrevistas, que foram realizadas individualmente, em dias e espaços distintos, revelam semelhanças. Por isso, é importante exporem-se algumas falas sobre as potencialidades no EA, conforme o Quadro 10.

Quadro 10 - Potencialidades do EA.

Potencialidades		Docente
Formação docente	“Ele foi, digamos, o meu mestre, aquele que disse: segue essa profissão que Deus vai te honrar, vai ser uma honra ter uma filha professora dentro da família”.	Prof. ^a A
	“Então, a partir dali, eu comecei, fiz Técnico em Química [...] cheguei a trabalhar em empresas [...] mas não era aquilo que eu queria. Então, eu fiz o Magistério e comecei a entrar em sala de aula e disse: é isso o que quero”.	Prof. ^a B
	“Eu fiz a formação e, depois, passei no concurso e comecei. Me senti realizada. Se tivesse escolhido outra profissão, talvez não fosse tão feliz como sou nessa”.	Prof. ^a C
	“Desde pequena, seguindo os passos dos meus pais [...] vendo eles trabalhando e organizando materiais”.	Prof. ^a D
	“Quando eu terminei o Ensino Fundamental, eu já fui direto fazer Magistério e daí eu gostei, me adaptei e acabei seguindo”.	Prof. ^a E
Grupo de estudantes	“Uma facilidade é o atendimento individualizado. Embora venham, algumas vezes, os seis alunos, o número completo da turma que é estipulado pelo projeto, mas muitas vezes vêm cinco, quatro, aí consigo fazer um atendimento mais especializado com aquele aluno, porque, embora aqueles seis alunos indicados pela professora tenham uma dificuldade ‘X’, quando vou conversar e ver individualmente, vejo que ele tá com uma defasagem maior ou outro não está tanto, então, aqui consigo dar conta disso, ter esse olhar diferenciado”.	Prof. ^a A
	“Como é um grupo menor, eu vejo que as possibilidades de fazer atividades estratégicas são bem maiores. Ter seis alunos ali e fazer coisas	Prof. ^a E

	diferenciadas é muito mais fácil quando eu quero fazer uma receita, quando eu quero fazer um jogo diferente”.	
Ambiente educativo	“A sala está bem equipada, a gente conseguiu bastante doações depois da enchente [...] o que a gente tem de material ali dentro são algumas facilidades [...] a gente vê o quanto eles crescem nesse processo da alfabetização”.	Prof. ^a B
	“[...] tem que ser um ambiente com recursos, imagens, letramento. Tem que ser rico em materiais, com livros, tem que oferecer tudo isso para as crianças”.	Prof. ^a C
Famílias	“[...] o carinho das crianças, das famílias que, normalmente, se comprometem em trazer, a gente vê avanço”.	Prof. ^a B
Evolução dos estudantes	“Eu tenho alunos do segundo ano que já estão lendo, já estão alfabetizados, têm todo o domínio da leitura e interpretação”.	Prof. ^a A
Diálogo entre profs. e gestão	“Algo bem positivo é o professor do EA ter 40h no projeto, ele encontra os professores-regentes o tempo todo [...]”.	Prof. ^a A
	“A parceria entre a equipe diretiva, entre os professores, de estarmos trocando ideias [...]. Às vezes a gente não consegue falar pessoalmente, mas a gente manda um áudio [...]”.	Prof. ^a D

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Esse conjunto de potencialidades, na visão das entrevistadas, é o que diferencia e qualifica o trabalho do EA na escola. As docentes relataram que, quando os estudantes têm a autoestima fortalecida e as estratégias e ferramentas utilizadas nos Espaços de Aprendizagem são expressivas, possibilitando a evolução da aprendizagem, o crescimento em sala de aula é notório, como demonstra o Quadro 11.

Quadro 11 - Resultados do ano letivo.

EMEF	N. de alunos	Aprovação	Reprovação
1	80	78	02
2	65	58	07
3	60	54	06

Total	205	190	15
-------	-----	-----	----

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O quadro acima corresponde a número de alunos que concluíram o ano letivo de 2024, matriculados e assíduos nos Espaços de Aprendizagem. As docentes entrevistadas participaram dos Conselhos de Classe e, de acordo com os resultados obtidos, 94% dos estudantes que ingressaram no projeto com dificuldades na aprendizagem e alfabetização foram aprovados para o ano letivo de 2025.

4.4 DESAFIOS DO EA A SEREM SUPERADOS

O entusiasmo, a dedicação, o comprometimento e a responsabilidade para com o trabalho desenvolvido no EA são notórios ao conhecerem-se os espaços pedagógicos e conversar-se com as docentes responsáveis. Nas visitas a campo, que permitiram a criação de familiaridade com a rotina do EA, foi possível compartilharem-se muitos momentos em relação à rotina e às conquistas na aprendizagem por parte dos estudantes. Houve muitos risos, assim como há boas lembranças e incentivos para aprimorar o trabalho; entretanto, momentos desafiadores e frustrantes também foram narrados. O projeto do Espaço de Aprendizagem enfrenta desafios.

