

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL – UTIC

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXACTAS

Sânio Pessoa Rodrigues

Orientadora: Dra. Christiane Kline de Lacerda Silva

**A RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MATIAS OLÍMPIO – PI EM 2024**

Dissertação apresentada à Faculdade de Pós-Graduação da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Asunción (PY), 2024

CONSTÂNCIA DE APROVAÇÃO DA TUTORA

A Dr^a Christiane Klline de Lacerda Silva, com documento de identidade nº1. 563.744 SSP/PI, tutora do trabalho de investigação intitulado “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024” elaborado pelo aluno Sânio Pessoa Rodrigues para obter o título de Mestre em Ciências da Educação faz constar que a mesma reúne os requisitos formais e de fundo exigidos pela Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC e pode ser submetida a avaliação e apresentar-se diante dos docentes que foram designados para integrar a Banca Examinadora.

Na cidade de Asunción, Paraguai, aos, de 2024.

.....

Dr^a. Christiane Klline de Lacerda Silva

Tutora

Por Sânio Pessoa Rodrigues

Tese de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Universidade Tecnológica
Intercontinental – UTIC.

Tutora

Mesa Examinadora

Data de aprovação: _____

Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande. Se não puder andar, rasteje, mas continue em frente de qualquer jeito.

Martin Luther King.

Dedico a: A minha família que é minha base, que sempre me apoiou em meus sonhos, em especial minha esposa e meus filhos, que acredita em meus projetos, e que suporta minha ausência em muitos momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Grande Arquiteto do Universo por toda iluminação. Aos meus pais Pedro e Rosa, que são a base na qual meus preceitos foram forjados, a meus irmãos Tércio e Roseane, que são responsáveis por todos os momentos de felicidades que desfrutamos em nossas histórias, aos meus filhos Ana Paula (Paulinha), Enzo Wallace (meu Enzo) e Tessália (minha deusa grega sem deixar de ser princesa), que são o que há de mais belo no mundo para mim, onde seus abraços e sorrisos são meus recarregadores de baterias. A minha esposa Elismara que sempre busca me auxiliar, mesmo que do jeito dela, ela consegue embelezar todos os meus projetos e que sempre fica feliz com minhas conquistas pessoais, a minha comadre do coração Antônio Paiva (Comadre Toinha) sempre muito solicita a mim com suas visitas e conversas animadoras e recepção em sua casa com um café maravilhoso. Aos irmãos da Loja Fraternidade Vale do Parnaíba nº 15, que nos momentos de dificuldades souberam transmitir palavras de otimismo e conforto. A dona Carmelita Lacerda, uma mulher à frente de seu tempo, que nos oportuniza a chance de nos realizar o sonho do Mestrado, Aos amigos de jornada da UTIC em especial O amigo Maélcio (Magalhães de Almeida – MA), sempre com suas brincadeiras que faziam a gente esquecer um pouco das dificuldades, ao amigo Jardielson (O Jow) *imemorian* que sempre nos apoiava com palavras de incentivo, sempre fazendo o convite para irmos a igreja aos domingos, ao Abias (Codó – MA) amigo evangélico, que sempre podemos contar com ele, compartilha das mesmas angústias e momentos felizes na La Casona. A instigante e maravilhosa Dr^a Christiane Lacerda que me direcionou com nessa jornada da construção de uma tese que é tão desafiadora para todos. Aos amigos, Vânia Neves (São Brás do Piauí), pessoa divertidíssima e com alto astral, com uma capacidade de gestão incrível e de bom coração, Francisco Costa, nosso amigo auditor que busca resolver todos os pepinos quando solicitado, amiga Cleudia Maria (Teresina) que

sempre é estudiosa e defensora ferrenha da área da inclusão. Esses amigos/irmãos que essa jornada me proporcionou conhecer, pessoas que foram fundamentais no desenvolvimento desse trabalho, recebendo a gente em sua residência com toda regalia possível, as conversas, os almoços, jantares e claro muita informação, aos amigos de trabalho da SEMEC, que apoiaram minha pesquisa, os gestores escolares que sempre me receberam muito bem em suas escolas, e aos professores da rede municipal de ensino de Matias Olímpio, que tanto contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Sumário

Marco Introdutório	4
Tema.....	4
Título.....	4
Linha de Investigação	4
Planejamento, Formulação do Problema e Perguntas de Investigação	4
Objetivos de Investigação	9
Objetivo Geral.....	9
Objetivos Específicos.....	10
Justificativa e Viabilidade	10
Relevância Prática.....	12
Relevância Social.....	12
Viabilidade.....	13
Marco Teórico.....	13
Antecedentes de Investigação	13
Bases Teóricas.....	17
A efetividade da recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no ensino fundamental.....	17
Remediação de aprendizagem no Ensino Fundamental.....	26
Intervenção de aprendizagem no Ensino Fundamental.....	38
Comunicação com a família.....	43
Ludicidade.....	46
Aceleração de aprendizagem no Ensino Fundamental	54
Aspectos Legais	75
Definição e Operacionalização da Variável	78
Marco Metodológico.....	79
Tipo de Investigação	79
Desenho de Investigação.....	82

População	83
Tabela 1.....	83
Técnica e Instrumento de Coleta de Dados.....	86
Técnica.....	86
Instrumento	86
Descrição de Procedimento de Análise de Dados e Representação dos Resultados.....	87
Referências Bibliográficas	190
Instrumento de validação do instrumento de coleta de dados.....	202
Validação de Instrumento de coleta de dados	202
Folha de Validação de Instrumento de coleta de dados	205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro de Definição e Operacionalização da Variável.....	80
Tabela 2: População do estudo: 66 professores de 16 escolas de 1º ao 5º ano.....	85
Tabela 3. Gênero.....	91
Tabela 4. Faixa etária.....	92
Tabela 5. Faixa etária.....	92
Tabela 6. Nível de escolaridade.....	93
Tabela 7. Regime de trabalho	94
Tabela 8. Tempo de serviço no magistério.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Indicador 1: Avaliação Diagnóstica (Pergunta 1).....	98
Figura 2 - Indicador 1: Avaliação Diagnóstica (Pergunta 2).....	99
Figura 3 - Indicador 1: Avaliação Diagnóstica (Pergunta 3).....	100
Figura 4 - Indicador 1: Avaliação Diagnóstica (Pergunta 4).....	101
Figura 5 - Indicador 1: Avaliação Diagnóstica (Pergunta 5).....	102
Figura 6 - Indicador 1: Avaliação Diagnóstica.....	103
Figura 7 - Indicador 2: Monitoramento (Pergunta 6)	105
Figura 8 - Indicador 2: Monitoramento (Pergunta 7)	106
Figura 9 - Indicador 2: Monitoramento (Pergunta 7)	107
Figura 10 - Indicador 2: Monitoramento (Pergunta 8)	109
Figura 11 - Indicador 2: Monitoramento	110
Figura 12 - Indicador 3: Planejamento (Pergunta 9)	111
Figura 13 - Indicador 3: Planejamento (Pergunta 10)	112
Figura 14 - Indicador 3: Planejamento	114
Figura 15 - Indicador 4: Acolhimento (Pergunta 11)	115
Figura 16 - Indicador 4: Acolhimento (Pergunta 12)	116
Figura 17 - Indicador 4: Acolhimento (Pergunta 13)	118
Figura 18 - Indicador 4: Acolhimento (Pergunta 14)	119
Figura 19 - Indicador 4: Acolhimento (Pergunta 14)	120
Figura 20 - Indicador 4: Acolhimento	121
Figura 21 – Dimensão 1	122
Figura 22 - Indicador 5: Comunicação com a família (Pergunta 15)	125
Figura 23 - Indicador 5: Comunicação com a família (Pergunta 16)	127

Figura 24 - Indicador 5: Comunicação com a família (Pergunta 16)	128
Figura 25 - Indicador 5: Comunicação com a família (Pergunta 17)	130
Figura 26 - Indicador 5: Comunicação com a família (Pergunta 18)	131
Figura 27 - Indicador 5 Comunicação com a família	133
Figura 28 - Indicador 6: Ludicidade (Pergunta 19)	134
Figura 29 - Indicador 6: Ludicidade (Pergunta 20)	136
Figura 30 - Indicador 6: Ludicidade (Pergunta 21)	137
Figura 31 - Indicador 6: Ludicidade (Pergunta 22)	138
Figura 32 - Indicador 6: Ludicidade (Pergunta 22)	140
Figura 33 - Indicador 6: Ludicidade	141
Figura 34 - Indicador 7: Personalização das atividades (Pergunta 23)	143
Figura 35 - Indicador 7: Personalização das atividades (Pergunta 24).....	145
Figura 36 - Indicador 7: Personalização das atividades (Pergunta 25).....	146
Figura 37 - Indicador 7: Personalização das atividades (Pergunta 26).....	148
Figura 38 - Indicador 7: Personalização das atividades (Pergunta 26)	149
Figura 39 - Indicador 7: Personalização das atividades	151
Figura 40 - Indicador 8: Ensino Colaborativo (Pergunta 27)	153
Figura 41 - Indicador 8: Ensino Colaborativo (Pergunta 27b)	154
Figura 42 - Indicador 8: Ensino Colaborativo (Pergunta 28)	155
Figura 43 - Indicador 8: Ensino Colaborativo (Pergunta 29)	156
Figura 44 - Indicador 6: Ensino Colaborativo	158
Figura 45 – Dimensão 2	160
Figura 46 - Indicador 9: Formação do Professor (Pergunta 30)	163
Figura 47 - Indicador 9: Formação do Professor (Pergunta 31)	164
Figura 48 - Indicador 9: Formação do professor (Pergunta 32)	166

Figura 49 - Indicador 9: Formação do Professor	167
Figura 50 - Indicador 10: Adaptação do Currículo (Pergunta 33).....	169
Figura 51 - Indicador 10: Adaptação do Currículo (Pergunta 34).....	170
Figura 52 - Indicador 10: Adaptação do Currículo (Pergunta 35).....	172
Figura 53 - Indicador 10: Adaptação do Currículo	173
Figura 54 - Indicador 11: Metodologias Ativas (Pergunta 36).....	174
Figura 55 - Indicador 11: Metodologias Ativas (Pergunta 37).....	176
Figura 56 - Indicador 11: Metodologias Ativas (Pergunta 38).....	177
Figura 57 - Indicador 11: Metodologias Ativas	178
Figura 58 - Indicador 12: Recursos digitais (Pergunta 39).....	180
Figura 59 - Indicador 12: Recursos digitais (Pergunta 40).....	181
Figura 60 - Indicador 12: Recursos digitais.....	182
Figura 61 – Dimensão 3.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
CNE	Conselho Nacional de Educação

A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias

Olímpio – PI em 2024

Sânio Pessoa Rodrigues

Universidad Tecnológica Interontinental

Nota do autor

Facultad de Ciencias Humanas e Exatcas

Mestrado em Ciências da Educação

spessoa2310@gmail.com

Resumo

Esta investigação tem como objetivo: Analisar a efetividade das práticas de recomposição da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024. A investigação teve início e com a pesquisa bibliográfica, verificando os principais trabalhos atrelado a temática da Recomposição da Aprendizagem. A justificativa para este estudo incide na busca de práticas de Recomposição da Aprendizagem no processo de alfabetização e sua efetividade no desenvolvimento do nível de aprendizagem dos estudantes. A pesquisa foi realizada de maneira quantitativa, descritiva, de campo e transversal, abrangendo os aspectos das práticas de remediação, intervenção e aceleração da aprendizagem. A investigação foi realizada através de uma enquete com aplicação de um questionário com 41 perguntas no formato impresso, as questões foram elaboradas de acordo com os 12 indicadores relacionados aos objetivos específicos e às dimensões da Recomposição da Aprendizagem. Após a etapa de aplicação, os questionários foram usados para o tratamento das informações, gerando tabelas, gráficos e a análise de todos dos resultados, o que deu um amparo consistente para concretizar as informações e assim poder verificar que o resultado foi muito significativo. Ao final é notável Recomposição da Aprendizagem no processo de alfabetização e sua efetividade no desenvolvimento do nível de aprendizagem dos estudantes, onde tais práticas possibilitarão aos estudantes múltiplas oportunidades aprendizagens sempre partindo do seu real nível de conhecimento e/ou dificuldade de aprendizagem, tornando-o protagonista do seu desenvolvimento educacional.

Palavras - chaves: Recomposição da aprendizagem, Remediação, intervenção, aceleração da aprendizagem

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo: Analizar la efectividad de las prácticas de recomposición del aprendizaje en las escuelas de educación primaria de 1º a 5º grado en el municipio de Matias Olímpio – PI en 2024. La investigación comenzó con la búsqueda bibliográfica, verificando los principales trabajos relacionados con la temática de la Recomposición del Aprendizaje. La justificación para este estudio radica en la búsqueda de prácticas de Recomposición del Aprendizaje en el proceso de alfabetización y su efectividad en el desarrollo del nivel de aprendizaje de los estudiantes. La investigación se llevó a cabo de manera cuantitativa, descriptiva, de campo y transversal, abarcando los aspectos de las prácticas de remediación, intervención y aceleración del aprendizaje. La investigación se realizó a través de una encuesta con la aplicación de un cuestionario con 41 preguntas en formato impreso, las preguntas fueron elaboradas de acuerdo con los 12 indicadores relacionados con los objetivos específicos y las dimensiones de la Recomposición del Aprendizaje. Después de la etapa de aplicación, los cuestionarios se utilizaron para el tratamiento de la información, generando tablas, gráficos y análisis de todos los resultados, lo que proporcionó un respaldo sólido para concretar la información y así poder verificar que el resultado fue muy significativo. Al final, es notable la Recomposición del Aprendizaje en el proceso de alfabetización y su efectividad en el desarrollo del nivel de aprendizaje de los estudiantes, donde tales prácticas les permitirán a los estudiantes múltiples oportunidades de aprendizaje, siempre partiendo de su nivel real de conocimiento y/o dificultad de aprendizaje, haciéndolos protagonistas de su desarrollo educativo.

Palabras clave: Recomposición del aprendizaje, Remediación, intervención, aceleración del aprendizaje.

Marco Introdutório

Tema

Recomposição de aprendizagem no processo de alfabetização

Título

A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024

Linha de Investigação

Inovação

Planejamento, Formulação do Problema e Perguntas de Investigação

No cenário educacional contemporâneo brasileiro, o processo de alfabetização e letramento, tem se mostrado um desafio contínuo para os educadores, coordenadores, gestores e pais. O baixo nível de Alfabetização é um gargalo na educação nacional, uma vez que isso acarreta dificuldades na consolidação de habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento dos alunos em sua vida escolar e também em outros âmbitos, limitando seu processo de vivência no mundo letrado. Os professores têm notado que, cada vez mais, seus alunos enfrentam dificuldades em compreender conceitos essenciais nos campos supracitados, o que pode resultar em lacunas de aprendizado significativas.

A pandemia da Covid-19, maximizou as dificuldades no processo educacional, tornando o processo de ensino mais desafiador para todos os envolvidos no meio do

educacional. As adversidades impostas ao sistema educacional exigiram esforços e a aplicação de diferentes metodologias para tentar ofertar um ensino mais efetivo, considerando as possibilidades geográficas, financeiras, físicas, cognitivas e tecnológicas de cada contexto. Contudo, esse cenário escancarou diversas lacunas no ambiente escolar, evidenciando problemas já existentes no sistema educacional brasileiro, onde a proficiência em leitura, escrita, interpretação, produção de texto e conhecimento matemáticos são abaixo do esperado.

Os conteúdos/habilidades que já foram trabalhadas em sala de aula, mas que não foram consolidadas dentro da etapa ou ano correspondente, somam-se a situações em que essas habilidades se quer foram abordadas. Ainda, os docentes têm observado um baixo nível de coordenação motora entre as crianças matriculadas no ensino fundamental anos iniciais, que apresentam dificuldades em ações que já deveriam estar consolidadas, como segurar o lápis (movimento de pinça) ou reconhecer as letras do alfabeto durante a execução de atividades solicitadas.

A rede estadual de educação do estado do Piauí, também sofreu os impactos deletérios da pandemia da covid-19. O nível de proficiência dos seus alunos apresentou queda no rendimento no período compreendido entre 2019 a 2021, com uma redução de 6,1 para 5,9 na nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Além disso, houve um declínio na proficiência em língua portuguesa e matemática, enquanto a rede apresentou uma taxa de 8,9% de distorção idade-série no ensino fundamental anos iniciais.

O município de Matias Olímpio, no estado do Piauí, possui, em sua Rede Municipal de Ensino, 21 escolas das quais 16 ofertam Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Essas instituições também enfrentam as dificuldades educacionais mencionadas anteriormente, além de outras, como a existência de turmas multisseriadas, alunos com distorção idade/série, o uso limitado de tecnologias digitais pela maior parte dos docentes, a presença de estrutura

física ainda discreta como suporte ao ensino, a presença de um plano consistente voltado para inclusão e a limitada participação das famílias no processo ensino-aprendizagem.

Nesse viés, fez-se necessário qualificar e garantir um acompanhamento sistemático da aprendizagem nas escolas, com vistas a melhorar o desempenho dos estudantes, cuja aprendizagem foi interrompida de forma presencial, acarretando lacunas educacionais.

Partindo desse pressuposto, é de notório conhecimento dos educadores que o êxito escolar perpassa por diversos fatores, dentre eles a prática da recomposição da aprendizagem. Essa prática envolve ações para a apropriação dos conhecimentos curriculares específicos de cada série ou ano e a adoção de metodologias pedagógicas mais assertivas e acolhedoras, que atendam às necessidades dos alunos.

As discussões sobre a mudança desse cenário nas escolas de Matias Olímpio - PI, tem exigido, de maneira ágil, a implementação de ações realizadas pelas instituições escolares, sempre voltadas para recompor as aprendizagens não consolidadas ou consolidadas de forma insatisfatória, considerando a idade e a série adequada. O professor tem papel fundamental nesse processo, sendo o responsável para elaborar e aplicar estratégias e instrumentos pedagógicos que fortaleçam o processo de ensino aprendizagem. Entre essas estratégias, destacam-se a realização de avaliações diagnósticas, mapeamento da turma por nível de alfabetização ou habilidades, o planejamento e a execução de atividades voltadas para cada nível de conhecimento, a aceleração de conteúdos, a organização de fichas de acompanhamentos das práticas de recomposição e a elaboração de roteiros de estudos para os alunos realizarem com a participação dos pais, promovendo a inclusão da família no desenvolvimento educacional.

O município de Matias Olímpio apresenta um baixo rendimento no processo de alfabetização. Alunos que concluem esse ciclo frequentemente não possuem habilidades consolidadas, conforme demonstram os resultados da avaliação externa de Fluência em

leitura aplicada no ano de 2023 pelo governo do estadual, por meio da plataforma on line parc.caeddigital.net. Participaram da avaliação 160 estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental anos iniciais. A rede municipal atingiu os seguintes resultados em relação ao perfil de leitor: Pré-leitor - 104 (65%) estudantes; Leitor iniciante - 43 (27%) estudantes; leitor fluente – 13 (8%). Esses dados revelam um alto índice de alunos que não alcançaram níveis de conhecimento esperados para o ciclo.

A recomposição da aprendizagem visa proporcionar novas situações para que os estudantes consolidem habilidades que, por algum motivo, não foram desenvolvidas na idade ou série correspondente. Essa estratégia Metodológica segue os parâmetros da BNCC, que estabelece as habilidades a serem iniciadas, reforçadas e consolidadas em cada ano escolar.

As discussões sobre a mudança desse cenário nas escolas de Matias Olímpio - PI, têm demandado a implementação ágil de ações pelas instituições escolares sempre para recompor as aprendizagens não consolidadas ou consolidadas de forma insatisfatória, considerando a idade e série adequada.

Conforme (Cagliari, 1998), o processo de alfabetização é multifacetado, abrangendo aspectos variados. Quanto mais qualificado estiver o professor em relação ao processo de aquisição de conhecimento, ao desenvolvimento emocional da criança, à interação social, e a realidade linguística envolvida no momento da alfabetização, melhor ele estará preparado para conduzir a aprendizagem de forma produtiva. Incorporando essa dinâmica, o docente poderá construir e adaptar estratégias pedagógicas de forma eficaz, contribuindo para o protagonismo e a autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento emocional.

Entende-se, assim que o docente é um dos pilares do processo de recomposição das aprendizagens na alfabetização, ser responsável por estabelecer uma conexão socioemocional

com os estudantes, além de trabalhar conteúdos, habilidades e competências, mantendo um vínculo com as família e parceria colaborativa com a instituição de ensino.

No município, muitas ações de recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização já são realizadas. No entanto, não se sabe ao certo se essas práticas têm sido efetivas, sobretudo em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Sabendo-se da importância da educação na vida do ser humano e do papel mediador do professor nesse processo, essas turmas representam um ambiente propício para investigação, pois estão em um momento crucial de desenvolvimento e consolidação dos estágios de alfabetização e letramento

Dessa forma, surge a seguinte questão norteadora: As práticas de recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio-PI em 2024 são efetivas?

Segundo as teorias, a recomposição da aprendizagem para ser efetiva, deve estar ancorada em pilares que integram o processo e formam seu arcabouço de práticas pedagógicas em sala de aula. Esses pilares são conhecidos como: Remediação, Intervenção e Aceleração, que subsidiam e fortalecem o trabalho desenvolvido pelo docente junto à turma.

A remediação é utilizada quando a maior parte da turma não assimilou os conteúdos de forma efetiva, sendo necessário rever os conteúdos já trabalhados, mas com uma abordagem diferente. Entre suas estratégias pedagógicas estão: a avaliação diagnóstica, planejamento das atividades, a prática do acolhimento e o monitoramento do desenvolvimento da turma em atividades realizadas pelos discentes.

A intervenção, por sua vez, atua de maneira mais personalizada, com ênfase em grupos menores que apresentam dificuldades de aprendizagem ou não consolidaram habilidades trabalhadas em anos anteriores. Suas estratégias incluem a comunicação com as famílias, a implementação da ludicidade em suas atividades, a personalização das tarefas com

base no nível de conhecimento dos estudantes e o ensino colaborativo com outros profissionais da instituição de ensino ou de outras áreas.

O terceiro aspecto da Recomposição da Aprendizagem, a Aceleração, busca, por meio de metodologias diversas aplicadas pelos docentes, promover maior celeridade na abordagem dos conteúdos considerados essenciais para o ano letivo. O escopo dessa estratégia está alicerçado na mudança de práticas pedagógicas frente às ações realizadas em sala de aula. Ou seja, para que os discentes alcancem resultados mais rápidos, faz-se necessária uma mudança de rota ou cenário pedagógico. Entre as estratégias pedagógicas utilizadas destacam-se a formação continuada dos docentes, adaptação do currículo para a turma, emprego de metodologias ativas na prática de sala de aula e utilização de recursos digitais no desenvolvimento de suas atividades. Assim, para responder à pergunta geral, foram estabelecidas as seguintes perguntas específicas:

- a) A remediação da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva?
- b) A intervenção da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva?
- c) A Aceleração da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva?

Objetivos de Investigação

Objetivo Geral

Determinar a efetividade da recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI, em 2024.

Objetivos Específicos

Estabelecer:

- a) Se a remediação da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024, é efetiva.
- b) Se a intervenção da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024, é efetiva.
- c) Se a Aceleração da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024, é efetiva.

Justificativa e Viabilidade

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, onde o acesso à educação tem se ampliado, observa-se que essa política oferece à população oportunidades de melhoria de qualidade vida, por meio de níveis mais elevados de escolaridade. Contudo, esse maior acesso não corresponde, na mesma proporção, a qualidade de ensino ofertadas nas escolas da rede pública. Embora os índices de fracassos no processo de alfabetização e letramento, bem como no ensino de Língua portuguesa e Matemática, tenham diminuído ao longo dos anos, o cenário ainda é desafiador. Essa melhoria, apesar de expressiva, evidencia deficiência nos níveis de aprendizagem dos alunos.

O processo de melhoria da qualidade de ensino exige ações colaborativas e participativas de todos os atores do universo educacional. incluindo a Secretaria de Educação (SEMEC), gestores, docentes, a coordenação, a gestão, família e demais integrantes da comunidade escolar. Esses agentes devem se alinhar suas a BNCC, consolidando uma estrutura sólida e focada no amparo aos protagonistas desse processo: os estudantes.

Entende-se que para inserir os alunos no universo ensino aprendizagem não se limita a matricula-los e garantir sua presença em sala de aula. É necessário oferecer uma educação de qualidade, assegurando os direitos dos estudantes por meio da aplicação de instrumentos que identifiquem seu o nível de conhecimento, monitorando e avaliando esse o nível é condizente com o ano ou série no qual esteja matriculado. Além disso é essencial implementar metodologias que garantam o avanço dos alunos em termos de habilidades e competências curriculares, identificar suas capacidades socioemocionais e promover o acolhimento.

Reconhecendo a relação simbiótica entre nível de conhecimento e as capacidades socioemocionais, torna-se imprescindível trabalhar o estudante de forma integral. Apenas dessa maneira é possível avançar no âmbito educacional, promovendo o desenvolvimento pleno do ser humano.

Portanto, a investigação proposta justifica-se pela busca de práticas efetivas de recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização, que promovam oportunidades aprendizagem adequadas ao nível real dos conhecimentos dos estudantes. Essas práticas têm como objetivo torna-los protagonistas do próprio desenvolvimento educacional.

Relevância Acadêmica

A investigação possui grande relevância no âmbito acadêmico, uma vez que revisará teorias sobre as ações de recomposição da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem. O estudo traçará um percurso teórico entre as concepções mais antigas e recentes sobre o tema, promovendo conhecimento sobre a efetividade das práticas de recomposição em sala de aula. Isso possibilitará desdobramentos e novas investigações científicas.

Relevância Prática

A relevância prática da investigação, reside na reflexão crítica que poderá ser promovida entre os docentes sobre sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Por meio da pesquisa, os professores terão a oportunidade de avaliar o impacto de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento dos níveis de aprendizagem dos alunos.

Relevância Social

A investigação possui grande relevância social, pois a recomposição da aprendizagem é uma prática educacional que busca caminhos e utiliza instrumentos pedagógicos para acolher e recompor habilidades e competências curriculares alinhadas a BNCC, que não foram consolidadas durante o processo educativo dos estudantes nessa etapa de ensino (Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano).

Assim, a prática da Recomposição da Aprendizagem nas escolas tem como objetivo contribuir para a formação de uma sociedade mais capacitada para de ler, escrever, interpretar, calcular e relacionar-se com o próximo de maneira mais altruísta, sempre sob a perspectiva de uma educação integral.

Os resultados da investigação permitirão a docentes e gestores promover discussões mais aprofundadas sobre: a efetividade dos instrumentos pedagógicos aplicados em sala de aula, a eficácia das práticas pedagógicas empregadas, a necessidade de elaborar e implementar de práticas pedagógicas que personalizadas, a importância do acolhimento dos estudante e da valorização dos seus aspectos socioemocionais, Ações voltadas ao fortalecimento da comunicação entre coordenação, gestão e famílias, a melhoria nos índices de aprovação e consolidação de habilidades e competências curriculares.

Viabilidade

Quanto à viabilidade da investigação, os recursos materiais e humanos necessários são exequíveis, considerando as possibilidades de acesso aos mesmos e às informações. A pesquisa foi financiada com recursos financeiros próprios do investigador, o que a torna financeiramente viável, além disso, ela possui fundamentos sólidos e antecedentes para sua elaboração. Esses fatores tornam totalmente viáveis a sua execução.

Marco Teórico

Antecedentes de Investigação

Dois estudos sobre a recomposição da aprendizagem contribuíram significativamente para a compreensão do fenômeno, sendo desenvolvidos nos anos de 2020 e 2022.

Silva, (2022), em sua pesquisa de mestrado intitulada: Letramentos em tempos de pandemia: as significações de professoras do município de Mossoró/RN. Pelo programa de Pós-Graduação em educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Propôs a seguinte pergunta geradora: Quais as significações de professoras sobre letramentos em tempos de pandemia na cidade de Mossoró/RN?

O objetivo geral foi apreender as significações de professoras acerca dos letramentos em tempos de pandemia na cidade de Mossoró/RN. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica de Lev Semenovitch Vigotski, com contribuições de Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev. alinhada ao método do Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Marx.

Para discutir letramentos, utilizou-se o embasamento teórico de autores como Soares, Kleiman e Rojo.

Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, o Instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi a entrevista reflexiva e a técnica do grupo focal. Foram entrevistados 08 (oito) profissionais de forma individual, via chamada de vídeo gravada em áudio, com duração que variou de 08 a 29 minutos. O *lócus* foi uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Mossoró- RN.

A pesquisadora identificou cinco zonas de sentido: uma delas revelou concepções obsoletas sobre letramentos entre as colaboradoras, evidenciando atraso na evolução do entendimento o tema. Observou-se que mesmo que, empiricamente, estratégias alinhadas às definições de letramentos eram empregadas. Durante a pandemia, as enfrentaram desafios significativos, mas apontaram que crianças com acompanhamento dos pais apresentaram avanços maiores. As profissionais precisaram se reinventar pedagogicamente para atender as novas demandas, percebendo mudanças de comportamento das crianças causadas pelo contexto pandêmico.

Fernandes, (2020), em sua pesquisa de mestrado intitulada: Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica. Pelo programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade do Estadual da Paraíba. Tendo como problemática: O fracasso escolar no processo de alfabetização, que tem se perpetuado e resultado em exclusão socioeducacional da criança, principal afetada. A pesquisa teve por objetivo geral: desenvolver estratégias de ensino, pautadas nas etapas de frequência, sistematicidade e consistência, que visem conduzir a superação das dificuldades de aprendizagem em escrita de crianças do 4º ano do Ensino Fundamental I. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, com características experimental, etnográfica e bibliográfica, tendo como principais aportes teórico-metodológicos os estudos de Dolz e Schneuwly

(2004), Ferreiro e Teberosky (1984), Freitas, Alves e Costa (s.d), Kleiman (1995; 2008), Piaget (1990), Soares (2004) e Vygotsky (1991). A referida pesquisa é caracterizada como uma pesquisa quanti-qualitativa.

O Instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foram o diário de campo e a observação da escrita de 19 alunos de uma turma de 4º ano do ensino fundamental anos iniciais. O *locus* da pesquisa deu-se na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Senador Ruy Carneiro no município de Jacaraú / PB. A pesquisadora concluiu que a intervenção pedagógica é fundamental para que professores identifiquem as causas da dificuldade de escrita e promovam vínculos de confiança, e promovendo novas aprendizagens.

As autoras ressaltam os desafios metodológicos enfrentados durante a pandemia no processo de alfabetização. Um aspecto relevante foi observado foi a importância da participação dos pais para o avanço da criança no processo de ensino aprendizagem. Com as escolas fechadas e aulas remotas, a colaboração dos pais tornou-se essencial para apoiar o aprendizado de seus filhos em casa. Além disso, foi evidenciada a necessidade de uma mudança no papel docente, que passou a implementar intervenções pedagógicas mais direcionadas, baseadas na identificação a partir da identificação da escrita de cada aluno. Essa abordagem individualizada permitiu aos professores oferecer suporte mais eficaz e adaptado às necessidades específicas de cada criança, contribuindo para o avanço de seu processo de alfabetização. No entanto, os desafios persistem, e a colaboração entre escola e família continua sendo fundamental para garantir o sucesso educacional das crianças, mesmo em tempos de adversos. Essa experiência durante a pandemia trouxe à tona a importância da parceria entre pais e educadores no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de uma abordagem colaborativa e adaptável às circunstâncias emergentes.

Este trabalho amplia a compreensão sobre como incluir a criança no processo de alfabetização por meio da Recomposição da Aprendizagem. Tal abordagem, que parte do nível de conhecimento individual de cada aluno, valoriza a personalização das práticas pedagógicas, o uso de ludicidade e a adoção de metodologias ativas.

A Recomposição da aprendizagem enfatiza a parceria entre escola e família, criando um ambiente colaborativo para atender às necessidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes. A personalização das atividades também se destaca como elemento essencial, garantindo que estas estejam alinhadas com os interesses e capacidades individuais de cada aluno, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. A inserção da ludicidade nas atividades de alfabetização desempenha um papel fundamental; tornando o aprendizado mais atrativo e estimulante, além de promover o desenvolvimento de habilidades socioemocionais importantes. A utilização de metodologias ativas em sala de aula é outra prática relevante, proporcionando uma aprendizagem mais dinâmica e participativa, onde os alunos são incentivados a explorar, questionar e construir seu próprio conhecimento. Por fim destaca-se a importância do ambiente escolar acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros, valorizados e respeitados, promovendo um clima propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes. Ao considerar esses aspectos em conjunto, a Recomposição da Aprendizagem emerge como abordagem abrangente e eficaz para promover a alfabetização das crianças, oferecendo uma resposta mais adequada às suas necessidades individuais e contribuindo para a educação mais inclusiva e significativa no contexto escolar.

No contexto da alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024, o estudo busca analisar os pilares da recomposição (remediação, intervenção e aceleração) e avaliar a efetividade das práticas pedagógicas adotadas. A pesquisa pretende ampliar a visão sobre o tema, indo além das metodologias utilizadas para compreender sua efetividade no processo ensino aprendizagem, contribuindo para a educação inclusiva e significativa.

Bases Teóricas

A efetividade da recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no ensino fundamental

Segundo Silva (2022), os sujeitos sem escolarização ou que não participam do processo de alfabetização sistematizada têm suas ações minimizadas diante das exigências da sociedade. Assim, a escola tornou-se importante nesse processo de desenvolvimento, por ter como uma das suas funções a sistematização de conhecimentos. Por essa razão, deve possibilitar práticas por meio da participação e interação entre os sujeitos, oportunizando ao aluno aprender não apenas com o professor, mas de também entre seus pares, a partir de suas experiências em situações sociais diversas.

De acordo com a nota técnica do Todos Pela Educação (2022) a não alfabetização das crianças em idade adequada traz prejuízos para aprendizagens futuras e aumenta os riscos de reprovação, abandono e/ou evasão escolar. Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021. Notoriamente, os dados oficiais evidenciam os desafios que a Educação brasileira enfrenta e ainda enfrentará devido à pandemia da Covid-19. (Todos Pela Educação, 2022 p.9).

Durante a pandemia, as redes educacionais enfrentaram um desafio sem precedentes, buscando mitigar os impactos provocados pelo distanciamento entre os estudantes e a escola. Nesse contexto, a implementação do ensino remoto emergiu como uma das principais

estratégias adotadas. Por meio dessa modalidade, os docentes buscavam manter um vínculo, ainda que virtual, com seus alunos, possibilitando a continuidade do processo educacional, tanto para estudantes que tinham acesso à internet em casa quanto para aqueles que não dispunham desse recurso tecnológico. Além das aulas no formato online, foram elaborados materiais impressos, distribuídos aos pais ou responsáveis, para que pudessem auxiliar os filhos no acompanhamento das atividades escolares. Essa abordagem visava garantir que nenhum aluno ficasse desassistido durante esse período tão desafiador. Mesmo com suas limitações, o ensino remoto representou uma tentativa válida de manter o processo de aprendizagem em curso diante das adversidades impostas pela pandemia.

Sobre a efetividade, o dicionário *on line* Oxford Languages define como “aquilo que se consegue verificar; cuja existência é real e verdadeira; incontestabilidade”. Efetividade refere-se à capacidade de se alcançar plenamente um objetivo utilizando o mínimo de recursos possível, cumprindo a finalidade definida e evitando desperdícios.

No contexto da recomposição da aprendizagem, como podemos definir a efetividade? Esse termo é frequentemente entendido como a realização de tarefas empregando-se quantidades mínimas de recursos, evitando desperdícios e atingindo o grau máximo de eficiência. No entanto, deve-se ressaltar que na recomposição da aprendizagem a efetividade não se limita ao aspecto financeiro, mas abrange vários recursos essenciais, como o tempo a ser empregado na elaboração de atividades, a energia dedicada à investigação sobre o nível de conhecimento e ao monitoramento dos estudantes, bem como o conhecimento aplicado na implementação de estratégias pedagógicas que concretizem o ensino integral. Dessa forma entende-se a efetividade na recomposição da aprendizagem como algo real e tangível, que pode avaliado durante o processo de ensino aprendizagem.

Um conceito recorrente e imprescindível a essa temática é o de Evangelista e Gonçalves (2023) a recomposição da aprendizagem é uma estratégia que visa mitigar os

danos provenientes da pandemia, ela está estruturada em três pilares de trabalho, apontados pelas autoras: remediação, intervenção e aceleração.

A recomposição da aprendizagem (RA) surgiu como uma estratégia para enfrentar desafios e demandas existentes em nosso sistema educacional, acentuados pela pandemia da Covid-19. A necessidade de mudanças abruptas na forma de fazer educação, imposta pelas condições sanitárias exigiu uma postura imediata no processo ensino aprendizagem. Essa transformação resultou no distanciamento físico dos alunos de suas escolas, colegas de classe e equipe docente, com substituição do contato presencial pelo remoto. O impacto foi o desenvolvimento e o ampliação de lacunas educacionais e emocionais, necessárias para garantir a saúde e o bem-estar de todos.

As habilidades básicas e fundamentais sobre as quais todos os aspectos da educação são construídos foram apagadas em muitos países. As crianças esqueceram como ler e escrever; algumas são incapazes de reconhecer letras. As crianças que estavam prestes a começar a escola pela primeira vez nunca tiveram a chance de aprender essas habilidades, já que a educação infantil desapareceu na maioria dos países. Sem uma ação corretiva urgente, isso pode trazer sérias consequências ao longo da vida em termos de saúde e bem-estar, aprendizado futuro e emprego (UNICEF, 2022).

Diante dessas necessidades educacionais, entende-se que a estratégia recomposição da aprendizagem é uma ação poderosa para mitigar os efeitos deletério decorrentes do distanciamento da sala de aula e convívio com demais.

Com base no que dispõem Lobo et al (2022), a recomposição da aprendizagem é uma abordagem dinâmica e contínua, que vai além da simples reposição de conteúdos não aprendidos ou não vistos. Seu foco é identificar as principais dificuldades e lacunas de aprendizagem dos estudantes, oferecendo condições adequadas para que possam adquirir esses conhecimentos de forma eficaz. Assim, a recomposição não se resume a um processo

estático de revisão, mas sim uma prática educacional dinâmica e adaptativa, voltada para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

É interessante observar que implementação efetiva de recomposição da aprendizagem demanda um planejamento abrangente e participativo, envolvendo diversos integrantes do âmbito escolar. O planejamento estratégico deve ser elaborado e executado com a colaboração ativa da gestão escolar, coordenação pedagógica, corpo docente, famílias e estudantes. O Plano de Recomposição da Aprendizagem (PRA) deve ser construído com intuito de mitigar os impactos causados pela não consolidação das habilidades e competências nos anos anteriores de escolarização. Para tanto, é essencial que o PRA contemple uma variedade de estratégias pedagógicas, considerando a adversidade de cenários educacionais e os diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto a ser considerado são as defasagens de conteúdo em relação ao ano letivo atual, bem como questões como evasão escolar, taxa de abandono, desmotivação e problemas socioemocionais, que podem influenciar significativamente o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento do PRA exige uma análise criteriosa e uma abordagem voltada para formação integral do estudante, visando identificar as necessidades específicas de cada contexto e oferecer respostas eficazes e alinhadas a essas demandas. Somente assim será possível garantir uma recomposição da aprendizagem efetiva, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Segundo Silva (2023) a conceituação sobre o verbo recompor é empregado com intuito de significar a necessidade de uma nova organização, reordenação das estratégias pedagógicas. Essa ideia constitui uma extensão do que foi proposta por Abe (2022), que argumenta ser por isso que se adota o termo “recomposição”, no sentido de “restabelecer” ou, “restaurar” a conexão com o estudante, perdida durante o isolamento social.

Uma visão predominante nas pesquisas é a de que recompor demanda um novo olhar sobre como estabelecer um realinhamento da rota educacional, em que a prática de estratégias pedagógicas possa promover a equidade em sala de aula, independentemente do nível de conhecimento dos estudantes. O reestabelecimento dessa conexão entre estudante e o universo educacional deve ser feito de maneira exequível, respeitando a individualidade e situação de cada um. A conexão entre a recomposição da aprendizagem e o discente, para ser efetiva deve ter como estratégia o acolhimento no ambiente escolar, o diagnóstico e monitoramento do nível de conhecimento dos estudantes, a intervenção nas dificuldades ou transtornos de aprendizagem identificados, aceleração dos conteúdos de forma contextualizada com a realidade do discente e alinhada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A discussão dentro da abordagem da recomposição sobre o que é uma competência ajuda na compreensão da proposta de recompor no processo de desenvolvimento da alfabetização das crianças. Ela envolve a integração de várias habilidades para alcançar a proficiência em um contexto específico. No âmbito educacional, exemplos dessas habilidades englobam a capacidade de leitura, escrita, produção e interpretação de textos, além da habilidade para realizar apresentações para os colegas e executar operações matemáticas.

Todas essas habilidades são fundamentais para a evolução dos estudantes ao longo de sua jornada escolar. É importante destacar que essas competências não isoladas, mas interconectadas e complementares, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do estudante. Dessa forma, ao ampliar o rol de habilidades de maneira integrada, os estudantes mostram-se mais aptos a atuar de maneira construtiva na sociedade contemporânea. Corroborando essa explanação Baumgarten (2023), considera essencial reconhecer que o aluno, com indivíduo em pleno desenvolvimento, apresenta um interesse crescente em compreender a relevância dos conteúdos trabalhados em sala de aula e sua

aplicabilidade no cotidiano. Esse aspecto ressalta a importância de estabelecer conexões significativas entre os conteúdos curriculares e a realidade do aluno, estimulando uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Almeida (2022) chama a atenção para o fato de que a RA é o conjunto de estratégias que visam garantir as aprendizagens comprometidas pelo período de distanciamento social, com o foco na redução das desigualdades educacionais e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências adequadas a cada etapa.

O distanciamento social ampliou as lacunas educacionais e emocionais já existentes antes da Pandemia da Covid-19. Esse novo cenário exige uma disrupção no fazer pedagógico, nas metodologias empregadas pelos docentes em sala de aula, no monitoramento da coordenação pedagógica, no acolhimento dos alunos e uma comunicação mais assertiva com a família. Esse distanciamento trouxe aos discentes desigualdades educacionais na consolidação das habilidades como de alfabetização e letramento, leitura, produção e interpretação de textos e letramento matemático. Nesse cenário, Silva (2022) considera a recomposição das aprendizagens uma ação assertiva oferecida pela escola para colaborar no desenvolvimento das crianças diante das dificuldades na alfabetização e nos letramentos.

A luz dessa problemática, convém ressaltar que Baumgarten, (2023) sugere que o desenvolvimento do conhecimento segue um percurso de forma sequenciada ao longo da jornada escolar de cada estudante. As matrizes curriculares, estruturadas para que os conteúdos se complementam progressivamente ao longo dos anos letivos, possibilitam uma interconexão de atividades paralelas e conteúdos diversificados, juntamente com variadas ferramentas pedagógicas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é imprescindível reconhecer que, por circunstâncias adversas, pode ocorrer que a matriz não seja totalmente exequível durante o ano letivo, deixando alguns conteúdos parcial ou completamente não trabalhados. Isso implica a necessidade de (re)organização do ano letivo

subsequente, buscando contemplar conteúdos pendentes e garantir uma continuidade coerente no desenvolvimento do currículo escolar.

Diante da complexidade desse cenário, é fundamental ressaltar a importância da perspectiva que enfatiza a necessidade de os estudantes vivenciarem uma jornada educativa de forma sequencial ao longo da vida escolar. Essa abordagem visa proporcionar o desenvolvimento de uma variedade de habilidades e conteúdos previstos pelas matrizes curriculares no âmbito escolar. Quando ocorre uma interrupção dessa sequência ordenada, há uma desestabilização no processo educacional do estudante, gerando lacunas que, muitas vezes, não são devidamente corrigidas ao longo do restante do percurso escolar. Por isso, torna-se essencial adotar a abordagem de Recomposição da Aprendizagem (RA), para assegurar a implementação de estratégias flexíveis e adaptáveis, capazes alcançar todos os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento prévio, proporcionando-lhes novas oportunidades de aprendizagem significativa. Essa abordagem mais personalizada e inclusiva, promovendo o progresso e o sucesso do estudante em sua jornada educativa.

Seguindo essa direção, Guaraldo (2022) explica que, para haver recomposição deve-se utilizar uma abordagem de sistematizada e articulada, não se limitando a meras intervenções superficiais, assistemáticas e de forma esporádica. Isso implica a adoção de práticas pedagógicas flexíveis e adaptativas, capazes de promover a inclusão e o desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Nesse sentido, pode-se enfatizar que uma abordagem tão abrangente quanto a implementação da RA, para ter um impacto significativo no desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar e na consolidação das habilidades, deve sempre considerar a aplicação de práticas pedagógicas suficientemente envolventes para despertar o interesse do estudante e atender às necessidades educacionais. Isso significa organizar um ambiente que seja acolhedor e acessível a todos, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade. Os

docentes precisam estar abertos a experimentar novas abordagens e metodologias, buscando constantemente formas mais eficazes de engajar os alunos em seu processo de aprendizagem. Além disso é importante reconhecer que RA não é um processo estático, mas dinâmico e em constante evolução. Os docentes estar dispostos a avaliar regularmente o impacto de suas práticas pedagógicas e realizar ajustes conforme necessário, corrigindo a rota de ensino aprendizagem.

Torna-se significativo estabelecer uma relação onde Fernandes (2020), que aponta a falta de aprendizagem das crianças, na maioria das vezes, não é devidamente investigada. Alguns professores alfabetizadores justificam esse resultado atribuindo-o unicamente à falta de motivação, preguiça ou as circunstâncias familiares desfavoráveis ou fatores biológicos, patológicos ou socioculturais, sem considerar a possibilidade de uma dispedagogia. Isso reflete uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, ignorando os diversos aspectos que podem influenciar no desempenho escolar dos estudantes.

Essa perspectiva teórica lança luz sobre como o processo ensino-aprendizagem não pode, de forma alguma ser unilateralizado. Para isso, destaca a importância de diversos aspectos. Primeiramente, ressalta a necessidade de investigar o nível de conhecimento dos estudantes, compreendendo suas habilidades, lacunas e potenciais. Em seguida, enfatiza a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas, que considerem a diversidade de perfis e necessidades dos alunos, promovendo uma educação acessível a todos.

Além disso, destaca a importância de implementar práticas de intervenção e mediação pedagógica, visado auxiliar os estudantes no enfrentamento de desafios e na superação de dificuldades de aprendizagem. Essas práticas podem incluir atividades diferenciadas, acompanhamento individualizado e apoio emocional. Outro aspecto relevante é a construção de vínculo de confiança entre professores e estudantes, fundamental para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. Esse vínculo facilita a comunicação, a

colaboração e a motivação dos estudantes, possibilitando diferentes formas de aprendizagens e o alcance de objetivos educacionais.

Em suma, essa perspectiva teórica enfatiza a importância de uma abordagem holística centrada no estudante, que considere não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também o contexto e as necessidades individuais de cada estudante.

Com essa intencionalidade, o governo federal busca consolidar uma política governamental para promover a recomposição das habilidades perdidas ao longo do período da pandemia da Covid-19. Para isso, elaboraram-se normativas com direcionamentos conceituais e uma base jurídica para subsidiar os entes federados. Esses entes passaram a elaborar e implementar seus Planos de Recomposição de Aprendizagem (PRA), nos quais são delineadas as ações que devem ser realizadas, junto à comunidade escolar, para melhorar o processo educacional.

O PRA deve ter como eixo curricular norteador a BNCC, visto que esta aponta, em sua estrutura, os direitos de aprendizagem dos estudantes. Por isso, a BNCC deve ser o eixo orientador para o desenvolvimento do trabalho de recomposição da aprendizagem, de forma consubstanciada aos currículos e em sintonia com as propostas pedagógicas das escolas.

Segundo Evangelista e Gonçalves (2023) para o processo de RA, não existe uma única receita. No entanto, é fundamental ter um plano de ação bem definido, para identificar o problema e compreender o objetivo que precisa ser alcançado.

Diante de tantos desafios, a prática da recomposição da aprendizagem deve sempre focar no acolhimento do aluno, na descoberta das habilidades não consolidadas, na intervenção de maneira personalizada ou em grupo, na adequação curricular, e na proposição de estratégias pedagógicas objetivando mitigar tais deficiências de ensino aprendizagem.

Remediação de aprendizagem no Ensino Fundamental

A palavra remediação resulta da junção de duas outras palavras com os respectivos significados segundo o dicionário *michaelis on line* : “remediar” (vem do latim *remediare*) que significa dispor as coisas com antecedência, a fim de se evitar consequências danosas; atenuar, prevenir; Corrigir enganos ou erros; emendar, reparar. Enquanto que “ação” (vem do latim *actiōnem*) que dizer - Ato ou efeito de agir; disposição para realizar coisas: energia, movimento. Assim podemos entender que “remediar + ação = remediação”.

No âmbito escolar, a mediação pode ser entendida como uma nova mediação pedagógica com mais possibilidades, que visa corrigir os efeitos danosos advindos da incompreensão ou subdesenvolvimento de conceitos e habilidades relacionados aos conteúdos escolares.

No âmbito educacional, a prática da remediação tende a ser comparada a ação de recuperação de conteúdos escolares, conceito que, na prática, não se aplica. O termo recuperação é empregado no sentido de rever conteúdos já visto ou trabalhados em sala de aula com a turma. Já o termo remediação (abordagem da recomposição da aprendizagem) utiliza estratégias que abordam conteúdos não trabalhados com a turma ou com a maior parte dela, devido a situações adversas, como no caso a Pandemia da Covid – 19, que impossibilitou a aplicação desses conteúdos no período adequado para os alunos.

Recuperação da aprendizagem é o termo mais adequado quando estamos falando de uma situação em que a escola já ofereceu uma oportunidade real para a(o) estudante desenvolver as suas aprendizagens. Na literatura estadunidense, a “recuperação” é um processo de remediação pelo qual passa a(o) estudante que não aprendeu o que deveria ter aprendido (ABE,2022).

Dessa forma, entende-se que o uso do termo “recuperação” não se aplica quando nos referimos à prática de recomposição da aprendizagem. Isso ocorre porque que tal prática foi elaborada para atender alunos que advêm do ensino remoto e que não tiveram acesso ou oportunidade de aprendizagem. Como apontam Evangelista e Gonçalves (2023), é necessário considerar que todos os estudantes precisam de apoio, já que passaram muito tempo fora do ambiente escolar.

O plano de Recomposição deve sempre ser voltado para todos os alunos, pois a execução de um plano dessa natureza, considerando apenas grupos dispersos estará fadada ao fracasso. Gonçalves e Evangelista (2023) enfatizam que a remediação, muitas vezes confundida com recuperação, deve abranger todos os estudantes, pois precisam de apoio devido ao longo período fora da escola.

Assim, o docente deve utilizar uma abordagem inovadora, tratando os assuntos já abordados anteriormente com toda a turma ou parte dela, mas utilizando estratégias diferentes das empregadas anteriormente. Essa nova abordagem deve incluir estratégias que permitam aos discentes uma mobilização cognitiva significativa, promovendo a consolidação efetiva das habilidades e competências curriculares.

Para Rubeus (2021) as políticas de remediação visam “ensinar novamente”, utilizando outras ferramentas pedagógicas, o conteúdo que os alunos não conseguiram aprender anteriormente. Elas são aplicadas em situações em que toda a turma ou grande parte dela, necessita de apoio, seja por terem passado muito tempo longe da escola, seja por não terem tido a oportunidade de vivenciar esses conteúdos.

A ação de remediação pode parecer demorada no primeiro momento. Por isso, é necessária uma relação de simbiose entre professor-aluno para atingir os resultados esperados. Consequentemente, a tentativa de mitigar ou extinguir as deficiências sobre os conteúdos curriculares pode demandar algum tempo (talvez várias semanas), uma vez que

dependerá de uma reestruturação cognitiva do aprendiz. No entanto, há possibilidade de que o aluno retroaja ao contexto do erro de maneira significativa e autônoma.

As escolas devem ter ou elaborar um plano de ação para a prática de remediação, no qual as ações contribuam para formação de um perfil da turma, baseado nos avanços e desafios a serem enfrentados. É essencial que esse plano inclua um planejamento adequado, com a atuação direta dos docentes. Ofélia (2023) aponta que as principais ações relacionadas à prática da remediação nas instituições escolares a serem consideradas são definidas em 3 grandes etapas: avaliação, etapa responsável por diagnosticar e monitorar, auxiliando na compreensão do que foi consolidado e do que ainda precisa ser desenvolvido;

O planejamento, etapa que prioriza as principais necessidades dos estudantes e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados, com foco no que é fundamental para ser recomposto e desenvolvido no ano em curso. A execução e aplicação, etapa de implementação das estratégias de forma consciente e intencional, incluindo ajustes no que não funcionou e buscando novas soluções. A comunicação e o acolhimento são essenciais, e a prática deve ser voltada para a formação integral, atendendo à diversidade da sala de aula e estimulando o protagonismo dos estudantes.

A dimensão remedição está contemplada em quatro indicadores que dão suporte teórico ao trabalho de pesquisa sobre recomposição. Esses indicadores fornecem uma base teórica sólida para orientar a prática pedagógica nesse contexto. Ao compreender e aplicar esses indicadores, os docentes podem identificar de maneira eficaz as lacunas de aprendizagem dos alunos e desenvolver estratégias adequadas para superá-las.

Avaliação Diagnóstica

Para Valle (2023), o processo de aplicação do diagnóstico de aprendizagem pode ser realizado no início e no meio do processo, além de identificar as lacunas, orienta o trabalho docente e a necessidade de atendimento personalizado.

Dessa forma, o docente deve levar em conta que para desenvolver um trabalho pedagógico produtivo, terá como base metodológica a aplicação de testes diagnósticos em periodicidade preestabelecida, com o objetivo de coletar informações sobre a turma. Essas informações permitem a elaboração de um perfil dos estudantes, identificando suas dificuldades e habilidades.

A organização do plano de remediação no âmbito da RA prevê a montagem do perfil da turma, considerando suas lacunas identificadas. Para isso, requer-se uma estratégia que conte com um aporte instrumental que viabilize tal ação. Como aponta Villas Boas (2019), os instrumentos avaliativos podem ser os mais diversificados, tais como: provas, testes, auto avaliação, avaliação por pares, observação, registros, entrevistas, conversas informais, registros reflexivos, trabalhos grupais, (seminários, jogos educativos, debates) e portfólio (coleção e produções feitas pelos estudantes que registram seu progresso e evidência de aprendizagem).

A avaliação diagnóstica mostra-se um instrumento eficaz para coleta informações necessárias à tomada de decisões pedagógica. Essas decisões, por sua vez, devem promover uma configuração de ensino aprendizagem que favoreça um desenvolvimento progressivo dos estudantes. Para Luckesi (2002, p.33) :

(...) avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para

aceitá-lo ou para transformá-lo. A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão.

Na avaliação diagnóstica, conforme argumenta Luckesi (2002), a tomada de decisão será embasada nos dados coletados, que mais se aproximam da realidade da turma. Por isso, é imprescindível determinar o que deve ser avaliado, em qual turma e em qual nível de conhecimento.

Para Valle (2023), a avaliação diagnóstica deve ser entendida como uma ação periódica e de acompanhamento diário dos alunos. Em seu arcabouço, estão inclusos instrumentos como as provas, redações, leitura e interpretação de textos, elaboração de questionários, debates, entrevistas com alunos, seminários temáticos e o uso de linguagens artísticas

Essa sondagem possibilita a construção um perfil da turma. A partir desse ponto, pode-se implementar decisões mais eficazes para o bom desenvolvimento dessa turma.

A avaliação diagnóstica, no contexto da remediação, deve considerar os níveis de aprendizagem de cada ano escolar ou etapa de ensino. Por exemplo, ao avaliar o nível de alfabetização dos alunos que estão no ciclo de alfabetização, é necessário investigar indicadores que compõe esse universo, do nível mais básico ao mais complexo, incluindo habilidades que envolvem escrita (forma espontânea), leitura e conhecimentos matemáticos. Pode-se utilizar, por exemplo, o teste que verifica os níveis da Psicogênese da escrita.

Para turmas que já concluíram o ciclo de alfabetização (a partir do 3º ano do Ensino Fundamental), devem ser avaliadas habilidades mais elaboradas como: Produção do texto, avaliar se o aluno escreve, produz textos com ou sem coerência. Compreensão de texto, verificar se o aluno reconhece os personagens da história, o gênero textual, o clímax da história, a mensagem que o texto passa. Fluência Leitora avaliar se o aluno, não lê, lê com ou sem fluência. Conhecimentos matemáticos, verificar se o aluno conhece os números, associa

a contagem aos objetos, realiza as quatro operações básicas, identifica as formas geométricas, reconhece valores de cédulas e moedas, interpreta de gráficos ou utiliza noções de localização. É fundamental que essas avaliações considerem as habilidades e competências alinhadas a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), respeitando as áreas de conhecimento, não esquecendo dos níveis de habilidades própria de cada ano escolar.

Monitoramento

Segundo Maximiano (2006), o monitoramento “consiste em acompanhar e avaliar a execução da estratégia”. O monitoramento deve ser realizado com base nos mesmos indicadores utilizados na elaboração do planejamento estratégico.

Dessa forma, elaborar bons indicadores será um dos desafios para otimizar o monitoramento, visto que a esse instrumento possibilita ao docente acompanhar a evolução da turma de forma individualizada ou em grupo.

Soares (2022) propõe que o acompanhamento seja orientado por diagnósticos e pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem ou ensino, com objetivo de intervir e orientar, e não por meio de avaliação baseada na identificação de qual “valor” a criança atingiu em determinado momento desse processo inicial de aprendizagem.

Dentro desse contexto, enfatizamos que, por meio das avaliações diagnósticas periódicas com os estudantes, é possível mapear os indicadores (escrita, leitura, produção de texto, compreensão do texto, conhecimentos matemáticos, interação dos alunos, participação e produções em grupo) de sucesso ou insucessos das práticas pedagógicas planejadas e executadas pelos docentes em um determinado período. O monitoramento pode ser realizado pelo docente a construção de fichas de acompanhamento que contenham os indicadores como comportamento, realização das atividades, interação, habilidades e competências a serem

alcançadas naquele período determinado. Além disso, pode-se confeccionar um painel e expô-lo em sala, permitindo que os próprios alunos visualizem seu desenvolvimento em relação às habilidades e competências da BNCC exigidas na etapa de ensino. O painel deve desenvolver um espírito participação e engajamento de todos nas atividades realizadas em sala de aula e não uma competição exacerbada na turma.

Segundo Valle (2023), a RA traz uma ideia de níveis de aprendizagem. Como o aluno não permanece em um mesmo nível durante todo o processo de aprendizagem, o acompanhamento permite identificar o momento oportuno para troca de atividades e realinhamento das estratégias pedagógicas.

O monitoramento, empregado como uma estratégia de remediação no processo de RA, visa acompanhar o desempenho da turma de forma coletiva, sem deixar a individualidade. Ele é essencial para garantir uma educação equitativa a todos alunos, pois coleta dados sobre o progresso dos estudantes oferece retornos valiosos sobre o desenvolvimento das habilidades e competências, ajudando a identificar lacunas de aprendizagem que precisam ser corrigidas.

Por meio do acompanhamento de indicadores específicos, como fluência na leitura, níveis de escrita, capacidade de produzir e interpretar textos e competências em conceitos matemáticos, o docente pode adequar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades da turma.

O monitoramento desses indicadores requer a aplicação de várias metodologias, como avaliações padronizadas ou personalizadas, teste de desempenho específico e observação em sala de aula. O docente pode também utilizar tecnologias educacionais, como plataformas *on line* de aprendizagem e aplicativos educacionais, que fornecem dados significativos sobre progresso dos alunos e facilitam o monitoramento contínuo. Ao conhecermos e implementarmos métodos eficazes de monitoramentos, contribuimos para

uma educação mais assertiva e acolhedora, garantido que todos tenham oportunidades de consolidar habilidade e competências solicitadas pela BNCC.

Essa ideia constitui uma extensão do que propõe Luckesi (2002), segundo o qual encaminhamento dos educandos para passos subsequentes da aprendizagem devem ocorrer quando, qualitativamente, atingem um nível satisfatório no que está sendo trabalhado.

Planejamento

O planejamento no processo de Remediação é indispensável, pois constitui um instrumento que contém, em sua estruturação as ações (o que deve ser feito? Onde? Quando? por quem? Por quanto tempo? quais os materiais necessários? E os resultados esperados) a serem executadas em sala de aula com os discentes, para os objetivos propostos sejam alcançados.

Segundo Oliveira (2022) o planejamento de ensino é uma etapa em que o professor concebe a estruturação do conteúdo a ser trabalhado, organiza as atividades de aprendizagem e prepara o material pedagógico. Contudo, é durante a execução do plano que sua eficácia é verdadeiramente avaliada.

A pesquisadora destaca que a realização do planejamento de ensino representa uma etapa fundamental em que o docente delinea os conteúdos a serem abordada, organiza as estratégias de ensino aprendizagem e seleciona o material pedagógico e elabora o formato de avaliação dos estudantes durante o processo. Durante a execução do que foi planejado, surgem os desafios reais da sala de aula, pois o planejamento deve ser flexível, adaptando-se as necessidades individuais dos alunos. Assim, a eficácia do planejamento se manifesta não apenas na sua elaboração meticulosa, mas também na sua flexibilidade e capacidade de adaptação durante o processo de ensino.

Conceição (2019) aponta que, devido ao grau de complexidade dos problemas da atualidade, há uma maior necessidade de planejar. Como qualquer atividade da vida exige um planejamento, a educação não foge a essa regra. Infelizmente, em algumas situações, o planejamento tem sido utilizado de maneira inadequada, onde se reduzindo a uma atividade em que o professor apenas preenche e entrega à secretaria da escola um formulário padronizado, contendo as colunas para “objetivos gerais”, “objetivos específicos”, “conteúdos”, “estratégias” e “avaliação”

Diante desse pressuposto, o planejamento se faz no âmbito escolar. Sua elaboração e execução bem-sucedidas requerem um engajamento criterioso. Contudo, em certas circunstâncias, o planejamento educacional tem sido realizado de maneira inadequada, sendo reduzido a um mero preenchimento de formulários. Isso torna o ato de planejar ineficaz diante dos desafios educacionais, pois negligencia a função dos elementos no processo de ensino-aprendizagem.

Como aponta Libâneo (1994), O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão, intimamente ligado à avaliação. Nessa linha, Moretto (2007) destaca que planejar também prevê situações ou necessidades reais dentro do âmbito educacional. Sendo assim, é necessário estruturar o planejamento por meio de atitudes, ações e conhecimentos científicos ou acadêmicos que permitam desenvolver cada situação, buscando inserir o processo educacional dentro do contexto real da sociedade.

O planejamento deve contar com ações estratégicas para trabalhar a formação da turma de forma integral. Ele não deve ser engessado ou definitivo; ao contrário, deve estar atrelado ao redirecionamento de ações, de forma a acolher melhor as necessidades dos discentes.

Oliveira (2019) salienta que o planejamento, por si só não garante um bom desempenho, ele precisa estar acompanhado de conhecimentos didáticos e experiência prática. À medida que é elaborado e executado, o planejamento pode ser enriquecido com vivências em sala de aula, tornando o docente mais apto a exercer suas atividades.

Para Schmitz (2000) afirma que toda atividade, para ter sucesso, deve ser planejada. Planejar é uma garantia de resultados. Como a educação é atividade sistemática, ela requer um planejamento muito sério. Não se pode improvisar educação, seja qual for o seu nível.

Uma preocupação constante sobre o planejamento é sua exequibilidade. Embora se tenha uma técnica eficiente para planejar, ele não pode estar desvinculado dos conhecimentos didáticos e à experiência prática do professor. À medida que planejamento é executado, ele torna uma oportunidade para adquirir experiências que ampliam a capacitação do docente, permitindo-lhe em exercer suas atividades de forma mais eficaz no ambiente escolar. O sucesso ou fracasso na execução das atividades dependerá das habilidades individuais de cada professor. Assim, o planejamento permanece como uma ferramenta valiosa para todos os profissionais da educação, independentemente de seu desempenho específico.

Decerto, o ato de planejar impacta significativamente a execução da Remediação, tornando o trabalho mais eficiente e conciso para os docentes, com menos tempo gasto e mais ações assertivas.

Acolhimento

A escola deve ser um ambiente saudável para todos que lá convivem, visto que, quanto mais acolhedora ela for, maior será a taxa de permanência dos estudantes, contribuindo, assim, para diminuição das taxas de abandono e evasão. Faz-se sempre necessário

torná-la acolhedora a todos, desenvolvendo estratégias que fortaleçam a ligação do estudante e profissionais com a instituição de ensino.

Moraes (2022, p.31) cita Feitosa (2019), que aponta, como fatores determinantes para permanência dos alunos na escola o cuidado, a atenção e o despertar neles a vontade de expressar seus sentimentos, suas vontades, seus sonhos e suas angústias.

Assim, podemos apontar como fatores cruciais para a realização do acolhimento e o fortalecimento da permanência do estudante na escola que essa prática não pode se limitar a recepção na entrada da escola. Ela deve estender-se à prática pedagógica do docente e estar alicerçada na instituição de ensino, para que haja engajamento dos alunos com o ambiente escolar o desenvolvimento de vínculo afetivo saudável, fortalecendo sua participação e envolvimento com o processo educativo. É necessário incluir tais ações no planejamento institucional, para que o estudante se sinta de fato acolhido pela escola.

Moraes (2022, p.32) cita Tinto (2006), que chamam a atenção para a importância da relação em sala de aula. Para eles, as ações dos docentes, principalmente em sala de aula, são fundamentais nos esforços institucionais voltados para a permanência estudantil, pois é ali que acontece a aprendizagem.

O acolhimento realiza-se no olhar atento do docente, voltado a promover as melhores condições para seu educando, desde a recepção na sala de aula, a criação de uma ambiência adequada, seleção de materiais pedagógicos e a construção de uma boa relação entre os docente e seus educandos. Esses esforços visam garantir a permanência dos estudantes na escola, uma vez que é nesse ambiente onde ocorre o processo de aprendizagem

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma criança sente-se acolhida no ambiente escolar quando tem seus direitos respeitados e contemplados. A BNCC lista os seguintes direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Nessa perspectiva, o estudante será acolhido no ambiente escolar quando a instituição, como um todo, conseguir garantir seus direitos de aprendizagem, não se limitando a oferecer apenas um local físico equipados de materiais e pessoas sem empatia. Esse descaso torna o ambiente desafiador para a construção de uma saudável entre alunos e o espaço escolar.

Valle (2023) Destaca que o acolhimento não é voltado somente para estudantes, mas para toda a comunidade escolar. Ele constitui uma base para uma aprendizagem significativa: compreender que aprendemos em diferentes níveis porque temos diferentes contextos de vida.

Verifica-se que a implementação do ato de acolher no âmbito escolar não deve ser direcionado apenas aos estudantes. As famílias também compõem o contexto escolar e devem estar engajados no processo de aprendizagem de seus filhos, estabelecendo uma parceria colaborativas com a escola, uma vez que o ato de educar é inerente ao ambiente doméstico.

A ambientação do espaço (sala de aula), tornando – o um local mais acolhedor, pode incluir quadro de avisos, cantinho da leitura, chamadinha, previsão do tempo, quadro de comportamento, lista com os nomes e fotos dos alunos da turma. Pode-se organizar as carteiras formando círculos, formato da letra U ou a letra S, estabelecendo assim um ambiente de maior comunicação visual entre os alunos, melhorando o deslocamento do docente no espaço da sala de aula.

Portanto, é necessário estabelecer um novo olhar integrado ao planejamento curricular adota práticas pedagógicas inovadoras e acolhedoras que induzirá uma mudança de trajetória desses alunos, alinhando progressivamente nossos passos com a visão educacional que almejamos.

Intervenção de aprendizagem no Ensino Fundamental

Gonçalves e Evangelista (2023), defendem que a intervenção é um processo integral de acompanhamento para os estudantes que apresentam alguma forma de dificuldade de aprendizagem.

A intervenção pedagógica configura-se como uma ação pedagógica realizada pelo docente ao identificar, por meio de observação e aplicação de testes diagnósticos, dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno ou pequenos grupos.

Segundo Rubeus (2021), a intervenção é comumente reconhecida como um procedimento formal destinado a auxiliar os alunos que enfrentam desafios para acompanhar o ritmo dos colegas.

Abreu (2020) chama a atenção para um aspecto fundamental: para a implementação da intervenção, o educador deve elaborar um plano de ação adaptado ao aluno em foco, direcionado especificamente para atender às suas necessidades. No entanto, quando a intervenção é voltada para toda uma turma, o plano de ação pode perder sua singularidade e efetividade, embora a característica de demanda singular permaneça intacta.

O termo "demanda singular" implica que cada estratégia pedagógica de intervenção deve ser meticulosamente planejada para se adequar à situação presente. Isso ocorre porque os perfis individuais dos alunos, as dificuldades enfrentadas e, sobretudo, o contexto no qual ocorrem são únicos, tornando imperativo que a intervenção seja direcionada especificamente para lidar com essas particularidades.

Quando os alunos compreendem seu real desempenho, conseguem identificar o escopo que precisam alcançar. Nesse momento, é essencial fornecer orientações que os incentivem a progredir em seu próprio ritmo em direção às metas estabelecidas. Eles passam

a acompanhar seu aprendizado e diminuem a diferença entre o que já alcançaram e as expectativas propostas.

A prática da intervenção pedagógica deve estimular a participação ativa dos alunos nas atividades realizadas em sala de aula, ajudando a torna-los protagonistas no seu desempenho escolar. Deve promover ações que facilitem a comunicação entre docente e a turma, além de criar ou fortalecer um vínculo com as famílias, para que as ações conjuntas tenham um maior impacto na correção das lacunas ou dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam.

Está ideia constitui uma extensão do que foi proposto por Fernandes (2020), que afirma ser a aprendizagem algo inerente ao ser humano, ainda que se efetive em ritmos diferentes, por meio de experiências vividas ou observadas. Trata-se de um processo que modifica e transforma as estruturas cognitivas, permitindo novas aprendizagens de maior complexidade. No entanto, pode ser complexo e diverso, pode apresentar bloqueios e inibições, os quais devem ser investigados, pois podem estar relacionados a causas que não necessariamente tem origem na criança.

O processo de aprendizagem, assim, revela-se teia, onde diversos fatores intrínsecos e extrínsecos devem estabelecer uma conexão mútua para o fortalecimento das capacidades cognitivas, e a geração de novos aprendizados.

Para Zabala (2014), Em uma visão sociointeracionista, a chave de todo ensino está nas relações que se estabelecem entre professores, alunos e os conteúdos de aprendizagem. As atividades mobilizam as comunicações que podem ser estabelecidas em sala de aula. Nesse contexto, os professores utilizam uma diversidade de estratégias em suas ações educacionais, interagindo diretamente com os alunos e acompanhando seus processos, seja com a classe, um grupo ou individualmente, de acordo com as necessidades de cada um.

Para Apa (2015), o termo “dificuldades de aprendizagem” é usado como uma definição geral para um grupo heterogêneo de deficiências que envolvam dificuldade em adquirir e usar habilidades de leitura, escrita, raciocínio ou conhecimentos matemáticos. Estas dificuldades podem surgir em determinadas fases da vida e não são explicadas por deficiência intelectual, mental ou neurológica, mas por fatores como dificuldades psicossociais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, ou falta de competências linguísticas acadêmicas. Além disso, as dificuldades de aprendizagem só podem ser explicadas como resultado da falta de oportunidades de aprendizagem ou de uma educação inadequada.

Fatores externos, como mudanças constantes de escola ou cidade, trocas de professores, metodologias inadequadas, brigas ou divórcio familiares, perda de entes queridos, situações de bullying e acesso inadequado a uma boa alimentação, podem provocar o desencadeamento de dificuldades de aprendizagem no processo educativo das crianças.

Gonzales Rey (2003; 2006a); Tacca (2006) consideram que um estudante que com dificuldades de aprendizagem precisa ser compreendido em sua integralidade. A compreensão do desenvolvimento integral do sujeito supera o somatório linear de fatores diversos, articulando elementos biológicos, subjetivos, sociais, culturais e históricos.

Superar os desafios de aprendizagem, dessa forma, não é apenas um processo cognitivo, mas resulta de relações complexas e sistêmicas em múltiplos níveis que permeiam a vida dos alunos. Ignorar as emoções geradas em diferentes contextos de sua vida equivale a desconsiderar os sentidos subjetivos que influenciavam do aprender.

A intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem requer a aplicação instrumentos que fortaleçam o trabalho pedagógico do professor. Entre eles, destacam-se a avaliação diagnóstica, o planejamento focado em habilidades não consolidadas, a ludicidade nas estratégias pedagógicas, a personalização das atividades, o ensino colaborativo, o auxílio de profissionais externos, e uma comunicação efetiva com as famílias.

O papel do docente, aliado ao apoio familiar, é crucial na identificação, dessas dificuldades e na mediação de estratégias diferenciadas para cada aluno. Para o desenvolvimento educacional da criança ou adolescente, é fundamental a parceria entre família e escola, baseada no diálogo e na colaboração.

O conceito de dificuldades de aprendizagem tem sido objeto frequente de discussão dentro e fora do ambiente escolar. Nesse contexto, é essencial que escolas e pais estabeleçam parcerias colaborativas para abordar esse desafio de forma eficaz, evitando a tendência de atribuir culpa unilateralmente a qualquer uma das partes envolvidas.

Smith e Strick (2012, p.15) definem as Dificuldades de Aprendizagem como uma gama de problemas que podem afetar qualquer área do conhecimento do indivíduo e que raramente são atribuídas a uma única causa, pois aspectos diferentes podem prejudicar o bom funcionamento do cérebro.

Dessa forma, o docente que pretende intervir no processo de ensino aprendizagem de seus alunos com dificuldades de aprendizagem deve sempre partir do ponto de conhecimento do seu próprio aluno.

A intervenção pedagógica sobre as dificuldades de aprendizagem será relevante quando, de fato, alcançar ao aluno que precisa desse suporte para consolidar suas habilidades, respeitando suas experiências e os saberes que ele traz de sua casa (seu ambiente).

A participação ativa do docente é essencial para construir um ambiente propício ao desenvolvimento da prática de intervenção pedagógica. Nesse processo, o professor deve empregar instrumentos para realizar o diagnóstico da turma, estabelecer o formato de intervenção quanto ao tempo necessário (período curto ou longo), verificar se precisa do auxílio de outros profissionais, estabelecer uma comunicação colaborativa com a família e firma parceria com a coordenação pedagógica e gestão escolar.

Entre as ações de intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem voltados para a leitura e escrita, destaca-se o trabalho com a ludicidade, que exerce grande relevância no desenvolvimento de várias habilidades durante o processo de alfabetização. O ensino por meio dos jogos pedagógicos e brincadeiras tende a aproximar e facilitar a aprendizagem dos estudantes nos aspectos cognitivos, sociais e físicos.

A personalização das atividades também integra do rol de instrumentos da intervenção pedagógica. Esse recurso leva em consideração o ritmo, limite e talento de cada estudante, tendo como foco a singularização do ensino, baseado no nível de conhecimento do estudante.

Segundo Reis (2023), ao personalizar o ensino, os docentes podem criar um ambiente mais inclusivo e adaptado às características individuais dos alunos, o que visa maximizar o potencial de cada estudante, promovendo um engajamento mais profundo e resultados mais significativos.

Com a personalização das atividades busca-se um nivelamento da turma, pois esse formato permite que, independentemente do nível de conhecimento do estudante, ele tenha a oportunidade de protagonismo e autonomia na resolução das tarefas. Essas tarefas podem incluir mapas mentais, rodízio de grupos, tarefas impressas baseadas na consciência fonológica, Psicogênese da língua escrita e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Diante disso, as intervenções voltadas para o desenvolvimento da alfabetização devem considerar metodologias que, em suas atividades, coloquem o estudante na posição de protagonista de seu desempenho. O foco deve ser sempre a adaptação da aula expositiva, dos conteúdos e das atividades às necessidades dos estudantes. Isso pode envolver agrupamento flexível, ajuste do ritmo de ensino, oferta de recursos adicionais ou diferentes formas de avaliação, implementação de práticas lúdicas em sala de aula, boa comunicação com a família, sempre analisando avanços e desafios e o fortalecimento do ensino colaborativo.

A intervenção Pedagógica deve seguir uma rota exequível, com início, meio e fim definidos para cada ação. Com a prática do monitoramento, o docente perceberá que à medida que os alunos progredirem, as estratégias devem ser revisadas, seja para aumentar o nível de dificuldade ou simplesmente serem substituída. Dessa forma, o aluno terá contato com diversas possibilidades de aprendizagem.

Comunicação com a família

A família constitui o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre o indivíduo e a sociedade.

Família e escola são considerados ambientes primordiais para o desenvolvimento humano, sendo desejável que haja um elo adequado entre esses espaços. A participação da família na escola e no processo de aprendizagem tem sido destacada como uma das bases para a garantia de uma educação significativa para o estudante. Além disso, evidências em diferentes escalas, da global à local, indicam que a participação familiar no ambiente escolar proporciona maior engajamento e produz melhores resultados.

É dever da família, da Sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Art. 227, constituição federal, 1988).

A família é, sem dúvida, um dos agentes mais importantes no processo de ensino aprendizagem. Ela é uma ponte que conecta a vida cotidiana fora da escola com as

experiências da vida escolar. A participação ideal inclui estar presente nas atividades coletivas e nos eventos importantes da comunidade escolar, além de envolver as crianças nas atividades da comunidade e no ambiente social com as outras famílias. Principalmente, significa apoiar o desenvolvimento de cada criança e adolescente em casa, com inspirações positivas em torno das vivências da escola.

Segundo Brito (2017), a comunicação é base fundamental para o reconhecimento de todas as outras categorias educacionais, pois desempenha um papel importante na construção de uma relação sólida entre a escola e a família, atuando como facilitadora e promotora desse vínculo. O estabelecimento de uma comunicação pode ocorrer de diversas maneiras, incluindo bilhetes, comunicados transmitidos pelos próprios alunos ou por meio de contatos esporádicos, sem esquecer as tradicionais reuniões bimestrais ou, até, mesmo em contatos virtuais. Ao estabelecer e manter canais abertos de comunicação, tanto os pais quanto os docentes podem colaborar de forma eficaz para o sucesso escolar e socioemocional dos estudantes.

Assim para que o estudante consiga evoluir de maneira mais eficiente no processo de ensino aprendizagem, a família deve estar sempre informada sobre a dedicação, o convívio com os colegas e o desempenho nas atividades do estudante nas atividades escolares. Dessa forma, estabelece-se um elo entre a família e a escola, tornando essa parceria um componente essencial para enfrentar os possíveis desafios encontrados pelo estudante no âmbito escolar.

O envolvimento dos pais, conforme Marcondes e Sigolo (2012) citam Silva (2001), relaciona-se às atividades de escolarização da criança. De acordo com Bhering e Siraj-Blatchford (1999), esse envolvimento pode estar relacionado às atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem, realizadas em casa ou na escola. Essas atividades são diversificadas e abrangentes, incluindo procedimentos adotados pelos pais para auxiliar seus filhos na escolarização. Essas ações estão fortemente relacionadas às atividades intelectuais

que requerem dos pais uma preparação, uma orientação constante dos professores e avaliação periódica das atividades e do processo de execução dessas.

O envolvimento da família no acompanhamento das tarefas escolares é preponderante para uma boa comunicação com os docentes, visto que podem ser debatidos os formatos de auxílio mais produtivos para o estudante. Nesse contexto, o docente por meio do feedback da família pode alinhar orientações mais próximas às necessidades do aluno, promovendo um melhor desempenho.

O ponto caracterizado como ajuda está relacionada à ideia de auxílio ou contribuição em serviços (feiras, festividades etc.) e a aquisições de materiais e equipamentos necessários para a escola. As participações na Associação de Pais e Mestres (APM), da maneira como ela tem se constituído, aproximam-se mais da categoria ajuda, na medida em que têm como principal finalidade angariar fundos e auxiliar a escola em suas eventuais dificuldades.

Como observam Marcondes e Sigolo (2012) Para estabelecer uma relação entre família e escola baseada em princípios de igualdade, é essencial que os pais se envolvam mais com o ambiente escolar. Essa nova perspectiva requer necessariamente, uma mudança nas relações sociais tradicionais e culturalmente cristalizadas. A interação entre escola e família, muitas vezes realizada de forma unidirecional e preconceituosa, atribui grande parte da responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes aos responsáveis das camadas populares. Essas famílias são frequentemente vistas como desinteressadas e ausentes nas reuniões e no acampamento da escolarização de seus filhos.

Diante disso, a família pode e deve fazer-se presente no processo ensino aprendizagem, não apenas por meio da comunicação oral ou digita, mas também engajando-se na comunidade escolar da instituição que seu filho pertence. Isso inclui a participação presencial nos eventos realizados na escola como reuniões, palestra, gincanas, participando

de conselhos escolares. Essas ações contribuirão para uma melhor comunicação e inclusão da família com a escola.

Assim a comunicação com a família torna-se essencial para o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que esse elo irá orienta-los e auxilia-los frente às dificuldades que surgirem no processo ensino aprendizagem no âmbito escolar.

Ludicidade

A ludicidade tem se tornado cada vez mais relevante no contexto educacional, assumindo um papel de destaque. A utilização de jogos e atividades diferenciadas em sala de aula, com o propósito de promover uma aprendizagem significativa, é reconhecida como uma ferramenta pedagógica excelente pelos educadores. Isso ocorre porque tais estratégias motivam os alunos, aumentando sua participação e disposição para aprender.

O termo Ludicidade tem origem na palavra latina “*ludus*”, que significa jogo ou brincar. Na educação o conceito do lúdico refere-se ao uso de jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia. A ludicidade é um instrumento potente para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação, mas está presente com mais frequência na Educação Infantil. A ludicidade é fundamental no ensino aprendizagem das crianças como um instrumento distinto no processo de construção do conhecimento, pois desde que o bebe nasce, Reeduc (2021).

As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento integral indicam que elas contribuem poderosamente no desenvolvimento global da criança e que todas as dimensões estão intrinsicamente vinculadas: a inteligência, a afetividade, a motricidade e a sociabilidade são inseparáveis, sendo a afetividade que contribui para energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. (Multidisciplinar, 2022, p.599)

A prática da ludicidade como intervenção pedagógica deve ser planejada para se ajustar às dificuldades apresentadas pelo aluno. Isso ocorre porque os perfis de turma e alunos, as dificuldades e, principalmente, o momento em que isso ocorre são únicos e a intervenção ocorre é direcionada a essas questões.

A aprendizagem torna-se mais significativa para o estudante que apresenta uma dificuldade de aprendizagem à medida que o conteúdo é incorporado as práticas pedagógicas são estruturadas em base lúdicas, aproximando o conhecimento ou habilidade de um discente.

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (Dohme, 2003, p.113).

O uso da ludicidade como estratégia de intervenção mostra-se um campo vasto para realização de atividades que proporcionem aos estudantes uma maneira diferente de vivenciar o processo ensino aprendizagem. Essas estratégias, que vão desde jogos imaginativos até manuseios de objetos concretos, oferecem ao estudante experiências distintas das praticadas em sala de aula tradicionais.

Kishimoto (1997) citado por Mendes et al (2022), argumenta que, ao brincar, a criança exercita suas potencialidades, promovendo um melhor funcionamento do pensamento. Assim, ela adquire conhecimento próprio, socializa-se, sensibiliza-se e, desenvolve-se intelectualmente, social e emocionalmente. Todas essas capacidades de aprender brincando são fundamentais em todas as etapas da vida, não apenas escolar, mas para toda a trajetória.

Segundo Dohme (2003), A ludicidade está atrelada aos jogos pedagógicos individuais ou em grupo, às brincadeiras, às atividades plásticas como recorte e

colagem ou pintura, à expressão dramática, musical e físico-motora, além dos jogos tradicionais e eletrônicos.

Desta forma, a ludicidade amplia os horizontes educacionais ao redor do universo estudantil, possibilitando um formato diferenciado do habitual, no qual o estudante experimenta situações que o estimulam a participar da construção de uma aprendizagem mais concreta e significativa no âmbito escolar.

Oliveira (1985), Salomão e Martini (2007, p.2), chamam a atenção para o fato de que o uso de situações lúdicas em sala de aula é “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da sociabilidade, sendo, portanto, reconhecido como uma das atividades mais significativa – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.”

Ao participar de atividades lúdicas voltadas para educação, o estudante tende a ficar imerso na situação, o que o leva a diversas análises do ambiente, dos demais jogadores, conteúdo trabalhado. Diante desses fatores, é levado a tomar decisões rápidas que envolvem comunicação, expressão corporal, raciocínio lógico, socialização com a turma e a resolução de problemas, exigindo assim uma maior criatividade nas respostas.

Segundo Salomão, Martini, Jordão (2007), o lúdico caracteriza um ponto de vista distinto em relação à educação, na qual o estudante se envolve em atividades que promovem o crescimento intelectual e o desenvolvimento da autonomia. Embora as atividades lúdicas sejam adequadas para diferentes faixas etárias, sua implementação e estratégias podem variar de acordo com as necessidades específicas de cada grupo etário.

Nessa perspectiva o desenvolvimento do protagonismo e autonomia do estudante está atrelado de alguma forma, à estratégia metodológica implementada pelo docente no desenvolvimento de conteúdos advindos do currículo escolar e/ou currículo adaptado ao nível

de conhecimento do estudante. Com esse entendimento, os profissionais utilizam metodologias com o foco lúdico para recompor saberes.

Mendes et al. (2022) baseado em Antunes (2002), enumeram algumas propostas de trabalho com o emprego da ludicidade, considerando cada disciplina e a exploração de diversas habilidades.

Língua Portuguesa: jogos que utilizem a linguagem para facilitar a expressão, compreender textos escritos e orais, construir imagens com as palavras e transformar a linguagem em instrumento de aprendizagem.

Matemática, atividades que empregam conhecimentos matemáticos como meio para compreender o mundo, resolver problemas e desenvolver formas de raciocínio

Assim, para assegurar que a aprendizagem se consolide por meio do lúdico em sala de aula, é primordial que se estabeleça uma interação entre estudantes, pais, professores, gestores, entre outros. Esse processo requer acompanhamento constante, por meio de observações e registros, a fim de orientar o caminho a ser seguido por todos os envolvidos, buscando criar um ambiente escolar que promova um significado para o aprendizado.

Personalização das atividades

A personalização das atividades na prática de intervenção requer uma ação docente bem estruturada, na qual se faz necessidade a utilização de vários instrumentos a serem observados, caso se opte por sua aplicação, como a escolha de quais atividades devem ser aplicadas, baseadas no nível de conhecimento do estudante.

Para Silva (2019) em termos práticos, pode-se argumentar que personalizar é poder abordar os conteúdos de formas diversificadas, com a finalidade de alcançar o máximo dos objetivos, garantindo que o processo de ensino aprendizagem seja contínuo e progressivo,

atingindo todos os alunos de maneira equitativa. Personalizar é motivar os alunos e fazê-los encontrar sentido nos conteúdos estudados com algo que contribua em seu projeto de vida. É avaliar de maneiras diferentes, aproveitar o conhecimento prévio de cada um e construir saberes com base no compartilhamento e na cooperação.

Dessa maneira, uma ação de personalização do ensino que busque atender às necessidades dos estudantes demanda do docente uma postura proativa no processo de aprendizagem. O professor deve selecionar materiais e estratégias pedagógicos para aproximar mais os estudantes do conhecimento, sempre respeitando seu nível e ritmo de aprendizagem, o tempo disponível, a realidade do estudante e modo como ele aprende.

A estratégia de personalização pode fazer uso de diferentes ferramentas didáticas tais como: mapas conceituais, mapas textuais, gráficos, infográficos, diagramas, esquemas, tabelas, vídeos, planilhas, sequências didáticas de ação.

Segundo a BNCC, para que os educandos consigam acompanhar as transformações impostas pelo avanço das tecnologias digitais, que atualmente são quase que onipresentes na vida das pessoas é imprescindível que a escola esteja preparada,

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação; a escola que acolhe as juventudes, têm de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BNCC, 2019, p. 464).

Fernandes (2022), na aprendizagem significativa, o educador desempenha um papel essencial na mediação pedagógica, articulando e integrando conteúdo e contexto. Cabe ao professor traçar, de forma explícita, conexões entre os conteúdos, o material didático e os mecanismos “subsunções”. Para isso, é preciso estabelecer as conexões de forma progressiva – apresentam-se primeiro as ideias mais inclusivas e, em seguida, as mais genéricas, para

diferenciando-as com detalhes e especificidades. É fundamental usar uma linguagem acessível que facilite a “ancoragem” de informações.

As atividades personalizadas no ambiente de sala de aula ajudam o estudante desenvolver sua autoestima e autonomia em suas decisões, pois as atividades estão em conformidade com o seu nível de conhecimento. Estratégias personalizada, como a sequências didáticas, tem como objetivo facilitar o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Elas estão atreladas aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

A adoção de novas práticas pedagógicas que envolvam pesquisas (aulas práticas), tanto na turma com em toda a escola, apresentações teatrais, produção de materiais em grupo, gincanas envolvendo as matérias mais críticas, utilização de tecnologias e plataformas digitais, audiovisuais, aplicativos, gincanas, atividades personalizadas – seja para grupos ou individualizadas por matéria, com níveis diferentes de aprendizagem – são essenciais. Além disso, pode-se eleger um ou dois ajudantes da turma por dia/semana e adotar a prática da lúdicas na realização das tarefas.

Dentro do eixo de intervenção, é necessário realizar exercícios de fixação e revisão dos conteúdos, com o objetivo de fortalecer as habilidades, competências e o nível de aprendizagem.

As práticas pedagógicas personalizadas são bastante diversificadas. O professor pode avançar de maneira assertiva nos indicadores evidenciados em sua turma, empregando estratégias com conteúdos vinculados a BNCC. Algumas possibilidades incluem: composição grupos de alunos por nível de conhecimento, uso de metodologias de ensino diferenciadas como: leitura compartilhada, produção de texto a partir de imagens, ficha de leitura, auto ditados, ditados ilustrados, caça palavras, loja ou feira matemática, pesquisas em duplas, contação de histórias, jogos pedagógicos, atividades de consciência fonológica (Consciência

fonêmica, silábica, rimas e aliteração) alfabeto móvel, jogo das emoções , uso das TICs como o aplicativo Graphogame (voltado para alfabetização). Programa de tutoria e reforço.

A aplicação de atividades diversificadas, que instigam a participação do estudante e com níveis de dificuldade progressivos, sempre partindo do mais simples para o mais complexo - É fundamental. É importante lembrar que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular variadas habilidades. Nessa perspectiva, a criança é um sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

Ensino colaborativo

Sob o olhar da Educação Inclusiva, todos os estudantes, independentemente de possuírem deficiência ou não, devem compartilhar e serem educados na mesma sala de aula. Nesse contexto, as escolas enfrentam um desafio contínuo de reorganização para atender às necessidades dos alunos, priorizando a adaptação do ambiente educacional para eles, e não o contrário.

O ensino colaborativo é um modelo de apoio que pode dar suporte ao trabalho em conjunto entre os professores da Educação Especial e da classe comum, de forma que esses possam atuar de maneira colaborativa na sala de aula em prol do aluno público alvo da Educação Especial (PAEE) e, por conseguinte, auxiliar a turma como um todo.

(VILARONGA, 2021)

O Ensino colaborativo consiste em estratégia pedagógica em que o docente se une a especialistas de outras áreas e planeja, de forma articulada, os procedimentos de ensino para o atendimento a estudantes público-alvo da educação especial, mediante ajustes para atender as necessidades dos estudantes.

Considerando que o ensino colaborativo desponta como uma possibilidade prática de estabelecer uma colaboração efetiva entre os professores da Educação Especial e os da classe comum, planejar e promover ações práticas na sala de aula, com envolvimento da gestão escolar e das famílias, e a articulação com os conhecimentos e práticas desenvolvidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), são apoios necessários para que ocorra uma escolarização efetiva no contexto inclusivo. (SILVA e VILARONGA, 2021)

O termo “colaboração” remete a uma forma de trabalho em conjunto para minimizar dificuldades reais, elaborar planejamentos, desenvolver mudanças, solucionar problemas. Esse trabalho organiza-se de modo que todos os componentes compartilhem as decisões tomadas e sejam responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, respeitando as singularidades e necessidades de aprendizagem dos estudante.

O trabalho colaborativo almeja alcançar objetivos comuns. Essa relação deve ser uma via de mão dupla, sem qualquer forma de hierarquização, mas com liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações.

Na prática, os princípios do ensino colaborativo, baseia-se na paridade, repousando se em objetivos mútuos e específicos, envolve práticas de compartilhamentos de recursos e práticas, assumindo responsabilidades compartilhadas. Portanto, para a execução prática do ensino colaborativo nas instituições de ensino deve ser considerado primordialmente que o ensino deve ser para todos , portanto ocorrer um conjunto de ações articuladas entre os profissionais entre o(a) Professor(a) Regente Especialista e o(a) Professor(a) Especializado da Educação Especial considerando o papel de cada docente. (Vilaronga, 2021)

Assim, é possível vislumbrar que ações articuladas irão facilitar a realização do ensino colaborativo, como formação continuada, o envolvimento da comunidade escolar e diálogos participativos. A realização do ensino colaborativo requer o engajamento dos profissionais em um modelo de práticas que envolve empatia e dedicação, além da inserção

de novas formas de conduzir o ensino, com reflexão e a planejamento conjuntos. Nesse movimento, devem ocorrer ações para o engajar os professores, contando como o apoio da equipe gestora. (Secretaria De Estado De Educação De São Paulo, 2021)

Nesse sentido, o objetivo do ensino colaborativo envolve o planejamento com o compartilhamento de metodologias e a elaboração de atividades considerando as necessidades individuais. Assim, será possível atender às singularidades de cada estudante, promovendo a inclusão de todos que necessitam das práticas do ensino colaborativo.