Um dos principais desafios narrados, por unanimidade, pelas participantes diz respeito à infrequência dos estudantes nos dias e horários combinados com as famílias. Conforme a Prof.^a A, “A dificuldade maior do aluno é assiduidade. Essa é a chave, o problema maior, o aluno não é frequente [...] aliás, ele é frequente, mas ele não é assíduo [...] ele vem, aí falta uma semana, depois ele vem, aí não tem como dar continuidade nesse processo da alfabetização [...]”. O absenteísmo dos estudantes é considerado a maior adversidade no desenvolvimento do projeto. A Prof.^a C complementa: “A maior dificuldade não é nem, assim, alfabetizar em si; é da frequência, porque se eles viessem desde o início, sempre, todas as semanas, eles iam conseguir alcançar os objetivos”. Tal situação não permite uma rotina sistematizada e eficiente, o que é primordial para as crianças em fase de alfabetização, em razão do aumento de lacunas entre o déficit na aprendizagem e a idade do estudante. Como reforça a Prof.^a B, “Eu acho que a dificuldade é a gente manter a assiduidade deles, deles virem [...]”.

Nos casos de falta de assiduidade, as docentes entram em contato com as famílias para saberem como os estudantes estão e os motivos da infrequência nos encontros do projeto, utilizando diversas técnicas para aproximar os responsáveis ao cotidiano do EA. De acordo com as observações realizadas para esta investigação, esses procedimentos incluem: envio de bilhetes escritos nos cadernos dos estudantes e de mensagens via WhatsApp às famílias (geralmente, as docentes utilizam seus próprios números e aparelhos); telefonema para as famílias quando não leem os bilhetes, não dispõem do aplicativo WhatsApp, ou não respondem às mensagens; elaboração de folders coloridos ou de pequenos jornais informativos sobre o EA, com fotos de jogos e de atividades lúdicas, realizadas no espaço, para serem distribuídas aos participantes do projeto e suas famílias; realização de reuniões ou entrevistas com os responsáveis, detalhando a importância do projeto e da assiduidade para a aprendizagem do estudante; abordagem das famílias pelas docentes, diariamente, na entrada e na saída de turnos, para conversa sobre assuntos pertinente e transmissão de informações; entre outras ações realizadas no decorrer do ano letivo.

Quando as docentes conversam com os responsáveis, são consideradas as múltiplas peculiaridades que cada família evidencia: hábitos, padrões, comportamentos, preferência e estilo de vida. Muitas famílias relatam apresentarem dificuldades de locomoção por residirem distante da escola, sendo necessário levar a criança à escola e buscá-la duas vezes ao dia; por isso, alternam os dias em que levam os estudantes ao projeto. As docentes, no entanto, enfatizam para as famílias a necessidade da assiduidade toda semana: “[...] Até os pais entenderem que os filhos precisam vir toda semana, que tem um andamento, que uma semana tem segmento da outra leva muito tempo”, revela a Prof.^a D. Outras famílias relatam que, em dias de chuva, as ruas e as casas alagam, sendo difícil transitar, pois muitos estudantes vão à escola a pé ou de bicicleta. Nas escolas localizadas em comunidades que têm histórico de alagamentos, rompimento de diques, transbordamento de arroios e rios, os estudantes são infrequentes inclusive durante as aulas regulares.

As famílias relatam as dificuldades de locomoção, destacando que muitas não têm guarda-chuva, calçados e roupas apropriadas para todos os seus integrantes, sem contar a situação das doenças respiratórias, que se agravam no período do inverno, com resfriados, gripes, acometimento de asma, bronquite, entre outras enfermidades. A Prof.^a B destaca: “[...] eu ainda trabalho no turno da manhã, peguei

todo o inverno assim. É mais difícil de eles virem, então a gente precisa estar sempre em contato com a família, mostrando a importância desse espaço, que é um espaço concorrido, que eles estão sendo privilegiados de estar tendo esse atendimento diferenciado, então, para mim, a maior dificuldade é manter a assiduidade deles”.

A infrequência dos estudantes ocorre também entre os alunos maiores, porém é observada principalmente entre os menores, que dependem de um adulto que os leve aos atendimentos e, depois, os busque: “[...] porque eles não vêm, não é só por eles, é que as famílias às vezes não trazem”, lembra a Prof.^a C. A participação e o engajamento das famílias são primordiais no processo de ensino e aprendizagem das crianças, e muitas famílias cooperam e acompanham o trabalho desenvolvido; no entanto, em contrapartida, há famílias que não participam da vida escolar do estudante. Conforme a Prof.^a B, “[...] tem famílias que são mais comprometidas, que fazem o papel delas em casa, de ajudar também, porque não é só a escola. Não são todas as famílias que fazem isso, acham que trazem no EA, trazem para a aula já é suficiente. Então, essa dificuldade, assim, da família enxergar que precisa também ajudar é uma outra dificuldade que também a gente sente”. O papel da família, nesse sentido, é indispensável ao desenvolvimento infantil, visto que a evolução da criança e de suas competências depende das aprendizagens no processo pessoal, reflexivo e sistemático, com amparo de um mediador, iniciando-se na convivência familiar e estendendo-se à escola e a outros espaços (Camargo; Camargo; Souza, 2019).