Aceleração de aprendizagem no Ensino Fundamental

Para Ferreira (2011), a aceleração da aprendizagem no sistema formal de ensino não é um recurso novo adotado pelos governos como política pública educacional para correção dos desníveis de aprendizagem da população escolar. sendo utilizada como recurso de correção de fluxo escolar para adultos.

Nesse sentido, a estratégia de aceleração da aprendizagem se mostra uma ferramenta pedagógica já aplicada por diversos governos na tentativa de mitigar as disparidades de aprendizagem da população escolar, corrigindo o fluxo da distorção idade-série dos estudantes.

Gonçalves e Evangelista (2023) enfatizam que a aceleração de aprendizagem, no processo de recomposição, tem como escopo principal o diagnóstico das lacunas individuais dos estudantes, levando em consideração suas particularidades. Essa abordagem visa estabelecer uma estratégia pedagógica personalizada, baseada no preenchimento das lacunas apresentadas pelo estudante, garantindo, assim, o suporte necessário para pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências no contexto escolar.

Assim, o docente passando a conhecer o nível de conhecimento de seus alunos por meio de instrumentos pedagógicos que possibilitam essa investigação sobre a consolidação das habilidades e competências necessárias para a prática efetiva estudantil. Essa ação torna-se preponderante para a elaboração de estratégias que recomponham aprendizagens não consolidadas em etapas anteriores.

Hickmann et al. (2022) chama a atenção para o fato de que a prática de aceleração da aprendizagem destaca a importância de focar em conteúdos específicos e essências que necessitam de maior atenção e revisão. Ao priorizar esses conteúdos fundamentais, busca-se garantir que os alunos desenvolvam uma compreensão sólida e abrangente dos conceitos importantes para o progresso educacional. A prática de aceleração torna-se uma ferramenta eficaz para promover uma evolução eficiente e direcionada dos estudantes.

Nesse sentido, a prática da aceleração de aprendizagem necessita do conhecimento das lacunas educacionais (nível de escrita, oralidade, fluência leitora, produção de texto, compreensão do texto e conhecimentos matemáticos) e emocional (preferência por trabalhar em grupos, em duplas ou sozinhos) de cada aluno da turma. Dessa forma, o docente poderá selecionar conteúdos específicos, elaborar estratégias, criar possibilidades e organizar um ambiente onde o desenvolvimento da aprendizagem se torne mais concreto e estimulante.

Ferreira (2011) cita Neubauer (2000), aponta que alunos multirrepetentes possuem um potencial cognitivo suficiente para acompanhar situações que envolvam uma aprendizagem de forma acelerada, permitindo-lhes um avanço mais significativo para os anos ou séries posteriores.

Em virtude disso, a aceleração da aprendizagem tende a oportunizar situações diversas que acolham alunos com dificuldades em determinados conteúdos, permitindo-lhes fortalecer habilidades ainda não desenvolvidas.

A efetividade da prática de aceleração de aprendizagem se dará pela teia imbricada entre docente, aluno, família e gestão escolar. A quantidade de informações coletadas sobre os alunos definirá o formato das atividades a serem trabalhadas em cada situação e como esses alunos serão avaliados ao longo do período letivo. Essas atividades devem estar em consonância com o nível de aprendizagem apresentado pelos estudantes e alinhada à BNCC, promovendo, assim, um desenvolvimento progressivo das habilidades e competências curriculares.

Para Freire, (1996), o processo de aprendizagem é inerente à nossa existência desde o nascimento e se desenvolve a partir de situações concretas que gradualmente ampliamos e generalizamos, seguindo um processo indutivo. Paralelamente, testamos na prática, seguindo um processo dedutivo. Essa dualidade nos permite não apenas nos adaptarmos à realidade, mas principalmente, intervirmos nela e transformá-la. A aprendizagem não se limita a um mero processo de assimilação de conhecimento; é um instrumento poderoso de intervenção no mundo ao nosso redor. Ao compreendermos e internalizarmos novos conceitos e habilidades, adquirimos a capacidade não apenas de nos adaptarmos às circunstâncias, mas também de influenciarmos ativamente nosso ambiente, recriando-o conforme nossas necessidades e aspirações. Essa interação dinâmica entre teoria e prática, entre o abstrato e o concreto, é essencial para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais consciente e transformadora. Nesse sentido, a aprendizagem não se restringe ao processo individual, mas é um fenômeno social e coletivo que impulsiona o progresso e a evolução da sociedade.

Assim, a estratégia de aceleração da aprendizagem no âmbito da RA deve oportunizar aos alunos uma variedade de situações pedagógicas que estimulem o questionamento, promovam vivência significativas, incentivem a troca de experiência e favoreçam a construção do conhecimento.

Essas situações pedagógicas podem incluir aulas mais curtas e dinâmicas, aprendizado remoto, treinamentos por vídeos e recursos audiovisuais que auxiliem na compreensão e fixação dos conteúdos, além da divisão do material em partes menores e a aplicação de sequências didáticas estruturadas. Estratégias Pedagógicas que envolvam a memorização e revisão periódica dos conteúdos contribuem para o fortalecimento das aprendizagens. Atividades como projetos, pesquisas e jogos pedagógicos estimulam a criatividade, a ação colaborativa e os engajamentos dos estudantes.

A prática de aceleração da aprendizagem, por meio de diagnósticos sobre a situação da turma, deve realizar uma classificação quanto ao tempo necessário para o processo de RA, devido às lacunas apresentadas pelos alunos, que podem requerer estratégias de curto período ou de um período mais longo para sua materialização. Esse procedimento alavancar a execução do planejamento, com foco na diferenciação pedagógica, aliando adaptação e flexibilização dos conteúdos, utilização de ferramentas digitais (TICs), trabalhos colaborativos, atividades personalizadas e o uso de metodologias ativas.

Zona de Desenvolvimento Proximal é: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1984:97).

A estimulação da aprendizagem perpassa várias situações consideradas essenciais, que vão desde a autonomia a realização de tarefas orientadas por um mediador. As estratégias pedagógicas no sentido de promover a RA, devem promover momentos de estimulação da aprendizagem, enfatizando tarefas que envolvam resolução de problemas e favoreçam a consolidação das habilidades e competências, por meio da observação e interação com outros mais experientes na resolução de atividades.

A aceleração da aprendizagem pode ser revestida de práticas como as metodologias ativas, que buscam a consolidação da aprendizagem por meio de estratégias pedagógicas inovadoras, colocando o aluno ou a turma como protagonistas do processo e estimulando sua autonomia e a independência dos alunos.

Formação de professores

De acordo com Souza (2023), a formação continuada desempenha um papel fundamental na qualificação profissional dos professores, proporcionando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo de suas carreiras. Trata-se de um processo que visa promover o desenvolvimento profissional e pessoal, expandindo as competências pedagógicas dos docentes e possibilitando a adoção de novas abordagens metodológicas.

A formação continuada, além de atualizar e aprimorar os conhecimentos técnicos e pedagógico dos professores, desempenha um papel importante na melhoria do padrão profissional. Ao investir na qualificação desses profissionais, as instituições de ensino reconhecem a relevância do papel dos professores na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Souza (2021) afirma que a formação continuada traz uma série de benefícios aos professores, incluindo melhores habilidades de ensino, conhecimento atualizado, desenvolvimento profissional e pessoal, maior envolvimento dos alunos, além de aumento da confiança e autoestima.

A formação continuada desempenha, portanto, um papel fundamental na qualificação profissional docente, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação de qualidade. É essencial investir em estratégias e recursos adequados para superar os desafios e garantir que a formação continuada seja acessível,

relevante e efetiva, atendendo às necessidades dos professores e do contexto educacional.

(Souza, 2023, p, 11)

No estado do Piauí, foi criado por meio do projeto de lei nº 7.453, de 08 de janeiro de 2021, O Programa Piauiense De Alfabetização Na Idade Certa (PPAIC), programa de cooperação técnica e incentivo para a melhoria dos indicadores de aprendizagem dos municípios piauiense, incluindo o prêmio Alfa-10 para as escolas vinculadas ao programa. O PPAIC tem como objetivo principal assegurar que todos os alunos cheguem ao final do 2º ano do Ensino Fundamental com domínio das competências de leitura, escrita e letramento matemático, além de desenvolver habilidades para avançar nos estudos de forma autônoma. Este programa promove alfabetização dos alunos da Rede Municipal nos anos iniciais, oferecendo suporte aos professores e facilitando o processo de aprendizagem dos estudantes.

O programa é constituído de cinco eixos: Fortalecimento da aprendizagem; fortalecimento da gestão municipal e escolar; cooperação, articulação e incentivo; Comunicação e engajamento; e Avaliação e externa e monitoramento;

A busca por novas estratégias pedagógicas torna o professor um facilitador e um profissional mais capaz para resolver os conflitos que naturalmente surjam no ambiente escolar, auxiliando também colegas, pais, alunos e demais agentes escolares.

Adaptação de currículo

A palavra currículo teve sua origem no latim *curriculum*, que significa pista de corrida. Segundo o dicionário *on line* de Português currículo é definido como Reunião das disciplinas de um curso.

Para Glat (2003), a realização de adaptações curriculares é essencial para atender as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno. Porém, esse processo não demanda

apenas a identificação dessas necessidades, mas exige uma mudança profunda nas atitudes e expectativas dos sistemas educacionais em relação a esses estudantes. É importante que as instituições se reorganizem para criar um ambiente inclusivo que seja verdadeiramente acolhedor às especificidades, implicando não apenas em ajustes curriculares, mas em uma transformação holística que reconheça e valorize a diversidade de cada um. Nesse sentido podemos estabelecer que adaptações curriculares são consideradas como:

Estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras Peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino aprendizagem. Pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (MEC, 1998, p. 15).

Adaptação curricular é obrigatória por lei desde a Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em seu art. 49:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (Ldb 1996)

Já no ano de 2013 foi realizada uma alteração substituindo educandos com necessidades especiais por “educandos com deficiência”, descrita da seguinte forma:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (Ldb, 2013)

Aqui, currículo específico pode ser entendido como currículo adaptado, já que ele deve atender às necessidades individuais dos alunos. O grande segredo do sucesso escolar de

qualquer aluno é definir objetivos educacionais adequados para ele. (Leandro Rodrigues, 2021),

A adaptação curricular é necessário na sala de aula para aproximar o conhecimento de todos, considerando os diferentes níveis apresentados pelos estudantes. Dessa forma, o docente oferece possibilidades para que o estudante se torne protagonista do seu desenvolvimento, consolidando sua autonomia. Nesse cenário, os PCNs (1998) destacam a implementação de um currículo dinâmico, alterável e ampliável, de modo a atender efetivamente a todos os educandos.

Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definam: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, quais formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno.

A não flexibilização do currículo traz prejuízos ao estudante, uma vez que a avaliação é feita de maneira padronizada, sem considerar os diferentes níveis de conhecimento. Isso resulta na comparação entre os alunos e na medição de seu desempenho em relação ao um currículo fixo.

Para Oliveira (2002), as Adaptações Curriculares são meios que ajudam os alunos com necessidades educacionais especiais a se desenvolverem. As de grande porte competem às Políticas Públicas, enquanto as de pequeno porte competem aos professores, que devem estar disposto a realizar mudanças necessárias durante o desenvolvimento das aulas.

Hoje, no Brasil adaptar é incluir. Quanto mais formas de adaptação o docente conhecer e aplicar, mais possibilidades ele criará para o aprendizado de seus estudantes. A estratégia mais inclusiva é adaptar o currículo e as atividades, sem esquecer as habilidades próprias do ano/série em que o estudante está matriculado. Os alunos precisam aprender todos os dias! Adaptar é urgente.

Na visão de Zanato (2021), o processo de ensino aprendizagem deve ser focado no aluno, considerando suas diferentes necessidades e possibilidades. Para isso, é necessário que o currículo seja flexível e adequado, pressuposto fundamental para atender às necessidades dos alunos, sem tentar moldá-los aos padrões da escola.

Segundo Heredero (2010), para atender às dificuldades de aprendizagens dos alunos, fazem-se necessárias adaptações nos materiais, objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade, avaliação. Por isso, as adaptações curriculares realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual. As adaptações curriculares individuais devem ocorrer caso outras medidas, como as adaptações grupais e atividades de reforço, não apresentem resultado, constituindo-se como ajustes ou modificações que não podem ser compartilhadas pelos demais alunos. Devem ocorrer pelo menor tempo possível e em ambiente menos restritivo, possibilitando que o aluno gradativamente participe da maneira mais comum do ensino.

No âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), referem-se a medidas de ajustes do currículo em geral, em que as ações visam flexibilizar o currículo para que ele possa ser desenvolvido na sala de aula e atender às necessidades específicas de alguns alunos. Nesse sentido, a escola deve estimular a diversificação das estratégias de ensino, de modo que ajuste o processo ensino aprendizagem às características, potencialidades e capacidades dos alunos. A escola deve definir objetivos gerais levando em conta a adversidade dos alunos. Essas decisões curriculares devem envolver a equipe docente para a avaliação, a identificação de lacunas de aprendizagem e o apoio ao professor e o aluno. Essas adaptações devem proporcionar condições estruturais para que ocorram as adaptações em sala de aula e no nível individual (Brasil, 1998).

No currículo desenvolvido na sala de aula, as adaptações focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicos, destacando o “como fazer”, a organização temporal dos

componentes e conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo favorecer a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem. Os procedimentos de adaptação curricular podem envolver: a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula considerando funcionalidade, boa utilização e a otimização desses recursos; a organização do tempo, feita considerando os serviços de apoio ao aluno e o respeito ao ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um (Brasil, 1998).

Nível individual, o foco recai sobre a atuação do professor na avaliação e no atendimento ao aluno. Compete ao professor o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. Alguns aspectos devem ser previamente considerados: a real necessidade dessas adaptações e a avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular (Brasil, 1998).

Seguindo essa direção, Heredero (2010) salienta que essas adaptações podem ser classificadas também de acordo com os elementos curriculares aos quais se referem, pertencendo a duas categorias: adaptações nos elementos de acesso – referem-se às modificações nos elementos pessoais, materiais e de organização e adaptações nos elementos curriculares básicos – referem-se aos objetivos, conteúdos, metodologia, atividades de ensino aprendizagem e avaliação. Nesse sentido, as adaptações curriculares podem ser classificadas de acordo com o seu grau de significatividade, sendo denominadas como: adaptações curriculares extraordinárias, significativas, ou de grande porte (políticas públicas); ou como adaptações curriculares ordinárias, não significativas, ou de pequeno porte (realizadas pelo professor).

A maior parte das adaptações curriculares realizadas na escola são consideradas menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular

e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula. (MEC, 1998, p. 34).

As adaptações curriculares ordinárias, não significativas ou de pequeno porte, são realizadas pelo professor e são importantes para que o aluno aprenda os conteúdos curriculares de forma ajustada às condições individuais, possibilitando sua continuidade acadêmica e evitando seu afastamento da escola regular. Manjón (1995) como: Organizativas (organização de agrupamentos, organização didática e organização do espaço) Relativas aos objetivos e conteúdos (priorização de áreas ou unidades de conteúdos, priorização de tipos de conteúdos, priorização de objetivos, sequenciação, eliminação de conteúdos secundários) Avaliativas (adaptação ou modificação técnicas e instrumentos de avaliação), nos procedimentos didáticos e nas atividades (modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas às previstas, introdução de atividades complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de ação, adaptação dos materiais, modificação da seleção dos materiais previstos), na temporalidade (Modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos)

A escola deve ter o currículo como ponto de referência para suas práticas escolares o seu projeto pedagógico, orientando e operacionalizando as atividades. Deve-se considerar que a escola flexibilize e diversifique seu funcionamento e práticas educacionais de forma a atender às diferenças individuais dos alunos, favorecendo o processo de ensino aprendizagem. Ao identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos é possível garantir recursos e meios favoráveis que apoiem o processo educacional, permitindo a adoção de propostas curriculares diversificadas (Brasil, 1998)

Correia (1999) define adaptações curriculares como modificações, alterações ou transformações realizadas pelos docentes e pela escola fazem nas propostas curriculares, com o objetivo de atender às necessidades específicas dos alunos. Essas alterações podem abranger os elementos fundamentais do currículo, bem como os meios que facilitam o acesso a ele. De acordo com a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), é fundamental que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar e manter um nível de aprendizagem adequado. Além disso, ressalta-se a importância de os sistemas educacionais considerarem a diversidade de características e necessidades presentes entre os estudantes.

Dessa forma para auxiliar os estudantes no processo de aceleração da aprendizagem, o docente precisa estabelecer a priorização de tipos de conteúdos, as áreas ou unidades de conteúdos, reformulação da sequência de conteúdos e, eventualmente, eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.

Essas adaptações que incluem metodologias que aproximem o conhecimento dos alunos, como seleção e adaptação de conteúdo, sequencição didática considerando o nível de compreensão e a motivação dos alunos, organização da turma por grupos com o mesmo nível, atividades de reforço e avaliação flexível, que leve em conta a diversificação de critérios. A organização do tempo deve respeitar os serviços de apoio ao aluno e o ritmo próprio de aprendizagem e desempenho de cada um. Os alunos devem ser agrupados de modo a favorecer as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem.

Metodologias ativas

O termo foi cunhado pelos professores Charles Bonwell e James Eison em seu livro “*Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*“, lançado em 1991.

De acordo com Bastos (2006), as metodologias ativas representam um “processo interativo de exploração, análise, estudos, pesquisas e tomadas de decisões individuais ou coletivas, visando descobrir soluções para um determinado problema”. O autor também destaca a necessidade de o professor desempenhar o papel de facilitador, incentivando os alunos a realizarem pesquisas, refletirem, adquirirem autonomia e decidirem como alcançar os objetivos propostos. Dessa forma, as atividades não se limitam a ações pontuais desprovidas de significado, mas integram-se a um processo mais amplo de aprendizagem. Para Ferrani (2019), os estudantes devem aprender de forma ativa, envolvendo atitude e a capacidade mental de buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprenderam.

Lima e Martins (2022) citam Anastasiou (2001), que realiza uma análise histórica das metodologias e os métodos de ensino, destacando o impacto das escolas jesuítas na moldagem do cenário educacional brasileiro. Essa influência perdura até os dias atuais, manifestando-se nas práticas de resolução de exercícios, nas aulas expositivas, na ênfase na memorização dos conteúdos e nos sistemas de conduta e avaliação. No entanto, quando consideramos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas, torna-se evidente a necessidade de uma aprendizagem verdadeiramente eficaz.

Diante do exposto, as metodologias buscam desenvolver a autonomia e protagonismo dos estudantes no âmbito escolar, que é permeado por diversos desafios, os quais devem ser enfrentados em todas as suas esferas, modalidades e contextos. No cenário educacional atual, palavras como mudança, transformação, inovação, metodologias ativas, competência, habilidade e novas tecnologias são frequentemente mencionadas, indicando a busca por abordagens distintas daquelas tradicionalmente adotadas.

As Metodologias ativas para uma educação inovadora apontam a possibilidade de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os

estudantes da cultura digital, cujas expectativas em relação ao ensino, à aprendizagem e ao próprio desenvolvimento e formação são diferentes do que expressavam as gerações anteriores. (Bacich & Moran, 2017, p.16).

Assim, ofertar essas metodologias ativas no âmbito escolar trará formatos de aprendizagens inovadores para nossos estudantes, oportunizando novos olhares, não apenas sobre o problema, mas também sobre possíveis soluções. Essas experiências disruptivas estabelecerão bases sólidas para a consolidação de habilidades e competências no universo educacional.

Ferrarini et al. (2019) sustentam que se aprende ativamente desde o nascimento do ser humano e ao longo da sua vida em processos diversos a partir de situações concretas, que, pouco a pouco, possibilita-lhe ampliar e generalizar.

As metodologias ativas de aprendizagem promovem o ensino por meio de práticas que abordam os conceitos de forma variada e repetitiva, onde o estudante coloca em ação as habilidades que dispõe, levando-se em conta o nível de conhecimento que ele está, para solucionar o problema proposto. Com essa abordagem a estratégia pedagógica sempre está proporcionando múltiplos enfoques e feedback imediato.

Segundo Francelino (2021), as metodologias ativas têm como objetivo proporcionar uma educação dinâmica, envolvente e inovadora, com a intenção de converter as aulas em experiências de aprendizagem mais alinhadas com a realidade. Nesse contexto, o aluno é posicionado como protagonista no processo de busca pelo conhecimento.

Com a adoção de uma nova estratégia de ensino, possibilitando novas situações de aprendizagem, o estudante tende a potencializar suas habilidades, visto que antes eram pouco exploradas devido ao estilo de aprendizagem não chamar tanto a sua atenção.

Segundo Silva (2019), as metodologias ativas são pontos de partida para avançar no processo mais avançado de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, e reelaboração de novas práticas.

Gomes et al. (2021) ressaltam que a implementação efetiva das metodologias ativas na prática pedagógica perpassa pela formação continuada, que precisa atender às demandas e necessidades dos professores, fazendo-os refletir sobre novas metodologias. Para tanto, não basta informa-los sobre elas, como tem sido feito ao longo dos anos, é preciso que sejam vivenciadas para que o professor consiga realizar a relação entre teoria e prática, identificar os problemas que surgem, discutir e compreendê-los, escolher caminhos pedagógicos de forma consciente e propor ações para seu enfrentamento.

A introdução da tecnologia da informação e a digitalização alteraram a maneira como as pessoas trabalham, estudam e se comunicam. Diante desse cenário, o processo de ensino aprendizagem adotou novas práticas e abordagens, evidenciadas pelas metodologias ativas de aprendizagem.

As práticas de aceleração envolvendo as metodologias ativas envolvem várias estratégias como: gamificação, aprendizado por problemas, aprendizado por projetos, sala de aula invertida, rotação por estações entre outras.

Segundo Gomes (2021), a abordagem da problematização e da aprendizagem baseadas em problemas, direciona-se a estratégias ensino-aprendizagem que enfatizam a participação ativa do estudante e recorrem à utilização de problemas. Essas metodologias oferecem oportunidades para a análise de situações reais, incentivando os estudantes a buscar explicações e estratégias para lidar com os problemas propostos.

Para Diniz (2015), as raízes da aprendizagem baseada em projetos (ABP) remontam às propostas didáticas do século XIX e XX, influenciadas pelas ideias de Jonh, conforme difundido por Kilpatrick. Desde então, tem sido empregadas para fortalecer iniciativas de

inovação na prática pedagógica, conferindo significado ao processo de ensino e aprendizagem e promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para atualidade. Destacam-se entre essas competências a colaboração, a tomada de decisões e resolução de problemas, ela foca nas vivências práticas, levando a uma maior participação dos alunos durante o processo de aprendizado.

Gomes (2021), aponta que a gamificação representa uma oportunidade de empregar jogos, sejam virtuais ou presenciais, como ferramentas para transmitir e fortalecer conhecimentos. Essa prática promove um maior engajamento dos alunos, pois adota uma abordagem dinâmica.

Ao construir atividades em uma plataforma digital, é viável criar ranking para estimular a competitividade, oferecer conteúdo em diversos formatos e até mesmo desenvolver jogos para ensinar os valores da escola, entre outros benefícios. No entanto, sua aplicação é frequente dificultada pela falta de conectividade dos professores e alunos. O autor também salienta que universo das metodologias ativas aplica-se a sala de aula invertida, também nomeado como flipped classroom, propõem que os alunos façam como lição de casa o estudo do conteúdo em um ambiente virtual e a aula presencial seja para discussão, dúvidas ou realização de exercícios, ainda com limitações em muitas redes de ensino, pois muitos pais não conseguem apoiar seus filhos nesse movimento de inversão do trabalho em casa.

Para Sasaki (2016) descreve a rotação por estações de aprendizagem como uma metodologia que consiste em criar um circuito dentro da sala de aula, onde cada estação propõe uma atividade diferente sobre o mesmo tema central.

A ideia é que os estudantes, divididos em pequenos grupos de 4 ou 5 pessoas, façam um rodízio pelos diversos pontos. Essa metodologia conta com três momentos essenciais: de interação entre alunos e professor (em que ele pode sanar dúvidas, orientar projetos, explicar

conteúdos, fazer perguntas e provocar reflexões), de trabalho colaborativo (em que os estudantes trabalham em um projeto comum, propõem questões uns para os outros, organizam debates ou desenvolvem um produto que demonstre seu aprendizado) e de tecnologia (que pode incluir estudos individuais, exercícios online, pesquisas, games, entre outros).

As metodologias ativas envolvem várias estratégias que podem ser aplicadas para impulsionar a aceleração da aprendizagem em sala de aula envolvendo: gamificação, aprendizado por resolução de problemas, aprendizado por projetos, sala de aula invertida, rotação por estações.

Portando, os direcionamentos metodológicos desempenham um papel crucial. As metodologias ativas tendem a contribuir de positivamente para a consolidação das habilidades e competências, tornando as práticas mais inclusivas e participativas para os estudantes, diferenciando-se da metodologia tradicional, na qual os alunos assumem uma postura uma postura passiva diante do conhecimento transmitido.

Recursos Educacionais digitais

Segundo Medeiros et al (2018), de modo geral, os Recursos Educacionais Digitais (REDs) abrangem uma variedade de recursos digitais, como softwares, aplicativos educacionais e objetos de aprendizagem (AO). Eles são compostos por uma gama de ferramentas multimídias, como textos, imagens, áudios, vídeos e animações. Para Dias (2022), Os REDs, são arquivos ou mídias digitais destinadas a fins educacionais, e estão cada vez mais presentes no ambiente escolar, auxiliando e promovendo novas metodologias de ensino.

Nessa direção, Coutinho (2021) aponta que a aplicação da tecnologia em sala de aula, juntamente com o emprego de REDs, tem sido introduzida com o propósito prático de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A aquisição de competências digitais é reconhecida por melhorar o desempenho dos alunos de forma abrangente. O importante nesta sociedade não é a tecnologia em si, mas as possibilidades de interação que elas proporciona através de uma cultura digital.

A integração da tecnologia digital à sala de aula surge como uma necessidade para formação docente, envolvendo tecnologias e elementos para a prática pedagógica no contexto escolar.

Neste ponto, pode-se destacar o olhar de Silva (2019), que enfatiza que a formação do professor utilizando tecnologias pedagógica-digitais desenvolve-se numa abordagem que privilegia as múltiplas interações entre os participantes do processo de ensino aprendizagem. Essa abordagem pode viabilizar a formação reflexiva e contextualizada, permitindo ao formador conhecer e participar do dia a dia do professor-cursista em sua realidade escolar, a qual se depara com o grande aparato tecnológico que permeia o conhecimento dos alunos. As tecnologias e mídias digitais devem fazer parte do repertório do professor, que, ao incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem deverá refletir sobre suas finalidades enquanto ferramenta de aprendizagem.

Para Souza (2016), fortalecer a discussão no contexto das políticas públicas na educação brasileira, é essencial. Ele destaca a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) pela sociedade. Estas TICs têm a capacidade de se manifestar de diversas formas, ampliando as possibilidades de utilização e penetrando em todas as esferas da vida dos indivíduos, desde o aspecto cultural e acadêmico até o profissional. Dessa forma, essa incorporação deve contribuir para a transformação e o

desenvolvimento dos modelos e práticas pedagógicas, proporcionando efetividade a esse processo.

A incorporação das TCIs no espaço escolar não pode ser instituída apenas como fins instrumentais ou somente instrucionistas. Seu uso adequar-se ao objeto maior que é promover a qualidade no ensino e através de suas amplas possibilidades, desenvolver práticas pedagógicas que não se restrinjam em transmissões, repetições e memorizações de conteúdos (Cunha et al, 2012, p.04)

Tendo em vista essa integração tecnológica digital, que está presente todos os campos, incluindo o educacional, faz-se necessário que o docente realize uma integração desses recursos digitais, como programas, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, hardwares, softwares, portais e sites da internet, câmeras, retroprojetores, entre outros, em sua prática pedagógica. O objetivo é oportunizar diferentes modos de aprendizagem e ampliar o desempenho de seus estudante por meio do acesso à comunicação por diversos dispositivos.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento de caráter normativo, destaca a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação como uma das competências gerais para educação básica. Tais competências educativas são redirecionadas conforme o tempo e o espaço: compreender, utilizar e criar e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informação. (Brasil. 2017, p. 9)

Observando o cenário educacional, nota-se que a oferta de aulas integradas à tecnologia ainda é muito incipiente e diversificada por aqueles que a aplicam em suas estratégias pedagógicas. Por isso, a ação de normatizar e implementar essa prática nas escolas beneficia a todos, graças a um arcabouço que serve como guia para os docentes utilizarem

essas tecnologias, promovendo o avanço no acesso e na disseminação de informação, aspectos tão latente no universo escolar.

A BNCC também aborda a importância que as tecnologias e mídias têm no contexto educativo, enfatizando que as tecnologias digitais trabalhadas em sala de aula refletem muitas potencialidades de aprendizagem, pois atuam como um recurso educativo capaz de conferir novos sentidos à educação. Assim garantem uma aprendizagem significativa e proporcionam aos alunos a possibilidade de adquirir novas competências. (Mendes, 2021)

Dessa forma, a aplicação das tecnologias e mídias no contexto educativo auxilia os estudantes na evolução de suas habilidades digitais, que podem ser usadas não apenas em sala de aula, mas também em outros ambientes, fortalecendo suas competências por meio da comunicação e acesso à informação. Essa prática pedagógica, aliada a tecnologia, promove maior engajamento no processo de aprendizagem, democratizando o ensino e incluindo alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem.

Segundo Dias, a tecnologia na Educação pode ser considerada como qualquer artefato, utensílio criado, planejado ou utilizado para facilitar o exercício educacional. Assim, o desenvolvimento da fala, da escrita, da imprensa, do giz, do quadro, do lápis e dos livros pode ser considerado tecnologia, pois são recursos que facilitam e auxiliam na Educação. No entanto, as tecnologias destacadas nesta pesquisa são as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), mais especificamente os recursos educacionais digitais (RED).

Júnior (2020) chama a atenção para o fato de que, na implementação de tecnologias no contexto escolar, ainda existem muitas barreiras a serem transpostas, como a formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes deixa a desejar nos aspectos de instrumentalização para essas novas realidades. Soma-se a isso a falta de infraestrutura de muitas escolas, a ausência de políticas públicas que garantam o acesso aos recursos e as

desigualdades sociais, que fazem com que muitos ainda não possuam os recursos necessários para a implementação na prática.

De acordo com Serafim e Sousa (2011), quando o conteúdo transmitido é mal elaborado, os alunos enfrentam maiores dificuldades em compreendê-lo. Por outro lado, por outro lado, quando o conteúdo é bem estruturado e apresentado de forma adequada, a compreensão é facilitada, e a carga cognitiva reduzida. Nesse contexto, a compatibilidade entre a idade dos alunos e o ano que estão matriculados desempenha um papel importante no processo de ensino aprendizagem.

Para Silva (2019), é crucial analisar a evolução da disponibilidade das mídias nos dias atuais. Desde meados da década de 1990, testemunhamos um crescimento exponencial de informações, apresentada em variadas formas, como textos, imagens, músicas e vídeos, todos acessíveis com apenas um clique no mouse. Esse período marcou o surgimento de inúmeros sites, blogs e páginas dedicados ao compartilhamento e desenvolvimento do conhecimento, os quais recebem diariamente milhões de acesso.

Moore e Kearsley (2007) identificam quatro tipos de mídia: o texto, as imagens, os sons e os dispositivos. Por sua vez, a tecnologia é o meio que permite veicular mensagens representadas em uma mídia. Cada tecnologia pode comportar pelo menos uma ou mais mídias, como por exemplo, o vídeo que suporta imagem e som.

Falkembach (2005) considera materiais educativos digitais “recursos que podem ser desde pequenas atividades realizadas via computador até livros eletrônicos, jogos, simulações, histórias em quadrinhos ou desafios propostos para os alunos.

Dessa forma, os recursos educacionais digitais apresentam uma diversidade de usos. Podemos trabalhar com imagens impressas ou virtuais, manipula-las construindo uma apresentação em slides, painéis ou exposições. Quando unidas a textos, é possível elaborar livros digitais (ebook). Ferramentas de áudio como, podcast, permitem gravar e reproduzir

sons, jogos eletrônicos podem ser adaptados ao universo pedagógico; aplicativos voltados para alfabetização como o Graphogame, ofertado pelo governo federal, podem ser utilizados. Ainda, há a de estabelecer comunicação em plataformas, realizar avaliações remotamente, produzir vídeos informativos – as possibilidades são praticamente infinitas.

No entanto, existem locais que armazenam e disponibilizam essas ferramentas, eles são classificados como repositórios digitais. Dias (2022) define os repositórios como bancos virtuais que organizam e sistematizam conteúdos educacionais. Os repositórios de objetos educacionais, por exemplo, concedem aos alunos maior autonomia, permitindo o acesso aos conteúdos de forma independente, independentemente de sua localização geográfica. Além disso, oferecem aos professores ferramentas que podem ser integradas às estratégias pedagógicas de todas as disciplinas. A autora ainda ressalta, que no Brasil, existem variados repositórios educacionais disponíveis para estudantes e docentes interessados nessas ferramentas, com o Portal do Professor do ministério da Educação, a Rede Interativa Virtual da Educação (RIVED) da Secretaria da Educação a Distância (SEED – MEC), e a Khan Academy, uma organização sem fins lucrativos fundada por Salman Khan. A Khan Academy oferece uma educação de alta qualidade em diversas disciplinas. Além disso, é relevante mencionar o GeoGebra, um repositório que combina construções e jogos, integrando os conceitos de geometria e álgebra, e sua distribuição é gratuita.

Aspectos Legais

A temática desenvolvida aborda as contribuições da recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização, que, de forma geral, objetiva verificar a efetividade das práticas de recomposição realizadas nas escolas da rede municipal de ensino de Matias Olímpio. Dessa forma, encontra amparo legal em leis e decretos que versam sobre a temática:

O governo Federal, com o intuito de garantir equidade nas ações de Recomposição da aprendizagem estabelece que as redes de ensino devem estar em consonância com o Decreto nº 11.079 de 23 maio de 2022, que institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Esse decreto fomenta um regime de colaboração entre suas unidades federativas (Estados, Distrito Federal) e municípios, objetivando uma melhor elaboração e execução de estratégias de recomposição de aprendizagem na etapa da Educação Básica.

A Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022, tem como objetivo implementar em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, estratégias, programas e ações para a recuperação das aprendizagens e o enfrentamento da evasão e do abandono escolar na educação básica (Ministério da Educação, 2022).

O Decreto nº 11.079 de 23 maio de 2022, também define, em seu art. 2º e parágrafo IV, a recuperação das aprendizagens como o conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, acompanhamento e consolidação das aprendizagens;

A nível estadual, o Projeto Recomposição de Aprendizagem foi instituído pela portaria Nº 335, de março de 2023, a ser executado coletivamente nas três instâncias: SEDUC/SEDE, Gerências Regionais e Escolas. O projeto propõe alternativas para reverter os indicadores educacionais dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, com foco na proficiência dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

A prática de recomposição da aprendizagem também está ancorada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo. A BNCC define o

conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC compõe a política nacional da Educação Básica, visando garantir a coordenação de outras políticas e iniciativas em níveis federal, estadual e municipal. Isso abrange a formação docente, avaliação, desenvolvimento de conteúdos educacionais e os requisitos para uma infraestrutura adequada que promova o completo desenvolvimento educacional. Ela aponta para a importância de desenvolver uma proposta curricular que assegure competências e habilidades, ao mesmo tempo que preserve, nas áreas de conhecimento as características culturais, ambientais e econômicas específicas de cada região. Isso garante a consonância com os princípios e objetivos do projeto educacional da escola.

As habilidades, por sua vez, são conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências. No texto da BNCC (BRASIL, 2017), a competência é definida:

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 traz dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais de educação, que representa um dos maiores desafios das políticas educacionais.

Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do

atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Definição e Operacionalização da Variável

Tabela 1

Quadro de Definição e Operacionalização da Variável

Variável	Definição	Dimensão	Indicadores	Operacionalização
A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024	A recomposição é uma estratégia que visa mitigar os danos provenientes da pandemia, ela está estruturada em três pilares de trabalho, apontados pelas autoras como: remediação, intervenção e aceleração.	Práticas de Remediação de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais	Avaliação diagnóstica;	Técnica: enquête Instrumento: Questionário
			Monitoramento;	
			Planejamento;	Técnica: enquête Instrumento: Questionário
			Acolhimento	
		Práticas de Intervenção de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos iniciais	Comunicação com a família	
			Ludicidade	
			Personalização das atividades	
			Ensino colaborativo	
		Práticas de Aceleração de	Formação do professor	

Variável	Definição	Dimensão	Indicadores	Operacionalização
	Evangelista e Gonçalves (2023)	aprendizagem no Ensino Fundamental Anos iniciais	Adaptação do currículo Metodologias Ativas Recursos digitais	

Marco Metodológico

Tipo de Investigação

A investigação teve como proposta o enfoque quantitativo, uma vez que os resultados podem ser mensurados numericamente. Essa abordagem utiliza a linguagem matemática para descrever causas de um fenômeno, relações entre variáveis, e outras aplicações pertinentes ao estudo em questão.

De acordo com Aliaga e Gunderson (2002), a pesquisa de enfoque quantitativo é uma abordagem importante para obter uma compreensão mais profunda de um fenômeno por meio de coleta de dados numéricos. Esse método utiliza ferramentas matemáticas, especialmente estatísticas, para extrair o significado e resultados dos dados coletados. Seguindo esse raciocínio Gil (1994) defende que a pesquisa quantitativa pressupõe que tudo pode ser medido, o que significa utilizar fontes e métodos estatísticos para coletar informações e comunicar opiniões em números para fins de classificação e análise.

A pesquisa quantitativa traz uma abordagem e quantificação, ou seja, faz referência às dimensões de intensidade. Nesse sentido, o interesse do pesquisador orienta-se por dimensionar, analisar e avaliar a aplicabilidade de recursos ou técnicas, ou até mesmo

introduzir uma variável na coleta de dados para um registro quantitativo. Cabe ressaltar que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador precisa assumir uma postura de distanciamento do contexto, isto é, deve haver uma separação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. (Fátima et al. p. 165)

Segundo Fonseca (2018): “[...] A pesquisa quantitativa se centra na objetividade”. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros.

Quanto a sua natureza, a pesquisa caracterizou-se como básica que tem como objetivo expandir o conhecimento teórico sobre um determinado assunto, sem uma aplicação prática imediata em mente. A pesquisa básica visa aumentar o entendimento geral dos conceitos, teorias e leis que regem o universo, frequentemente servindo de base para desenvolvimento futuros em ciência aplicada e tecnologia. Segundo Appolinário (2011), a pesquisa básica tem como objetivo principal “o avanço do conhecimento científico, sem nenhuma preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”.

Segundo o tempo para a realização, a investigação foi transversal, ou seja, fez-se um recorte da população estudada, identificando os indivíduos que possuem a variável de desfecho e aqueles que não possuem. A esse respeito Sampieri (2013) destaca esse formato de pesquisa tem como propósito descrever variáveis e analisar sua incidência e inter-relação em um momento determinado, ou seja, pesquisas que coletam dados em um único momento.

Trata-se de uma pesquisa de levantamento bibliográfico onde ela é baseada em materiais já elaborados, em especial, livros e artigos científicos.

Quanto ao objetivo, a pesquisa é descritiva, pois levanta e registra as características de um determinado fenômeno, como por exemplo, a distribuição por sexo e idade de um determinado grupo, ou ainda pesquisas eleitorais e as preferências político-partidárias da população. Segundo Gil (2008), é aquela que descreve um fenômeno ou objeto de estudo

(população, empresa, governo, situação-problema) e estabelece relações entre as suas variáveis.

A referida pesquisa objetiva observar, analisar, classificar e interpretar os dados coletados por meio de uma pesquisa descritiva. Nesse enfoque, Gil (2018) destaca:

O desenho de pesquisa deve ser feito antes da pesquisa em si, ou se refere a uma etapa anterior, e conjuga teoria (ao falar do modelo), técnicas (ao falar dos dados) com a pretensão de se conhecer mais sobre o objeto de estudo. Apesar dessa formulação geral, a associação entre teoria, técnica, conhecimento e caracterização do objeto não segue uma receita única e varia amplamente entre as diferentes áreas do saber. Por essa razão, a elaboração de um desenho de pesquisa e a avaliação sobre sua pertinência também variam nos diferentes campos que compõem a ciência. (Gil, 2018, p.7)

Pretende-se, no contexto e universo da aplicação da pesquisa, verificar a recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024.

Quanto ao local, trata-se de uma investigação de campo, cujo o *locus* foram as escolas públicas da zona urbana e zona rural de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Matias Olímpio-PI, uma vez que esse tipo de pesquisa busca respostas no próprio campo em que ocorrem os fenômenos. Segundo Gonsalves (2001), a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Desenho de Investigação

O desenho da pesquisa utilizado é não-experimental, porque não haverá necessidade de manipular as variáveis, ou seja, o estudo será realizado sem a intervenção sistemática do pesquisador. Em relação a essa abordagem Sampieri (2013) destaca que em um estudo não experimental, os pesquisadores não criam situações, mas observam situações já existentes, não provocadas intencionalmente por ele. Em uma pesquisa não experimental, as variáveis independentes ocorrem naturalmente e não é possível manipulá-las. Os pesquisadores não têm controle direto sobre essas variáveis, nem podem influenciá-la, pois elas já aconteceram, assim como seus efeitos.

Nível de Conhecimento Esperado

A pesquisa aborda um nível de profundidade descritiva para verificar a efetividade da recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024.

Segundo Gil (2018), “a pesquisa descritiva tem a finalidade principal de descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Uma das características mais significativas do nível de profundidade descritivo é determinar como são ou como se manifestam as variáveis em uma determinada situação. Isso leva o pesquisador a aprofundar-se no estudo, participando da análise e registro dos fenômenos, explicando principalmente os fatos sem manipulação ou interferência.

Nessa circunstância, o pesquisador empregará técnicas padronizada de coleta de dados, como o uso de questionário, além de todas as fontes de informação disponíveis como,

recursos para enriquecer a pesquisa. Esses elementos serão utilizados com base para a produção de novos conhecimentos e para a expansão do domínio científico.

População

De acordo com Gil (2018) denomina-se população ou universo estatístico o conjunto de todos os elementos investigados em uma pesquisa. Esse conjunto de seres animados ou inanimados apresenta pelo menos uma característica em comum.

A pesquisa foi censitária, não necessitando de amostragem. Foi realizada com os 66 professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, que estão lotados e distribuídos por 16 escolas das zonas rural e urbana da rede municipal de educação no município de Matias Olímpio-PI, no ano de 2024.

De acordo com Gil (2018) População censitária é um tipo de pesquisa geralmente utilizada para coletar dados de toda a população, realizando a coleta de dados de todos os envolvidos.

Tabela 1.

Quadro populacional

População do estudo: 66 professores de 16 escolas de 1º ao 5º ano

Nome da escola	Endereço	Localização	Número de Alunos 1º ao 5º ano	Números de professores 1º ao 5º ano
E. M. de Alto Formoso	Av. Aluísio Veras Pinheiro	Zona Urbana	93	05

Nome da escola	Endereço	Localização	Número de Alunos 1º ao 5º ano	Números de professores 1º ao 5º ano
U. E. Aurélio De França	Localidade Morrinhos	Zona Rural	8	01
E. M. de Buritizinho	Localidade Buritizinho	Zona Rural	18	03
U. E. Dinir Patrício	Rua 29 de Outubro	Zona Urbana	205	9
U. E. Domingos A. Pereira	Localidade Formosa	Zona Rural	102	07
U. E. Feliciano De Oliveira	Localidade Aroeiras	Zona Rural	19	02
E. M. Profº Francisco de O. Melo	Localidade Barrinha	Zona Rural	58	05
U. E. José Lopes De Araújo	Localidade Pedrinhas	Zona Rural	11	01
U. E. José Martins	Localidade Piçarra	Zona Rural	54	06
E. M. de Ladeira Vermelha	Localidade Ladeira Vermelha	Zona Rural	36	05
U. E. Manoel A. De Oliveira	Av. Pedro Freitas	Zona Urbana	108	05
U. E. Maria Coelho De Resende	Localidade Lagoa dos Meireles	Zona Rural	24	03
E. M. de Melancias	Localidade Melancias	Zona Rural	24	02

Nome da escola	Endereço	Localização	Número de Alunos 1º ao 5º ano	Números de professores 1º ao 5º ano
U. E. Raimundo Borges	Localidade Caiçara	Zona Rural	28	02
E. M. de Santa Cruz	Localidade Laranjo	Zona Rural	22	01
E. M. Profª Valquíria Pinto	Rua 29 de outubro	Zona Urbana	136	9
TOTAIS			946	66

A população está caracterizada da seguinte forma: 61 (92%) dos professores são do sexo feminino e 5 (8%) são do sexo masculino.

Quanto à idade dos professores, 21 (32%) têm entre 18 a 29 anos, 28 (42%) estão na faixa etária de 30 a 39 anos, 14 (21%) têm entre 40 e 49 anos, e 3 (5%) têm 50 anos ou mais.

Em relação à formação docente dos professores, 11 (17%) possuem magistério, 28 (42%) possuem Pedagogia, 16 (24%) possuem magistério e Pedagogia, 2 (3%) têm Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, 1 (2%) possui Licenciatura em Matemática, 3 (5%) Licenciatura Plena em História, 1 (2%) possuem Licenciatura Plena em Geografia, 2 (3%) possuem Licenciatura Plena em Educação Física e 2 (3%) têm formação em Administração.

Quanto ao Nível de Escolaridade dos professores, 9 (14%) dos professores não possuem graduação, 27 (41%) possuem graduação, e 30 (45%) possuem Especialização.

No que se refere ao regime de trabalho, 23 (35%) dos professores são efetivos e 43 (65%) são contratos administrativo.

Em relação ao tempo de serviço 24 (36%) têm entre de 1 a 5 anos de atuação, 23 (35%) de 6 a 10 anos, 15 (23%) 11 a 20 anos e 4 (6%) possuem 21 anos ou mais anos de serviço.

Técnica e Instrumento de Coleta de Dados

Técnica

Para Pereira (2018), as técnicas são procedimentos que operacionalizam os métodos. Trata-se de um procedimento com o objetivo de obter determinado resultado, sendo que para cada método de pesquisa, correspondem uma ou mais técnicas. Na presente pesquisa investigativa será utilizada a enquete como técnica.

Segundo Gil (2023), uma enquete é uma ferramenta de pesquisa que permite coletar opiniões e informações de um grupo específico de pessoas. É um meio eficaz para obter pareceres e tomar decisões informadas com base nas preferências e opiniões dos participantes.

Instrumento

O instrumento de coleta de dados será um questionário, composto por perguntas policotômicas, abertas e fechadas e de múltipla escolha. Essas perguntas foram elaboradas de acordo com as dimensões definidas neste projeto de pesquisa, organizadas pelo pesquisador e testadas quanto à validade. Os questionários serão impressos e entregues in loco em suas respectivas escolas dos participantes.

Segundo Gil (2023), o questionário é a forma mais utilizada para coletar dados, pois permite medir com melhor exatidão o que se deseja. Com base nesse pressuposto, será usado um questionário para obter as respostas necessárias sobre a temática, possibilitando que o informante responda a um conjunto de questões logicamente relacionadas com um problema central.