Outro fator que gera inquietações está relacionado aos estudantes que frequentam o EA e, com o passar do tempo, não demonstram evolução na aprendizagem por apresentarem transtornos e deficiências que estão além das necessidades pedagógicas. Segundo a Prof.^a C, “[...] aqueles que têm uma deficiência, algo que não foi visto ainda, que não foi avaliado e que não depende de nós, que precisa de alguma medicação, porque tem uns casos ali que a gente vai ficar tentando, tentando, mas ele precisa de algo mais. Alguns casos, a gente não vai conseguir”. A Prof.^a D complementa: “O avanço deles é muito pequeno, as dificuldades são maiores do que o nosso trabalho. Tem muitos transtornos, vários transtornos que não é da nossa alçada, então, por mais que a gente faça o nosso trabalho, que os pais também auxiliem em casa, mas é além, muitos precisam de fono, outros apresentam ter dislexia, deficiência intelectual, enfim, a gente encaminha para avaliação”.

Evidencia-se, assim, que a necessidade do estudante, em muitos casos, não é somente pedagógica; ele precisa de outros atendimentos, tanto na área da saúde física como na área da saúde mental, psicológica e emocional. Diante disso, ele não avança da aprendizagem. Nas entrevistas, verificou-se que essa realidade sobrecarrega as docentes do EA, visto que, em muitos momentos, elas são, ao fim do ano letivo, responsabilizadas pela falta de avanço do estudante na aprendizagem.

Uma das docentes, a Prof.^a E, relatou o caso de uma aluna que, por determinado tempo, frequentou o EA, tendo sido, também, encaminhada para avaliação, mas o processo foi demorado e difícil. Nesse período, a estudante foi assídua e comprometida, porém não demonstrava sinais de avanço, o que gerava sentimentos de angústia e aumentava a distorção idade/série. Para a referida professora, casos como esse referem-se a alunos que frequentam a aula e os encontros do EA, mas não têm avanços. Ela afirma: “Aí a gente faz os encaminhamentos, e as coisas não acontecem, desde a conversa com a família, sinalizando que ele tem essa dificuldade, que ele não está conseguindo evoluir, que a família necessita investigar por si próprio ou dentro da rede, porque é tudo muito lento, mas o estudante está ali”.

Como a Prof.^a E, outras docentes externalizam aflições constantes, que surgem durante o ano letivo, visto que o processo de aprendizagem de algumas crianças é muito lento, pois elas necessitam do atendimento de outros profissionais. Os encaminhamentos da escola são realizados pelas professoras-regentes, com auxílio das professoras do EA e da supervisão escolar. Entretanto, o processo de encaminhamento e avaliação em outros setores, externos à escola, leva muito tempo. Enquanto aguarda, a criança está na escola, precisando de uma investigação e de uma avaliação que deveria ser imediata.

Outros desafios referem-se aos espaços físicos e aos recursos disponibilizados ao EA nas escolas. O relato da Prof.^a E revela preocupações: “Nós temos um espaço físico muito limitado, que a gente não consegue nem circular. É uma questão que preocupa bastante, porque limita muito o trabalho. A gente não consegue fazer uma atividade no chão, por exemplo: vou jogar uma trilha, eu não consigo botar essa trilha no chão e jogar com os estudantes. Eu fui trabalhar Matemática, trabalhei um jogo com as varetas gigantes, a gente não conseguiu sentar no chão, então, assim, dependendo do que for botar na mesa, também não tem espaço. Essa questão do

espaço interfere muito na questão pedagógica, porque me limita muito. Às vezes, eu vou lá para o pátio, só que, daí, tem a Educação Física, tem a pracinha, então, como aquele aluno já é mais desatento, tem mais dificuldades ou necessita de mais concentração, isso também já dificulta. Às vezes, vou fazer um planejamento e chove! Daí, faço o quê? Então, essa questão do espaço físico é muito importante, ter um espaço que consiga fazer um ambiente mais adequado. Por exemplo, eu gostaria de ter, nem que fosse um tatame, só para ter aquele momento de fazer o jogo da trilha no chão, fazer uma roda de leitura. Eu não consigo, por exemplo, ter um cantinho da leitura no meu EA”.

Esse desabafo da professora condiz com outros sobre o EA, visto que, em algumas ocasiões, as salas são pequenas, e a localização propicia a dispersão dos estudantes. Durante as observações, pôde-se verificar que um dos EA localiza-se em uma sala pequena, ao lado das escadarias, com conversas e trânsito intenso de pessoas e janelas de frente para ruas movimentadas, permitindo que se ouçam sons de veículos e buzinas. Em outra instituição, a sala do EA situa-se ao lado da pracinha da Educação Infantil ou do espaço em que ocorrem as aulas de Educação Física, entre outras disposições. Há, ainda, um EA cuja sala dispõe de apenas uma mesa, sete cadeiras e armário chaveado, pois o espaço físico da escola é restrito. A preocupação em proporcionar um espaço lúdico, atrativo e adequado aos estudantes desperta interesse e propicia a criação de vínculo entre o estudante e o EA. Conforme a Prof.^a E, “é até uma questão de pertencimento da escola e da valorização deste espaço, então ele precisa ter um espaço adequado”.

A insuficiência de insumos para elaboração de atividades é outro fator que dificulta o desenvolvimento da proposta sobre ludicidade. Para que seja eficiente, um ambiente lúdico requer investimentos em materiais e tecnologia. Em muitas escolas, o simples xerox preto e branco é restrito, e o xerox colorido é inacessível. Conforme se observou durante a investigação, a construção de jogos e atividades atrativas também requer a disponibilidade de materiais para sua criação e confecção. Muitas docentes relatam que, a fim de proporem atividades diferenciadas aos alunos, elas precisam usar recursos próprios, como xerox preto e branco e colorido, além de apetrechos de papelaria, equipamentos de som, plastificadoras, entre outros, para que possam desenvolver uma aula mais atrativa e lúdica. A esse respeito, a Prof.^a C afirma: “[...] a gente se dedica muito para ter as coisas, vamos atrás para ganhar

doação, a gente constrói, mas gastamos do nosso bolso [...] somos valorizadas na escola porque acham que a gente faz um bom trabalho, mas não recebemos recursos”.

Os insumos são importantes para o trabalho pedagógico nos EAs. “A supervisora perguntou o que a gente esperava para o ano que vem [2025], daí eu pedi recursos e materiais, porque precisamos de recursos materiais para poder manter”, continuou a Prof.^a C. O investimento em instrumentos pedagógicos e físicos proporciona múltiplas experiências e aprendizagens significativas às crianças, principalmente àquelas que necessitam de assistência individualizada, com recursos concretos e diferenciados, por demonstrarem defasagem na aprendizagem e necessidade de manipulação de objetos concretos.

A seguir, no Quadro 12, destacam-se alguns excertos das falas das docentes, sobre os principais desafios a serem superados no EA.

Quadro 12 - Desafios a serem superados no EA.

Tópico	Desafios
Infrequência	“A dificuldade maior do aluno é assiduidade. Essa é a chave, o problema maior, o aluno não é frequente [...] aliás, ele é frequente, mas ele não é assíduo [...] ele vem, aí falta uma semana, depois ele vem, aí não tem como dar continuidade nesse processo da alfabetização [...]” (Prof. ^a A).
Famílias	“[...] tem famílias que são mais comprometidas, que fazem o papel delas em casa, de ajudar também, porque não é só a escola. Não são todas as famílias que fazem isso, acham que trazem no EA, trazem para a aula, já é suficiente. Então, essa dificuldade, assim, da família enxergar que precisa também ajudar é uma outra dificuldade que também a gente sente” (Prof. ^a B).
Transtornos	“São alunos frequentes na aula, são alunos frequentes no EA, e não tem avanços. Aí a gente faz os encaminhamentos, e as coisas não acontecem, desde a conversa com a família, sinalizando que ele tem essa dificuldade, que ele não está conseguindo evoluir, que a família necessita investigar por si próprio ou dentro da rede, porque é tudo muito lento, mas o estudante está ali” (Prof. ^a E).
Recursos	“[...] a gente se dedica muito para ter as coisas, vamos atrás para ganhar doação, a gente constrói, mas gastamos do nosso bolso [...] a gente é valorizado na escola porque acham que fazemos um bom trabalho, mas não recebemos recursos” (Prof. ^a C).

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Finalizando-se a análise das categorias *a posteriori*, retoma-se que, nesta seção, foi realizada a apresentação dos EAs e, na sequência, foram abordadas

estratégias e ferramentas nas práticas pedagógicas docentes, bem como potencialidades e desafios do EA. Em seguida, será descrita a proposta de intervenção que incentiva o compartilhamento de atividades e estratégias com vistas à contribuição e ao enriquecimento dos Espaços de Aprendizagem.

4.5 PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção que aqui se descreve advém das necessidades que surgiram durante a coleta dos dados com as profissionais entrevistadas. Elas apresentaram sugestões para o aperfeiçoamento do EA, com o intuito de fortalecerem-se as redes colaborativas entre as docentes e a gestão educacional como um todo.

4.5.1 Segmento Docentes

Proposta de projeto: Oficina lúdica para docentes dos Espaços de Aprendizagem.

Introdução

A comunicação é um dos fundamentos do cotidiano docente, e compartilhar conhecimentos, práticas e anseios constitui aprendizagens significativas, que inovam e renovam o fazer docente (Tardif, 2001). Em um mundo que está em constante transformação, é essencial explorarem-se as melhores práticas e estratégias, para que se promova um ensino cada vez mais eficaz, significativo e inclusivo.

Justificativa

Tendo em vista o estudo sobre estratégias e ferramentas utilizadas pelas docentes dos Espaços de Aprendizagens, considera-se pertinente oportunizarem-se aos docentes dos EAs oficinas pedagógicas com mediadores que possam proporcionar um espaço de formação continuada, com troca de experiências, discussão sobre desafios e abordagens pedagógicas, por meio de jogos e atividades lúdicas. Essa proposta de oficina objetiva oferecer uma experiência prática, abordando temas voltados à importância da leitura e da escrita no desenvolvimento integral do estudante, bem como utilizando metodologias e recursos didáticos que

estimulem a criatividade e a ludicidade na construção de atividades e jogos pedagógicos para trabalhar no EA. Pode-se desenvolver esse projeto em parceria com universidades que disponibilizem material científico e metodológico relacionado a jogos que versem sobre educação e alfabetização. Igualmente, pode-se construir parcerias que possibilitem visitas pedagógicas a municípios que sejam referência em alfabetização, letramento, ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas.