Como vantagens, na utilização do questionário, podemos citar a possibilidade de alcançarmos um grande número de participantes e desta forma podemos garantir o anonimato das respostas e sem a influência de opiniões de quem está fazendo a entrevista (Pereira, 2018, p.43)

Os questionários aplicados incluíram questões cujas as alternativas eram: Muito Frequente, Frequentemente, Ocasionalmente, Raramente, Nunca. Em um questionário policotômico, o participante da pesquisa tem três ou mais alternativas. Por segurança e rapidez, o questionário padronizado foi escolhido como instrumento de coleta dos dados. Sampieri (2006) reforça que “um questionário consiste em um conjunto de questões relacionadas a uma ou mais variáveis a serem medidas”.

Para Pereira (2020), a validação de um instrumento de investigação científica consiste em verificar se as perguntas estão alinhadas aos objetivos da pesquisa, avaliando a relevância dos indicadores e se o conteúdo escolhido reflete as características escolhidas do construto. Pereira (2019) aponta que a validação refere-se ao grau em que o instrumento realmente mede uma variável.

Assim, o questionário foi submetido à avaliação por especialistas com conhecimento e experiência na área, avaliando desde a sua estrutura e coerência até a adequação das perguntas aos objetivos propostos.

Descrição de Procedimento de Análise de Dados e Representação dos Resultados

Inicialmente, foi realizada uma revisão da literatura sobre a recomposição da aprendizagem e sua contribuição para o cenário educacional. Em seguida ocorreram os contatos iniciais com a população investigada para verificar a possibilidade de participação na pesquisa. Após isso, foi realizada a elaboração dos instrumentos da pesquisa.

Na etapa seguinte, os questionários impressos foram aplicados aos participantes. Posteriormente, foi realizada a tabulação dos dados coletados por meio dos questionário e das observações empreendidas.

Todos os professores responderam às questões formuladas da mesma maneira padronizadas, na mesma ordem e com as mesmas opções de resposta. Essa padronização facilita a tabulação, a comparação das respostas a análise, além de aumentar do grau de fidedignidade.

O questionário passou por uma validação realizada por especialistas que avaliaram sua estrutura, coerência, concisão, além da adequação das perguntas aos objetivos propostos.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi composto por 41 questões, organizada em três blocos de perguntas e validado após a análise.

Descrição do procedimento de análise dos dados

Para analisar os dados, foram aplicados os seguintes procedimentos:

- Verificação: Após a aplicação dos questionários, foi realizada uma revisão cuidadosa para verificar a quantidade e a qualidade das informações coletadas.
- Classificação: Os dados foram verificados de acordo com as dimensões do estudo e pelas opções de respostas da escala.
- Ordenamento: Os dados foram organizados em uma matriz de dupla entrada com relação lógica entre as variáveis, dimensões, indicadores e itens de pesquisa.
- Tabulação: os dados verificados, classificados e ordenados foram tabulados e analisados por meio do programa Excel (Windows 2019).
- Análise estatística: Aplicou-se a estatística descritiva básica, com testes para medir frequências e tendência centrais.

Para a construção de tabelas e gráficos, foi utilizado o sistema Windows 11 e o programa Excel 2019.

Considerações Éticas

A investigação foi conduzida em conformidade com código de ética de Investigação, estabelecido pela Vice reitoria de Investigação Científica e Tecnológica da Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC). O estudo seguiu os princípios de respeito às pessoas, beneficência e de justiça, conforme o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos ratificado pelo Paraguai: Artigo 23º da Lei Nº 4995/13 De Educação Superior, "que expresa que uno de los fines de la educación superior consiste en el desarrollo de la personalidad humana inspirada en los valores de la ética, de la democracia y la libertad", e, no Artigo 5º, inciso e) do Estatuto Social da UTIC, no qual a instituição assume como princípio: "El rigor científico y la responsabilidad ética en la búsqueda, construcción y transferencia del conocimiento.

(Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC – Vicerreitoria de Investigación Científica y Tecnológica, 2016)

Durante a coleta de dados, foram observados os princípios de proteção à privacidade, anonimato, participação voluntária e respeito aos participantes, em conformidade com a aprovação do Comitê de ética da UTIC.

Marco Analítico

A análise dos resultados foi dividida em quatro seções. Na primeira, buscou-se traçar o perfil dos respondentes; na segunda, verificar o nível de organização, aplicação e frequência dos professores a respeito da avaliação diagnóstica, monitoramento e planejamento no plano de remediação da aprendizagem; a terceira identifica os principais

canais e formas de comunicação estabelecidos com as famílias, bem como o uso da ludicidade, personalização das atividades, colaboração docente, coordenação pedagógica e equipe gestora como estratégia pedagógica no processo de intervenção; e, na quarta e última seção, avaliar a participação dos professores em formação continuada, a prática da adaptação curricular, a aplicação de metodologias ativas e o uso de recursos digitais voltadas para a aceleração da aprendizagem no processo de alfabetização.

Segundo Lakatos (2003), é no marco analítico que os dados são apresentados conforme sua análise estatística, incorporando no texto apenas tabelas, quadros, gráficos e outras ilustrações indispensáveis à compreensão raciocínio.

Perfil do público do estudo

Neste subtópico apresentamos o perfil do público do estudo.

Para traçamos o perfil do público, foi necessário considerar o gênero, a faixa etária, a formação docente, o nível de escolaridade, o regime de trabalho e o tempo de serviço dos participantes.

Tabela 4. Gênero.

Gênero	Nº De Participantes	(%)
Feminino	61	92%
Masculino	5	8%
Total	66	100%

Fonte: produzido pelo autor

A tabela acima mostra, com clareza, o perfil do grupo pesquisado. Como demonstrado, há um predomínio do sexo feminino entre os participantes do estudo, com 61 (92%) e apenas 5 (8%) homens. Esse percentual evidencia a predominância das mulheres,

como responsáveis pela condução do Ensino Fundamental anos iniciais em Matias Olímpio - PI, etapa em que se concretiza o ciclo de alfabetização.

Tabela 5. Faixa etária.

Faixa etária	Nº De Participantes	(%)
Entre 18 e 29 anos	21	32%
Entre 30 e 39 anos	28	42%
Entre 40 e 49 anos	14	21%
50 ou mais	3	5%
Total	66	100%

Fonte: produzido pelo autor

Quanto a faixa etária, temos o grupo de 18 a 29 anos que apresenta 21 (32%), o grupo de 30 a 39 anos apresenta o maior percentual de participantes 28 (42%), o grupo de 40 a 49 anos apresenta 14 (21%) e o grupo com menor percentual é o de 50 ou mais, que apresenta apenas 3 (5%) de participantes.

Tabela 6. Formação docente.

Formação da docente	Nº De Participantes	(%)
Magistério	11	17%
Pedagogia	28	42%
Pedagogia e Magistério	16	24%
Licenciatura em Língua Portuguesa	2	3%
Licenciatura em Matemática	1	2%

Formação da docente	Nº De Participantes	(%)
Licenciatura em História	3	5%
Licenciatura em Geografia	1	2%
Licenciatura em Educação Física	2	3%
Administração	2	3%
Total	66	100%

Fonte: produzido pelo autor

Quanto a formação docente, temos o grupo de 11 (17%) possuem formação apenas no Magistério. Contudo há predominância do grupo de docentes graduados em Pedagogia, que apresenta o maior percentual com 28 (42%). O grupo de docentes com formação em Pedagogia e Magistério conta com 16 participantes (24%). Além disso, há grupos de docentes com formação em outras áreas do conhecimento: 2 docentes (3%) possuem formação em Letras (Língua Portuguesa), 1 docente (2%) em Matemática, 3 docentes (5%) em História, 1 docente (2%) em Geografia, 2 docentes (3%) em Educação Física e 2 docentes (3%) em Administração.

Tabela 7. Nível de escolaridade.

Nível de escolaridade	Nº De Participantes	(%)
Graduação	27	41%
Especialização	30	45%
Mestrado	0	0%
Doutorado	0	0%
Não possui graduação	9	15%

Nível de escolaridade	Nº De Participantes	(%)
Total	66	100%

Fonte: produzido pelo autor

Quanto a formação ao Nível de Escolaridade, temos o grupo de 27 docentes (41%) possuem graduação e o grupo com especialização destaca-se com 30 participantes (45%). Não há docentes com mestrado e doutorado. Ainda, 9 docentes (15%) não possuem graduação. Esses resultados demonstram um bom número de profissionais que continuam sua formação acadêmica, mas também apontam a necessidade de avanços no quadro profissional, considerando que, quase metade docentes possuem apenas o nível de graduação e ainda há profissionais sem graduação, correspondendo a 15% dos pesquisados.

Tabela 8. Regime de trabalho.

Regime de trabalho	Nº De Participantes	(%)
Contrato Administrativo	43	65%
Efetivo	23	35%
Total	66	100%

Quanto a formação ao Regime de trabalho, 43 docentes (65%) possuem contrato administrativo com o governo municipal de Matias Olímpio – PI, enquanto apenas 23 docentes (35%) são efetivos da Rede Municipal de Ensino de Matias Olímpio-PI. Esse dado evidencia a necessidade de efetivação de novos profissionais no quadro educacional.

Tabela 8. Tempo de serviço no magistério.

Nível de escolaridade	Nº De Participantes	(%)
-----------------------	---------------------	-----

1 a 5 anos	24	36%
6 a 10 anos	23	35%
11 a 20 anos	15	23%
21 anos ou mais	4	6%
Total	66	100%

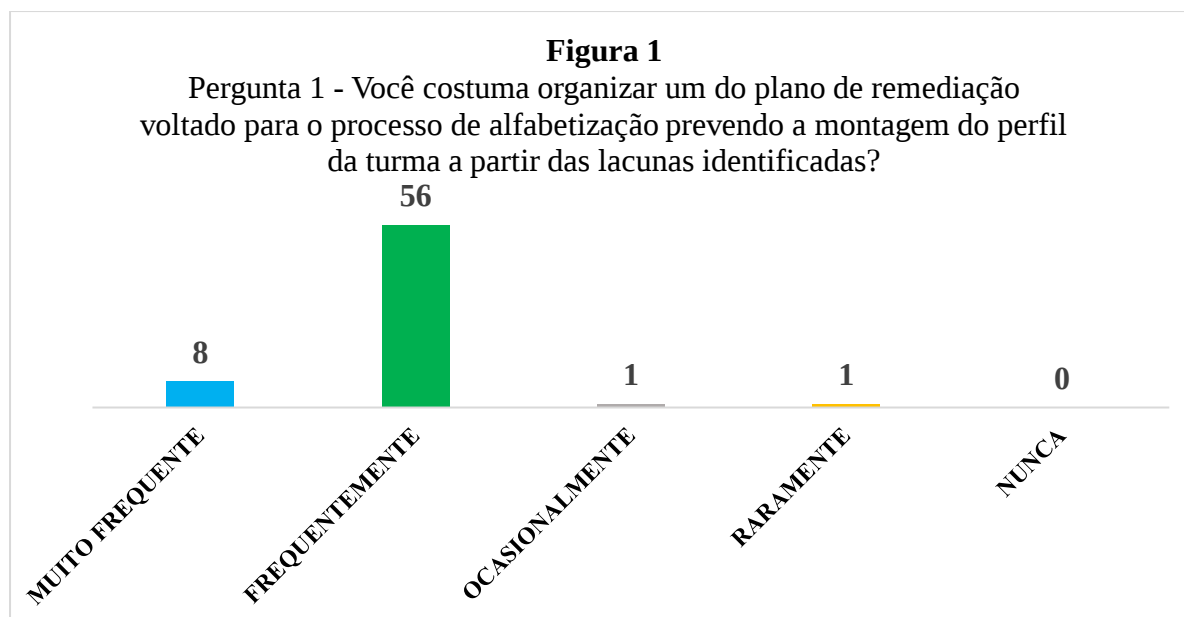
No que se refere ao tempo de serviço no magistério, 24 docentes (36%) possuem entre 1 a 5 anos de serviço; 23 docentes (35%) têm entre 06 a 10 anos; 15 docentes (23%) possuem de 11 a 20 anos; e apenas 4 docentes (6%) têm mais de 21 anos no serviço público. Esses resultados evidenciam que a maior parte dos docentes pesquisados possui menos de 11 anos de experiência no magistério.

1ª Dimensão: Práticas de Remediação de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Essa dimensão é composta de quatro indicadores que abrangem, de forma sequencial: a avaliação diagnóstica, o monitoramento, o planejamento e o acolhimento.

Indicador 1: Avaliação Diagnóstica. Esse indicador é composto por quatro perguntas.

Figura 1 – Representação da população investigada

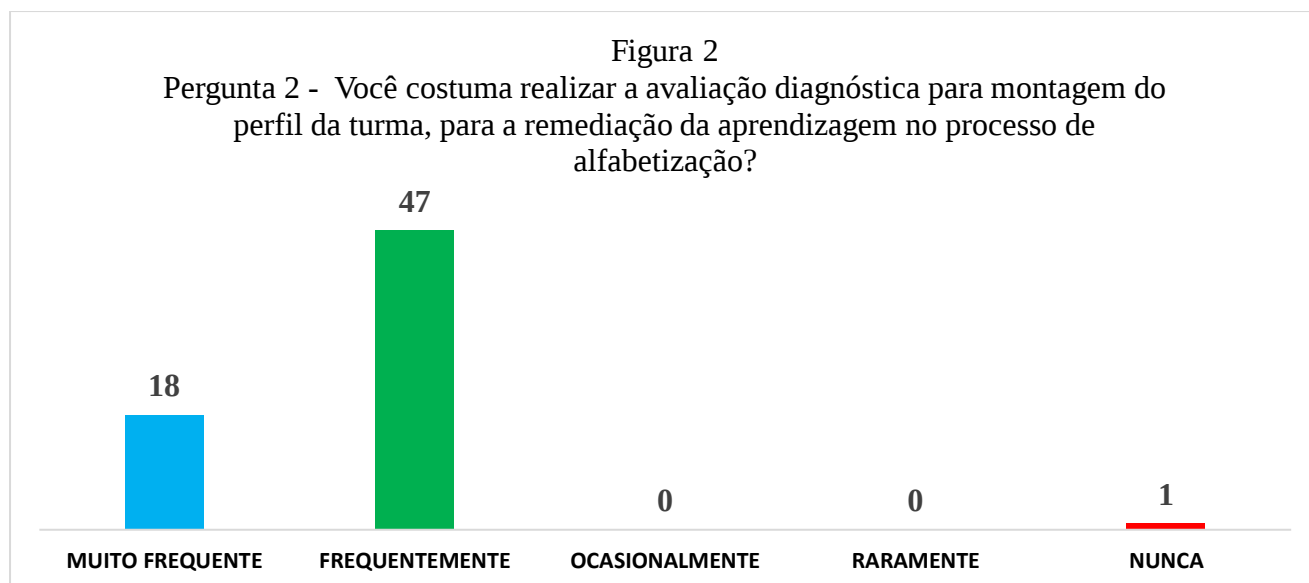


Ao observar os dados do gráfico, é possível verificar que maioria dos professores investigados está engajada na organização de um plano de remediação voltado para o processo de alfabetização, especialmente no que se refere à montagem de um perfil da turma a partir das lacunas identificadas.

Uma parcela dos docentes cerca, de 08 (12,1%), afirma realizar essa atividade modo muito frequente, enquanto a maior parte de docentes investigados, 56 (84,8%) afirmou que realiza a essa atividade frequentemente. Isso demonstra uma ação significativa na identificação das necessidades individuais de seus alunos em relação à recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização.

Uma pequena parte dos docentes, 02 (3%), relatou fazer isso raramente ou nunca. Isso evidencia que, em geral, os docentes reconhecem a importância de identificar lacunas no processo de alfabetização de seus alunos e de criar estratégias de recomposição para promover melhores resultados no contexto educativo de todos.

Figura 2 - Representação da população investigada.



Os resultados revelam diferentes padrões de comportamento entre os docentes investigados no que diz respeito à realização da avaliação diagnóstica para a montagem do perfil da turma, visando a remediação da aprendizagem no processo de alfabetização.

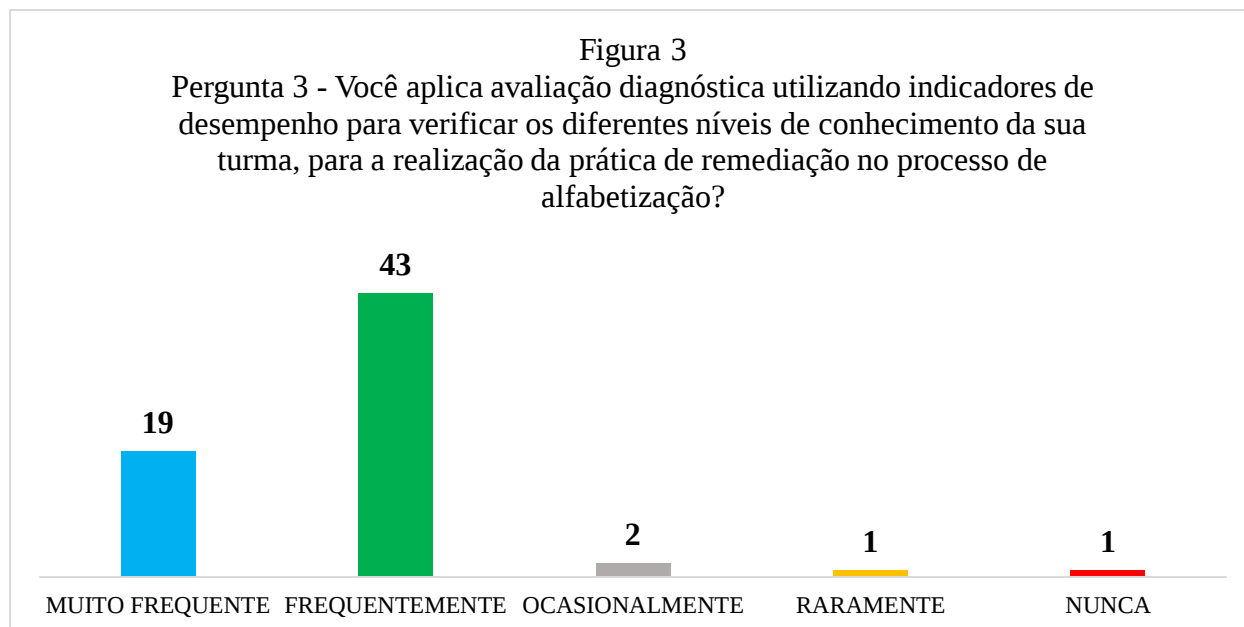
Esses dados apontam que 18 (27,3%) dos docentes realizam a avaliação diagnóstica de forma muito frequente e que a maioria deles, 47 (71,2%) afirma aplicar essa forma de avaliação. Isso demonstra que esse instrumento de avaliação é amplamente reconhecido e implementado pelos docentes como ação importante para auxiliar no processo de alfabetização dos alunos.

É percebido também que a parcela de professores, corresponde a 01 (1,5%) afirmou nunca realizar a avaliação diagnóstica. Esse ponto indica uma oportunidade de desenvolvimento profissional ou necessidade de apoio para esses professores, a fim de compreenderem a importância da avaliação diagnóstica e sua aplicação na recomposição de aprendizagem dentro do processo de alfabetização.

A alta frequência, cerca de 65 (98,5%), revela que a prática de aplicação da avaliação diagnóstica é amplamente reconhecida como crucial para a implementação do plano de

remediação no processo de alfabetização da rede municipal de Matias Olímpio-PI, sendo implementada pela maioria dos professores pesquisados.

Figura 3 - Representação da população investigada

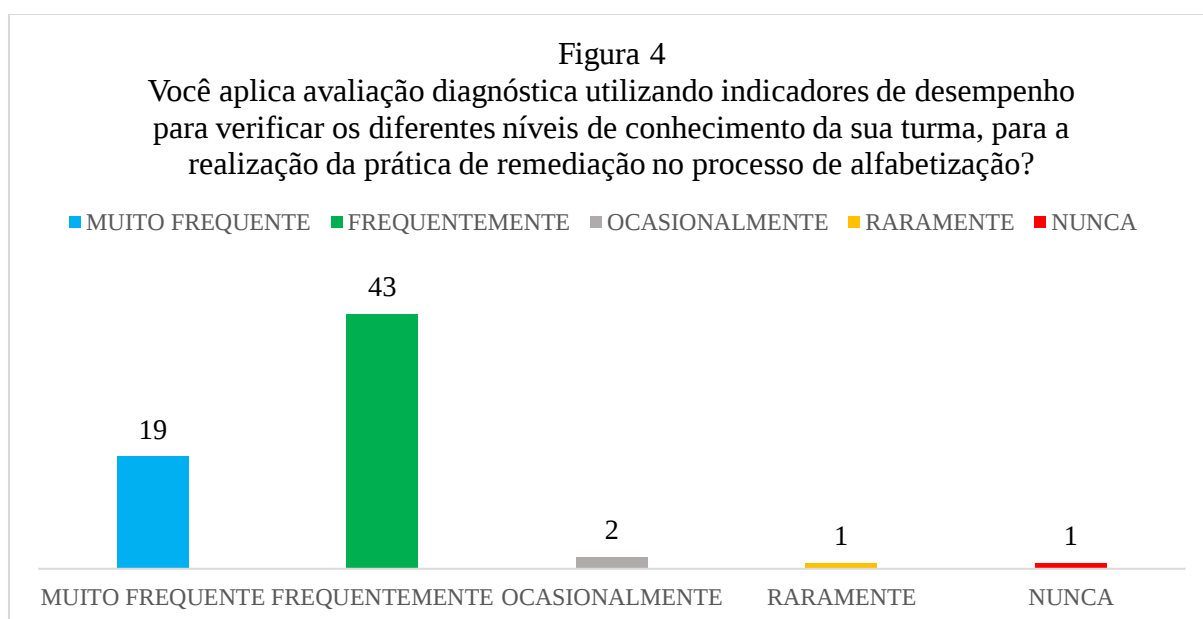


Com base nos dados apresentados na figura 3, aponta-se que a 19 (28,8%) dos docentes entrevistados afirmam aplicar, de maneira muito frequente, a avaliação diagnóstica com indicadores de desempenho, enquanto 43 (65,2%) declaram aplicá-la frequentemente no mesmo formato. Assim temos um percentual de 94% na aplicação desse formato de avaliação. Verifica-se, por tanto, que a prática de avaliação diagnóstica com indicadores de desempenho é amplamente aceita e integrada à rotina pedagógica dos professores da rede municipal de ensino de Matias Olímpio-PI.

Uma pequena porcentagem dos professores, cerca de 2 (3%) afirmam que realizam a avaliação diagnóstica ocasionalmente, enquanto que outros 1 (1,5%) aplicam-na raramente e 1 (1,5%) dos investigados declara nunca utilizar esse formato de avaliação. A não aplicação desse instrumento, atrelado a indicadores, pode impactar negativamente o progresso dos estudantes no processo de alfabetização.

Dessa forma, os resultados indicam uma aceitação geral da importância das avaliações diagnósticas com indicadores de desempenho no processo de alfabetização, com a maioria dos professores integrando-as em suas práticas educacionais. No entanto, há espaço para aumentar a consistência e a eficácia dessas práticas, além de oferecer suporte adicional aos professores que possam precisar de orientação para implementá-las de forma mais efetiva.

Figura 4 - Representação da população investigada



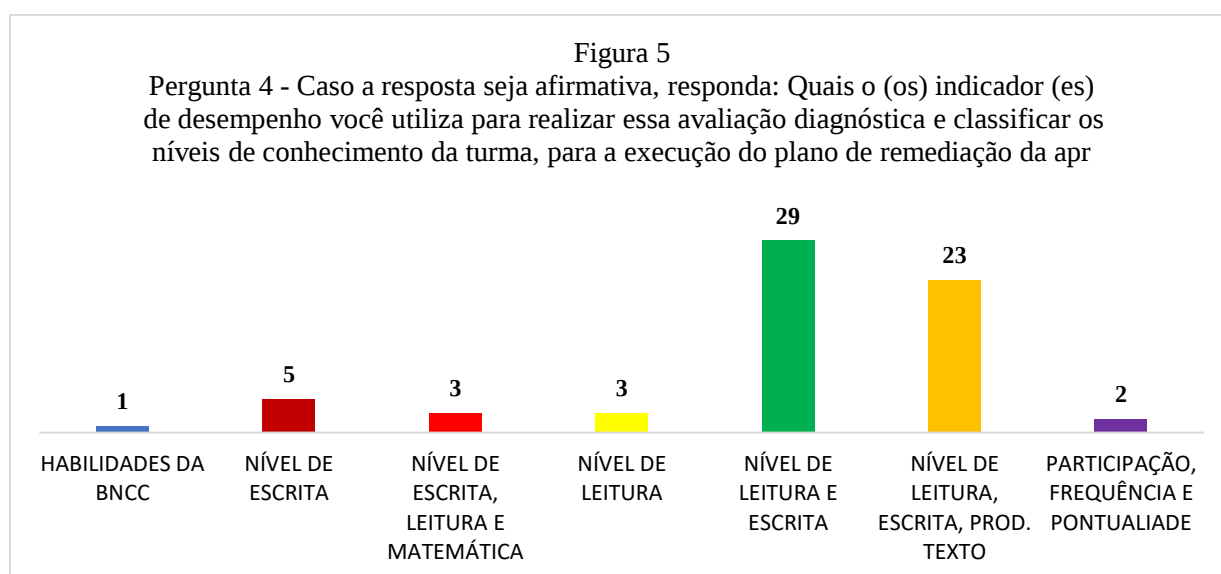
Em relação a prática de aplicação da avaliação diagnóstica utilizando indicadores de desempenho para verificar os diferentes níveis de conhecimento da sua turma, a maioria dos professores, 43 (65,2%) declarou realizar frequentemente a aplicação. Além disso, 19 professores, que corresponde a 28,8% afirmaram fazê-lo de forma muito frequente, o que indica um ponto positivo no esforço dos professores em identificar as necessidades específicas de seus alunos por meio de avaliações diagnósticas.

Somente 2 professores, que correspondem a 3%, relataram realizar a avaliação diagnóstica ocasionalmente, e uma porcentagem ainda mais baixa, 1 professor (1,5%) relatou fazê-lo

raramente. Isso demonstra que a prática de aplicação da avaliação diagnóstica é consistente e não é negligenciada pela maioria dos professores.

Novamente, é positivo observar que apenas 1 professor, que corresponde a 1,5% relatou nunca realizar a aplicação da avaliação diagnóstica.

Figura 5 - Representação da população investigada.



Por meio da figura 4, é possível discernir indicadores utilizados pelos professores. Uma proporção significativa, composta por 29 professores, que corresponde a 43,9% utiliza o nível de leitura e escrita com indicador de desempenho, enquanto 23 professores, correspondem a 34,8%, também consideram a produção de texto. Isso demonstra a importância atribuída ao processo de alfabetização, com um foco particular na capacidade dos estudantes de compreender e se comunicar por meio da leitura e da escrita.

Alguns professores, cerca de 3 (4,5%) utilizam indicadores que abrangem áreas como leitura, escrita e conhecimentos matemáticos. Uma pequena porção de professores, cerca de 1 (3%), utiliza indicadores não acadêmicos, como participação, frequência e pontualidade. Embora esses aspectos sejam importantes para o contexto de aprendizagem, sua utilização

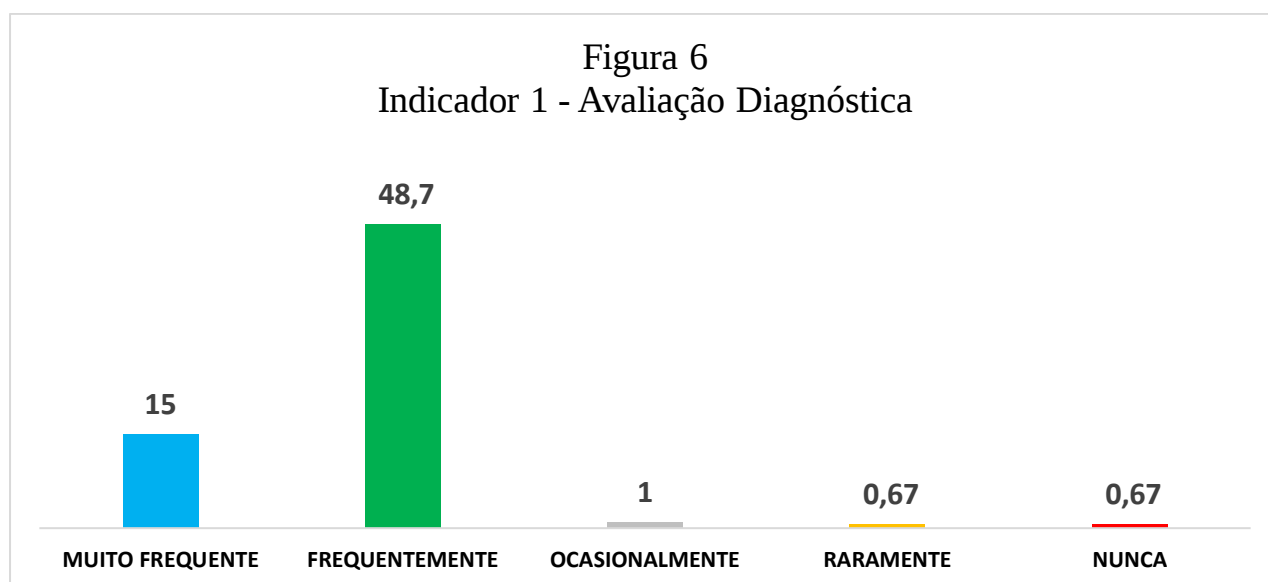
como principais indicadores de desempenho pode não fornecer uma imagem completa do progresso dos estudantes no processo de alfabetização.

Apenas 1 professor, corresponde a 1,5% dos entrevistados menciona explicitamente o uso de habilidades previstas na BNCC como indicador de desempenho.

Dessa forma, os resultados indicam uma diversidade de abordagens na utilização de indicadores de desempenho para a validação diagnóstica no processo de alfabetização.

Enquanto alguns professores enfatizam aspectos específicos como leitura e escrita, outros adotam uma perspectiva mais abrangente, incorporando múltiplas áreas de conhecimento. A promoção de uma maior integração com os objetivos da BNCC e uma consideração mais ampla das necessidades escolares dos alunos podem representar oportunidades para aprimorar ainda mais essas práticas.

Figura 6 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Ao considerar o conjunto de dados apresentados na figura 5, observa-se que a média, 15 professores investigados responderam que aplicam a avaliação diagnóstica de forma muito frequente e 48,7 realizam essa prática frequentemente como instrumento pedagógico. Isso

demonstra sua ampla utilização nas escolas investigadas, com objetivo de traçar um perfil da turma baseado em lacunas de aprendizagem, evidenciando a essencialidade dessa prática no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados corroboram com Valle (2023), no que aponta que o processo de aplicação do diagnóstico de aprendizagem pode ser realizado no início e no meio do processo. Além de identificar lacunas, esse diagnóstico o trabalho docente e a necessidade de atendimento personalizado. Enquanto a grande maioria dos professores investigados realiza a avaliação diagnóstica como regularidade, ainda há uma pequena parcela, representando 2,3 do total, que não realiza essa ação com frequência média, 1 realiza ocasionalmente, 0,67 raramente e 0,67 nunca realiza.

Isso pode indicar uma falta de compreensão sobre os benefícios da avaliação diagnóstica, uma ausência de capacitação adequada para implementá-la efetivamente ou a existência barreiras que dificultam sua aplicação. Por conta disso, Valle (2023) enfatiza que a avaliação diagnóstica deve ser entendida como uma ação periódica e de acompanhamento diário dos alunos. Em seu arcabouço, estão inclusos instrumentos como provas, redações, leitura e interpretação de textos, elaboração de questionários, debates, entrevistas com alunos, seminários temáticos e usos de linguagens artísticas.

Para ampliar a efetividade da prática de avaliação diagnóstica nas escolas investigadas, pode ser necessário fornecer apoio adicional aos professores, como formações que apresentem estratégias de avaliação, acesso a recursos e ferramentas adequadas, além de oportunidade de colaboração e compartilhamento de melhores práticas.

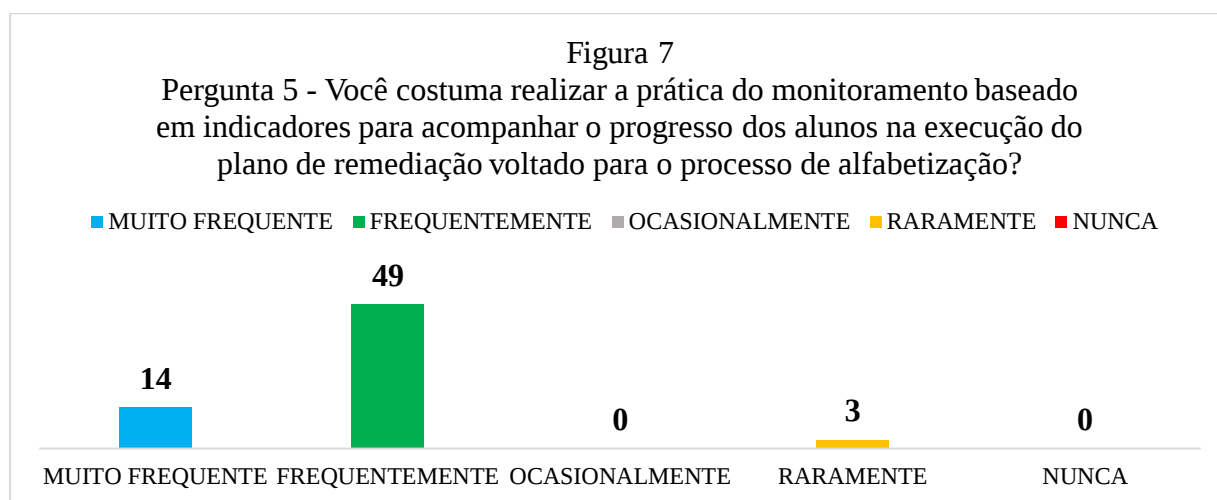
Além disso, é fundamental envolver os gestores escolares e as partes interessadas para garantir um ambiente escolar que valorize e apoie a implementação efetiva da avaliação diagnóstica.

Por fim, é importante observar que, embora a prática da avaliação diagnóstica seja amplamente adotada nas escolas investigadas, ainda existem oportunidades para aprimorar sua

efetividade, especialmente por meio do fornecimento de suporte e desenvolvimento profissional aos professores.

Indicador 2: Monitoramento: Esse indicador é composto por quatro perguntas.

Figura 7 - Representação da população investigada



A figura 6 apresenta informações importantes sobre a prática do monitoramento, indicando que cerca de 14 professores (21,2%) afirmam realizar o monitoramento baseado em indicadores de forma muito frequente, enquanto que a maioria, aproximadamente 49 professores (74,2%) realizam o monitoramento frequentemente. Esses dados evidenciam uma adesão significativa à prática de acompanhamento do progresso dos alunos, demonstrando uma ação pedagógica consistente no processo de alfabetização por meio da recomposição da aprendizagem.

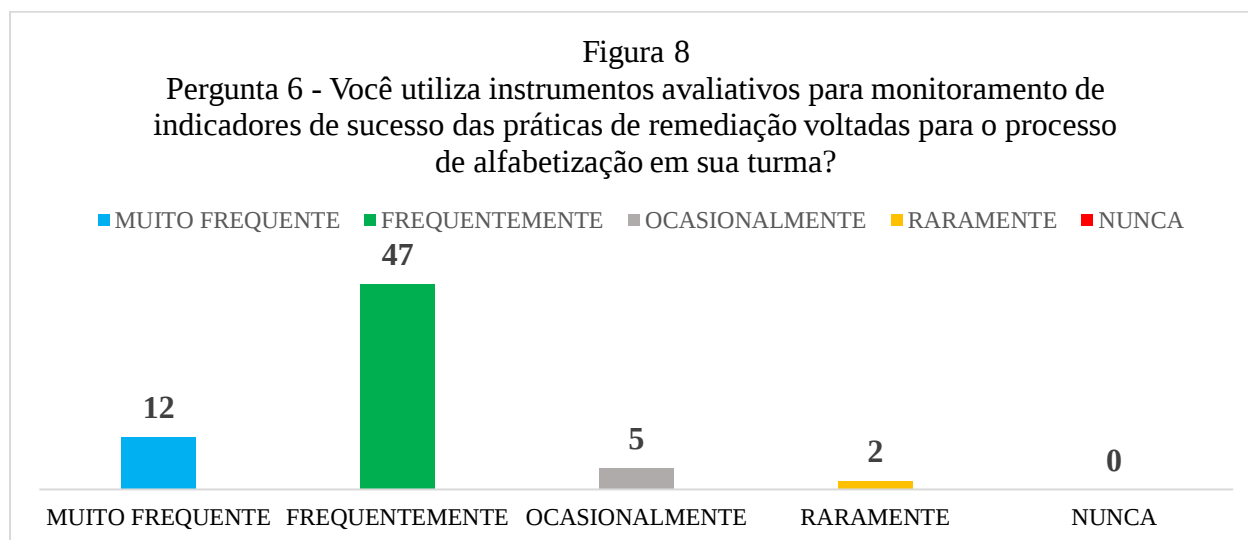
Quanto ao grupo de professores que realiza o monitoramento ocasionalmente, não houve representante, o que indica que, dentro do grupo investigado, a prática de monitoramento é percebida como uma atividade que deve ser realizada com uma certa regularidade, sem espaço para uma abordagem ocasional e sem parâmetros. Uma pequena porcentagem, cerca, 4,5% (corresponde a 3 professores), declarou realizar o monitoramento

baseado em indicadores raramente. Isso sugere que alguns professores podem enfrentar barreiras ou atribuir menor prioridade a essa prática em relação a outras estratégias pedagógicas.

É interessante salientar que nenhum dos professores afirmou nunca realizar o monitoramento baseado em indicadores, demonstrando uma compreensão geral da importância dessa prática para o progresso dos alunos e uma aceitação da sua relevância para o processo de alfabetização.

Dessa forma, os resultados apontam uma predominância de professores que realizam o monitoramento baseado em indicadores com frequência considerável ou alta, corroborando a efetividade dessa prática dentro da cultura escolar. O acompanhamento do progresso dos alunos é valorizado e incorporado às práticas pedagógicas de forma consistente.

Figura 8 – Representação da população



Os dados coletados apontam uma alta incidência de utilização de instrumentos avaliativos, com 47 professores (71,2%) declarando que utilizam os instrumentos avaliativos frequentemente e 12 professores (18,2%) relatando que o fazem de forma muito

frequente. Com base nisso, podemos inferir que a maioria dos professores está ativamente envolvida na utilização desses instrumentos para monitorar o sucesso das práticas de remediação. Isso representa um sinal positivo, pois indica um compromisso geral em avaliar e ajustar o processo de ensino com base nos resultados obtidos.

Apenas 5 professores (7,6%) declaram utilizar os instrumentos avaliativos ocasionalmente, enquanto uma porcentagem ainda mais baixa, 3% (equivalente a 2 professores), relatou utilizá-los raramente. Esses dados mostram que a maioria dos professores reconhece a importância dos instrumentos avaliativos e os utiliza de forma consistente em suas práticas de remediação. Assim como no caso anterior, nenhum professor relatou nunca utilizar os instrumentos avaliativos.

Com base nesses resultados, podemos inferir que o uso de instrumentos avaliativos para o monitoramento de indicadores de sucesso das práticas de remediação voltadas para o processo de alfabetização tem se mostrado, em geral, efetivo.

Figura 9 - Representação da população investigada

Figura 9

Pergunta 7 - Considerando que a resposta anterior seja sim, responda: Quais os instrumentos avaliativos você utiliza para fazer monitoramento de indicadores de sucesso das práticas de remediação no processo de alfabetização?



Quando questionados sobre quais instrumentos avaliativos utilizam em suas avaliações diagnósticas com o objetivo de identificar as lacunas de aprendizagem por meio de indicadores de sucesso, foi apresentada uma variedade de instrumentos que focam em indicadores, sempre buscando o êxito no processo educativo. Entre esses instrumentos, a autoavaliação tem uma utilização de 4,5% cerca de 3 professores, o que pode representar uma oportunidade perdida. Trata-se de uma ferramenta poderosa que pode fornecer retornos valiosos sobre o progresso dos alunos e sua compreensão dos conceitos. A baixa utilização desse instrumento pode limitar a compreensão completa do progresso dos estudantes.

Por outro lado, um número significativo de professores cerca de 28 (42,4%), utiliza a avaliação da escrita como instrumento avaliativo. Esse dado representa um ponto positivo, considerando que essas habilidades são fundamentais no processo de alfabetização. A

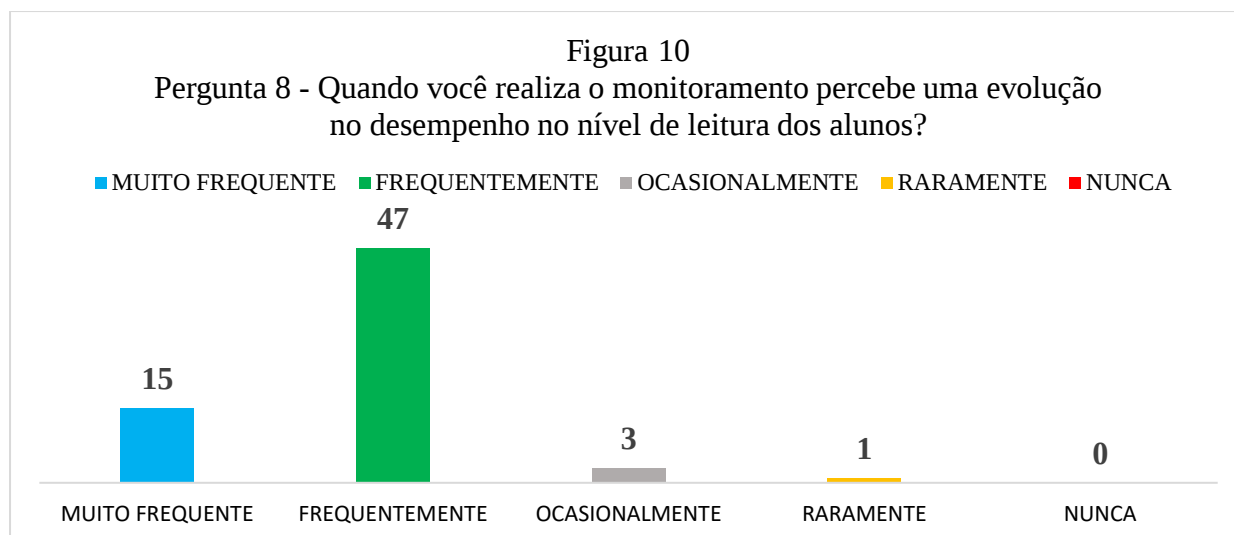
utilização frequente desse instrumento evidenciava um foco adequado na avaliação das competências básicas de alfabetização.

A utilização de instrumentos como avaliações bimestrais e fichas de acompanhamento, aplicados por 6 professores (9,1%) e 11 (16,7%) respectivamente, demonstra uma prática estruturada para o monitoramento do progresso dos alunos ao longo do processo educativo, permitindo a adaptação do ensino conforme necessário. Já o uso de fichas de alfabetização e avaliações externas corresponde a uma parcela menor, cerca de 6 professores (9,1%), que buscam avaliar o desempenho dos alunos em contextos mais amplos, além da sala de aula.

Embora a observação de desempenho, a participação nas atividades e os questionários avaliativos sejam considerados menos comuns, ainda são utilizados por uma porcentagem significativa de professores, cerca de 18,2%, o que equivale a 12 docentes. A observação de desempenho, em particular, pode oferecer informações valiosas sobre o progresso do aluno no contexto da sala de aula.

Em geral, a diversidade de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores indica uma abordagem abrangente para o monitoramento do progresso dos alunos por meio de indicadores de sucesso no plano de remediação no processo de alfabetização. No entanto, a baixa utilização de certos instrumentos, como a auto avaliação, pode representar uma oportunidade para ampliar e aprimorar as práticas de avaliação. Uma abordagem mais integrada, que combine diferentes instrumentos avaliativos, pode fornecer uma visão mais completa do progresso dos alunos.

Figura 10 - Representação da população investigada

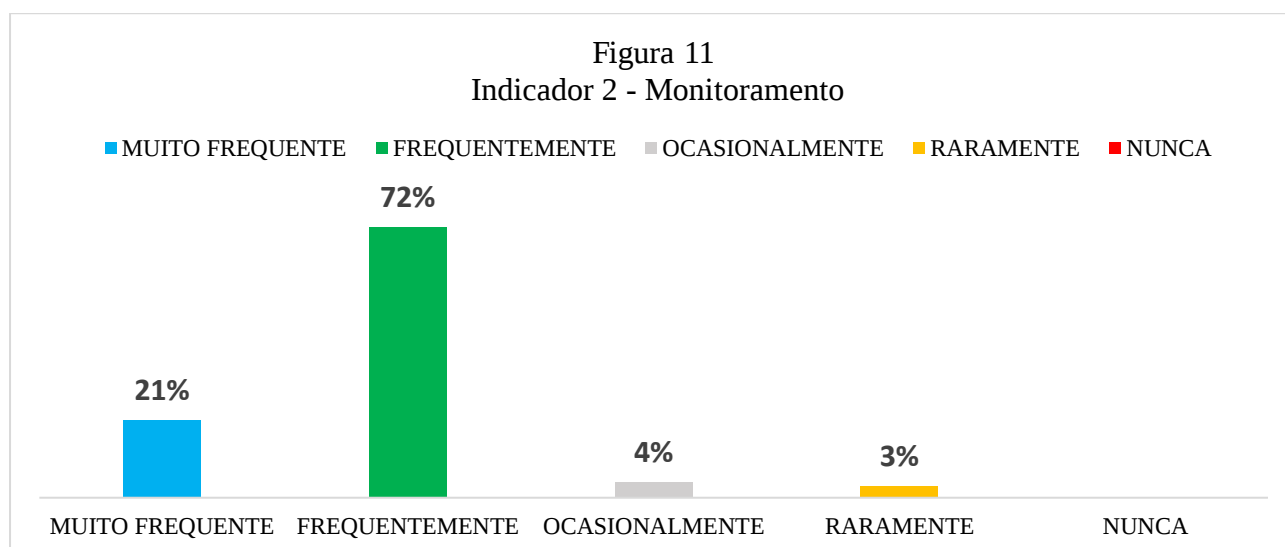


Em consonância com a questão anterior, 47 professores (71,2%) declararam perceber uma evolução no desempenho do nível de leitura dos alunos frequentemente, enquanto 15 (22,7%) afirmaram perceber isso de maneira muito frequente. Esses dados indicam que a prática do monitoramento está alinhada com melhorias observáveis no desempenho dos alunos em leitura.

Apenas 3 professores (4,5%) relatam perceber ocasionalmente uma evolução no desempenho dos alunos em leitura, enquanto uma porcentagem ainda mais baixa, 1 professor (1,5%) relatou perceber isso raramente. Esses números indicam que a maioria dos professores percebe consistentemente melhorias no desempenho dos alunos durante o monitoramento. Nenhum professor relatou nunca perceber uma evolução no desempenho dos alunos em leitura durante o monitoramento.