Essa experiência deverá atender a um cronograma que permita a participação presencial e/ou online das docentes interessadas, possibilitando a construção e a aplicação de suas atividades nos Espaços de Aprendizagem e, posteriormente, publicações em meios virtuais, visando à facilidade de acesso e ao compartilhamento das práticas pedagógicas.

Objetivo Geral

Proporcionar oficinas lúdicas às docentes do Espaço de Aprendizagem da rede municipal de ensino, a fim de enriquecer as práticas de alfabetização e letramento com estratégias e ferramentas práticas e diversificadas.

Metodologia

Propõe-se que as oficinas aconteçam em pequenos grupos, utilizando-se, como metodologia, a aprendizagem baseada em projetos. Essa metodologia permite às docentes trabalharem em pequenos grupos e, dessa forma, experimentarem técnicas lúdicas de alfabetização e atividades que possam ser aplicadas nas salas dos EAs e compartilhadas com as demais docentes dos EAs da Rede Municipal de Ensino.

Carga horária

A proposta prevê dois módulos, sendo um presencial e um online, para oficinas de jogos e atividades pedagógicas. Cada módulo tem a duração de 3 horas, totalizando 6 horas de curso. A participação, a construção dos jogos e a aplicação com os estudantes até a data estipulada garantirão a certificação da carga horária total das oficinas.

Público-alvo

Docentes dos Espaços de Aprendizagem interessadas em participar das oficinas.

Recursos necessários

- Investimentos em materiais e recursos para construção dos jogos e das atividades a serem utilizados nos EAs das docentes participantes;
- disponibilidade de participação das docentes, conforme sua carga horária;
- recurso virtual para compartilhamento das atividades construídas e aplicadas junto aos estudantes dos Espaços de Aprendizagem.

Resultados esperados

- Compartilhamento de ideias e experiências que contribuam com o cotidiano do EA entre as docentes;
- construção de jogos e de atividades pedagógicas que facilitem a aprendizagem dos estudantes;
- enriquecimento dos Espaços de Aprendizagem com jogos e atividades lúdicas diferenciadas.

Assim, após a apresentação da proposta de intervenção, passa-se às considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: atividade desenvolvida pela Prof.^a B (acervo da autora).

O presente estudo teve como tema central “O papel do Espaço de Aprendizagem na escola: estratégias utilizadas pelas profissionais para o desenvolvimento da aprendizagem e da alfabetização dos estudantes encaminhados ao atendimento pedagógico”.

Como objetivo geral, buscou-se analisar como se apresentam as estratégias e/ou ferramentas que, utilizadas pelas profissionais que atuam cotidianamente no Espaço de Aprendizagem, contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. O objetivo geral foi atendido, visto que as docentes entrevistadas para esta pesquisa revelaram utilizar diversas técnicas para a composição do planejamento, desde a acolhida afetiva, com criação de vínculos, passando pelos jogos pedagógicos, pela ludicidade e pela funcionalidade do ambiente, pela utilização de músicas e de postagens em *drives*, além do uso de material sensorial, entre outras estratégias, tudo isso para proporcionar múltiplas experiências.

Em relação aos objetivos específicos elencados neste trabalho, o primeiro referia-se a apresentar o modo como o Espaço de Aprendizagem se constituía nas escolas visitadas, pertencentes à rede municipal de ensino de São Leopoldo. Para alcançar esse objetivo, realizaram-se visitas a campo em três escolas da rede municipal de ensino, de diferentes localizações geográficas e econômicas da cidade,

ressaltando-se que a documentação de apenas duas escolas foi analisada no decorrer deste trabalho. Em duas escolas, realizaram-se conversas com a equipe diretiva, que, prontamente, facultou o acesso ao PPP para leitura. Houve dificuldade somente em uma escola, que não disponibilizou o documento, embora se tivessem realizado diversas solicitações e conversado diretamente com a direção. Desse modo, nessa escola, não foi possível realizar-se a análise do PPP.

O segundo objetivo específico intentou conhecer estratégias e ferramentas utilizadas nas práticas pedagógicas dos profissionais do EA. Nas visitas a campo, realizadas durante a observação participante, evidenciaram-se ferramentas e estratégias que as docentes utilizavam com os estudantes. Verificou-se que elas procuravam manter um bom vínculo com os estudantes, ficando atentas aos temas que surgiam durante os atendimentos e fortalecendo a expressão de emoções e a afetividade.

Nem todos os espaços visitados são lúdicos, pois, devido à enchente, houve perda de materiais, que, aos poucos, estão sendo repostos. Já outros ambientes não são muito lúdicos em virtude da falta de espaço físico, que, como se verificou, era pequeno e apertado. Porém, as docentes procuravam manter um ambiente prazeroso, alegre e divertido. As ferramentas utilizadas eram diversas, destacando-se o uso de jogos, vídeos, brinquedos, material artístico e sensorial, livros, histórias, textos e interpretação de textos, entre outros. Percebeu-se que o planejamento era flexível, como uma “metamorfose”.