Como base nos resultados, podemos concluir que a prática de monitoramento está associada a uma percepção geral de evolução no desempenho no nível de leitura dos alunos. A alta frequência de relatos de percepção de evolução corrobora que o monitoramento está desempenhando uma papel efetivo na identificação e no apoio ao progresso dos alunos em suas habilidades de leitura e escrita.

Figura 11 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Os dados coletados apresentam uma alta frequência da aplicação do monitoramento dos alunos no processo de alfabetização, visto que a média de resposta dos professores foi de 13,7 para aqueles que declaram realizar o monitoramento frequentemente, enquanto que 47,7 afirmaram realizar essa ação de forma muito frequente. Isso certifica a efetividade e o empenho significativo por parte dos professores em acompanhar o progresso dos alunos de forma regular, fortalecendo o processo de alfabetização no contexto escolar.

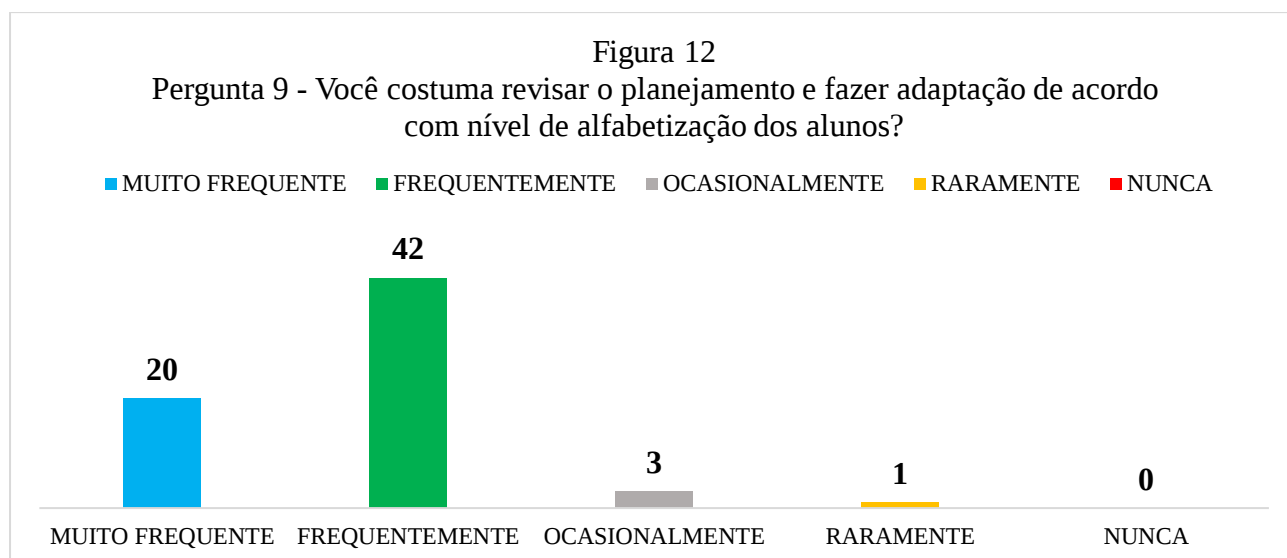
Por conta disso, Soares (2022) propõe que o acompanhamento deve ser orientado por diagnósticos e pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem ou ensino, a fim de intervir e orientar, e não pela avaliação focada apenas na identificação do “valor” que a criança atingiu em determinado momento desse processo inicial de aprendizagem. Apenas 2,7 da média de respostas dos professores indicaram realizar o monitoramento ocasionalmente, e uma média ainda mais baixa, de 2, relatou fazê-lo raramente. Esses dados confirmam que a prática do monitoramento é consistente e não é negligenciada pela maioria dos professores.

É encorajador notar que nenhum dos professores investigados relatou nunca realizar o monitoramento, reforçando a importância de acompanhar o progresso dos alunos para garantir uma recomposição efetiva da aprendizagem.

Dessa forma podemos inferir que a prática de monitoramento realizada pelos professores demonstra ser bastante efetiva. A alta frequência de monitoramento indica um compromisso significativo em acompanhar o progresso dos alunos, enquanto a baixa incidência de monitoramento ocasional ou raro aponta que essa prática é uma parte integrante das atividades de ensino aplicadas no plano de remediação visando otimizar o desempenho dos alunos no processo de alfabetização.

Indicador 3: Planejamento é composto por 2 perguntas.

Figura 12 - Representação da população investigada



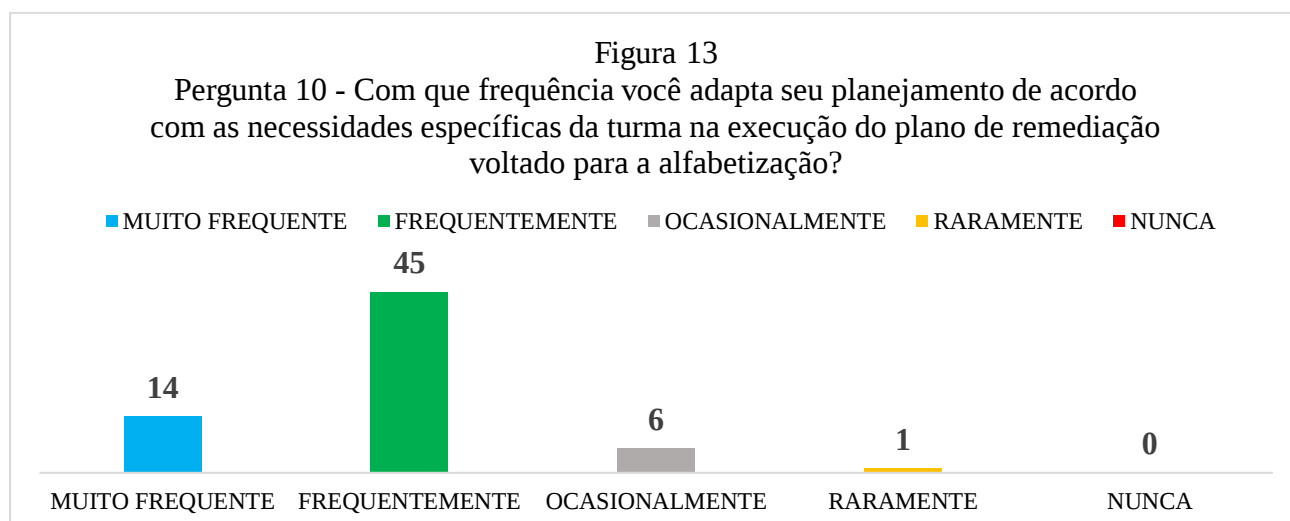
De acordo com os dados coletados, foi observado que os professores relatam uma alta frequência na ação de revisão e adaptação do planejamento de acordo com o nível de alfabetização dos alunos, onde 20 professores (30,3%) afirmaram realizar essa prática de forma muito frequente, enquanto a maioria, 42 professores (63,6%), declarou realiza-la frequentemente. Isso comprova a disposição dos professores em adaptar suas práticas de ensino

para atender às necessidades específicas de alfabetização de seus alunos dentro do plano de remediação.

Também foi constatado uma baixa incidência de professores que realizam a revisão do planejamento e fazem adaptações ocasionalmente, cerca de 3 (4,5%), e uma porcentagem ainda menor, 1 professor (1,5%), relatou fazê-lo raramente. Esses dados demonstram que a prática de revisão e adaptação do planejamento não é negligenciada pela maioria dos professores. Assim como nos resultados anteriores, é positivo observar que nenhum dos professores investigados relatou nunca revisar o planejamento e fazer adaptações de acordo com o nível de alfabetização dos alunos. Isso permite inferir um reconhecimento geral da importância de ajustar as práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Portanto, podemos concluir que a prática de revisar o planejamento e adaptá-lo de acordo com o nível de alfabetização dos alunos parece ser muito eficaz. A alta frequência de revisão e adaptação indica um compromisso significativo por parte dos professores em atender às necessidades específicas de seus alunos, o que é essencial para uma reformulação efetiva da aprendizagem.

Figura 13 - Representação da população investigada.

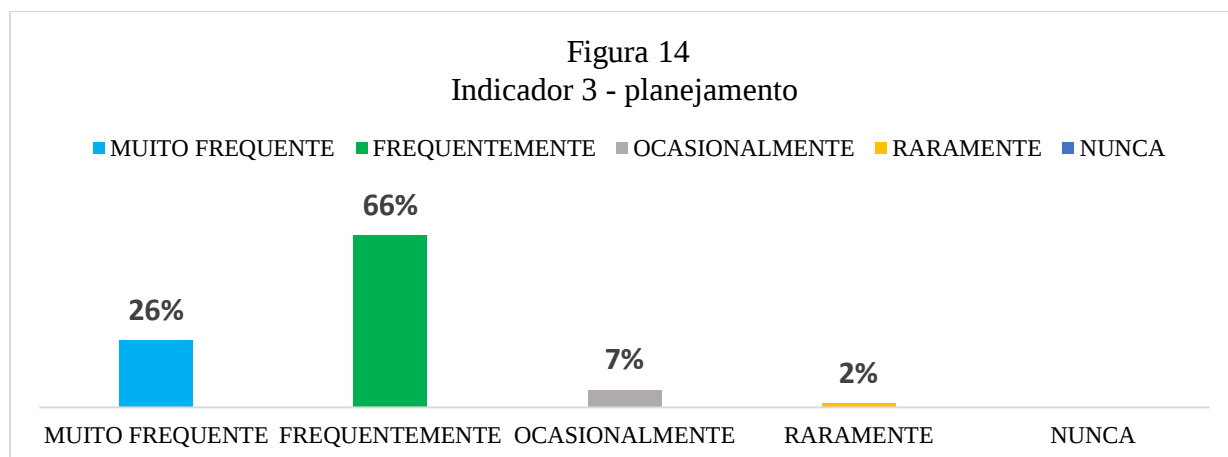


A maioria dos professores, 45 (68,2%) relatou realizar frequentemente a adaptação do planejamento de acordo com as necessidades específicas da turma na execução do plano de remediação voltado para a alfabetização. Além disso, 14 professores (21,2%) afirmaram fazer isso de forma muito frequente. Observa-se uma ação significativa por parte dos professores em ajustar suas estratégias de ensino para atender às necessidades individuais de seus alunos. Apenas 6 professores (9,1%) indicaram que ajustam ocasionalmente, e uma percentagem ainda menor, 1 professor (1,5%), afirmou que raramente realiza essa prática. Esses dados demonstram que a adaptação do planejamento tem sido amplamente utilizada pela maioria dos professores, de forma eficaz.

Assim como nos resultados anteriores, é positivo notar que nenhum dos professores questionados afirmou nunca ter adaptado o planejamento às necessidades específicas da turma na implementação do plano de remediação destinado à alfabetização. Isso sugere um reconhecimento geral da importância de ajustar as práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Com base nessas observações, podemos concluir que a prática de adaptar o planejamento de acordo com as necessidades específicas da turma durante a implementação do plano de remediação direcionando à alfabetização é bastante eficaz. A elevada frequência de adaptação do planejamento indica um compromisso significativo por parte dos professores em personalizar as suas abordagens pedagógicas para melhor atender às necessidades individuais dos alunos. Essa abordagem é essencial para uma aprendizagem corretiva e eficaz, pois permite que os professores ajustem as suas estratégias para maximizar o progresso dos alunos nas competências de alfabetização.

Figura 14 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Considerando os dados apresentados, percebe-se que a média de respostas dos professores, 43,5 indica que planejam frequentemente suas atividades. Outro grupo de professores realiza o planejamento e a adaptação de suas atividades de forma muito frequente, cerca de 17. Isso demonstra uma ação significativa por parte dos professores em preparar adequadamente as suas aulas e atividades educativas, com o objetivo de otimizar o seu plano de remediação no processo de alfabetização. A média de respostas dos professores que relatam realizar o planejamento ocasionalmente é de 4,5 enquanto uma parcela ainda menor 1,0, relatou fazê-lo raramente. É importante destacar que nenhum dos professores investigados relatou nunca realizar o planejamento.

Assim, podemos concluir que a prática de planejamento dentro do plano de remediação está amplamente presente na metodologia dos professores e se mostra bastante efetiva entre o grupo investigado. A alta frequência de planejamento indica um compromisso significativo por parte dos professores em preparar adequadamente suas atividades de ensino, o que é fundamental para uma recomposição efetiva da aprendizagem.

Os dados apresentados também mostram que a maioria dos professores investigados apresenta uma média de respostas de 65, indicando realizam revisão e adaptação de atividades de acordo como nível de alfabetização dos alunos. Moretto (2007) destaca que planejar envolve prever situações ou necessidades reais dentro do âmbito educacional. Nesse

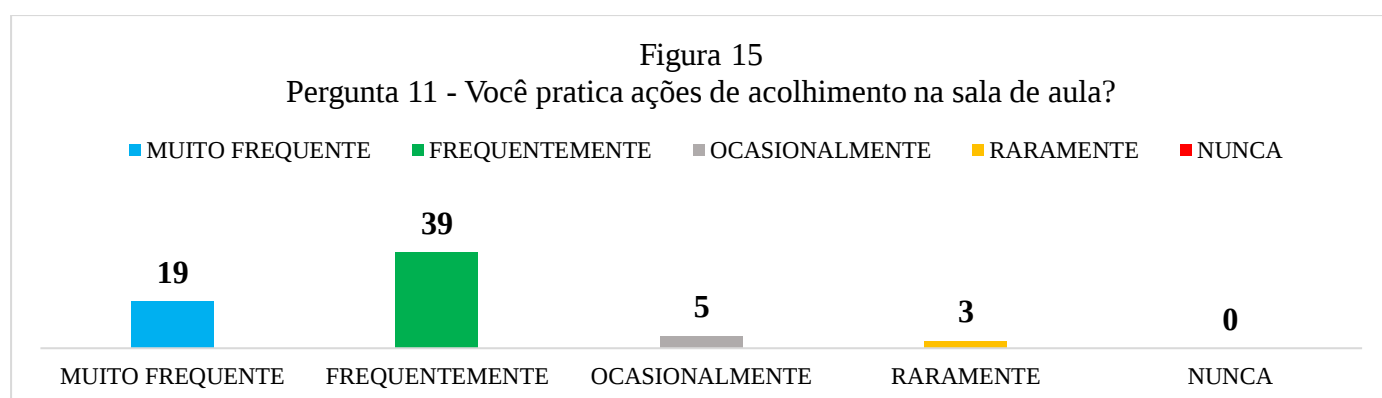
sentido, é necessário planejamento seja estruturado por meio de atitudes, ações e conhecimentos científicos ou acadêmicos, possibilitando que cada situação seja desenvolvida de forma contextualizada, inserindo o processo educacional na realidade da sociedade.

A média de respostas, 60,5 indica que os professores realizam essa ação com frequência, corroborando com Oliveira (2022), que salienta o planejamento de ensino constitui uma etapa na qual o professor concebe a estruturação do conteúdo a ser trabalhado, organizando as atividades de aprendizagem e prepara o material pedagógico. Contudo, é durante a execução do plano que sua eficácia é verdadeiramente avaliada.

Portanto, podemos concluir que a prática de planejamento dentro do plano de remediação está amplamente presente na metodologia dos professores e demonstra ser bastante efetiva entre o grupo investigado. A alta frequência na realização de planejamentos reflete um compromisso significativo por parte dos professores em preparar adequadamente suas atividades de ensino, contribuindo para uma recomposição efetiva da aprendizagem.

Indicador 4: Acolhimento é composto de 5 perguntas.

Figura 15 - Representação da população investigada.

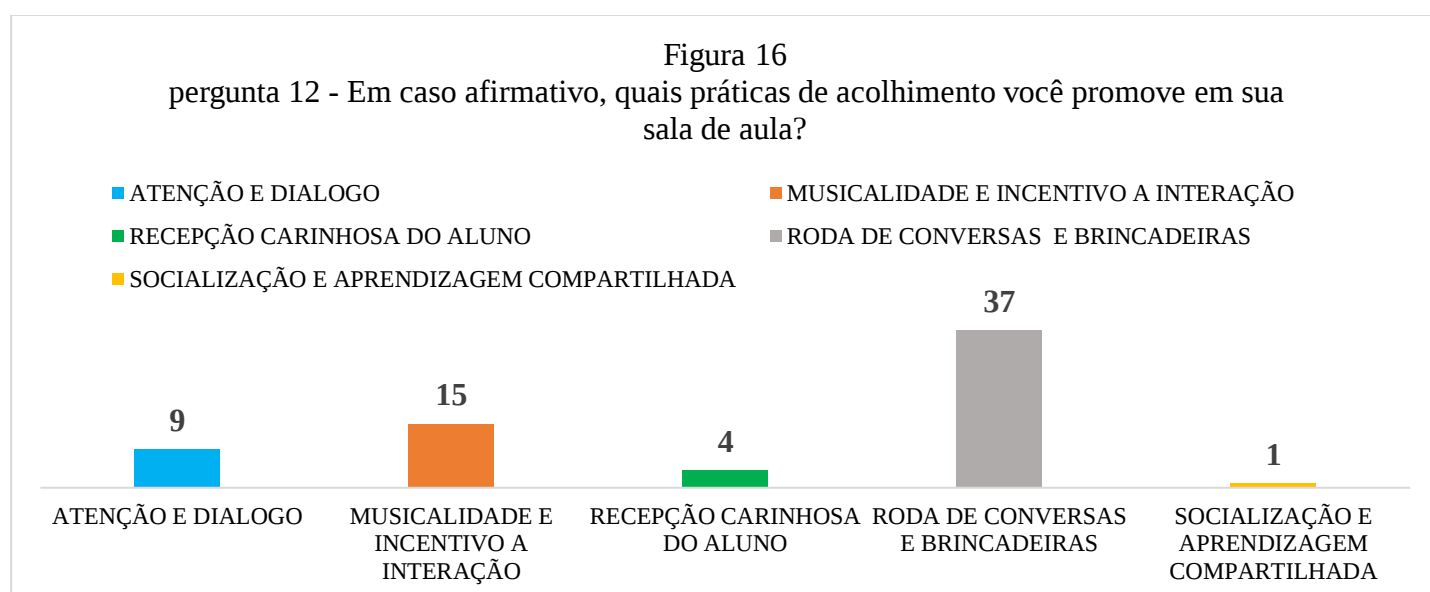


De acordo com os dados apresentados, verifica-se que os professores praticam o acolhimento de forma efetiva, sendo que 19 (28%) afirmam utilizar estratégias de acolhimento

muito frequente, enquanto 39 (59,1%) realizam essa prática com frequência no contexto escolar. Os professores que praticam o acolhimento ocasionalmente representam um grupo de 5 (7,6%) seguidos de outros dois grupos que apresentam porcentagens mais baixas, como o grupo que raramente utiliza essa prática, representado por 3 (4,5%). É importante ressaltar que nenhum dos professores investigados relatou nunca realizar o acolhimento.

O elevado número de professores que realizam ações de acolhimento, cerca de 58 (87,9%), indica a efetividade dessa prática na rede de ensino matiense, sugerindo um ambiente de sala de aula mais positivo e acolhedor, o que pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos.

Figura 16 - Representação da população investigada.



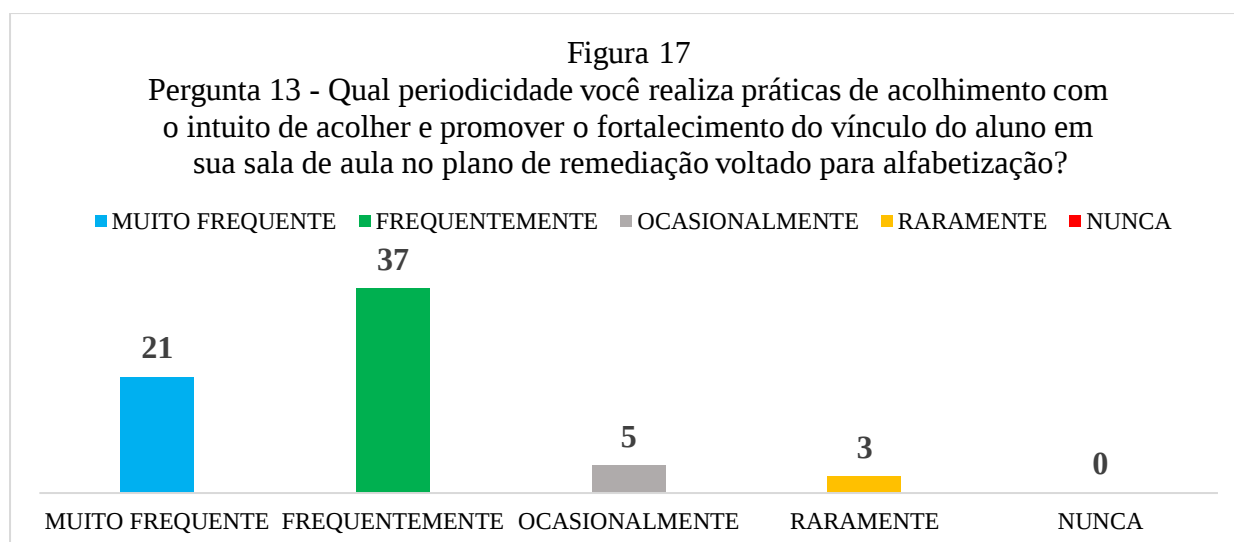
Os dados coletados revelam que os professores adotam uma variedade de formas de acolhimento em suas práticas pedagógicas. As formas mais comuns incluem a prática da roda de conversa e brincadeiras 37 professores (56,1%) como forma de acolhimento, seguida pela musicalidade é incentivo à interação 15 professores (22,7%), e a atenção e diálogo 9 professores (13,6%). A recepção carinhosa do aluno é praticada por uma proporção mais

baixa 4 professores (6,1%) enquanto a socialização e aprendizagem compartilhada é a menos praticada, apenas 1 professor (1,5%). Essas estratégias visam criar um ambiente acolhedor e encorajar a participação dos alunos desde o início da aula.

As formas de acolhimento declaradas pelos professores pesquisados podem ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos dentro do plano de remediação voltado para alfabetização. A atenção e o diálogo ajudam a construir relacionamentos positivos entre professores e alunos, a musicalidade e incentivo à interação podem tornar o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, a recepção carinhosa pode aumentar a autoestima dos alunos, a roda de conversas e brincadeiras pode promover a participação ativa e a socialização dos alunos, e a socialização e aprendizagem compartilhada podem facilitar a colaboração e o trabalho em equipe.

Dessa forma, os resultados indicam que as formas de acolhimento praticadas pelos professores pesquisados, que atuam na rede municipal de ensino de Matias Olímpio, têm potencial para contribuir positivamente para a recomposição da aprendizagem, uma vez que trabalham o aluno de forma integral, não somente do ponto de vista conteudista.

Figura 17 - Representação da população investigada.

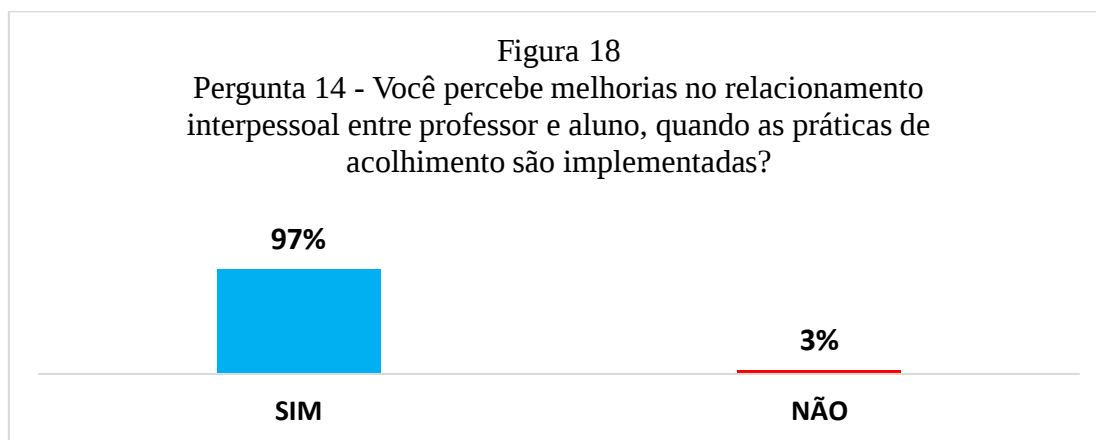


Os dados mostram que a maioria dos professores, 58 (87,9%) está concentrada nos níveis de realização mais elevados (muito frequente e frequentemente), o que aponta uma participação considerável nessas práticas. Enquanto isso, uma parcela dos professores, 5 (7,6%) realiza essas práticas ocasionalmente ou raramente, 3 (4,5%) e uma porção muito baixa nunca realizou, 0 (0%).

As práticas de acolhimento, especialmente quando realizadas com frequência, podem ter um impacto significativo no fortalecimento do vínculo do aluno com a escola e no seu processo de aprendizagem, especialmente na fase crucial da alfabetização. A criação de um ambiente acolhedor e de apoio pode promover a confiança, a participação e o engajamento dos alunos, o que pode contribuir para o sucesso educacional a longo prazo no contexto escolar.

Em resumo, os resultados indicam um alto nível de engajamento dos professores em práticas de acolhimento voltadas para a alfabetização e o fortalecimento do vínculo do aluno na sala de aula. Isso demonstra um potencial positivo para a recomposição da aprendizagem, especialmente quando essas práticas são realizadas com frequência.

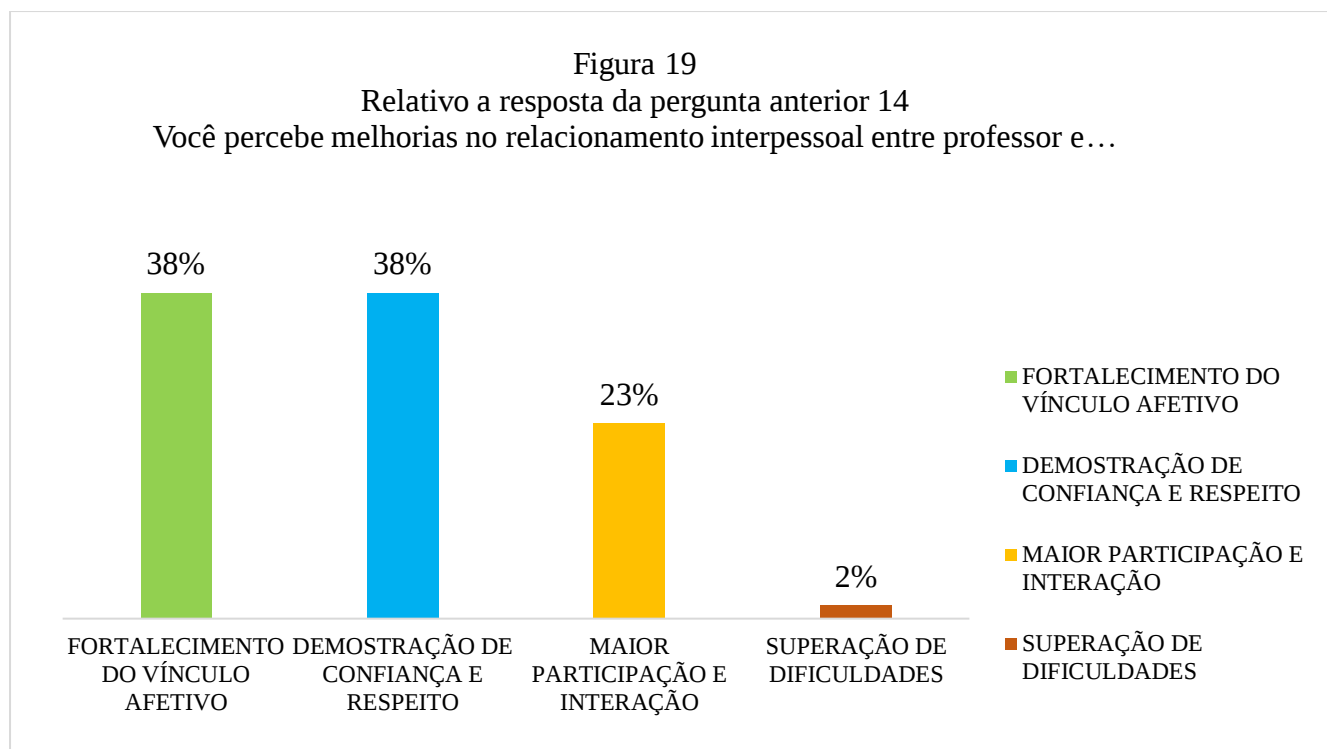
Figura 18 - Representação da população investigada.



Quando questionados sobre a percepção das melhorias no relacionamento interpessoal entre professor e aluno após a implementação de práticas de acolhimento no contexto escolar, os resultados revelam que a maioria dos professores 64 (97%) afirma perceber tais melhorias. Isso demonstra que as estratégias de acolhimento têm um impacto significativo na construção de relacionamentos positivos e saudáveis entre os alunos e professores. Apenas 2 professores (3%) afirmaram não perceber melhorias no relacionamento interpessoal entre professor e aluno com implementação dessas práticas.

Os resultados destacam a importância contínua das práticas de acolhimento na melhoria do relacionamento interpessoal entre professor e aluno. Essa percepção generalizada de avanços evidencia a efetividade dessas práticas na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio, essencial para a recomposição da aprendizagem e o sucesso dos alunos.

Figura 19 - Representação da população investigada.



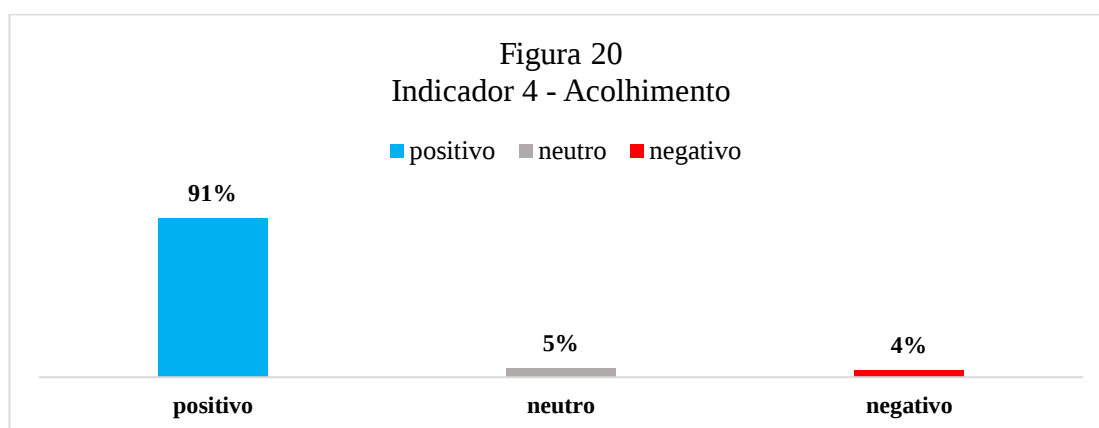
Quando os professores foram questionados sobre os aspectos percebidos na melhoria da relação interpessoal professor e aluno, as respostas indicaram que a implementação de práticas de acolhimento focadas no fortalecimento do vínculo afetivo é considerada efetiva por uma grande proporção de professores 25 (37,9%). Isso demonstra que estratégias voltada para estabelecer conexões emocionais e relacionamentos positivos entre professor e aluno são percebidas como benéficas para melhorar a interação interpessoal na sala de aula.

Da mesma forma, as práticas de acolhimento que envolvem a demonstração de confiança e respeito também são percebidas como eficazes por uma porcentagem semelhante de professores 25 (37,9%). Isso sugere que, quando os professores demonstram confiança nos alunos e respeitam suas habilidades e perspectivas, pode haver uma melhoria significativo no relacionamento interpessoal.

Práticas de acolhimento voltadas para aumentar a participação e interação dos alunos também são percebidos como eficazes, embora por uma proporção menor de professores, 15 (22,7%). Isso ressalta a importância de criar um ambiente de sala de aula onde os alunos se

sintam encorajados a motivados a participar ativamente das atividades de aprendizagem. A proporção mais baixa de professores, 1 (1,5%) que percebem melhorias no relacionamento interpessoal quando as práticas de acolhimento se concentram na superação de dificuldades, sugere que essa área pode demandar de mais atenção ou aprimoramento.

Figura 20 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Com base nos resultados sobre a prática, periodicidade e efeitos do acolhimento no processo de alfabetização, podemos destacar o seguinte: a média de repostas dos professores, igual a 60, reflete uma percepção positiva em relação ao acolhimento. Isso expressa uma visão favorável sobre a prática, periodicidade e os efeitos do acolhimento no processo de alfabetização, demonstrando que a maioria dos professores reconhece o valor e a importância dessa estratégia como meio eficaz de promover um ambiente propício à aprendizagem. A proporção de professores que se sentem neutros em relação a prática de acolhimento apresenta uma média de respostas de 3,3, enquanto a média de respostas negativas, igual a 4 em relação ao acolhimento no processo de alfabetização é relativamente baixa. Isso sugere que a grande maioria dos professores está alinhada com a relevância do acolhimento e reconhece seus efeitos positivos no contexto da alfabetização.

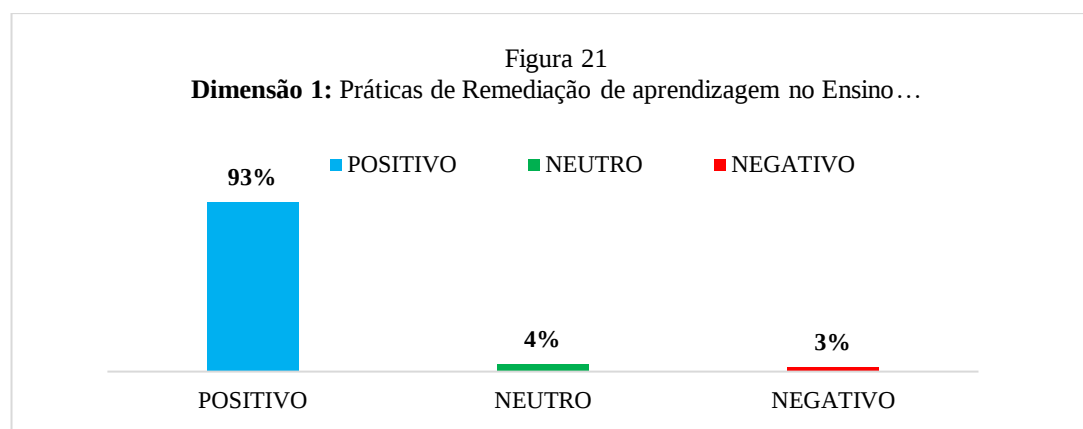
A alta participação dos professores em práticas de acolhimento, aponta um reconhecimento da importância dessas estratégias no processo educacional. A criação de um

ambiente acolhedor e de apoio pode contribuir significativamente para a recomposição da aprendizagem, promovendo o bem-estar dos alunos, aumentando sua participação e facilitando a internalização e consolidação dos conhecimentos. Isso corroborar com Moraes (2022, p.32), cita Tinto (2006), os quais chamam atenção para a importância da relação em sala de aula. Para eles, as ações dos docentes, principalmente no ambiente de sala de aula, são fundamentais nos esforços institucionais voltados à permanência estudantil, pois é nesse espaço que ocorre a aprendizagem.

Em suma, os resultados indicam que as práticas de acolhimento implementadas pelos professores tem o potencial de serem altamente eficazes no processo de recomposição da aprendizagem. Moraes (2022) cita Feitosa (2019), que aponta, como fatores determinantes para permanência dos alunos na escola o cuidado, a atenção, o despertar nos estudantes da vontade de expressar seus sentimentos, seus sonhos e suas angústias.

O alto engajamento dos professores nessas práticas indica um reconhecimento generalizado de sua importância para promover um ambiente de sala de aula positivo e propício ao aprendizado.

Figura 21 – Dimensão 1: Práticas de Remediação de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais.



Pelo que se observou nas análises aqui realizadas sobre os indicadores-chave relacionados às práticas da remediação da aprendizagem no Ensino Fundamental anos

iniciais: Avaliação Diagnóstica; Monitoramento; Planejamento e Acolhimento, cada indicador é avaliado em termos de seu impacto positivo, neutro e negativo.

Em primeiro lugar chama a atenção que 61,3 (93%) das práticas de remediação da aprendizagem no ensino fundamental anos iniciais, foi avaliada como positiva. Isso indica que as estratégias implementadas estão, em sua maioria, atendendo às demandas dos alunos e colaborando efetivamente para a melhoria do aprendizado. Os resultados demonstram que os indicadores como a Avaliação Diagnóstica, com a média de respostas de 63,6 de forma positiva, e o Monitoramento, com média de resposta de 61,3 se destacam como as áreas mais efetivas, apresentando altos percentuais de impacto positivo e baixo impacto negativo.

Conforme salienta Luckesi (2002), sobre a avaliação diagnóstica, a tomada de decisão será embasada nos dados coletados que mais se aproximem da realidade da turma. Por isso é imprescindível determinar o que deve ser avaliado, em qual turma e em qual nível de conhecimento. Soares (2022), por sua vez, propõe que o acompanhamento seja orientado por diagnósticos, pela identificação de dificuldades durante o processo de aprendizagem ou ensino a fim de intervir e orientar, e não apenas avaliação da “nota” ou do “valor” alcançado pela criança em determinado momento desse processo inicial de aprendizagem.

Em segundo lugar, destaca-se que o planejamento como uma média resposta de 60,3 e o Acolhimento, com média 60, embora tenham atingido resultados positivos, apresentaram percentuais mais altos de impacto neutro e negativo. O planejamento apresentou, em média 4,5 sobre práticas neutras e 1 como impacto negativo. Já o Acolhimento apresentou 3,3 de práticas neutras e 2,7 de impacto de negativo, sendo este o maior índice entre os indicadores, o que aponta para a necessidade de revisar as estratégias relacionadas a esse aspecto.

Os resultados obtidos nesta dimensão corroboram com Fernandes (2020), no que tange à realidade dos alunos, sejam eles os que aprendem no ritmo esperado ou não, a qual tem sido pouco conhecida pela escola. Segundo Fernandes (2020), a escola e o professor

precisam se aproximar dessa realidade e conhece-la para poder intervir, já que, muitas das vezes, o insucesso do aluno é atribuída a ele, sem, necessariamente, o sê-lo.

À luz dessa problemática, convém destacar que Oliveira (2022) salienta que o planejamento de ensino constitui uma etapa em que o professor concebe a estruturação do conteúdo a ser trabalhado, organiza as atividades de aprendizagem e prepara o material pedagógico. Contudo, é durante a execução do plano que sua eficácia é verdadeiramente avaliada.

Sobre o acolhimento torna-se significativo estabelecer que do Carmo et al. (2018), os quais chamam atenção para a importância da relação em sala de aula. Para eles, as ações dos docentes, principalmente em sala de aula, são fundamentais nos esforços institucionais voltados para a permanência estudantil, pois é nesse espaço que a aprendizagem efetivamente ocorre.

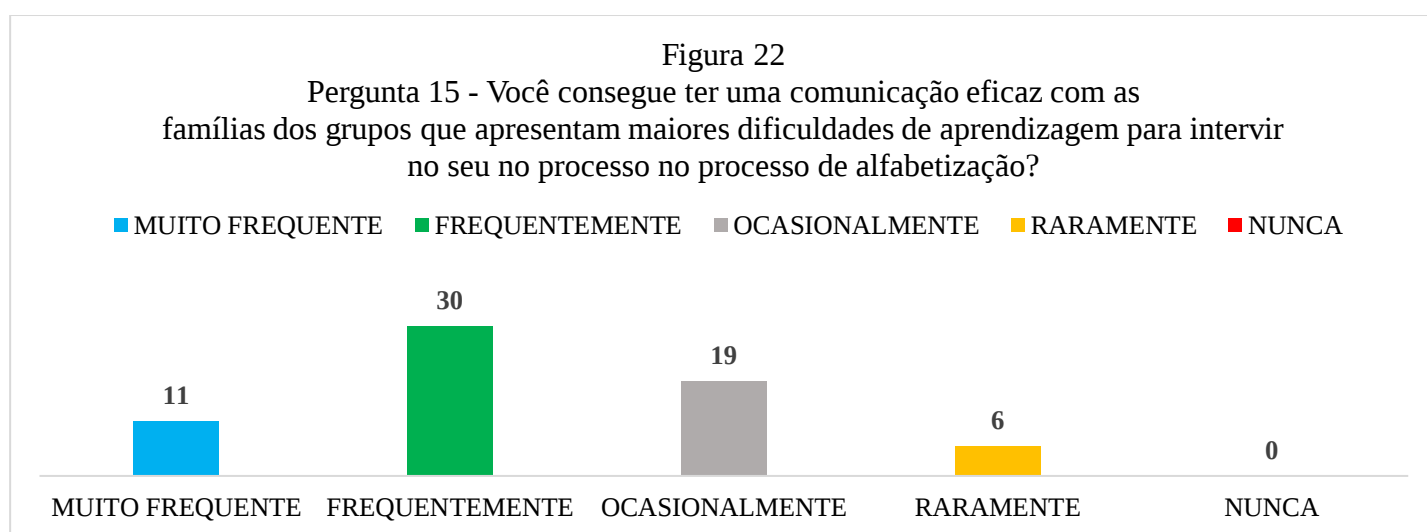
Portanto, infere-se que a maioria das estratégias de remediação da aprendizagem aplicadas – como identificação das necessidades dos estudantes, o bom acompanhamento do progresso no processo de alfabetização, um planejamento mais próximo da realidade do estudante e uma maior integração em estudante e docente – está sendo bem-sucedida em seu propósito de melhorar o aprendizado dos alunos no processo de alfabetização. No entanto, ainda há margem para melhorias nas práticas avaliadas como neutras ou negativas, com vistas a alcançar uma efetividade ainda maior e garantir que todas as iniciativas contribuam positivamente para a educação no ensino fundamental dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Matias Olímpio-PI.

2ª Dimensão: Práticas de Intervenção da aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Essa é composta por quatro indicadores que, de forma sequencial, compreendem: Comunicação com a família, Ludicidade, Personalização das atividades e Adaptação do Currículo.

Indicador 1: Comunicação com a família.

Figura 22 - Representação da população investigada.



Ao serem investigados sobre a capacidade dos professores de estabelecer uma comunicação eficaz com as famílias dos grupos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, observou-se o seguinte:

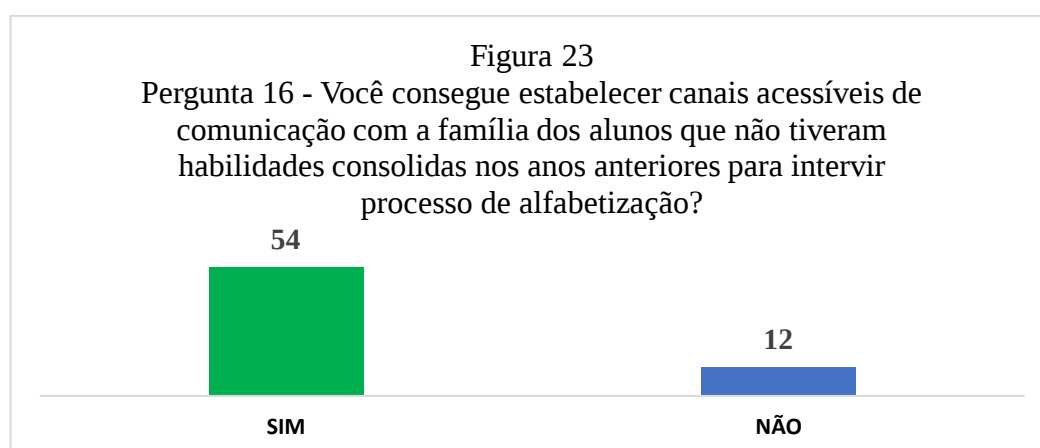
Para 11 professores, que corresponde 16,7%, afirmou-se estabelecer alguma forma de comunicação com as famílias dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem de forma muito frequente. Por outro lado, 30 professores, que correspondem a 45% declaram realizar essa comunicação frequentemente. Isso demonstra o reconhecimento da importância da colaboração entre escola e família no processo educacional, especialmente para alunos que enfrenta maiores dificuldades de aprendizagem.

Cerca de 19 professores, correspondendo a 28,8% comunicam-se com as famílias ocasionalmente, enquanto uma proporção menor, de 6 professores 9,1%, raramente realiza essa comunicação. A ausência de professores que afirmam nunca se comunicar com as famílias desses alunos indica uma conscientização geral sobre a relevância da parceria entre escola e família para apoiar o progresso educacional dos alunos.

A comunicação eficaz entre professores e família pode ter um impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com maiores dificuldades. O envolvimento dos pais na educação de seus filhos pode proporcionar suporte adicional, recursos e insights sobre as necessidades individuais dos estudantes, o que contribui para intervenções mais eficazes e uma experiência de aprendizagem mais bem-sucedida.

Dessa forma, os resultados sugerem que a comunicação eficaz entre professores e famílias dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem é uma prática comum para a maioria dos professores, o que reflete um reconhecimento da importância dessa colaboração para a recomposição da aprendizagem. No entanto, é fundamental continuar incentivando e apoiando todos os professores a estabelecerem e manterem essa comunicação de maneira consistente a fim de maximizar seu impacto no progresso educacional dos alunos.

Figura 23 - Figura 19 - Representação da população investigada.



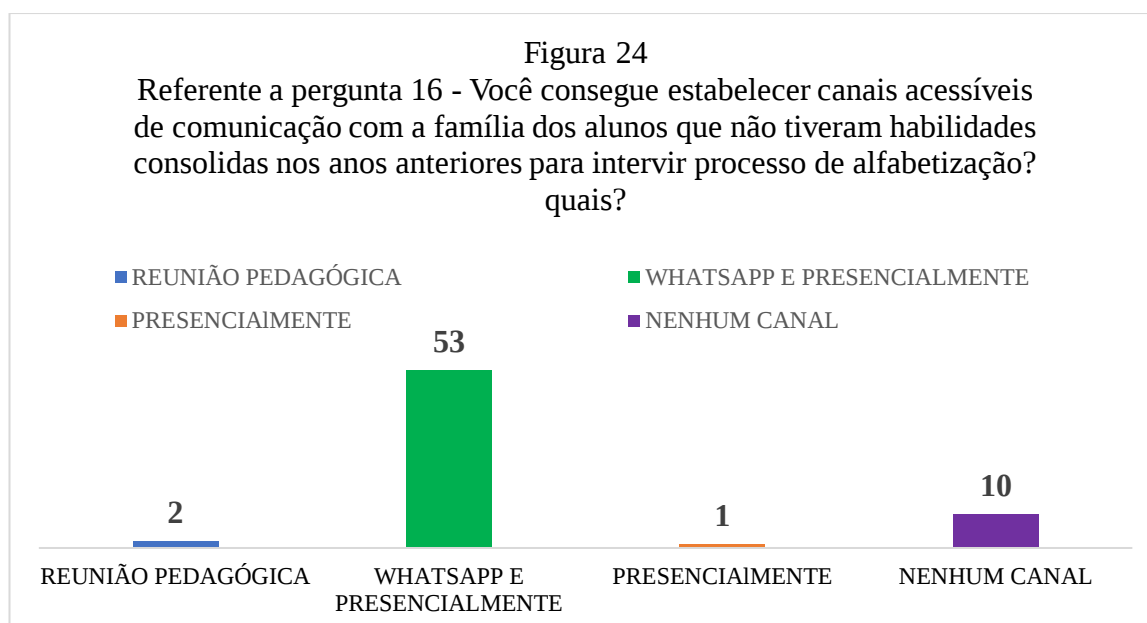
Em relação à percepção dos professores sobre melhorias no relacionamento interpessoal entre professor e aluno quando as práticas de acolhimento são implementadas, a grande maioria, cerca 54 professores, que corresponde a 81,8%, afirma conseguir estabelecer canais acessíveis de comunicação com a família dos alunos que não tiveram habilidades consolidadas nos anos anteriores para intervir no processo de alfabetização. Esse é um indicativo positivo. Denota-se, assim, que os professores reconhecem a importância da colaboração entre escola e família para apoiar o desenvolvimento educacional dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizagem.