O terceiro objetivo específico dizia respeito a identificar as potencialidades do EA sob a visão das profissionais. Nesse contexto, as docentes referiram-se à importância da formação acadêmica e aos motivos que as fizeram escolher a área do magistério. Em relação às potencialidades do EA, destaca-se, primeiramente, o número de estudantes, pois o atendimento em pequenos grupos facilita a desinibição, permitindo a eles uma aprendizagem eficiente e objetiva. Além disso, o ambiente educativo contém jogos prontos, mas a maioria foi confeccionada pelas docentes, para atender às necessidades específicas dos estudantes. Ainda é preciso salientar que as famílias comprometidas são um potencial que auxilia o desenvolvimento dos estudantes no EA, bem como contribui para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a aprovação. O progresso na aprendizagem e aprovação dos estudantes constituem o maior objetivo e recompensa do projeto. O diálogo com os professores-

regentes e com profissionais da gestão escolar, no que se refere aos estudantes, mostrou-se fundamental para elaboração de técnicas que tinham o intuito de alcançar os estudantes e suas famílias.

O quarto objetivo específico relacionava-se a verificar os desafios a serem superados para aprimoramento do projeto, conforme a visão dos profissionais do EA. Unanimemente, as entrevistadas citaram a infrequência dos estudantes como o principal obstáculo para o trabalho do EA. Outro fator que, segundo elas, dificulta o desenvolvimento do trabalho associa-se à ausência de engajamento por parte de algumas famílias quanto à vida escolar dos estudantes. Outro desafio são os alunos que demonstram ter algum transtorno ou deficiência, o que, muitas vezes, ultrapassa as questões pedagógicas, pois tais estudantes necessitam de atendimento especializado, e a demora nos encaminhamentos externos à escola prejudica o estudante, bem como o trabalho pedagógico realizado na escola. Além disso, a falta de insumos para trabalhar e confeccionar materiais para uma aprendizagem lúdica e criativa é outra questão que interfere na aprendizagem lúdica dos estudantes. As docentes relataram que há matérias-primas às quais elas tiveram acesso por meio de doações, ou que precisaram adquiri-las com seus próprios recursos financeiros.

O quinto objetivo específico visava à proposta de intervenção: compilar atividades e estratégias para compartilhar ações e propostas com vistas ao melhor desenvolvimento dos espaços de aprendizagem. As sugestões fomentam a realização de encontros pedagógicos com as docentes alfabetizadoras, na rede municipal de ensino ou fora dela, a fim de que possam ser compartilhadas estratégias e ferramentas lúdicas e práticas para o dia a dia do ambiente alfabetizador.

Por fim, ressalta-se que, ao se desenvolver esta pesquisa, surgiram limitações, que atrasaram o cronograma e dificultaram o andamento do projeto. As limitações do estudo relacionam-se a três questões principais: a ocorrência da enchente histórica do RS, a limitação das visitas a campo e a falta de acesso a documentos relativos ao EA. A enchente que aconteceu no Estado do Rio Grande do Sul em maio de 2024 devastou cidades e afetou muitas escolas, incluindo parte do município de São Leopoldo. Devido a essa catástrofe, o cronograma que previa as visitas a campo foi adiado por alguns meses, atrasando-se, assim, o andamento da pesquisa. Por isso, algumas visitas ficaram limitadas, uma vez que o calendário não contemplava a disponibilidade das docentes e da pesquisadora, pois todas trabalham nas escolas. A

última limitação verificada referiu-se à falta de acesso a documentos escolares de uma das instituições visitadas e à mudança de gestão municipal durante a pesquisa, dificultando a manutenção de contato com as profissionais que anteriormente atuaram nos EAs.

Considerando-se a realização desta pesquisa que investigou os Espaços de Aprendizagem em escolas do município de São Leopoldo, pondera-se a importância desses espaços para a educação pública, pois contribuem com a vida escolar e pessoal de cada estudante que toma parte no projeto. O atendimento pedagógico, técnico, lúdico, afetivo e individualizado, proporcionado às crianças, em especial, àquelas que vivem em regiões de vulnerabilidade social, é uma conquista de direitos e de cidadania, que não pode restringir-se a um projeto temporário e específico; deve tornar-se uma política educacional, com vistas ao direito da aprendizagem. A atuação da gestão educacional é primordial para a garantia de direitos e a qualificação das ações voltadas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes dos Anos Iniciais que têm dificuldades na aprendizagem.