Apesar da maioria dos professores conseguir estabelecer canais acessíveis de comunicação com as famílias, ainda há uma proporção significativa de 12 professores, que corresponde a 18,2%, enfrentando dificuldades nesse aspecto. Identificar as razões por trás dessas dificuldades e oferecer suporte adicional pode ser importante para garantir que todas as famílias sejam incluídas no processo educacional e que os alunos recebam o apoio necessário.

A percepção generalizada de melhorias no relacionamento interpessoal entre professor e aluno quando as práticas de acolhimento são implementadas revela que essas estratégias têm um impacto positivo na dinâmica da sala de aula e no bem-estar dos alunos. Um ambiente de aprendizado onde os alunos se sentem acolhidos, valorizados e apoiados é fundamental para a eficácia do ensino e a promoção do sucesso acadêmico.

Assim, os resultados indicam que as práticas de acolhimento implementadas pelos professores têm um alto grau de efetividade na recomposição da aprendizagem, promovendo melhorias no relacionamento interpessoal entre professor e aluno e facilitando o estabelecimento de canais acessíveis de comunicação com as famílias.

Figura 24 - Representação da população investigada.



Em consonância com a questão anterior, analisamos a capacidade dos professores de estabelecer canais acessíveis de comunicação com a família dos alunos que tiveram habilidades consolidadas nos anos anteriores para intervir no processo de alfabetização. Observa-se que a maioria dos professores, 55 (80,3%), afirma conseguir estabelecer canais acessíveis de comunicação com as famílias dos alunos que necessitam de intervenção no processo de alfabetização, demonstrando uma adaptação às tecnologias modernas e uma preferência por formas de comunicação direta e instantânea, e um reconhecimento disseminado da importância da colaboração entre escola família para apoiar o progresso educacional dos alunos, especialmente daquele que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

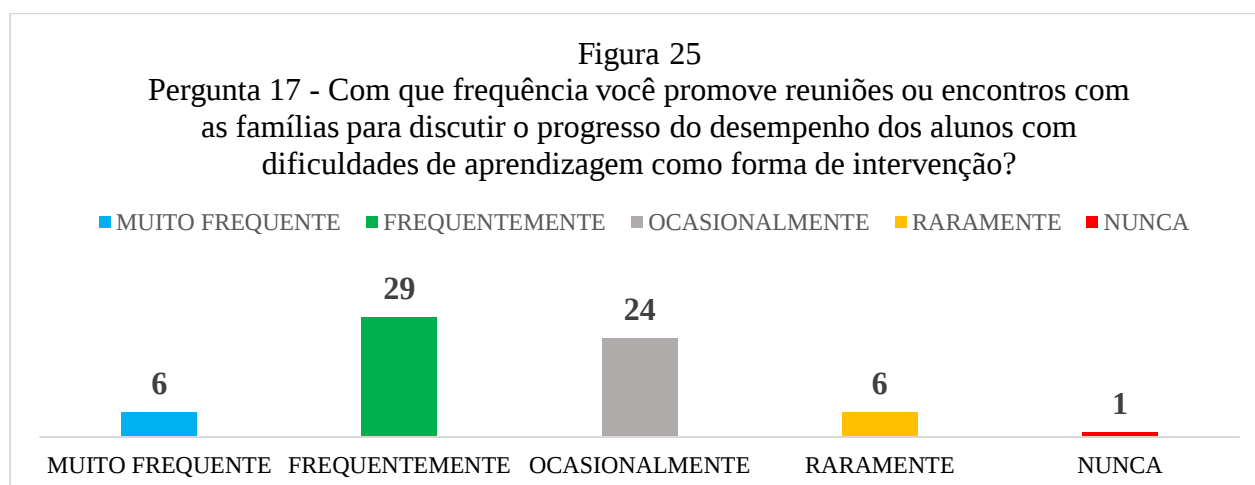
Os professores utilizam uma variedade de canais de comunicação para se conectar com as famílias, incluindo reuniões pedagógicas, WhatsApp e comunicação presencial. Essa abordagem diversa de garantir que as famílias tenham opções acessíveis e convenientes para se envolverem com a escola e apoiarem o processo de aprendizagem de seus filhos. Uma baixa proporção de professores, (1,5%), afirma conseguir estabelecer canais de comunicação apenas presencialmente, enquanto uma proporção maior, de 10 professores (15,2%), declara

não conseguir estabelecer nenhum canal acessível de comunicação com as famílias. Assim, aponta-se para desafios significativos na comunicação presencial, bem como uma necessidade de desenvolver estratégias alternativas para alcançar as famílias que não estão sendo acessadas.

A capacidade dos professores de estabelecer canais acessíveis de comunicação com as famílias é fundamental para garantir uma parceria eficaz entre escola e família no apoio ao processo de aprendizagem dos alunos. A utilização de uma variedade de canais, incluindo tecnologias modernas e métodos presenciais, pode ajudar a garantir que todas as famílias se sintam incluídas e informadas sobre o progresso e as necessidades de seus filhos.

Portanto, os resultados indicam que os professores demonstram um bom grau de efetividade na recomposição da aprendizagem ao estabelecerem canais acessíveis de comunicação com as famílias dos alunos que necessitam de intervenção no processo de alfabetização. No entanto, é importante continuar identificando e superando quaisquer desafios na comunicação para garantir que todas as famílias sejam incluídas e apoiadas no processo educacional de seus filhos.

Figura 25 - Representação da população investigada.



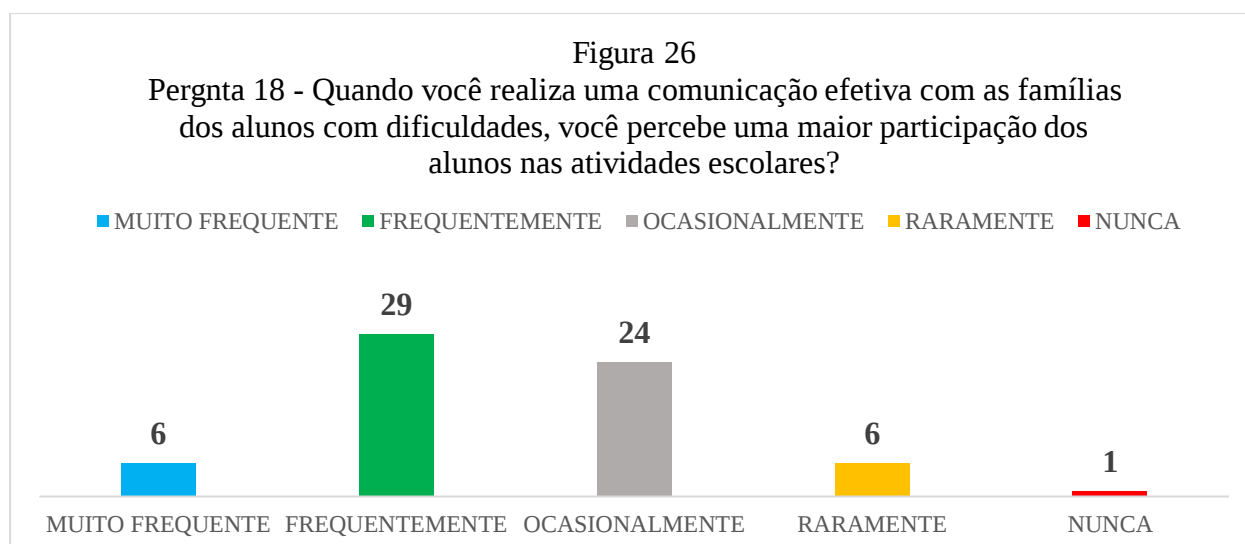
Ao serem investigados sobre a frequência com que promovem reuniões ou encontros com as famílias para discutir o progresso do desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem como forma de intervenção, os professores, em sua maioria afirmam realizar essas reuniões com alguma regularidade. Um grupo de 6 professores, que corresponde 9,1%, declara promover esse encontro de forma muito frequente, 29 professores que representam 43,9% os realizam frequentemente. Esses dados confirmam um compromisso considerável por parte dos professores em envolver ativamente as famílias no processo educacional, especialmente quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Enquanto a maioria dos professores realiza reuniões ou encontros com famílias frequentemente ou ocasionalmente, uma proporção menor, cerca de 6 professores (9,1%) os realiza raramente. O baixo percentual de professores que nunca realizam esse tipo de reunião, apenas 1 (1,5%), indica um reconhecimento geral, por parte dos docentes, da importância de manter uma comunicação regular e colaborativa com as famílias dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A realização regular de reuniões ou encontros com famílias podem ter um impacto positivo no progresso educacional dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Essas oportunidades de comunicação permitem que os professores compartilhem informações sobre o desempenho dos alunos, identifiquem áreas de necessidade e desenvolvam estratégias de intervenção eficazes em colaboração com as famílias.

Por conseguinte, os resultados indicam que as reuniões ou encontros promovidos pelos docentes com as famílias dos alunos com dificuldades de aprendizagem são uma prática comum e eficaz na recomposição da aprendizagem.

Figura 26 - Representação da população investigada.



Em consonância com o gráfico anterior, a maioria dos professores afirma realizar comunicação com as famílias dos alunos com dificuldades com alguma frequência, seja de forma muito frequente 6 professores (9,1%) ou frequentemente 29 professores equivalente a 43,9%. Assim, indica-se um compromisso significativo por parte dos professores em manter uma comunicação efetiva com as famílias para apoiar o progresso acadêmico de seus alunos.

A maioria dos professores percebe uma correlação entre uma comunicação efetiva com as famílias dos alunos com dificuldades e uma maior participação desses alunos nas atividades escolares. Essa percepção é compartilhada por 93% dos professores, indicando uma associação positiva entre uma comunicação efetiva e o envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

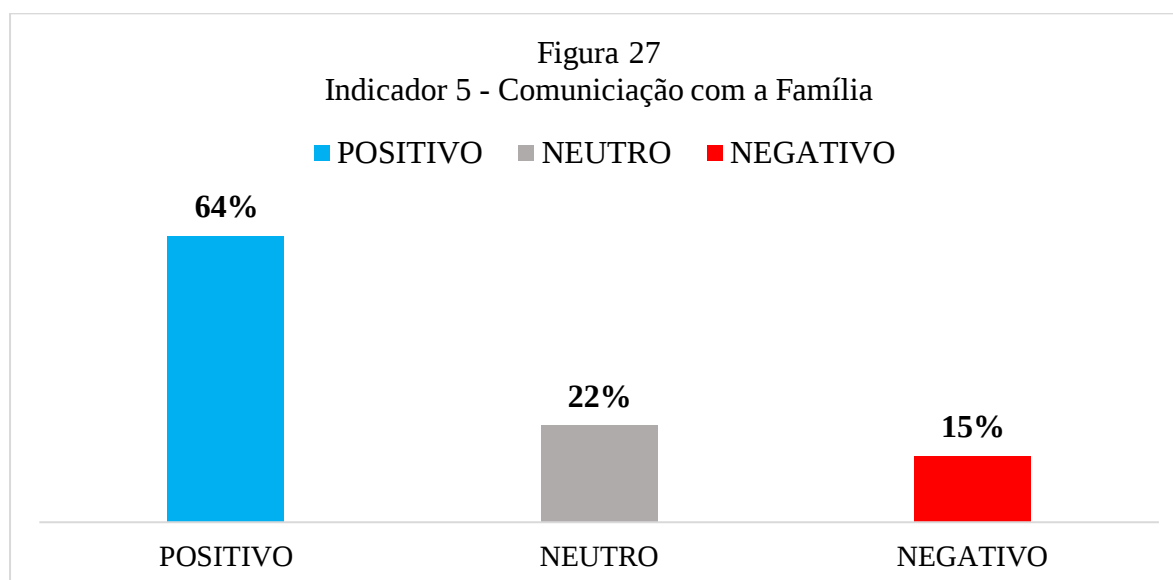
Embora a maioria dos professores afirmem realizar comunicação efetiva com as famílias com alguma frequência, há variações na periodicidade dessa prática. O baixo percentual de professores que nunca realizam esse tipo de ação (1,5%) reforça o reconhecimento, por parte dos docentes, da importância de manter uma comunicação regular e colaborativa com as famílias dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Professores que realizam comunicação com maior frequência podem perceber uma participação mais

consistente dos alunos nas atividades escolares, em comparação com aqueles que se comunicam de forma mais esporádica.

A percepção dos professores sobre o impacto positivo da comunicação efetiva com as famílias reforça a importância de manter uma interação contínua e colaborativa para apoiar o progresso educacional dos alunos com dificuldades. Por meio dessa comunicação, os professores podem identificar necessidades específicas dos alunos, compartilhar estratégias de apoio e fortalecer o vínculo entre a escola, a família e o aluno.

Dessa forma, os resultados apontam que uma comunicação efetiva com as famílias dos alunos com dificuldades está associada a uma maior participação desses alunos nas atividades escolares, conforme percebido pelos professores. Isso destaca a importância de manter uma comunicação regular e colaborativa com as famílias para promover o sucesso educacional e o bem-estar dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Figura 27 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Com base nos resultados sobre a prática, periodicidade e efeitos da comunicação com a família no processo de alfabetização, observa-se que a média das respostas dos professores corresponde a 42, o que expressa uma visão positiva sobre a prática da comunicação com a

família nesse contexto. Isso indica que muitos professores reconhecem a importância e os benefícios de manter uma comunicação eficaz com as famílias dos alunos durante esse período fundamental de aprendizagem.

Tais achados dialogam com Brito (2017), salienta que a comunicação é base fundamental para o reconhecimento de todas as outras categorias educacionais, desempenhando um papel importante na construção de uma relação sólida entre a escola e a família, atuando como facilitadora e promotora desse vínculo.

Um número considerável de professores apresenta uma média de resposta de 14,3, expressando uma visão neutra em relação à comunicação com a família no contexto da alfabetização. Isso pode refletir uma falta de opinião definitiva ou experiências variadas em relação à eficácia dessa prática. Uma parcela menor de professores demonstra uma visão negativa sobre a comunicação com a família no processo de alfabetização, com uma média de resposta de 9,8. Esse dado aponta que alguns docentes podem enfrentar desafios ou obstáculos na implementação eficaz da comunicação com as famílias, seja devido à falta de engajamento das famílias, dificuldades de comunicação ou outros fatores.

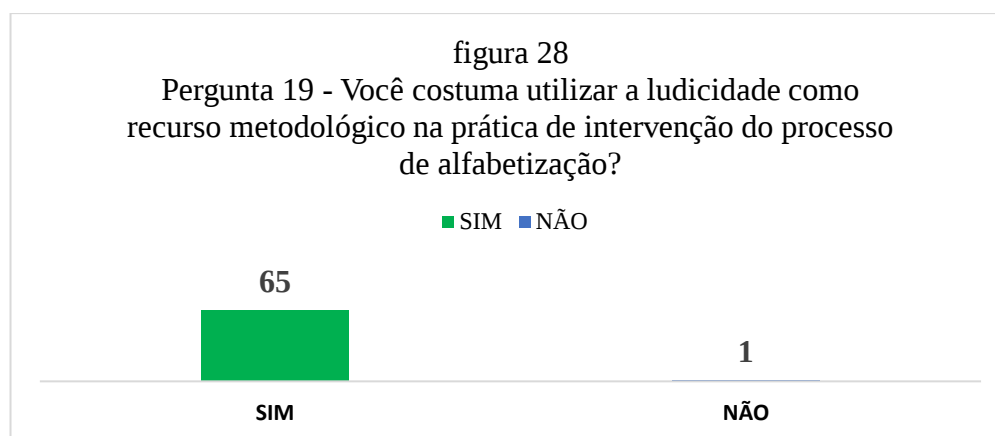
A comunicação eficaz com as famílias dos alunos é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e apoiar o progresso educacional dos alunos. Uma interação aberta e regular pode ajudar os pais a se envolverem ativamente no processo de alfabetização de seus filhos, oferecendo suporte adicional em casa e fortalecendo a parceria entre a escola e a família.

Os resultados indicam que algumas preocupações ou desafios podem existir em relação à comunicação com as famílias no processo de alfabetização. É importante que as escolas identifiquem e abordem essas questões, fornecendo suporte e recursos adequados para garantir uma comunicação eficaz e colaborativa.

Dessa forma, os resultados revelados destacam a importância da comunicação com as famílias na implementação da recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização, com uma percepção predominantemente positiva por parte dos professores. No entanto, também apontam para a necessidade de abordar desafios existentes para garantir uma colaboração eficaz entre a escola e as famílias.

Indicador 6: Ludicidade é composta por 4 perguntas.

Figura 28 - Representação da população investigada



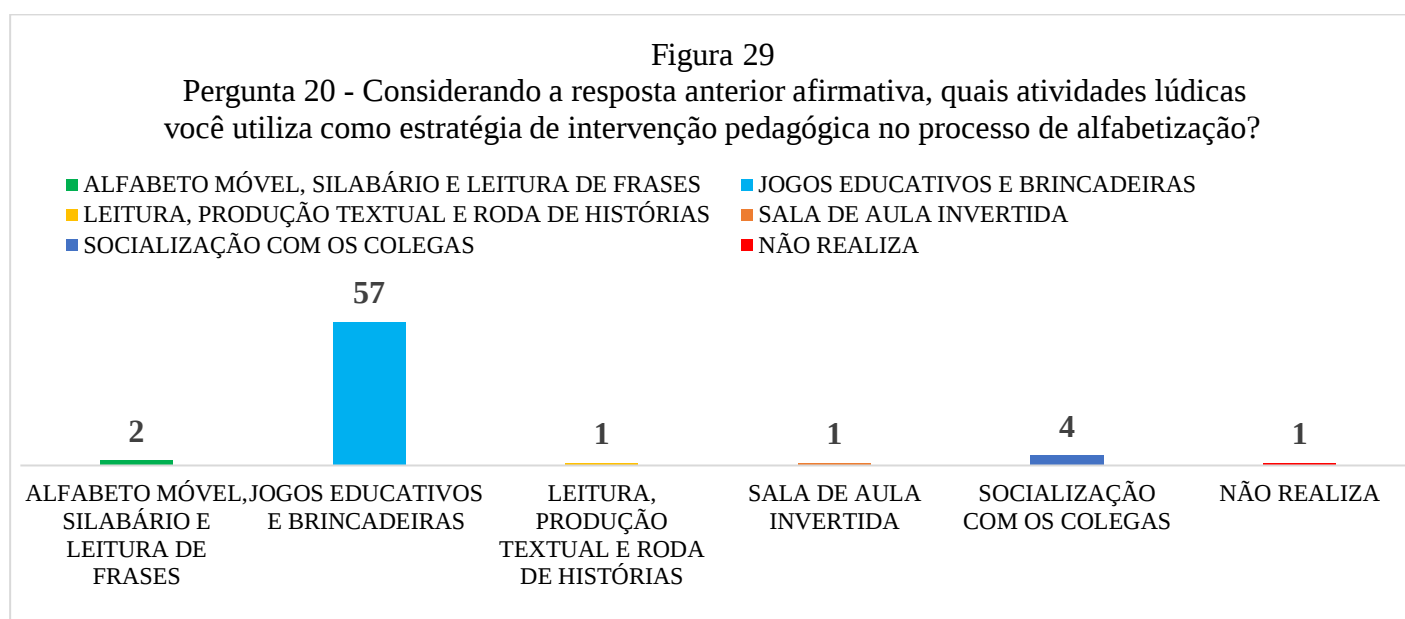
Os resultados revelam que a utilização da ludicidade como recurso metodológico na prática de intervenção do processo de alfabetização é altamente prevalente entre os professores investigados. Com uma média de 65 professores o que corresponde a 98,5% afirmando que costumam utilizar a ludicidade, isso indica uma adesão generalizada a essa abordagem pedagógica.

A alta porcentagem de professores que relatam utilizar a ludicidade assinala que essa metodologia é considerada efetiva ou, pelo menos, amplamente adotada como uma estratégia para promover a aprendizagem durante o processo de alfabetização. A ludicidade pode oferecer uma variedade de benefícios, como tornar o aprendizado mais envolvente, promover a retenção de informações e criar um ambiente de sala de aula mais positivo e inclusivo. Por

outro lado, um baixo número de professores cerca de 1 o que corresponde a 1,5% que relatam não utilizar a ludicidade pode indicar que ainda há espaço para aprimoramento na disseminação e adoção dessa abordagem entre os educadores. Demonstrando que pode-se abordar por meio de programas de formação de professores, desenvolvimento de currículo e recursos educacionais que destacam os benefícios da ludicidade na alfabetização.

No geral, os resultados sugerem que a ludicidade é vista como uma estratégia efetiva na intervenção do processo de alfabetização por uma grande maioria dos professores investigados, salientando um alto grau de efetividade na recomposição da aprendizagem nesse contexto.

Figura 29 - Representação da população investigada



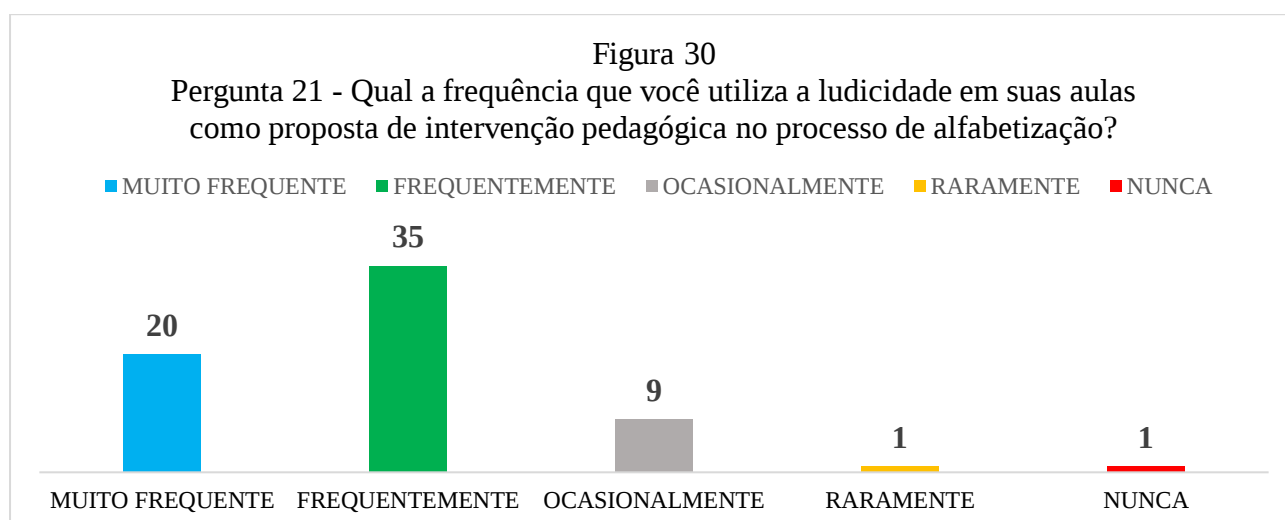
Esses resultados revelam que a utilização da ludicidade como recurso metodológico na prática de intervenção do processo de alfabetização é altamente prevalente entre os professores investigados. Com uma média de 65 professores, que corresponde a 98,5%

afirmando que costumam utilizar a ludicidade, isso indica uma adesão generalizada a essa abordagem pedagógica.

A alta porcentagem de professores que relatam utilizar a ludicidade assinala que essa metodologia é considerada efetiva ou, pelo menos, amplamente adotada como uma estratégia para promover a aprendizagem durante o processo de alfabetização. A ludicidade pode oferecer uma variedade de benefícios, como tornar o aprendizado mais envolvente, promover a retenção de informações e criar um ambiente de sala de aula mais positivo e inclusivo. Por outro lado, um número reduzido de professores, cerca de 1 (1,5%) que relata não utilizar a ludicidade, o que pode indicar que ainda há espaço para aprimoramento na disseminação e adoção dessa abordagem entre os docentes. Isso pode ser abordado por meio de programas de formação de professores, desenvolvimento de currículos e recursos educacionais que destaquem os benefícios da ludicidade na alfabetização.

No geral, os resultados sugerem que a ludicidade é vista como uma estratégia efetiva na intervenção do processo de alfabetização por uma grande maioria dos professores investigados, salientando um alto grau de efetividade na recomposição da aprendizagem nesse contexto.

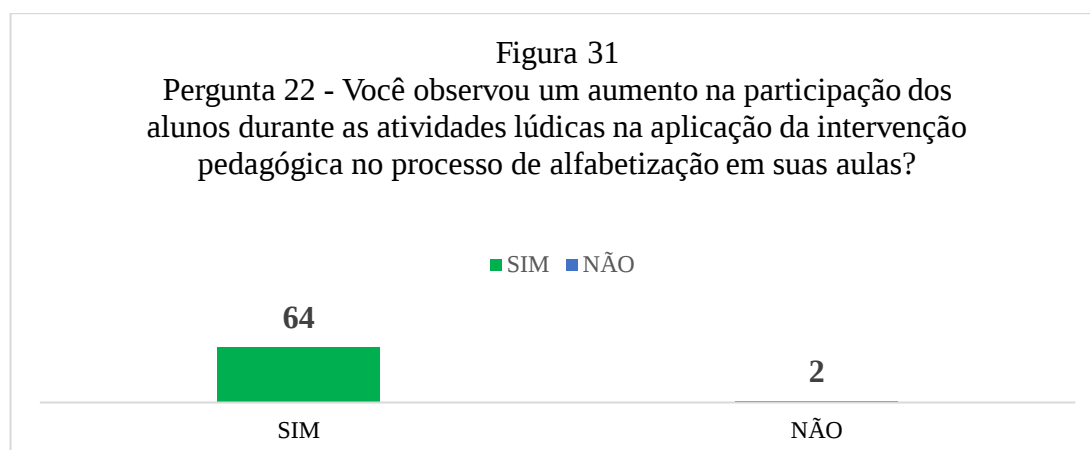
Figura 30 - Representação da população investigada



A maioria dos professores, cerca de 55 (83,3%), assinala utilizar a ludicidade em suas aulas com uma frequência significativa, seja de forma muito frequente (30,3%) ou frequentemente (53%). Isso destaca uma aceitação considerável dessa abordagem e sugere que muitos educadores reconhecem os benefícios da ludicidade na promoção da aprendizagem durante o processo de alfabetização. A alta porcentagem de professores que utiliza a ludicidade regularmente aponta para o reconhecimento de sua efetividade na recomposição da aprendizagem.

Um percentual menor de professores, cerca de 13 (13,6%), afirma usar a ludicidade ocasionalmente em suas aulas. Isso sugere que alguns educadores podem reconhecer o valor da ludicidade, mas não a integram consistentemente em sua prática pedagógica. Pode haver várias razões para essa abordagem mais esporádica, como limitações de tempo, recursos ou conhecimento sobre como implementar atividades lúdicas de forma efetiva. Um parcela muito baixa de professores afirma, de 2 (3%) relata usar a ludicidade raramente ou nunca, apenas 1 professor (1,5%). Isso pode indicar falta de familiaridade, confiança ou crença na eficácia da ludicidade como estratégia pedagógica. Esses educadores podem se beneficiar de mais informações, treinamento ou apoio para entender melhor como a ludicidade pode ser usada para melhorar a aprendizagem durante o processo de alfabetização.

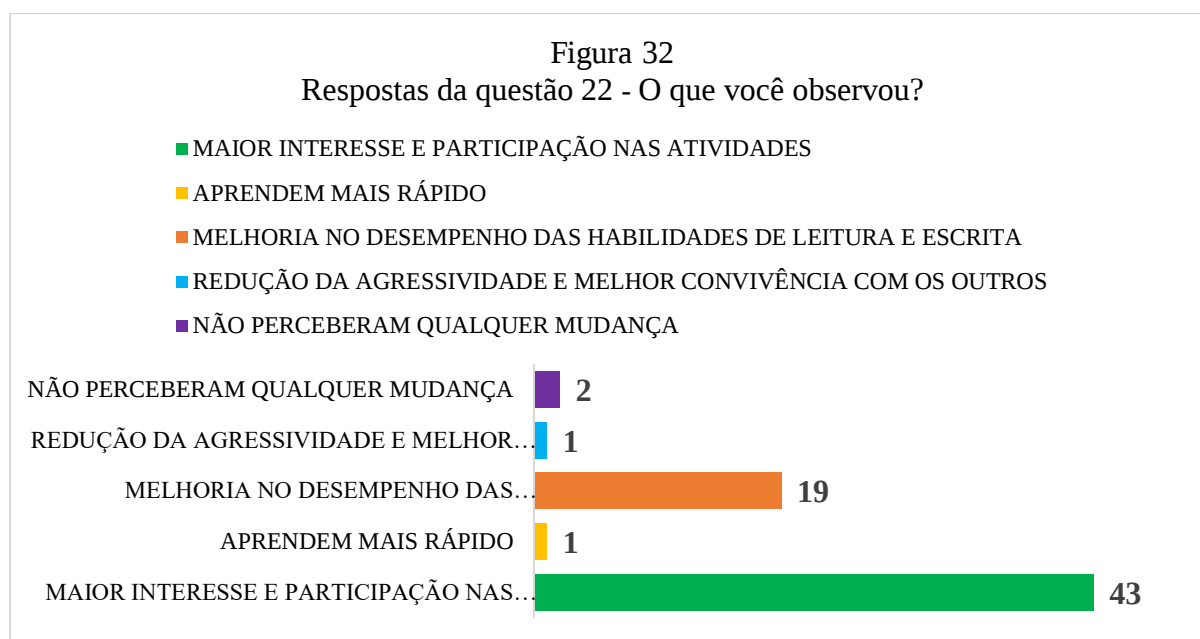
Dessa forma, os resultados sugerem que a maioria dos professores reconhece e utiliza a ludicidade como proposta de intervenção pedagógica no processo de alfabetização, com uma grande proporção relatando fazê-lo de forma frequente ou muito frequente. Isso aponta para um grau razoavelmente alto de efetividade na recomposição da aprendizagem, mas também indica áreas onde podem ser necessários mais esforços para promover uma adoção mais ampla e consistente da ludicidade na prática educacional.

Figura 31 - Representação da população investigada

Segundo os dados coletados, a grande maioria dos professores cerca de 64 (97%) declara observar um aumento na participação dos alunos durante as atividades lúdicas. Isso estabelece que a ludicidade é percebida como uma estratégia eficaz para engajar os alunos no processo de alfabetização. A participação ativa dos alunos é um indicador importante de envolvimento e interesse na aprendizagem, sugerindo que as atividades lúdicas estão contribuindo positivamente para o processo educacional.

Uma parcela muito baixa de professores cerca de 2 (3%), assinala não observar um aumento na participação dos alunos durante as atividades lúdicas. Embora esse número seja baixo, é importante considerar as razões por trás dessa percepção. Pode haver vários fatores em jogo, como a natureza das atividades lúdicas utilizadas, o nível de envolvimento dos alunos ou até mesmo a capacidade de implementação por parte do professor.

Portanto, os resultados indicam um alto grau de efetividade na recomposição da aprendizagem por meio da utilização de atividades lúdicas durante o processo de alfabetização. A participação aumentada dos alunos durante essas atividades sugere que elas são capazes de envolver os alunos de forma mais eficaz, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, interessante e efetivo.

Figura 32 - Representação da população investigada

A maioria dos professores cerca de 43 (65,2%) percebe que atividades lúdicas promovem um maior interesse e participação dos alunos durante o processo de alfabetização. Isso sugere que jogos, brincadeiras e outras atividades divertidas podem motivar os alunos a se envolverem mais ativamente com o conteúdo e as habilidades de alfabetização, tornando o processo de aprendizagem mais atraente e eficaz.

Uma parcela muito baixa de professores cerca, de 1 (1,5%) percebe que as atividades lúdicas levam os alunos a aprender mais rápido durante o processo de alfabetização. Embora essa porcentagem baixa, ela indica uma percepção de que as atividades lúdicas têm um impacto direto na eficiência do aprendizado, acelerando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Cerca de um terço dos professores isso é 18 (28,8%) relatam uma melhoria no desempenho das habilidades de leitura e escrita dos alunos como resultado das atividades lúdicas. Isso demonstra que essas atividades são percebidas como eficazes na promoção do

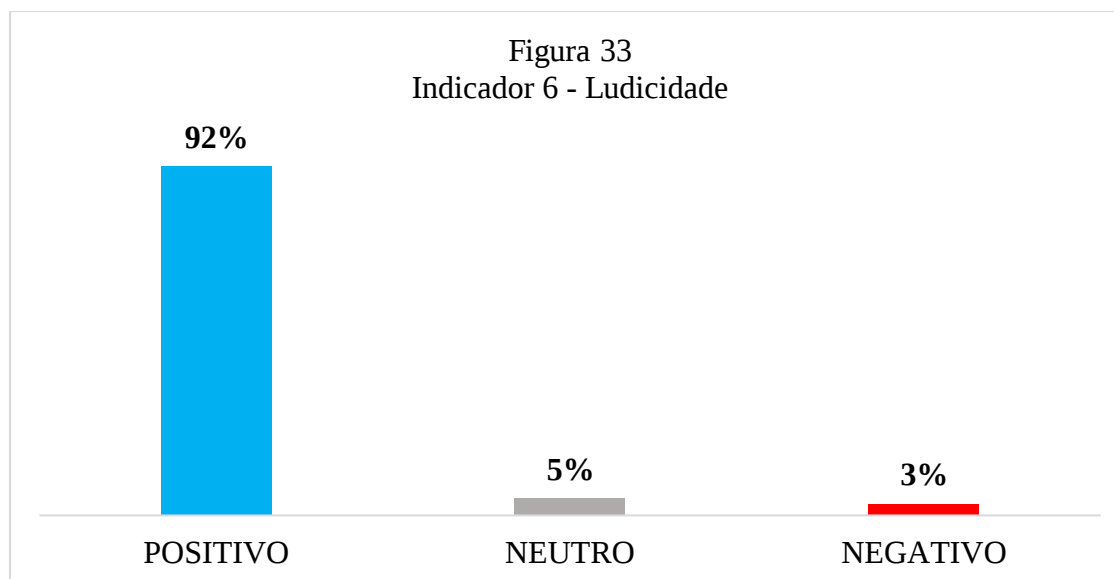
desenvolvimento dessas habilidades fundamentais, tornando o processo de alfabetização mais efetivo.

Uma baixa porcentagem de professores, cerca de 1 (1,5%) percebe uma redução na agressividade e uma melhor convivência entre os alunos como resultado das atividades lúdicas. Isso indica que tais atividades podem contribuir não apenas para o desenvolvimento educacional, mas também para a melhoria do ambiente escolar e das relações interpessoais entre os alunos.

Uma minoria de professores cerca de 2 (3%) não percebe qualquer mudança significativa como resultado das atividades lúdicas. É importante investigar mais profundamente as razões por trás dessa percepção para compreender como as atividades lúdicas podem ser adaptadas ou melhoradas para atender às necessidades específicas dos alunos e alcançar melhores resultados.

Diante disso, os resultados sugerem que uma variedade de atividades lúdicas é percebida como eficaz na promoção da aprendizagem durante o processo de alfabetização, com ênfase no aumento do interesse e participação dos alunos, na melhoria das habilidades de leitura e escrita e, em menor grau, na redução da agressividade e na melhoria da convivência entre os alunos. Essas percepções apontam um nível positivo de efetividade da recomposição da aprendizagem por meio da utilização de atividades lúdicas como parte da intervenção pedagógica.

Figura 33 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Com base nos resultados sobre a ludicidade e sua prática, a periodicidade, participação e os efeitos dessa prática no processo de alfabetização, podemos realizar a seguinte análise: a média de respostas dos professores cerca de 61,3. Expressa uma visão positiva sobre a ludicidade no processo de alfabetização. Isso sugere que os professores reconhecem a importância e os benefícios de integrar atividades lúdicas e recreativas no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização.

Como aponta Kishimoto (1997) citado por Mendes et al (2022), ao brincar, a criança consegue exercitar suas potencialidades, promovendo um melhor funcionamento do pensamento. Por meio da ludicidade, elas adquirem conhecimento próprio, se socializam, se tornam sensibilizadas e desenvolvem-se intelectual, social e emocionalmente.

A proporção de professores que se sentem neutros, com uma resposta média de 3 ou negativos, com uma média 2, em relação à ludicidade no contexto da recomposição dentro do processo de alfabetização, é relativamente baixa. Isso aponta que a maioria dos professores está alinhada com a ideia de que o uso de atividades lúdicas pode ser de grande valia para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

A inclusão de aspectos como a participação e a periodicidade na análise reforça a importância de integrar consistentemente atividades lúdicas no currículo de alfabetização.

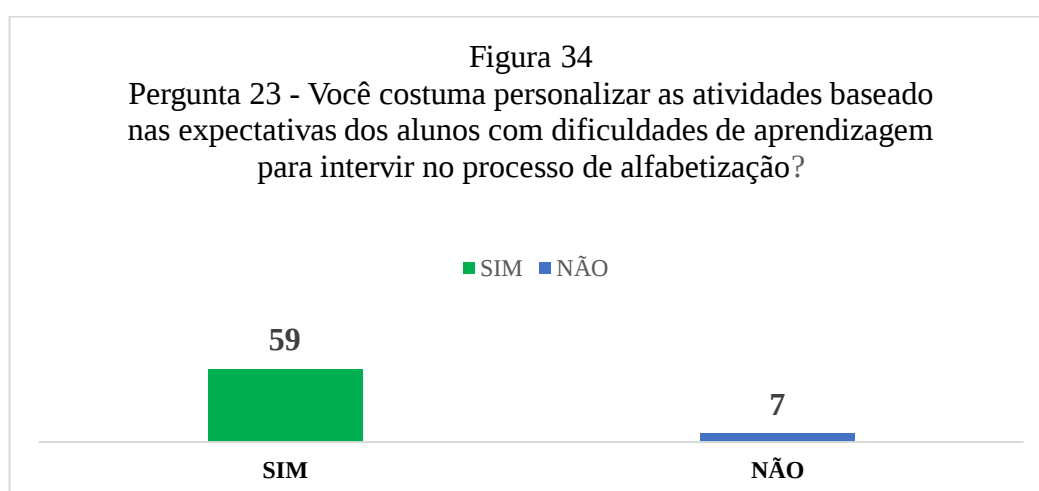
Isso demonstra que os professores reconhecem a necessidade de incorporar regularmente essas práticas para promover o engajamento dos alunos e tornar o processo de alfabetização mais motivador e eficaz.

A percepção positiva dos docentes sobre a ludicidade no processo de alfabetização e na recomposição da aprendizagem indica que essa prática pode ter efeitos significativos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Atividades lúdicas podem estimular a criatividade, a imaginação e o interesse dos alunos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e estimulante.

Portanto, os resultados revelam um alto grau de efetividade da ludicidade na prática de recomposição e no processo de alfabetização, conforme percebido pelos professores. A percepção positiva dos professores sugere que o uso de atividades lúdicas pode ser uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos alunos e facilitar o aprendizado da leitura e escrita durante a alfabetização.

Indicador 7 - Personalização das atividades é composto por 4 perguntas

Figura 34 - Representação da população investigada



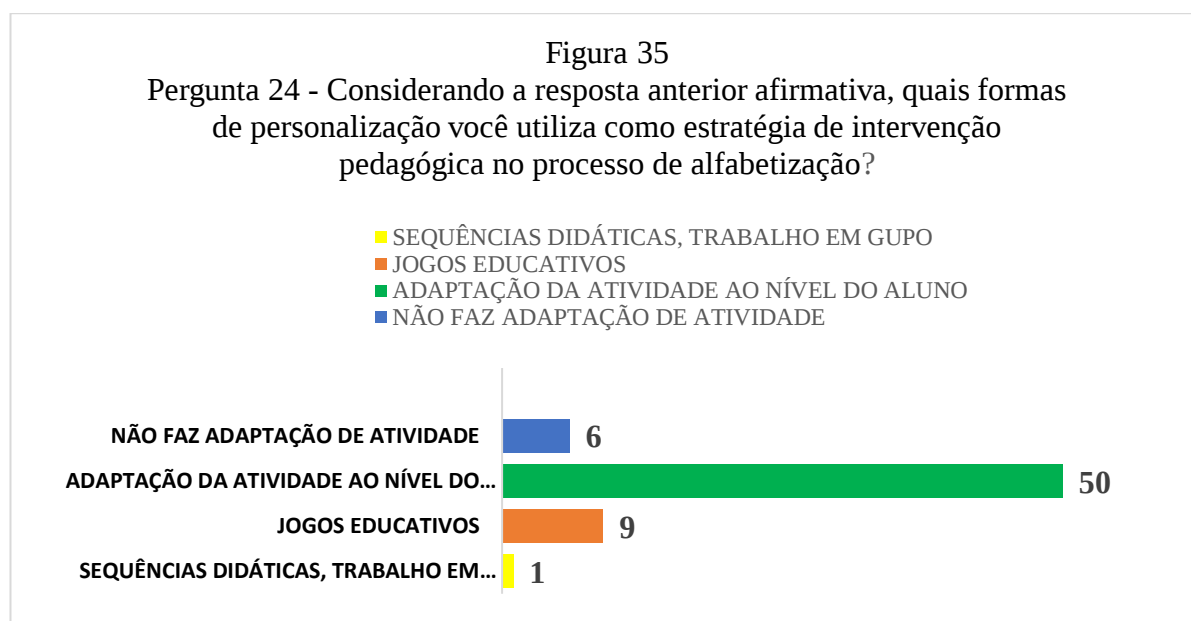
Os resultados obtidos a partir da análise sobre o hábito de personalizar atividades com base nas expectativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem revelam que a maioria

dos professores investigados isso é 59 (89,4%) costuma personalizar as atividades de acordo com os níveis de conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem para intervir no processo de alfabetização. Isso reflete uma perspectiva diferenciada por parte dos docentes acerca da importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

A predominância de professores que declaram personalizar as atividades demonstra uma compreensão ampliada sobre a relevância da diferenciação instrucional no processo de ensino-aprendizagem. A personalização das atividades com base nos níveis de conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem pode tornar o conteúdo mais acessível, relevante e significativo para esses estudantes, aumentando suas chances de sucesso no ambiente escolar.

Embora uma baixa porcentagem de professores isso é 7 (10,6%) não relata personalizar atividades com base nos níveis de conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, essa porcentagem ainda é relativamente pequena. No entanto, é importante reconhecer que, mesmo sendo uma minoria, esses professores podem impactar significativamente o sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses educadores podem se beneficiar de apoio adicional, formação continuada e recursos que o ajudem a implementar práticas inclusivas em suas salas de aula.

Em virtude do exposto, os resultados indicam um elevado grau de efetividade na recomposição da aprendizagem por meio da personalização das atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização. A ampla adoção dessa abordagem entre os professores investigados é um indicador positivo de uma prática educacional mais inclusiva e centrada no aluno, o que pode contribuir significativamente para o sucesso educacional e o desenvolvimento dos alunos.

Figura 35 - Representação da população investigada

Esses resultados coletados fornecem uma visão detalhada sobre como os professores personalizam as atividades com base nos níveis de conhecimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem para intervir no processo de alfabetização, permitindo uma análise sobre o grau de efetividade dessa abordagem.

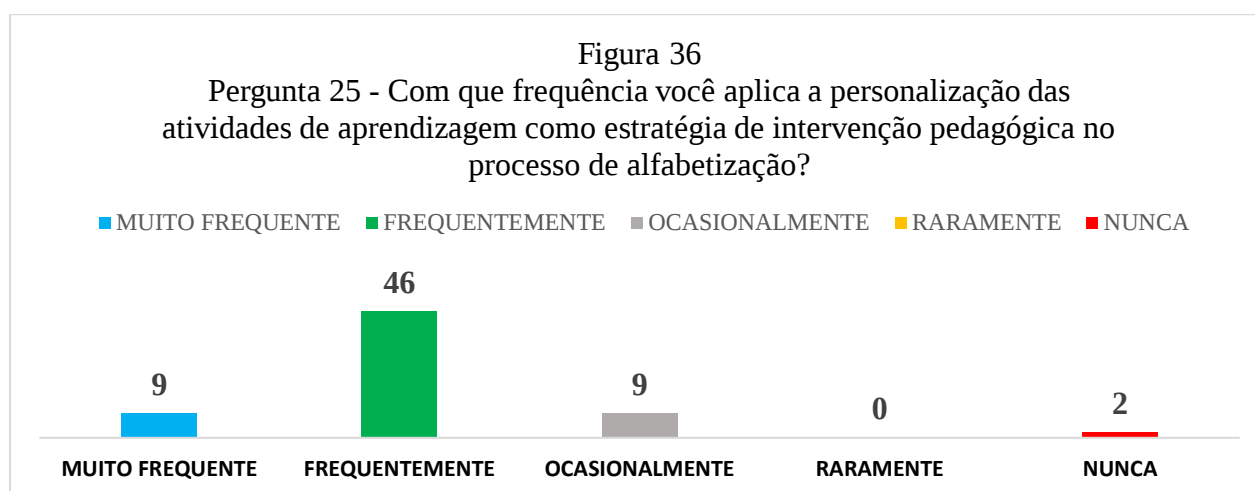
Uma baixa quantidade de professores cerca de 1 (1,5%) relata personalizar as atividades por meio de sequências didáticas e trabalho em grupo. Embora essa abordagem possa ser eficaz para alguns alunos, pode não ser tão flexível ou adaptável para atender às necessidades individuais de todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, ainda pode ser uma estratégia útil quando combinada com outras formas de personalização.

Uma parcela alta de professores, cerca 9 (13,6%) relata realizar a personalização das atividades por meio de jogos educativos. Os jogos podem ser uma maneira envolvente e eficaz de ensinar conceitos e habilidades, especialmente para alunos com dificuldades de aprendizagem. Eles tornam o aprendizado mais acessível, divertido e motivador, o que pode contribuir para a recomposição da aprendizagem durante o processo de alfabetização.

A grande maioria dos professores cerca de 50 (75,8%) declara personalizar as atividades adaptando-as ao nível de conhecimento do aluno. Essa abordagem envolve modificar as atividades para atender às necessidades específicas de cada estudante, oferecendo diferentes níveis de dificuldade ou suporte conforme necessário. Essa flexibilidade e individualização são altamente eficazes para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem a alcançar sucesso escolar. Uma baixa proporção de professores isso é 6 (9,1%) relata não fazer adaptações nas atividade com base nas expectativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses educadores podem se beneficiar de mais apoio e recursos para implementar práticas mais inclusivas e centradas no aluno em suas salas de aula.

Portanto, os resultados sugerem um grau relativamente alto de efetividade na recomposição da aprendizagem por meio da personalização das atividades para alunos com dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização, especialmente por meio da adaptação da atividade ao nível do aluno. No entanto, ainda há espaço para melhorias, particularmente entre aqueles que não realizam adaptação ou utilizam abordagens menos flexíveis, como sequências didáticas e trabalho em grupo.

Figura 36 - Representação da população investigada



Os dados coletados trazem retorno sobre a frequência com que os professores aplicam a personalização das atividades de aprendizagem como estratégia de intervenção pedagógica no processo de alfabetização, permitindo uma análise sobre o grau de efetividade dessa abordagem.

A grande maioria dos professores isso é 55 (83,3%) declara realizar a personalização das atividades de aprendizagem frequentemente, sendo 46 professores (69,7%) frequentemente e 9 professores a (13,6%) muito frequentemente. Isso indica uma ampla adoção dessa abordagem entre os educadores investigados. A personalização das atividades é uma estratégia eficaz para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo um contexto de aprendizagem mais inclusivo e centrado no aluno.

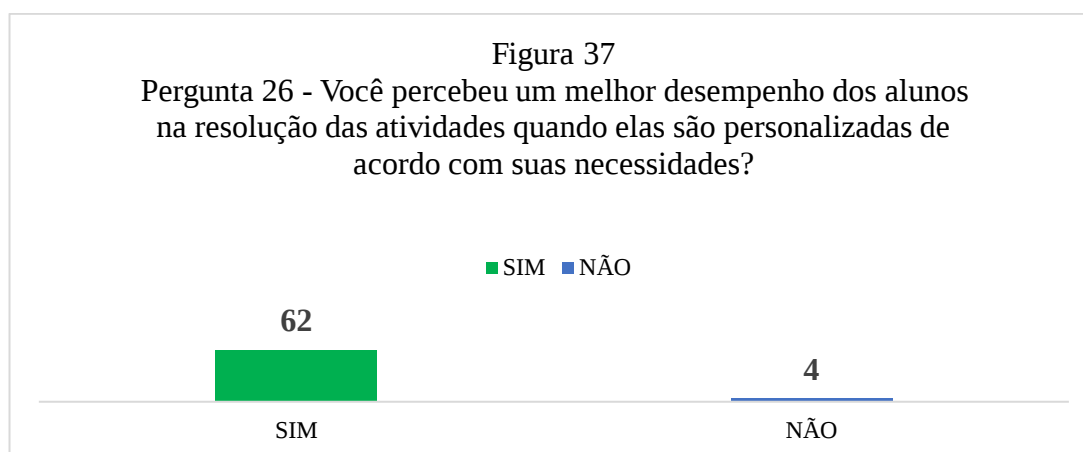
Uma parcela baixa de professores, 9 (13,6%) relata aplicar a personalização das atividades de aprendizagem ocasionalmente. Embora essa porcentagem seja relativamente baixa, ainda reflete uma aceitação da importância da personalização por alguns educadores. Contudo, a personalização das atividades pode ser mais eficaz quando aplicada de forma consistente e sistemática, aspecto a ser considerado pelos professores que a utilizam apenas ocasionalmente.

Uma parcela muito baixa de professores cerca 2 (3%) aponta realizar a personalização das atividades de aprendizagem raramente ou nunca. Embora essa proporção seja pequena, é qualquer ausência de personalização pode limitar o potencial de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades. Esses educadores poderiam se beneficiar de apoio adicional, recursos e desenvolvimento profissional para implementar práticas mais inclusivas e centradas no aluno em suas salas de aula.

Dessa forma, os resultados indicam um grau relativamente alto de efetividade na recomposição da aprendizagem por meio da personalização das atividades de aprendizagem

como estratégia de intervenção pedagógica no processo de alfabetização. Contudo, ainda há espaço para melhorias, especialmente entre aqueles que a aplicam ocasionalmente ou nunca, visto que consistência na personalização é fundamental para atender às necessidades individuais dos alunos e promover o sucesso educacional.

Figura 37 - Representação da população investigada



Os dados coletados apontam que a personalização das atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos tem um impacto positivo no desempenho deles na resolução das atividades, conforme percebido pelos professores investigados. A grande maioria dos professores, cerca de 92 (93,9%) declara perceber um melhor desempenho dos alunos na resolução das atividades quando elas são personalizadas de acordo com suas necessidades.

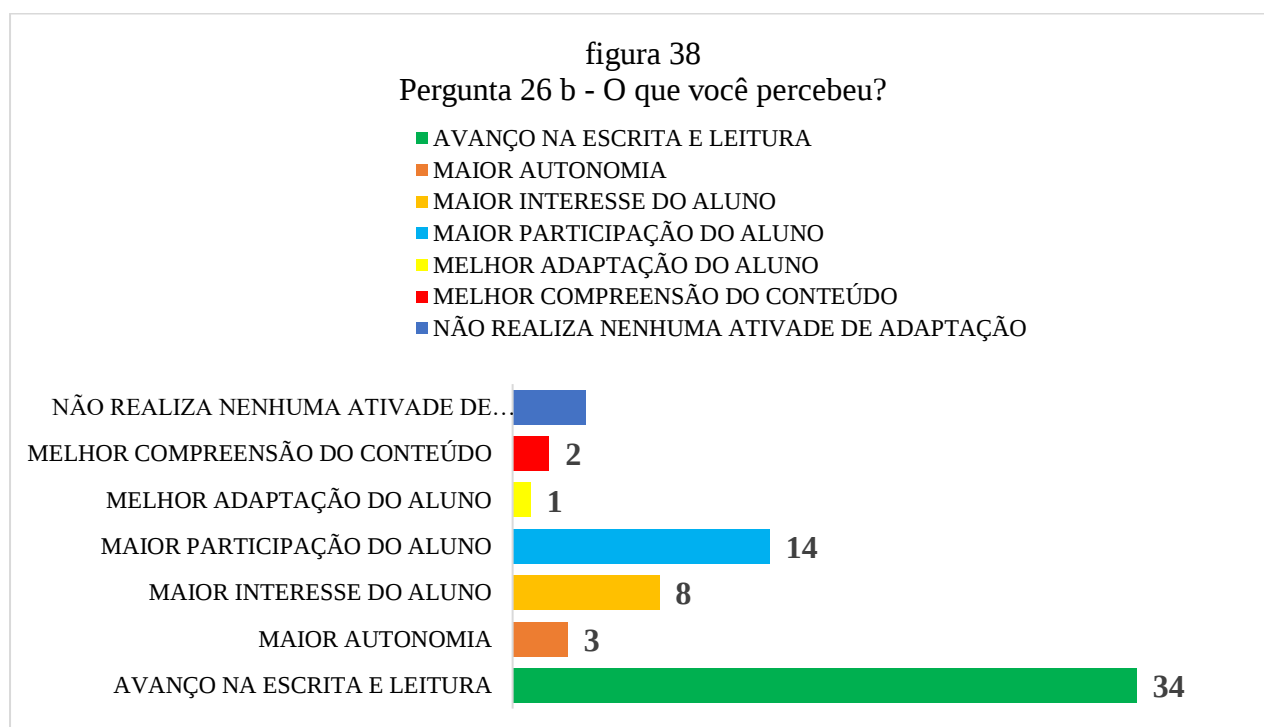
Isso evidencia que a personalização é percebida como uma estratégia eficaz para apoiar o sucesso educacional dos alunos, atendendo às suas necessidades individuais e oferecendo um ambiente de aprendizagem mais adaptado às suas habilidades e interesses.

Uma parcela baixa de professores isso é 4 (6,1%) relata não perceber uma melhora no desempenho dos alunos mesmo com a personalização das atividades. É importante investigar

as razões por trás dessa percepção, que pode estar relacionada à eficácia da personalização, às estratégias utilizadas ou outros desafios que influenciam o desempenho dos estudantes.

Tendo em vista os aspectos observados, os resultados apontam um grau significativo de efetividade de efetividade na recomposição da aprendizagem por meio da personalização das atividades. A percepção ampliada dos professores de que essa abordagem melhora o desempenho dos alunos e destaca a importância de adaptar o ensino para atender às necessidades individuais, promovendo um contexto mais inclusivo e eficaz.

Figura 38 - Representação da população investigada



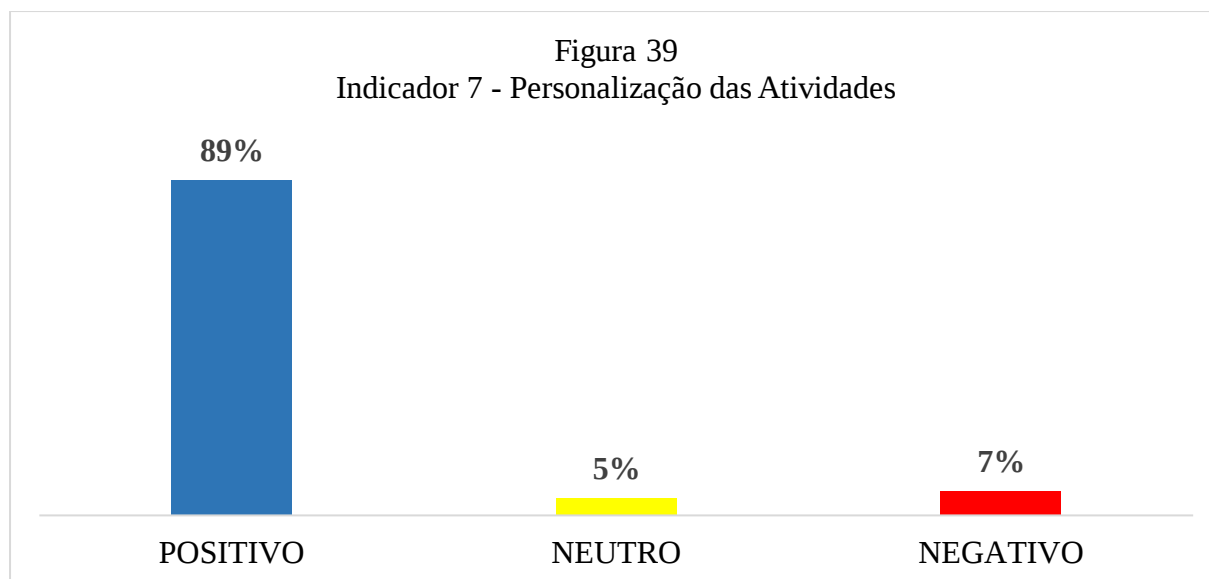
A serem questionados sobre o desempenho dos alunos na resolução das atividades quando elas são personalizadas de acordo com suas necessidades, a maioria os professores, cerca de 51,5 (51,1%) relatam personalizar as atividades visando um avanço na escrita e leitura dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa abordagem sugere um foco específico no desenvolvimento das habilidades fundamentais de alfabetização, essenciais para o progresso educacional desses alunos. Ao adaptar as atividades para promover o avanço na

escrita e leitura, os professores podem ajudar os alunos a superar suas dificuldades e alcançar um nível mais alto de competência nessas áreas.

Uma porcentagem alta de professores relata personalizar as atividades visando maior autonomia, interesse, participação, adaptação do aluno e compreensão do conteúdo. Essas formas de personalização abrangem uma variedade de aspectos do processo de aprendizagem, incluindo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o estímulo ao engajamento e motivação dos alunos, e a adaptação do ensino para atender às necessidades individuais e estilos de aprendizagem dos alunos. Essa diversidade de abordagens reflete um entendimento abrangente das necessidades variadas e multifacetadas dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, uma porcentagem baixa de professores isso 4 (6,1%) declara não realizar nenhuma atividade de adaptação com base nas expectativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso representa uma oportunidade para esses educadores explorarem estratégias de personalização e diferenciação instrucional que possam beneficiar seus alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Assim, os resultados sugerem um grau razoavelmente alto de efetividade na recomposição da aprendizagem por meio da personalização das atividades com base nas expectativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem para intervir no processo de alfabetização. A diversidade de abordagens adotadas pelos professores destaca a importância de adaptar o ensino para atender às demandas individuais, promovendo o sucesso educacional e o desenvolvimento dos alunos.

Figura 39 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Com base nos resultados revistos sobre a personalização das atividades e sua prática no processo de alfabetização, juntamente com a análise da periodicidade, participação e efeitos da prática, podemos extrair as seguintes conclusões: a grande maioria dos professores apresentou uma resposta média de 58,7, manifestando uma visão positiva sobre a personalização das atividades no como prática de intervenção no processo de alfabetização. Isso indica que a maioria dos professores reconhece a importância de adaptar as atividades de aprendizagem para atender às necessidades individuais dos alunos. Embora uma pequena proporção de professores apresentarem 3 como média de resposta, indicando neutralidade em relação à personalização, aqueles possuem uma visão negativa sobre essa atividade apresentam uma resposta média 4,3. Esses dados revelam que a maioria dos professores está alinhada com a ideia de que a personalização das atividades pode ser positiva para o processo de alfabetização.

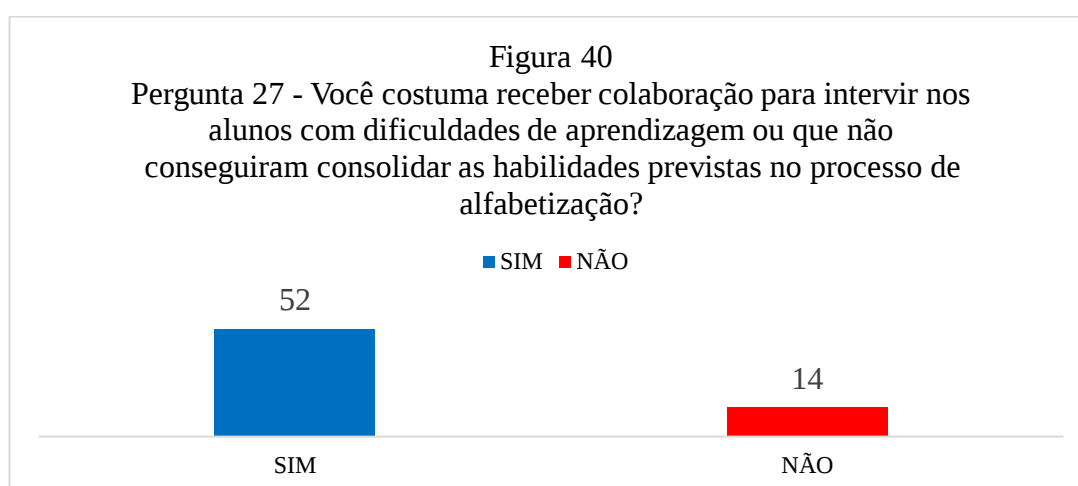
A análise da periodicidade sugere que a personalização das atividades deve ser uma prática contínua e consistente no processo de alfabetização, indicando que os professores reconhecem a necessidade de adaptar regularmente as atividades para atender às mudanças nas necessidades e progresso dos alunos. A análise da participação e efeitos da prática destaca a importância de envolver ativamente os alunos na personalização das atividades e

avaliar os resultados dessa prática. Segundo Silva (2019) “em termos práticos, pode-se argumentar que personalizar é poder abordar os conteúdos de formas diversificadas com a finalidade de obter o máximo alcance nos objetivos e garantir que o processo de ensino aprendizagem seja contínuo, progressista, atingindo todos os alunos da mesma forma. Personalizar é motivar os alunos, fazê-los achar sentido nos conteúdos estudados e vinculá-los ao seu projeto de vida, é avaliar de maneiras diferentes, é aproveitar o conhecimento prévio de cada um, e construir um saber na base do compartilhamento e cooperação.

Isso sugere um compromisso em garantir que a personalização das atividades seja eficaz e gere impacto positivo no processo de alfabetização dos alunos. Embora a maioria dos professores tenha uma visão positiva sobre prática, a presença de uma proporção não negligenciável de respostas negativas indica que podem existir desafios ou obstáculos na implementação eficaz dessa prática. Identificar e abordar esses desafios pode ser crucial para maximizar os benefícios da personalização das atividades no processo de alfabetização.

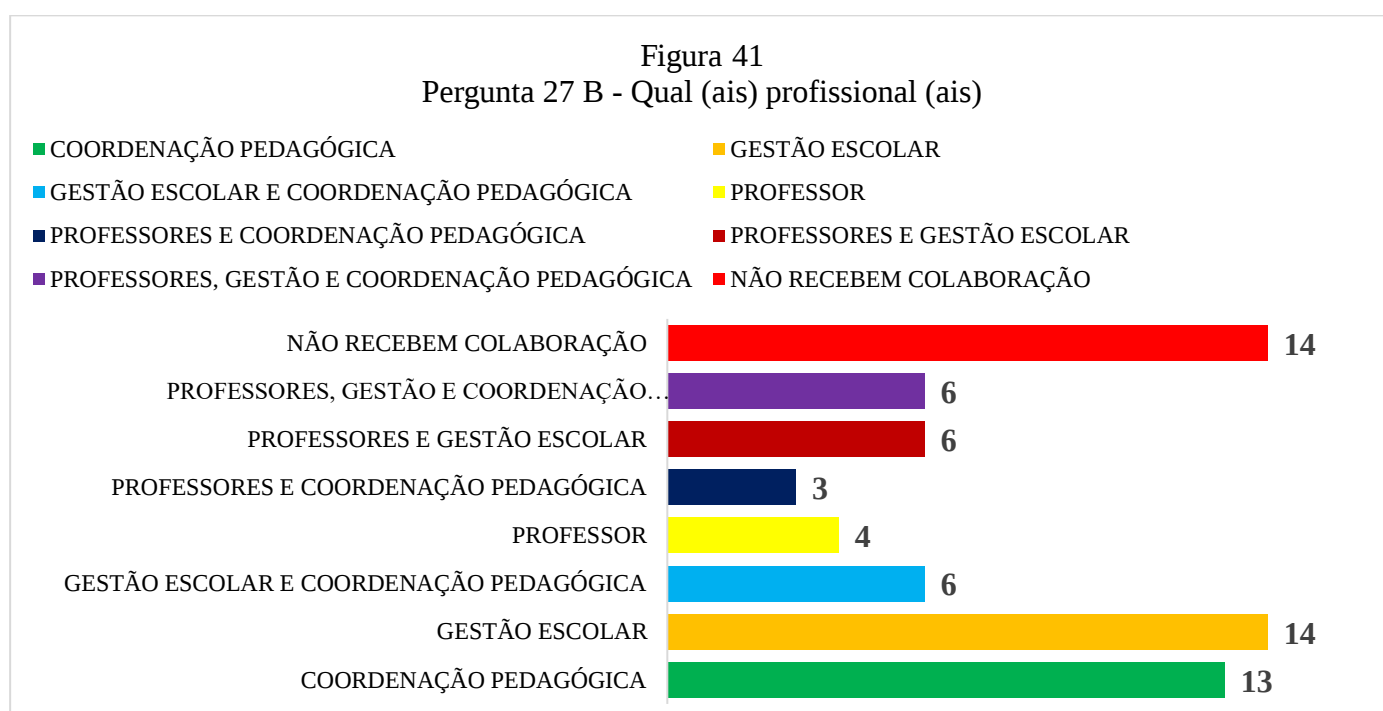
Indicador 8: Ensino colaborativo é composto por 3 perguntas.

Figura 40 - Representação da população investigada



Aos serem questionados sobre receber colaboração para intervir nos alunos com dificuldades de aprendizagem, a maioria dos professores cerca 52 (78,8%) afirma receber colaboração. Isso demonstra uma consciência e uma prática de apoio entre os professores para lidar com desafios do processo ensino-aprendizagem. No entanto 14 professores (21,2%) declaram não conseguir consolidar as habilidades previstas no processo de alfabetização mesmo com colaboração. Essa situação aponta uma área de preocupação, sugerindo que uma parcela dos alunos enfrenta dificuldades na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita. Esses resultados sugerem que, embora haja colaboração entre os professores, ainda existem desafios significativos na consolidação das habilidades de alfabetização para alguns alunos.

Figura 41 - Representação da população investigada

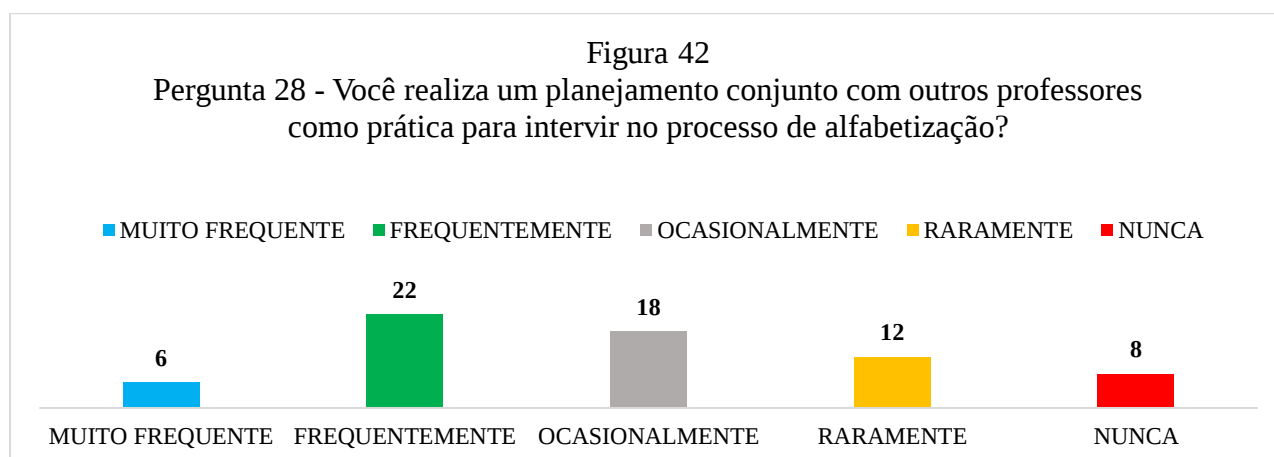


Ao serem questionados sobre as fontes de colaboração que os professores costumam receber, uma proporção significativa de professores cerca de 13 (19,7%), relata receber colaboração da coordenação pedagógica. Isso sugere que os professores se beneficiam do

apoio e orientação fornecidos pela equipe de coordenação pedagógica para desenvolver estratégias eficazes de intervenção. Além disso, 14 (21,2%) declaram receber colaboração da gestão escolar, o que demonstra um papel ativo na criação de um ambiente de apoio e na alocação de recursos. Contudo, 21, 2% dos professores relatam não receber nenhuma forma de colaboração, apontando para uma lacuna que pode limitar a eficácia das intervenções realizadas.

Dessa forma, os resultados indicam que a colaboração entre os professores, coordenação pedagógica e gestão escolar desempenha um papel essencial na recomposição da aprendizagem de alunos com dificuldades. No entanto, ainda há espaço para melhorias, na garantia de que todos os professores recebam o suporte e os recursos necessários para atender às demandas dos alunos de forma eficaz. A colaboração eficaz entre todas as partes interessadas da escola pode contribuir significativamente para o sucesso dos alunos e para a eficácia das intervenções pedagógicas.

Figura 42 - Representação da população investigada

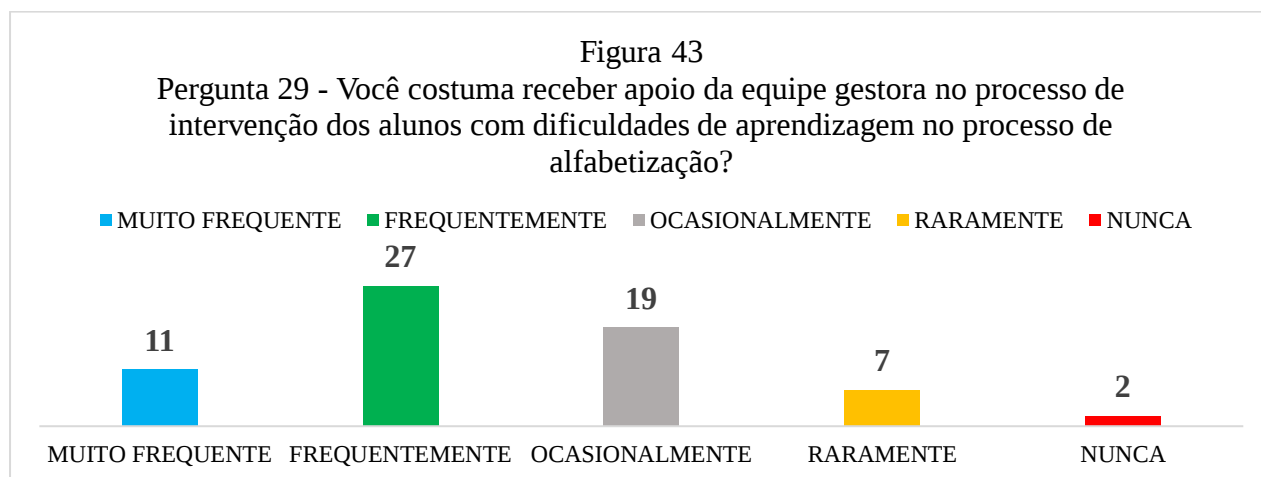


A maioria dos professores cerca de 22 o que corresponde 33,3% afirmam realizar planejamento frequentemente em conjunto com outros professores para intervir no processo de alfabetização. Isso indica que existe uma prática regular de colaboração entre os professores para desenvolver estratégias e abordagens eficazes de ensino.

Um número considerável de professores também indicou uma frequência menos regular de planejamento colaborativo. Assim, 27,3% dos professores cerca de 18, realizam planejamento ocasionalmente, enquanto que 12 professores o que corresponde a 18,2% o fazem raramente, enquanto 8 professores que correspondem a 12,1% nunca realizam em regime de colaboração. Isso sugere que há uma parcela significativa de professores que não estão envolvidos em práticas regulares de planejamento conjunto para intervir no processo de alfabetização.

Com base nesses resultados, podemos concluir que o planejamento conjunto entre os professores é uma prática comum para professores investigados. No entanto, ainda há espaço para melhorias, especialmente para envolver mais professores nesse processo colaborativo, o que pode contribuir para uma maior efetividade na recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização.

Figura 43 - Representação da população investigada

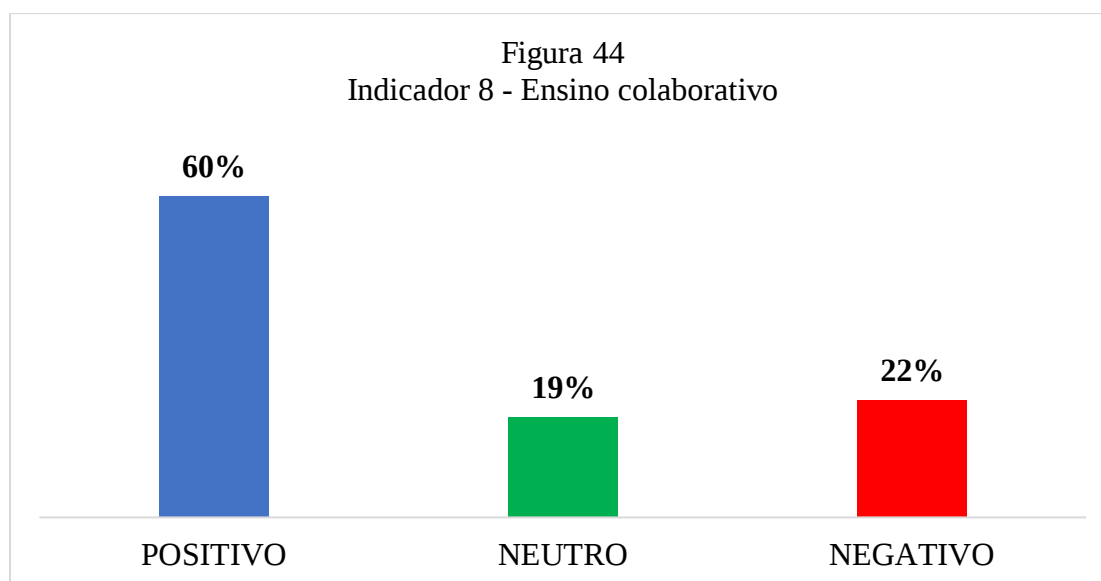


Com base nos dados coletados, podemos observar que a maioria dos professores isso é 28 (42,4%) afirma realizar intervenções frequentes ou muito frequentes com o apoio da equipe gestora. Isso dado reflete uma presença significativa de suporte institucional para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, cerca de 18 professores (27,3%)

declaram realizar intervenções apenas ocasionalmente. Isso indica que há uma parcela dos docentes que pode necessitar de mais suporte ou capacitação para lidar de forma mais consistente com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. O fato de 12 professores (18,2%) declararem raramente realizar intervenções pode apontar para possíveis obstáculos na implementação de estratégias de apoio, como falta de recursos, tempo limitado ou falta de apoio institucional efetivo. Ainda mais preocupante é que 8 professores (12,1%) afirmam nunca realizar intervenções com o apoio da equipe gestora, o que sugere uma lacuna na abordagem para lidar com alunos com dificuldades. Essa situação destaca a necessidade de políticas e programas de capacitação contínua para os professores, bem como uma revisão das práticas escolares, de modo a garantir que todos os alunos recebam o apoio necessário.

Assim, embora uma parcela considerável de professores pareça receber apoio da equipe gestora para lidar com dificuldades de aprendizagem, há espaço para melhorias na consistência e na ampliação dessas intervenções. Investimentos adicionais em recursos, treinamento e suporte institucional podem contribuir para uma abordagem mais eficaz e abrangente, beneficiando todos os alunos em seu processo de aprendizagem.

Figura 44 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Com base nos resultados sobre o ensino colaborativo e sua prática, a periodicidade, participação e efeitos na recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização, podemos realizar a seguinte análise: a maioria dos professores apresentou uma resposta média de 39,3, expressando um olhar positivo sobre o ensino colaborativo e sua prática. Isso demonstra que a colaboração entre professores é vista como uma estratégia eficaz para melhorar a aprendizagem dos alunos nesse contexto. Uma parte substancial dos professores apresentou uma média de respostas com valor igual 12,3, indicando neutralidade em relação ao ensino colaborativo. Esse resultado revela assim uma falta de opinião clara ou experiência variada entre os professores com essa prática. Por outro lado, uma parcela significativa dos docentes obteve uma média de respostas igual a 14,3, apontando uma visão negativa sobre o ensino colaborativo e sua prática na recomposição da aprendizagem na alfabetização.

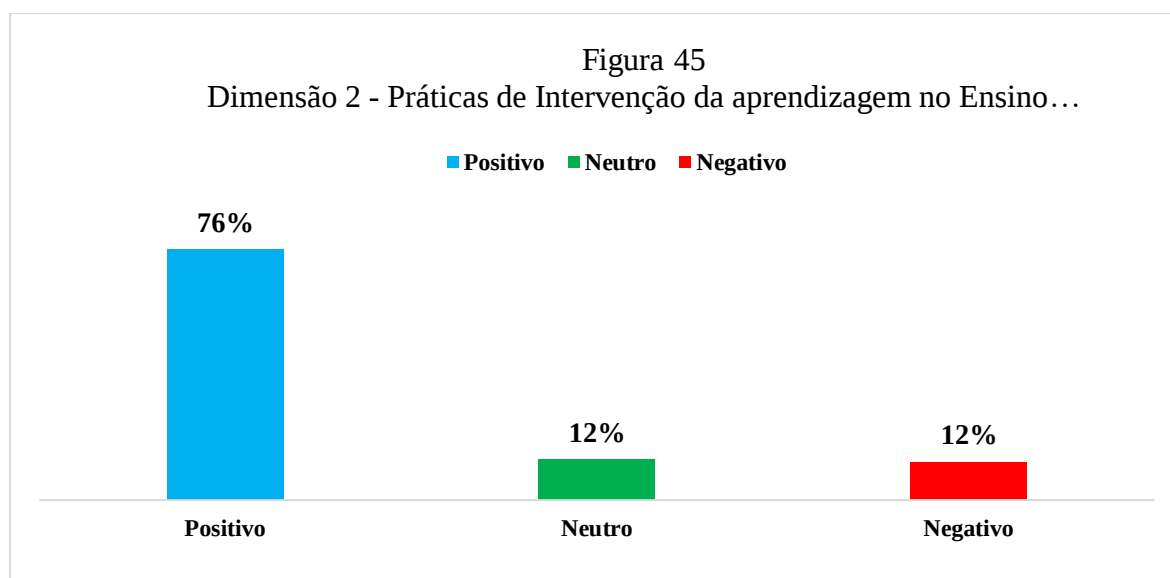
Esses resultados contrastam com as ideias de Vilaronga, (2021), que afirma a importância da prática do ensino colaborativo, ressaltando que seus princípios se baseiam na paridade, em objetivos mútuos e específicos, no compartilhamento de recursos e práticas, e na assunção de responsabilidades compartilhadas. Para a execução prática do ensino colaborativo nas instituições de ensino, é essencial considerar que o ensino deve ser inclusivo e ocorrer por meio de ações articuladas entre os profissionais entre o professor a regente, o

especialista e o a professor especializado da educação especial, respeitando o papel de cada profissional. Entende-se que alguns professores, podem enfrentar desafios ou barreiras na implementação dessas práticas, como desconhecimento de seus benefícios ou dificuldades em integrá-las à rotina pedagógica.

Os resultados destacam a importância de abordar quaisquer preocupações ou desafios percebidos em relação ao ensino colaborativo. Identificar as razões por trás da percepção negativas e enfrentar questões como falta de tempo, recursos ou treinamento adequado pode ser fundamental para promover uma colaboração mais eficaz entre os professores. Apesar das preocupações expressas por alguns docentes, o ensino colaborativo tem o potencial de gerar impactos significativos na recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização. A troca de ideias e práticas pedagógicas, identificação precoce de problemas de aprendizagem e a implementação de estratégias mais eficazes de intervenção são alguns dos benefícios dessa abordagem.

Dessa forma, embora existam práticas colaborativas significativas entre os professores, ainda há espaço para melhorias na promoção e na implementação dessas práticas. Investimentos em apoio institucional, desenvolvimento profissional e fomento à cultura colaborativa podem potencializar o impacto do ensino colaborativo, otimizando os resultados de aprendizagem dos alunos.

Figura 45 - Dimensão 2 - Práticas de Intervenção da aprendizagem no Ensino Fundamental Anos iniciais



Pelo que se verificou nas análises realizada sobre os Indicadores-chave relacionados à prática de intervenção da aprendizagem no ensino fundamental anos iniciais: Comunicação com a família, ludicidade, personalização das atividades e ensino colaborativo. Cada indicador é avaliado em termos de seu impacto: Positivo, Neutro e Negativo.

Observa-se, a partir da análise dos indicadores, que a Ludicidade, com média 61,3 de repostas positivas, e a personalização das atividades com média de 58,7 de repostas positivas, são as práticas mais efetivas que compõe a dimensão da intervenção da recomposição da aprendizagem. Ambas apresentam altas taxas de repostas positivas e baixas taxas de repostas negativas. Isso demonstra que as atividades lúdicas e a adaptadas são amplamente aplicadas e bem recebidas, indicando que a maioria dos alunos se beneficia de atividades adaptadas às suas necessidades, configurando-se como uma estratégia eficaz de intervenção na aprendizagem.

Corroborando com essa informação Fernandes (2022), reforça que, na aprendizagem significativa, o educador desempenha um papel crucial na mediação pedagógica, articulando integrando conteúdo e contexto. Cabe ao educador traçar de forma explícita conexões entre os conteúdos, o material didático e os mecanismos “subsunções”. Para isso, é necessário estabelecer as conexões de forma progressiva, apresentando primeiro as ideias mais

inclusivas e, posteriormente, as mais específicas, diferenciando-as por meio de detalhes e especificidades, Além disso, é fundamental utilizar uma linguagem acessível que facilite a “ancoragem” de informações.

A comunicação com a família, embora apresente uma média inferior aos demais indiadores que compõe a 2ª Dimensão, possui um índice positivo de respostas correspondente a uma média 42 do total. Considerando os dados, Brito (2017), destaca que a comunicação é base fundamental para o reconhecimento de todas as outras categorias educacionais, desempenhando um papel importante na construção de uma relação sólida entre escola e a família. Essa relação atua como facilitadora e promotora desse vínculos essenciais para o sucesso escolar.

Ainda sobre essa dimensão, Oliveira (1985), Salomão e Martini (2007), destacam que o uso de situações lúdicas em sala de aula é “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula o desenvolvimento da criticidade, a criatividade, a sociabilidade, sendo, portanto, reconhecido como uma das atividades mais significativa – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social.”

No entanto, o de índice de respostas neutras e negativas, com média correspondente a 12 do total, aponta para a necessidade de revisão e melhoria em determinadas áreas. As percepções neutras podem indicar a existência de práticas que, embora não sejam prejudiciais, também não trazem qualquer benefício claros, destacando oportunidade para ajuste e aprimoramentos. Já as percepções negativas indicam que algumas intervenções podem estar falhando em atender às necessidades dos estudantes ou podem estar sendo mal implementada.

Por outro lado, o indicador ensino colaborativo apresenta maior necessidade de intervenção, devido à alta taxa de propoção repostas negativas. A reformulação dessa prática

é urgente. Sobre o assunto, Vilaronga (2021) considera que, na prática, os princípios do ensino colaborativo baseiam-se na parceria e objetivos mútuos e específicos. Esse método envolve o compartilhamento de recursos, práticas e responsabilidades. Portanto, para a implementação efetiva do ensino colaborativo nas instituições de ensino, é essencial que ele seja inclusivo, ou seja, direcionado a todos.

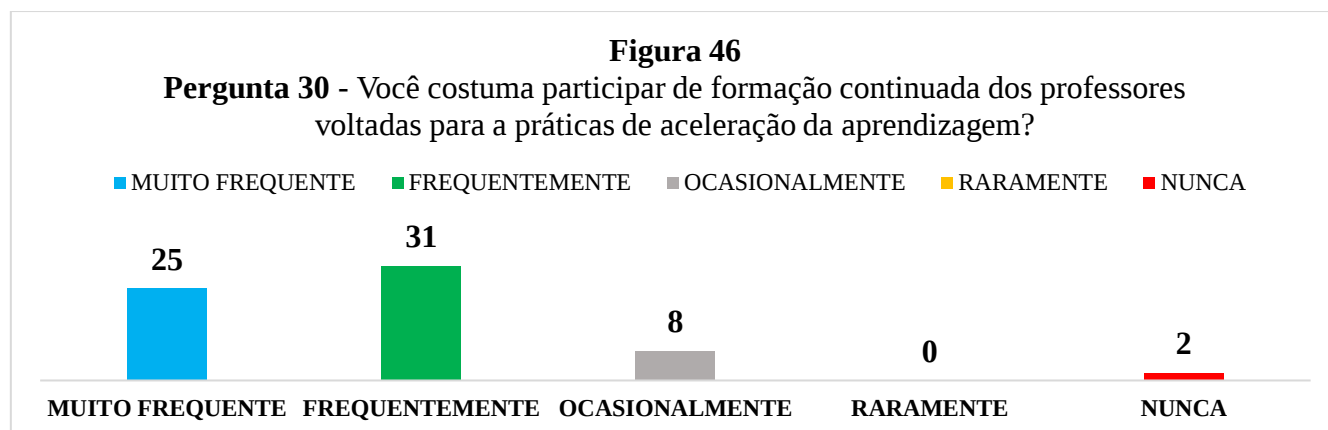
Em resumo, a recomposição da aprendizagem no ensino fundamental anos iniciais é, em grande parte, efetiva, especialmente nas áreas que promovem atividades lúdicas e personalizadas. Contudo, há uma clara necessidade de melhoria na comunicação com a família e, principalmente, no ensino colaborativo para garantir uma intervenção mais abrangente e efetiva.

3ª Dimensão: Práticas de Aceleração de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos iniciais

Essa dimensão é composta de quatro indicadores que compreendem de forma sequencial: Comunicação com a família, Ludicidade, Personalização das atividades e Adaptação do Currículo.

Indicador 9: Formação do professor é composto por 3 perguntas.

Figura 46 - Representação da população investigada



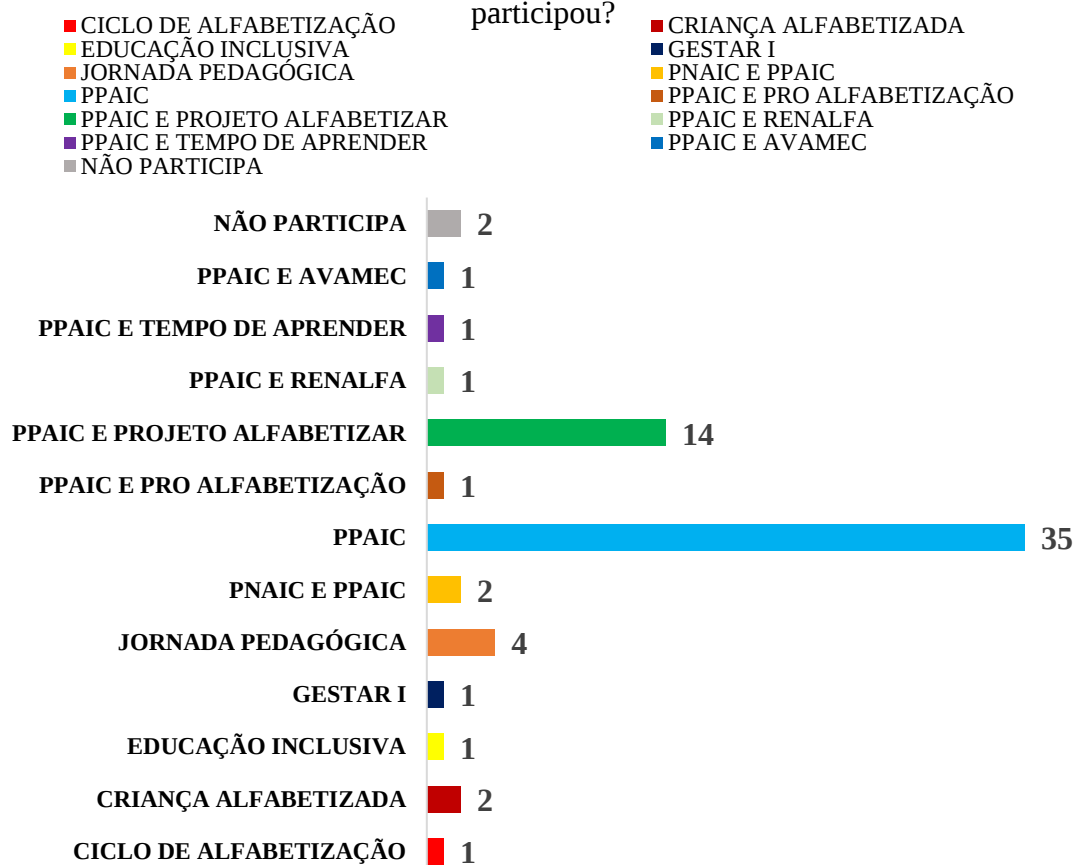
Ao serem questionados sobre a participação em formação continuada voltada para práticas de aceleração da aprendizagem,, é possível destacar alguns pontos importantes. É interessante observar que a maioria dos professores cerca de 56 (85,9%), somando aqueles que participam muito frequentemente e frequentemente, estão envolvidos em atividades de formação continuada relacionadas à aceleração da aprendizagem. Esse dado demonstra um reconhecimento da importância da capacitação profissional para ampliar as práticas educacionais e promover o sucesso dos alunos. O fato de que apenas 8 professores (12,1%) participam ocasionalmente dessas formações indica um comprometimento relativamente alto com o desenvolvimento profissional, apontando que muitos professores estão buscando regularmente oportunidades de aprimorar suas habilidades e conhecimentos em práticas de aceleração da aprendizagem. Além disso, a constatação de que nenhum professor relatou participar raramente ou nunca de formações continuadas sobre esse tema é encorajadora.

Portanto, os resultados indicam um alto grau de efetividade na recomposição da aprendizagem por meio da participação em formação continuada voltada para práticas de aceleração da aprendizagem. O alto envolvimento dos professores nessas atividades sugere um compromisso real com o aprimoramento profissional e o aperfeiçoamento das práticas educacionais, o que pode resultar em benefícios tangíveis para os alunos em termos de desempenho educacional e desenvolvimento pessoal.

Figura 47 - Representação da população investigada

Figura 47

Pergunta 31 - Considerando a resposta anterior afirmativa, quais programas de formação continuada voltados para a recomposição da aprendizagem visando a aceleração da aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização, você participou?



Ao serem questionados sobre a participação em programas de formação continuada voltados para a recomposição da aprendizagem e para a aceleração da aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização, foram observados os seguintes pontos. Entre os programas listados, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PPAIC) é o mais frequente, com 35 (53%) professores indicando sua participação. Isso aponta que o PPAIC é amplamente reconhecido e adotado como um recurso de formação continuada para professores envolvidos no processo de alfabetização.

Além do PPAIC, outros programas específicos relacionados à alfabetização, como "PPAIC e Projeto Alfabetizar", também foram mencionados por um número significativo de

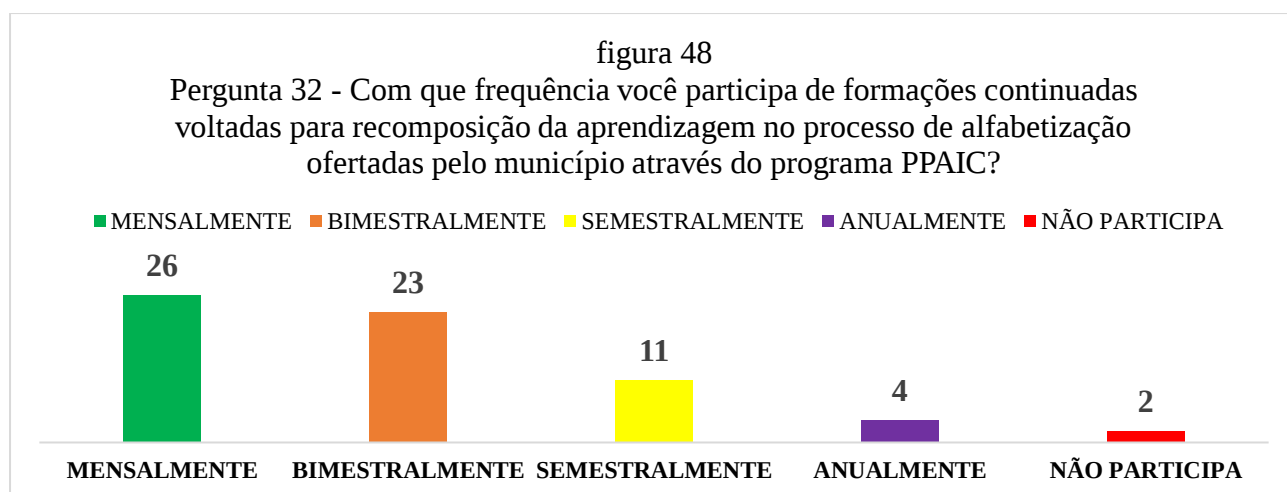
professores 14 (21%). Esse dado denota o interesse e o envolvimento dos professores em formações que se concentram especificamente na promoção da alfabetização entre os alunos.

Os professores também indicaram participação em uma variedade de programas de formação continuada, incluindo Ciclo de Alfabetização, Educação Inclusiva, Gestar I, entre outros. Essa diversidade reforça uma abordagem ampla na busca por recursos e oportunidades de desenvolvimento profissional voltados para melhoria da prática pedagógica relacionada à alfabetização.