As análises apresentadas nesta pesquisa dizem respeito a apenas três escolas municipais de Ensino Fundamental. Recomenda-se, em futuros trabalhos, o mapeamento desses espaços na Rede Municipal de Ensino, ampliando-se esse contexto em termos de pesquisa, para, cada vez mais, qualificá-la e buscar a inclusão social e a promoção da aprendizagem colaborativa, a fim de erradicar-se o analfabetismo nas camadas populares. O impacto que os atendimentos do Espaço de Aprendizagem produzem no ambiente escolar, como se evidencia no desenvolvimento pedagógico dos discentes, incluindo a visão dos familiares, do corpo docente e da gestão escolar, deve ser tema para futuras pesquisas. Como se ressaltou, em 2024, 94% dos estudantes matriculados e assíduos nos Espaços de Aprendizagem visitados obtiveram aprovação ao final do ano letivo, além de terem demonstrado crescimento e evolução na aprendizagem.

Como professora da rede pública municipal, esta pesquisadora considera importantíssimo que a rede municipal de ensino invista, de forma qualitativa, na educação dos estudantes, engajando-os em projetos voltados à aprendizagem e desenvolvimento infantil no contraturno de aula. Muitos estudantes sentem-se protegidos, amados e respeitados nos Espaços de Aprendizagem, pois, ali, há

profissionais responsáveis, que lutam pela aprendizagem eficiente, alfabetizando e letrando com amor e desafiando-os a alçarem voos maiores e melhores.

Assim eu vejo a vida

A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.

(Cora Coralina, 2001)

REFERÊNCIAS

ALVES, Luana Leal. A importância da matemática nos anos iniciais. *In*: XXII ENCONTRO REGIONAL DE ESTUDANTES DE MATEMÁTICA DO SUL (EREMATSUL), 2016, Curitiba. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/geemai/files/2017/11/AIMPORT%C3%82NCIA-DA-MATEM%C3%81TICA-NOS-ANOS-INICIAS.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

AULETE DIGITAL. **Dicionário Caldas Aulete**. Disponível em: https://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital. Acesso em: 13 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELINTANE, Claudemir. Vamos todos cirandar. *In*: MENTE E CÉREBRO: O FASCINANTE PROCESSO DE FORMAÇÃO DO CÉREBRO E DA PERSONALIDADE. São Paulo: Dietto, 2006. (n. 3).

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flávia Viana; SANTOS, Robson dos. Impactos da pandemia. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**, v. 7, p. 241-275, 2022. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5573/4197>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Governo investe R\$2,7 bilhões para alfabetizar crianças até oito anos**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: MEC, CNE, 2010a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 7/2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, juntamente com a Resolução CNE/CEB n. 4/2010. Brasília, DF: MEC, CNE, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional, ano 02, unidade 08. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012a. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-7-2.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Após dois anos, chega ao fim estado de emergência em saúde pública por conta da Covid-19 no Brasil. *In*: GOV.BR. [S. l.], 23 maio 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2022/05/apos-dois-anos-chega-ao-fim-estado-de-emergencia-em-saude-publica-por-conta-da-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 12 dez. 2012b. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Todos pela Educação. Impactos da pandemia na alfabetização de crianças. **Nota técnica**. 2022b. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BRUNER, Jerome. **O Processo da educação Geral**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1991.

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marco Antônio Ferreira; SOUZA, Virgínia Oliveira de. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284>. Acesso em: 8 mar. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação**: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino. 2020. Disponível em: <http://oscardien.myoscar.fr/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%3%87%C>

3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20EN SINO.pdf. Acesso em: 11 jan.2024.

CORDEIRO, Robson Vinicius; SGARBI, Antonio Donizetti. (Des) construindo práticas pedagógicas para a alfabetização linguística e científica: uma experiência investigativa nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 11, n. 1, p. 13-13, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/1425>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CORALINA, Cora. **Assim eu vejo a vida**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jul. 2001. Caderno ilustrado.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Research Design**: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 4. ed. Califórnia: Sage Publications, 2014.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. 4. ed. São Paulo: Futura, 2000.

FERNANDES, Diogo. Estudantes iniciam o ano letivo na rede municipal da educação. **Prefeitura de São Leopoldo**. São Leopoldo, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/noticia/33730/33730?titulo=Estudantes+iniciam+o+Ano+Letivo+na+Rede+Municipal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 mar. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2025.

FERREIRO, Emília. **Entrevista exclusiva com Emília Ferreiro**. [Entrevista cedida à] Revista Escola, abr. 2021. Publicada pelo Blog da Psicologia da Educação. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>. Acesso: 17 fev. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)** [online], Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2009. Disponível em: <https://www.doaj.org/article/7c9fdbf4967f43eca1641ddf15833061>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002, 2007.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTIERREZ, Francisco; PRIETO, Daniel. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Campinas: Papirus, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**: São Leopoldo. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-leopoldo/panorama>. Acesso em: 01 mar. 2024.

IGLESIAS, Karen Soares. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: quais contribuições? Quais desafios?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/6201/1/Karen%20Soares%20Iglesias.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ILDEBRAND, Isaias dos Santos; AMORIM, Ana Patrícia; FRONZA, Cátia de Azevedo. Redes colaborativas de potencialização do desenvolvimento: práticas formativas e desenvolvimento de plataforma digital. *In: XII SEMINÁRIO EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEBATE E II CONGRESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO GEALI - PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: DOCÊNCIA, CRIANÇAS E AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS*, 2025, RIO GRANDE. **Anais [...]**. Rio Grande: Editora da FURG,

2025. v. 1. p. 288-294. Disponível em:
<https://repositorio.furg.br/handle/123456789/12398>. Acesso em: 29 maio 2025.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Brasília: Cefiel/IEL, 2005-2010. *E-book*. Disponível em:
<http://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.

KOSTIUK, Georgy Semyonovich. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação, desenvolvimento e aprendizagem. *In*: LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander. R. (eds.). **Psicologia e Pedagogia, bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

LARROQUE, Patricia Loureiro. Mediações pedagógicas para o desenvolvimento e práticas da linguagem. **Cadernos Formação Continuada – professor nas relações escolares: perspectivas nas mediações pedagógicas**, São Leopoldo, p. 34-40, 2013.

LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. R.; VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Icone, 2014.

LIMA, Camila Bourguignon de; ROCHA, Angelo Eduardo; BOURGUIGNON, Jussara Ayres. Etnografia crítica na pesquisa em educação: entrevista com o professor Jefferson Mainardes. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, p. e33753, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33753>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004. Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

MARTURANO, Edna Maria. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 2, p. 135-142, maio/ ago. 1999. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/download/17389/15914/29324>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização é possível**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo. EPU, 1999.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização, política e democracia: impactos do passado em pactos do presente (em defesa de Paulo Freire como “Patrono da Educação Brasileira”). **Perspectivas em diálogo: revista de educação e sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 10, p. 5-32, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7174>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NATAL, Loryza Rodrigues Barbosa de Barros; BUSSOLOTI, Juliana Marcondes. Práticas educativas em alfabetização e letramento no 1º. e 2º. anos do ensino fundamental. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 71-88, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/interacao/article/view/168>. Acesso em: 8 mar. 2024.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, Sonia Maria de; SOUZA, Jocineide Catarina Maciel de; OLIVEIRA, Maria Elizabete Nascimento de. Reflexões contemporâneas que dialogam com as políticas e práticas pedagógicas: anos iniciais. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). [s. d.]. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_MD1_ID11075_TB231_13062022163159.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização e letramento: um estudo sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. In: X ANPED SUL, 2014. Florianópolis, 2014, v. 10. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1669-0.pdf. Acesso em: 23 fev. 2024.

PAIM, Neiva Coelho. O conceber, o nascer, o permanecer. In: ASSIS, Mucio C.; MANTOVANI, Orly. **Proepré: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil**. Campinas, SP: Graf: FE, IDB, 2002.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque. Interações professora - criança em uma sala de recursos: caminhos para a co-construção da aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e191758, 2019.

RODRIGUES, Moacir Carlos Nunes. A importância da afetividade na aprendizagem escolar na relação aluno-professor. **Infinitum: Revista Multidisciplinar**, v. 2, n. 2, p.109-123, 2019. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/infinitum/article/view/12060>. Acesso em: 8 mar. 2024.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Documento orientador do currículo do território de São Leopoldo/RS: princípios e concepções**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2021.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Escolas Municipais de Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/conteudo/114/1/27?titulo=Escolas+Municipais+%28E.M.E.F.%29>. Acesso em: 07 out. 2024.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. Estudantes iniciam o ano letivo na Rede Municipal de Educação. *In*: NOTÍCIAS. São Leopoldo, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://www.saoleopoldo.rs.gov.br/noticia/33730/33730>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Lei n. 8.291, de 24 de junho de 2015**. Aprova o plano municipal de São Leopoldo e dá outras providências. São Leopoldo: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-sao-leopoldo-rs>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SÃO LEOPOLDO. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Municipais para o Espaço de Aprendizagem 2024**. São Leopoldo: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

SÃO LEOPOLDO. Prefeitura Municipal. **Orientações curriculares para a educação básica da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo**. São Leopoldo: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de. Entrevista: Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 3, p. 928-940, 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STEMMER, Márcia Regina Goulart S. A Educação Infantil e a Alfabetização. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar**. São Paulo: Editora Alínea, 2010.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Revista**

Psicopedagogia, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 75-86, 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008 & lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. *In*: CAUDAU, Vera (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCANTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de Consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A educação do comportamento emocional. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica: edição comentada**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. 1869-1934. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, Alexis; LURIA, Alexander. R.; VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Icone, 2014.

XAVIER, Maria Luisa Merino; DALLA ZEN, Maria Isabel H. **O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com gravação de áudio mp3

- 1) Qual a sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo leciona?
- 3) Que fatores levaram você a escolher a docência?
- 4) Há quanto tempo trabalha como alfabetizadora?
- 5) O que entende por ambiente alfabetizador?
- 6) Como planeja suas aulas?
- 7) O que considera importante em relação ao planejamento?
- 8) Que tipo de estratégia considera essencial para a alfabetização?
- 9) Quais são as dificuldades e facilidades para alfabetizar o público do EA?
- 10) O que faz para superar as dificuldades e potencializar as facilidades?
- 11) De modo geral, fale um pouco sobre o EA.
- 12) Como o EA se diferencia na escola?
- 13) Que sugestões você daria para aprimorar o trabalho desenvolvido?
- 14) Como a gestão educacional intervém nas questões referentes ao EA e participa delas?