Alguns professores apontaram a participação em mais de um programa de formação continuada, revelando um compromisso ativo dos em buscar diferentes fontes de aprendizado e aprimoramento profissional para melhor atender às necessidades de seus alunos no processo de alfabetização. No entanto, dois professores indicaram não participar de nenhum programa listado. Isso pode refletir desafios individuais, como falta de tempo, acesso limitado a oportunidades de formação ou falta de interesse.

Dessa forma, os resultados revelam uma participação significativa dos professores em programas de formação continuada relacionados à recomposição da aprendizagem e à aceleração da alfabetização. A diversidade de programas indicados reforça uma ação abrangente na busca por recursos e estratégias para melhorar a prática pedagógica e promover o sucesso dos alunos no processo de alfabetização.

Figura 48 - Representação da população investigada



Ao serem questionados sobre a participação em formações continuadas voltadas para a recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização oferecidas pelo programa PPAIC (Programa de Prevenção e Aceleração da Aprendizagem na Idade Certa), podemos observar os seguintes pontos. É encorajador ver que a maioria dos professores cerca de 49 (74,2%), combinando aqueles que participam muito frequentemente e frequentemente, estão envolvidos em formações continuadas oferecidas pelo programa PPAIC. Isso demonstra um reconhecimento da importância dessas iniciativas para melhorar a qualidade do ensino da alfabetização.

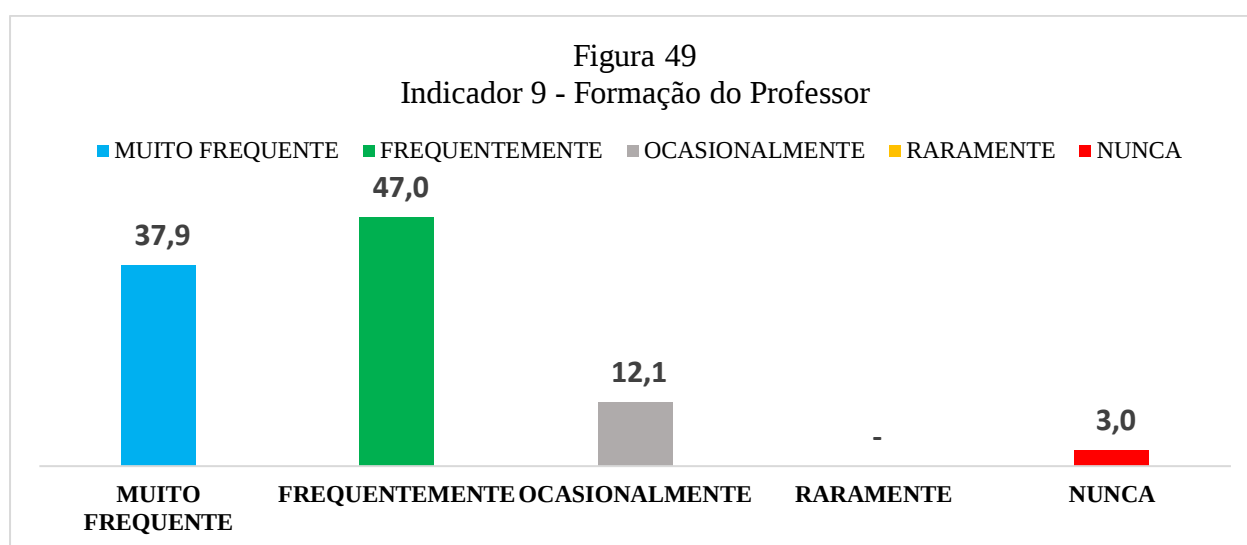
O fato de que apenas 11 professores (16,7%) participam ocasionalmente dessas formações indica um nível razoavelmente alto de adesão e comprometimento com o desenvolvimento profissional. Isso sugere que muitos professores valorizam essas oportunidades de aprendizado e as aproveitam regularmente. Além disso, a constatação de que apenas 6 professores (9,1%) participam raramente ou nunca das formações oferecidas pelo programa PPAIC é positiva. Esse dado indica que a maioria dos professores reconhece o valor dessas iniciativas e está disposta a investir tempo e esforço em seu desenvolvimento profissional.

O envolvimento significativo dos professores em formações continuadas oferecidas pelo programa PPAIC reforça que essas ações têm o potencial de influenciar positivamente

as práticas de ensino da alfabetização, resultando em uma melhoria na qualidade do ensino oferecido aos alunos e contribuindo para uma melhor recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização.

Dessa forma, os resultados indicam um grau efetivo de recomposição da aprendizagem por meio da participação em formações continuadas oferecidas pelo programa PPAIC. O alto nível de envolvimento dos professores nessas iniciativas sugere um comprometimento real com o aprimoramento profissional e a melhoria das práticas de ensino da alfabetização, o que pode resultar em benefícios significativos para os alunos em seu processo de aprendizagem.

Figura 49 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Quando questionados sobre a participação em formações voltadas para a formação do professor, é positivo observar que a maioria dos professores apresenta uma média de respostas de 57 do total, combinando aqueles que participam muito frequentemente e frequentemente, indicando envolvimento em atividades de formação para o seu próprio

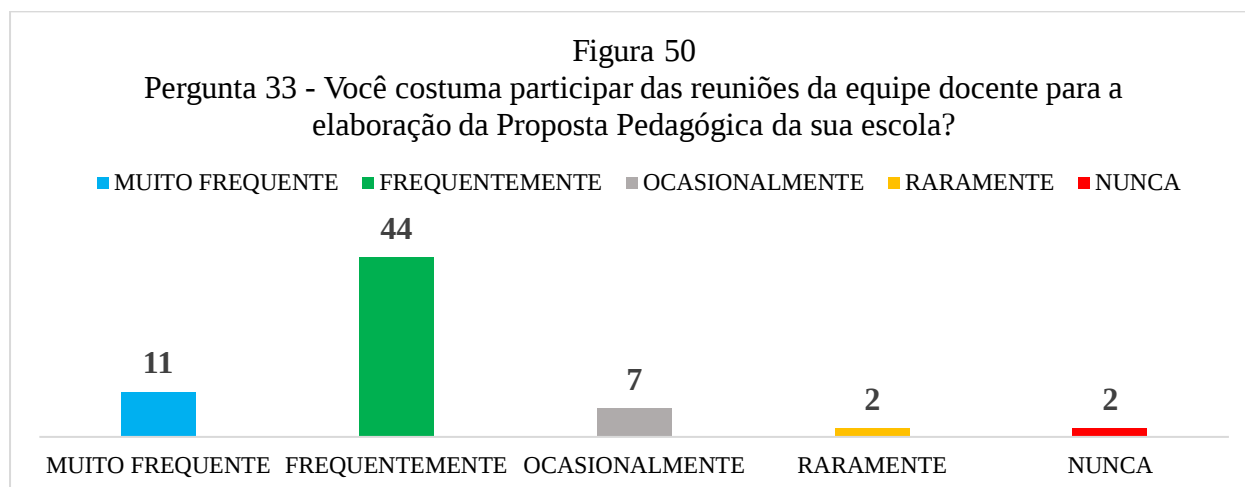
desenvolvimento profissional. Isso aponta o reconhecimento da importância dessas formações.

Além disso, a média de respostas revela cerca de 12,1 dos professores participam ocasionalmente dessas formações, o que indica um nível relativamente alto de adesão e comprometimento com o desenvolvimento profissional. Esse dado demonstra que muitos professores valorizam essas oportunidades de aprendizado e as utilizam regularmente para aprimorar suas práticas de ensino e desenvolver continuamente suas habilidades e competências pedagógicas.

Por outro lado, a constatação de que, em média, apenas 2 professores nunca participam das formações é encorajadora, pois a grande maioria reconhece a importância da formação contínua e está disposta a investir tempo e esforço em seu próprio desenvolvimento profissional.

Com base no exposto, merece destaque a ideia de Souza (2023), que enfatiza a formação continuada desempenha um papel fundamental na qualificação profissional dos professores, proporcionando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo de suas carreiras. Trata-se de um processo, que visa promover o desenvolvimento profissional e pessoal, expandindo suas competências pedagógicas e possibilitando a adoção de novas abordagens metodológicas.

Portanto, os resultados indicam um alto grau de efetividade na recomposição da aprendizagem por meio da participação em atividades de formação para a capacitação dos professores. O engajamento significativo dos professores nessas atividades sugere um comprometimento real com o aprimoramento profissional e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o que pode resultar em benefícios significativos para a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Indicador 10: ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO**Figura 50** - Representação da população investigada

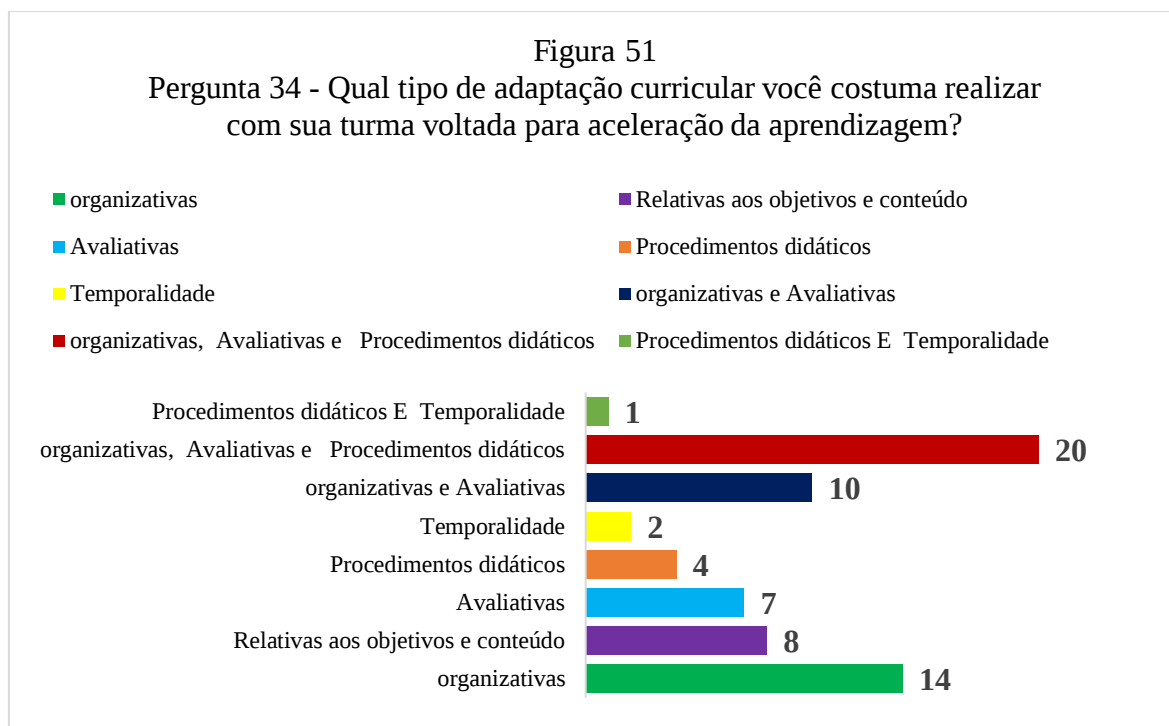
Sobre a participação nas reuniões da equipe docente para a elaboração da Proposta Pedagógica da escola, podemos destacar os seguintes pontos. É positivo observar que a maioria dos professores 55 (83,4%), combinando aqueles que participam muito frequentemente e frequentemente está envolvida nas reuniões para a elaboração da Proposta Pedagógica da escola. Isso aponta um reconhecimento da importância da contribuição coletiva para o desenvolvimento e aprimoramento do projeto educativo da instituição. fato de que apenas 7 professores (10,6%) participam ocasionalmente dessas reuniões indica um nível relativamente alto de adesão e comprometimento com o processo de elaboração da Proposta Pedagógica. Isso sugere que muitos professores valorizam essas oportunidades de contribuir para o planejamento e a organização das atividades educacionais da escola.

A constatação de que apenas 4 professores (6%) raramente ou nunca participam das reuniões para a elaboração da Proposta Pedagógica é encorajadora. Esses dados demonstram que a grande maioria dos professores reconhece a importância de sua contribuição para o desenvolvimento do projeto educativo da escola e está disposta a participar ativamente desse processo.

O envolvimento dos professores nas reuniões para a elaboração da Proposta Pedagógica sugere que essas iniciativas têm o potencial de influenciar positivamente as práticas de ensino. A participação ativa dos professores na definição dos objetivos, conteúdos e metodologias pedagógicas pode contribuir para uma maior coerência e eficácia do trabalho educativo desenvolvido pela escola. Nesse contexto Oliveira (2002) destaca que as Adaptações Curriculares são meios que ajudam os alunos com necessidades educacionais especiais a se desenvolverem. Segundo o autor, as adaptações de grande porte competem às Políticas Públicas e as de pequeno porte são de responsabilidade dos professores, que devem ajustar suas práticas educativas e estar dispostos a realizar as mudanças necessárias durante o desenvolvimento das aulas.

Dessa forma, os resultados apontam um grau efetivo de recomposição da aprendizagem por meio da participação nas reuniões da equipe docente para a elaboração da Proposta Pedagógica da escola. O engajamento significativo dos professores nessas atividades sugere um comprometimento real com o desenvolvimento e aprimoramento do projeto educativo da instituição, o que pode resultar em benefícios significativos para a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Figura 51 - Representação da população investigada



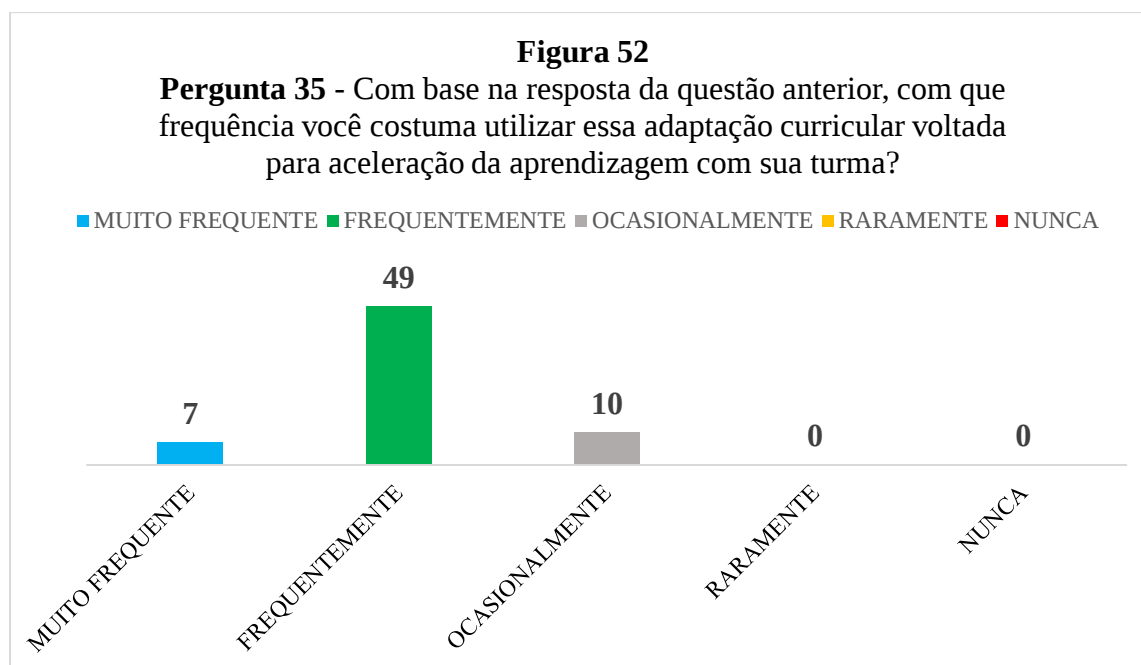
Quanto aos tipos de adaptações curriculares realizadas pelos professores, podemos observar que eles estão utilizando uma variedade de adaptações curriculares para a aceleração da aprendizagem, demonstrando uma abordagem diversa e adaptativa para atender às necessidades dos alunos. Essas adaptações incluem organização de agrupamentos 14 professores cerca de 21,2% (por nível, priorização de tipos de conteúdo), 7 professores cerca de 10,6 (adaptação de técnicas e instrumentos), 2 professores cerca de 3% (modificação do nível de complexidade das atividades) 2 professores cerca de 3% e do tempo para determinados objetivos e conteúdos.

A presença de adaptações que priorizam a organização de agrupamentos por nível e a modificação do nível de complexidade das atividades (1 professor cerca de 1,5%) indica uma preocupação em diferenciar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso manifesta um esforço para oferecer suporte personalizado e adaptado ao nível de aprendizagem de cada aluno, o que pode ser eficaz para promover o progresso acadêmico.

A constatação de que cerca de 20 professores (30,3%) combinam várias adaptações curriculares, como organização de agrupamentos por nível, adaptação de técnicas e instrumentos e modificação do nível de complexidade das atividades, para intervir nos alunos com dificuldades de aprendizagem, é promissora. Isso sugere uma abordagem integrada e abrangente para atender às necessidades específicas desses alunos, o que pode aumentar a eficácia das intervenções.

Portanto, os resultados indicam que os docentes estão adotando uma abordagem variada e diferenciada para a aceleração da aprendizagem por meio de adaptações curriculares. Ao utilizar uma variedade de estratégias adaptativas e combiná-las conforme necessário, os professores demonstram um compromisso com o atendimento às necessidades individuais dos alunos e a promoção do seu sucesso escolar.

Figura 52 - Representação da população investigada



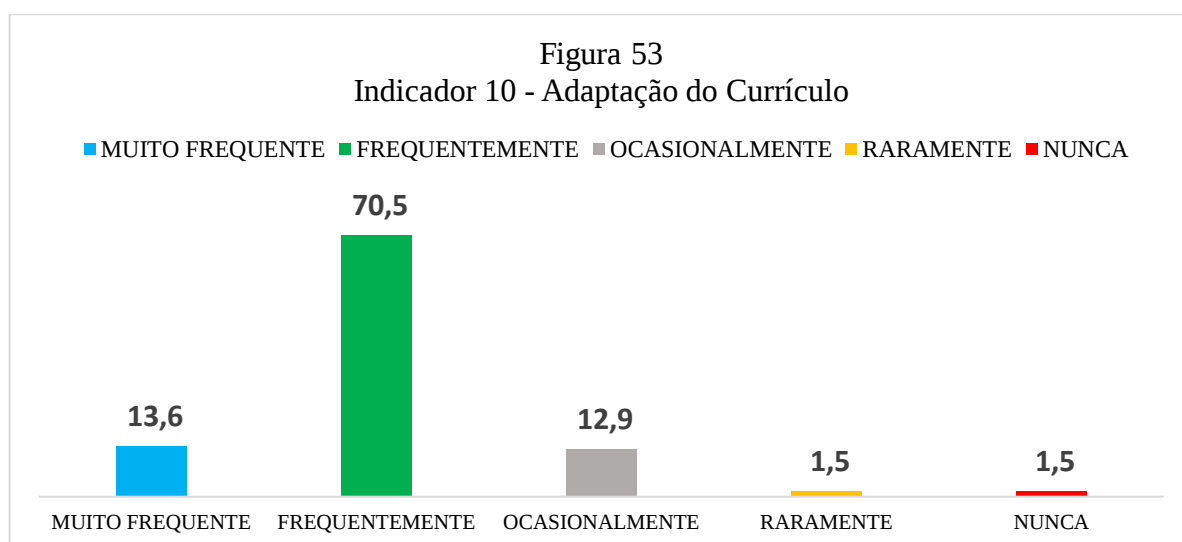
sobre a utilização de adaptações curriculares voltada para a aceleração da aprendizagem com as turmas, podemos destacar que a maioria dos professores 56 (84,8%), combinando aqueles que utilizam muito frequentemente e frequentemente, está engajada na

aplicação dessas práticas. Esse dado indica um reconhecimento da importância de ajustar o currículo para atender às necessidades específicas dos alunos e promover uma aprendizagem mais eficaz.

O fato de que 10 professores (15,2%) utilizam ocasionalmente essas adaptações aponta um nível relativamente alto de adesão e comprometimento com a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. A constatação de que nenhum professor relatou utilizar raramente ou nunca adaptações curriculares, voltadas para a aceleração da aprendizagem é estimulante.

Portanto, os resultados revelam um grau efetivo de recomposição da aprendizagem por meio da utilização de adaptações curriculares voltadas para a aceleração da aprendizagem.

Figura 53 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



A análise dos dados relacionados ao indicador 10, que trata da adaptação do currículo, revela informações importantes sobre a prática dos professores em ajustar o conteúdo educacional para atender às necessidades individuais dos alunos. O resultado mostra que uma

proporção significativa dos professores apresentam uma média de respostas igual a 18, relatando adaptar o currículo "muito frequentemente". Essa alta taxa de adaptação frequente reflete um grande envolvimento dos educadores em ajustar o conteúdo educacional de acordo com as necessidades específicas de seus alunos, evidenciando uma abordagem centrada no aluno. Nessa perspectiva, os professores estão ativamente envolvidos em personalizar a experiência de aprendizagem para cada estudante.

Além disso, obteve-se uma média de respostas igual a 93 indicando que professores adaptam o currículo "frequentemente". Isso reforça a ideia de que a maioria dos docentes reconhece a importância e o valor de ajustar o currículo para atender às diversas habilidades, estilos de aprendizagem e interesses dos alunos. Essa frequência na adaptação sugere uma prática pedagógica reflexiva e responsável, em que os professores estão continuamente ajustam suas abordagens de ensino com base no retorno e nas necessidades dos alunos.

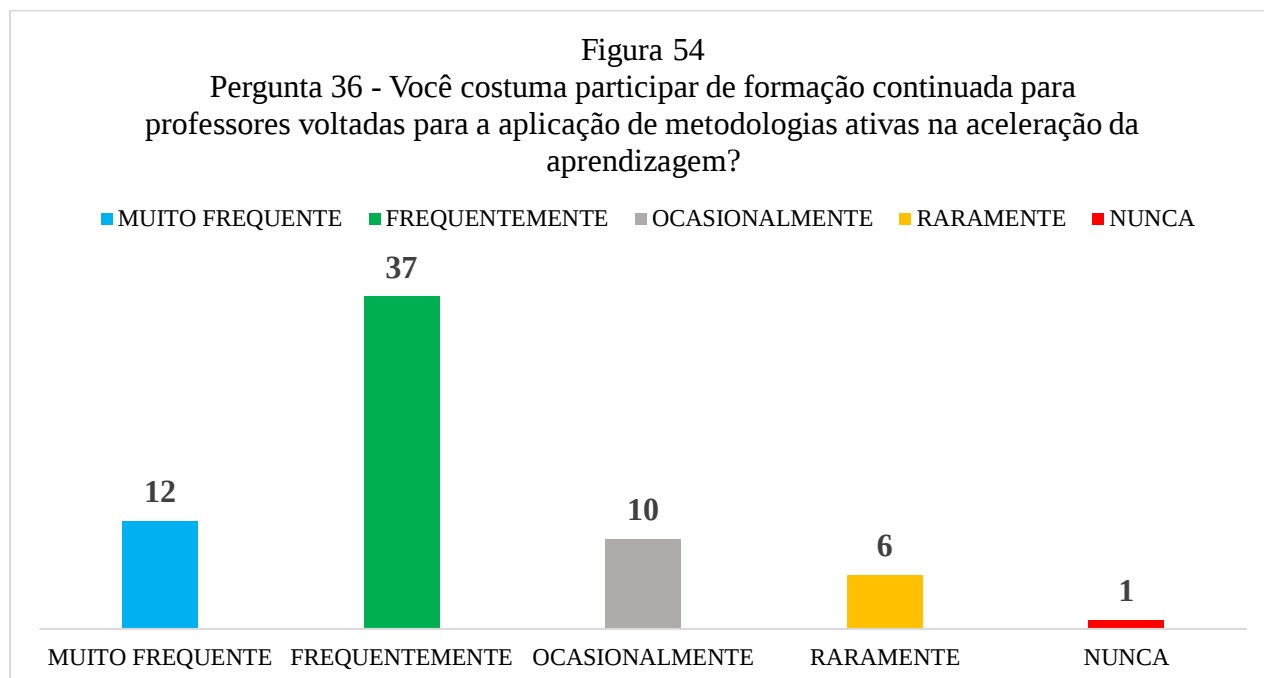
Por outro lado, um número baixo, com uma média igual a 17 repostas, indicou que os professores adaptam o currículo "ocasionalmente". Embora essa parcela seja menor em comparação com os grupos de adaptação frequente, ela ainda é significativa e sugere que alguns professores podem enfrentar desafios ou restrições que limitam sua capacidade de realizar adaptações mais frequentes.

Poucos professores relataram adaptar o currículo raramente (média de 2) ou nunca (média 2). Essas respostas destacam uma minoria que pode enfrentar dificuldades significativas na adaptação do currículo ou pode não perceber a importância dessa prática para promover a aprendizagem dos alunos.

Esses resultados ressaltam a importância da adaptação do currículo como uma estratégia fundamental para estabelecer uma educação inclusiva e personalizada, que atenda às diversas necessidades e características dos alunos.

Indicador 11: Metodologias Ativas

Figura 54 - Representação da população investigada



Para verificar os resultados da pergunta referente ao hábito do professor em participar de formação continuada para professores voltadas para a aplicação de metodologias ativas na aceleração da aprendizagem, analisaram-se os seguintes dados:

A maioria dos professores (65,2%) indicou participar dessas formações com frequência considerável. Dentre eles, 37 professores (56,1%) responderam que participam frequentemente, enquanto 10 (15,2%) afirmaram participar muito frequentemente. Esse resultado demonstra um compromisso notável por parte dos educadores em buscar oportunidades de aprimoramento profissional e atualização de práticas pedagógicas, alinhadas às metodologias ativas.

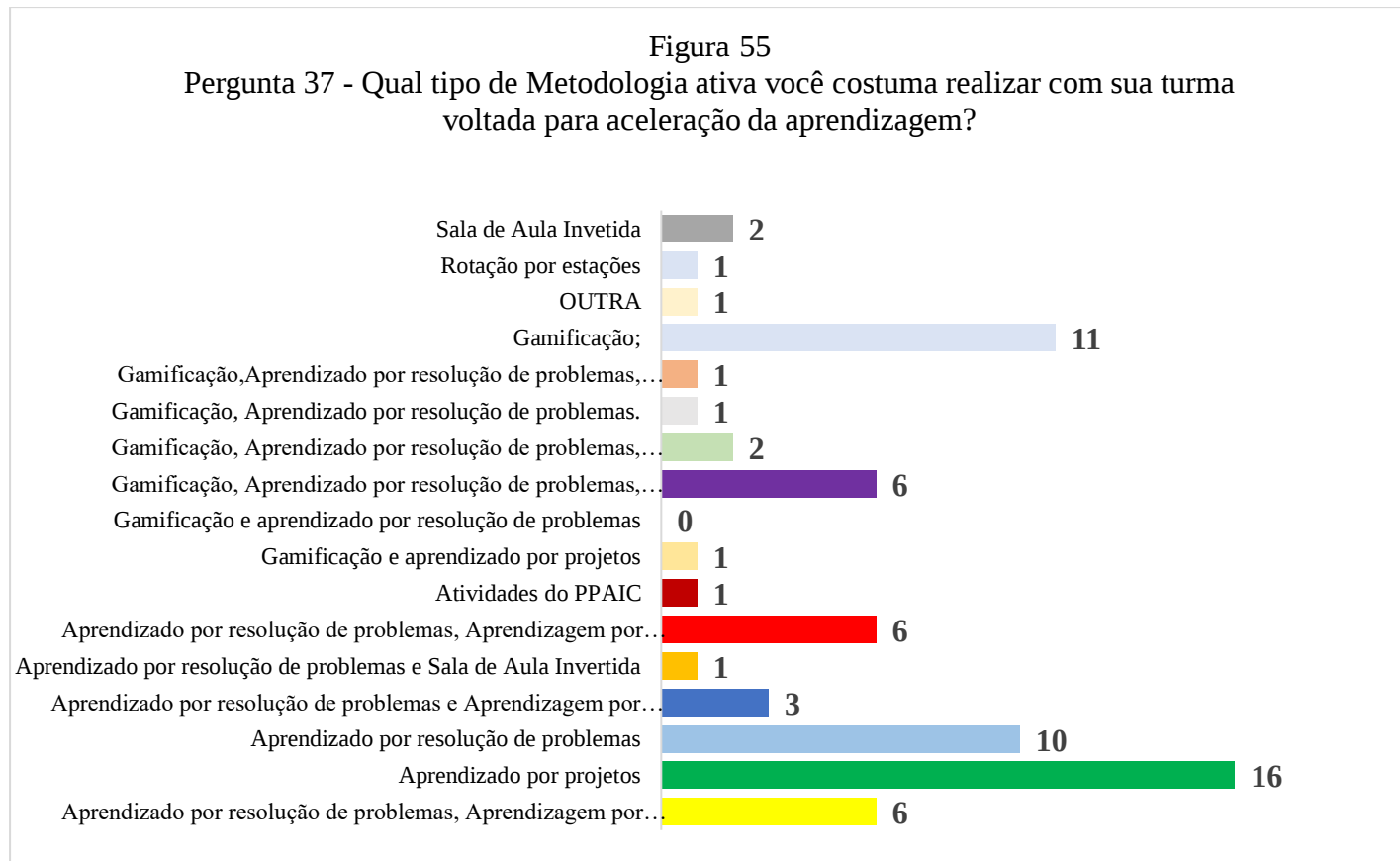
Sobre participação ocasional das formações continuadas, 10 professores (15,2%) indicaram essa opção. Embora essa parcela seja menor em comparação com o grupo de participação frequente, mas ainda é significativa, denotando que alguns professores podem

enfrentar desafios ou restrições que limitam sua capacidade de participar regularmente dessas oportunidades de desenvolvimento profissional.

A opção “raramente” foi escolhida por seis professores (9,1%), enquanto um único professor (1,5%) indicou nunca participar. Essas respostas destacam a existência de uma minoria de professores que enfrentam obstáculos significativos ou demonstram uma menor prioridade em relação ao desenvolvimento profissional contínuo. Identificar e abordar esses desafios é essencial para promover uma cultura de aprendizagem contínua e de aprimoramento constante dentro da comunidade escolar.

Esses resultados evidenciam um interesse e engajamento substanciais dos professores em buscar oportunidades de formação continuada voltadas para a aplicação de metodologias ativas na aceleração da aprendizagem.

Figura 55 - Representação da população investigada

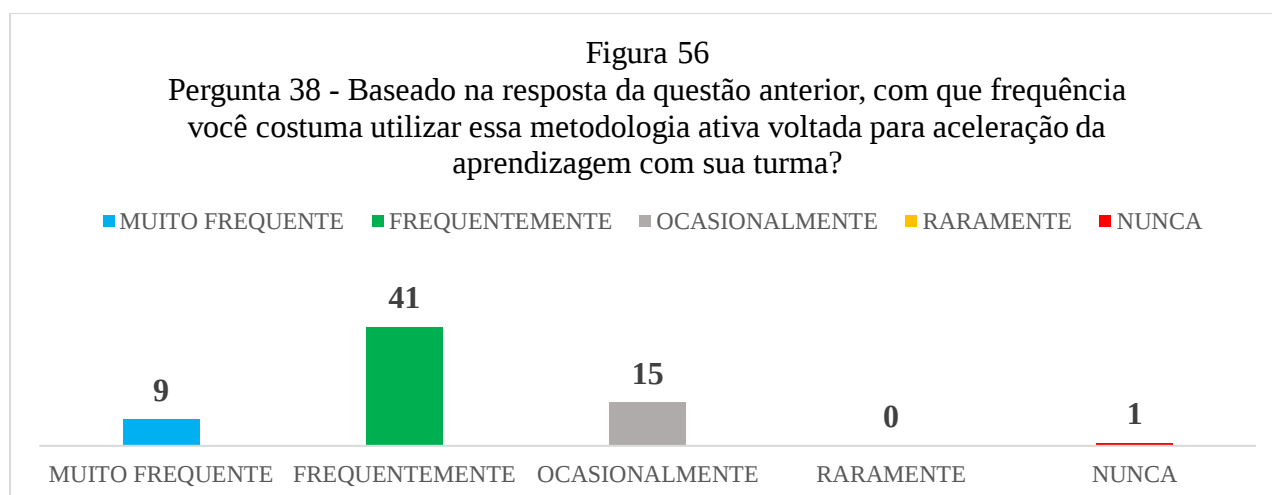


Ao serem questionados sobre as metodologias ativas utilizadas pelos professores para aceleração da aprendizagem, os professores relataram uma variedade de abordagens, incluindo Aprendizado por Projetos, Aprendizado por Resolução de Problemas, Sala de Aula Invertida, Gamificação e Rotação por Estações. Isso demonstra uma compreensão diversificada das estratégias disponíveis para promover a aprendizagem acelerada dos alunos.

A metodologia mais citada é o Aprendizado por Projetos, com 16 (24%) professores indicando seu uso. Alguns docentes declararam fazer uso combinado de diferentes metodologias ativas, como Aprendizado por Resolução de Problemas e Aprendizado por Projetos, ou até mesmo a combinação de várias metodologias, como Gamificação, Aprendizado por Resolução de Problemas e Sala de Aula Invertida. Outro grupo de docentes citou as práticas mais inovadoras, como Gamificação e Rotação por Estações. Um professor mencionou atividades específicas do programa PPAIC como uma metodologia ativa para aceleração da aprendizagem, estabelecendo que os programas de formação continuada podem influenciar diretamente as práticas pedagógicas dos professores, introduzindo novas metodologias e abordagens para promover a aprendizagem dos alunos.

Portanto, os resultados apontam uma abordagem diversificada e adaptável por parte dos docentes, que buscam estabelecer a aprendizagem acelerada dos alunos, utilizando uma variedade de metodologias ativas e integradas.

Figura 56 - Representação da população investigada



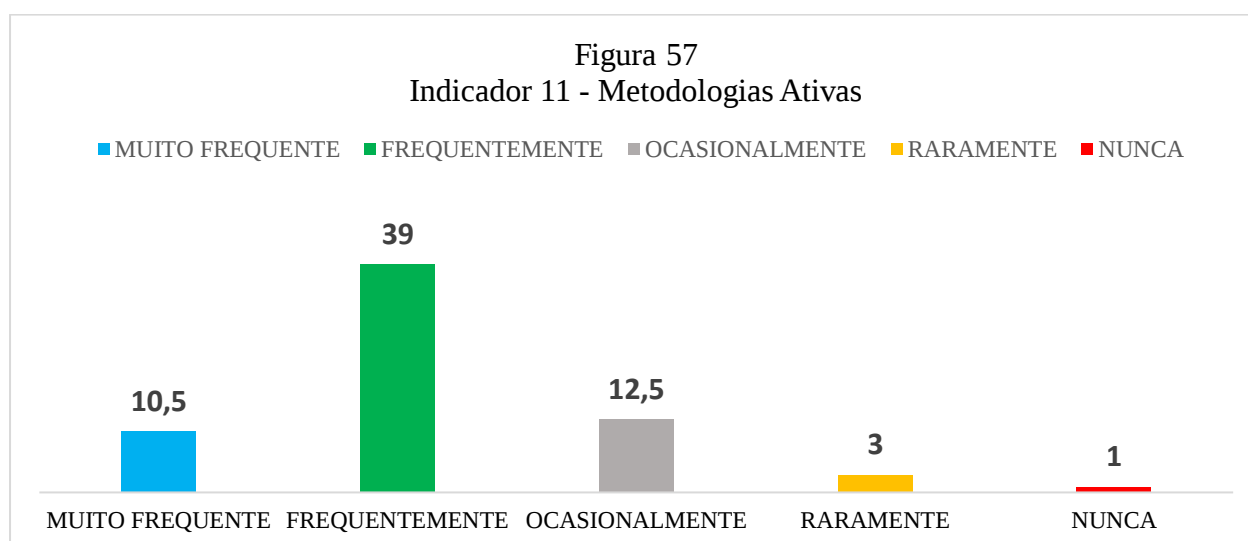
A análise dos dados da pergunta 38 revela padrões interessantes quanto à frequência com que os professores utilizam a metodologia ativa voltada para a aceleração da aprendizagem: A maioria dos professores (78,8%) respondeu que utiliza essa metodologia com uma frequência considerável, sendo que 41 deles (62,1%) responderam "frequentemente" e 9 professores (13,6%) responderam "muito frequentemente". Esse resultado sugere um reconhecimento generalizado da importância dessa abordagem pedagógica para promover uma aprendizagem mais dinâmica e participativa em sala de aula.

Quinze professores (22,7%) relataram utilizar a metodologia ativa ocasionalmente, embora essa parcela seja menor em comparação com o grupo de acesso frequente, ainda representa uma parte significativa dos respondentes. Isso pode indicar uma variedade de razões, como limitações de tempo, recursos ou familiaridade com a metodologia, que podem influenciar a consistência de sua aplicação na prática pedagógica.

É interessante observar que nenhum professor respondeu que utiliza essa metodologia raramente. No entanto, um único professor (1,5%) indicou que nunca a utiliza. Essa resposta isolada sugere a possibilidade de que, mesmo em um contexto onde a metodologia ativa é amplamente reconhecida e utilizada, ainda existam casos onde ela não é adotada, seja por preferência pessoal, falta de conhecimento sobre sua eficácia ou outras razões específicas.

Dessa forma os resultados refletem uma tendência positiva em relação à adoção da metodologia ativa entre os professores participantes da pesquisa. No entanto, também destacam a importância contínua de fornecer suporte e capacitação adequados para garantir que todos os educadores possam aproveitar os benefícios dessa abordagem inovadora para aprimorar a experiência de aprendizagem dos alunos.

Figura 57 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



Considerando os dados apresentado percebe-se sobre o uso de metodologias ativas pelos professores, observar-se que a média de resposta de professores que realizam metodologias ativas frequentemente ou de forma muito frequente é 49,5. Isso demonstra uma tendência consistente de estabelecer essas estratégias em suas práticas pedagógicas em sala de aula, manifestando o reconhecimento de seu valor na promoção da aprendizagem significativa.

Embora uma parte dos professores tenham apresentado média de resposta de 25, indicando uma realização ocasional ou rara de metodologias ativas, essa proporção é menor em comparação com aqueles que as utilizam frequentemente. Isso revela uma oportunidade

de aumentar sua importância no contexto escolar ou fornecer suporte adicional para que mais professores incorporem essas abordagens em suas práticas regulares.

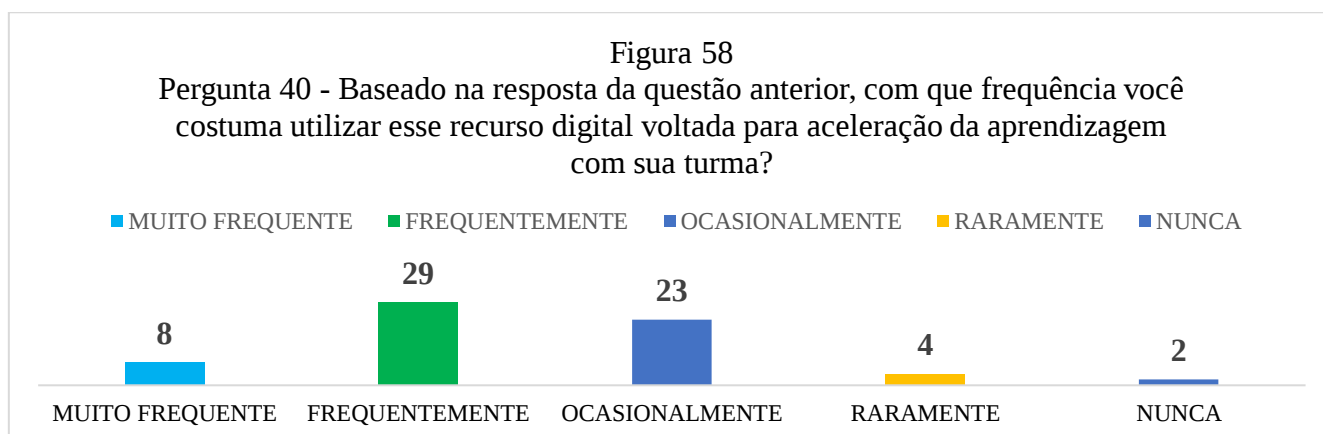
Apenas uma pequena porcentagem de professores, com média de resposta igual a 2, declarou nunca aplicar metodologias ativas. Isso demonstra uma aceitação generalizada dessas abordagens como parte integral do ensino contemporâneo, com poucos docentes optando por não incorporá-las em suas práticas pedagógicas.

É sumamente significativo frizar que Ferrani (2019) declara que os estudantes devem aprender de forma ativa, envolvendo a atitude e a capacidade mental do aluno para buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu.

Assim, os resultados estabelecem uma alta adesão e frequência no uso de metodologias ativas pelos professores investigados, apontando que essas abordagens são amplamente consideradas eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos e desempenham um papel importante na recomposição da aprendizagem no processo educacional.

Indicador 12: Recursos digitais

Figura 58 - Representação da população investigada



Dos 66 docentes envolvidos na investigação, os números apresentados sugerem uma distribuição expressiva de respostas em relação ao uso de recursos digitais voltados para a aceleração da aprendizagem, uma das principais metodologias ativas. A pergunta específica aborda a frequência com que os professores empregam esse recurso em suas turmas. Os resultados indicam que uma minoria, representada por 4 (7,06%) professores, utiliza-o "muito frequentemente". Uma parcela considerável, composta por 29 (41,94%) professores, indicou o uso "frequente" desse recurso. Além disso, 23 (32,85%) docentes relataram utilizá-lo "ocasionalmente", sugerindo uma utilização menos regular.

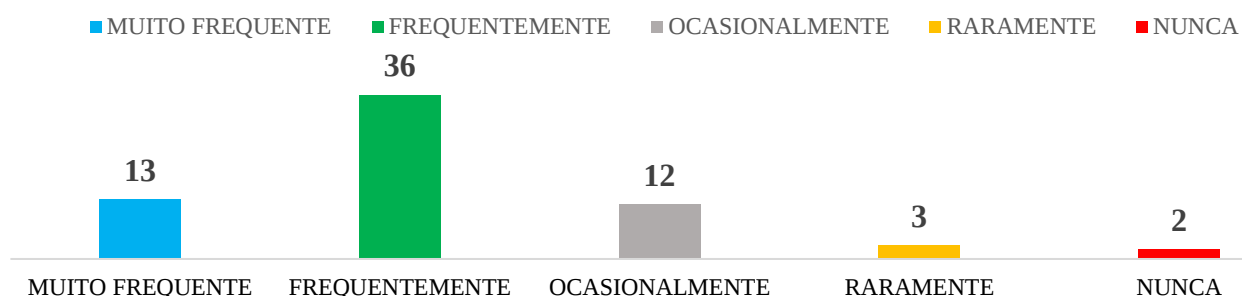
É interessante notar que 4 (6,06%) professores responderam que utilizam esses recursos digitais "raramente", enquanto apenas 2 (3,03%) indicaram que "nunca" os utilizam. Esses números evidenciam uma tendência geral de adoção de metodologias ativas entre os docentes pesquisados, com a maioria demonstrando algum grau de integração desses recursos em suas práticas pedagógicas.

No entanto, a presença de respostas indicando uso menos frequente ou até mesmo inexistente sugere a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre os fatores que influenciam a adoção de metodologias ativas, bem como sobre as possíveis barreiras que os professores enfrentam ao incorporar essas práticas em seu ensino. Com o uso de recursos digitais, os educadores podem adaptar o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos, permitindo uma abordagem mais personalizada e eficaz para atender às diversas habilidades e estilos de aprendizagem presentes na sala de aula.

Figura 59 - Representação da população investigada

Figura 59

Pergunta 41 - Com que frequência você costuma acessar repositórios de recursos digitais como plataformas, sites e aplicativos que contêm materiais, atividades e mecanismos de interação para promover aceleração da aprendizagem em sua turma?



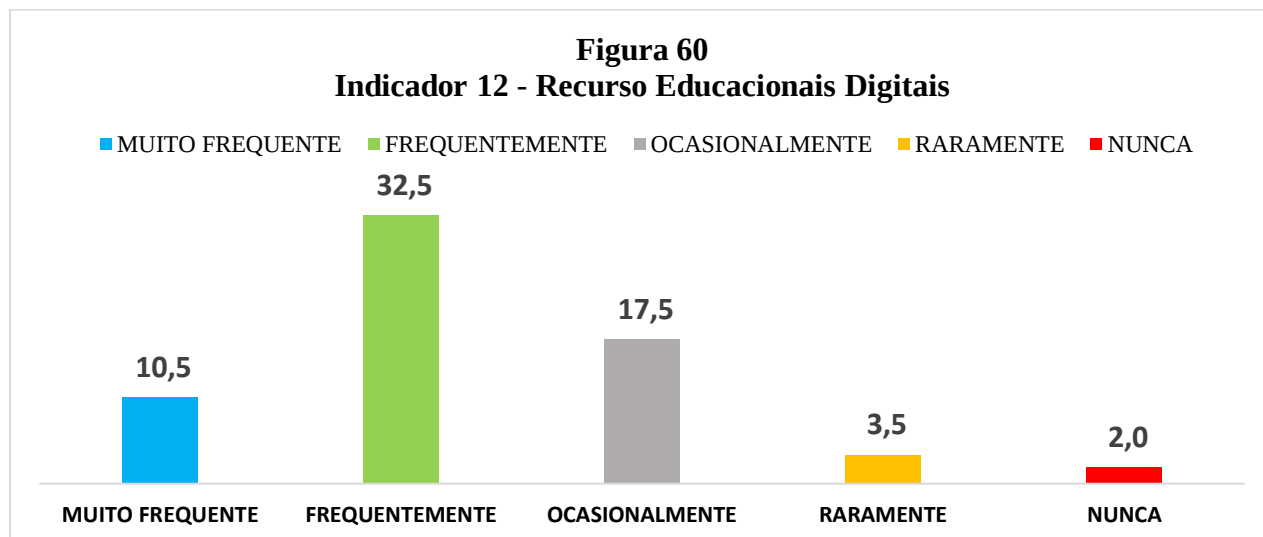
Na análise dos dados sobre a frequência com que os professores acessam os repositórios de recursos digitais, revelam-se dados importantes sobre a integração da tecnologia no ambiente educacional. Uma parcela significativa dos professores, 13 (23%) relatou acessar esses repositórios “muito frequente” e 36 (64%) dos professores responderam “frequentemente”, indicando um reconhecimento da importância e utilidade desses recursos para promover a aceleração da aprendizagem em suas turmas. Isso sugere uma disposição para incorporar a tecnologia de forma regular em suas práticas pedagógicas, o que pode contribuir para uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente para os alunos.

Doze professores (18,2%) indicaram acessar os repositórios de recursos digitais “ocasionalmente”. Embora esse número seja menor em comparação com os grupos de acesso frequente, ainda assim reflete uma parcela significativa de professores que reconhecem o valor desses recursos, mas podem não integrá-los de forma consistente em suas rotinas de ensino. Uma minoria dos professores relatou acessar os repositórios de recursos digitais raramente 3 (4,5%) ou nunca 2 (3,0%).

Os resultados podem indicar uma variedade de fatores, como falta de familiaridade com as tecnologias disponíveis, barreiras de acesso à internet ou falta de tempo para explorar e utilizar esses recursos. Identificar e abordar essas barreiras é essencial para garantir que

todos os professores possam aproveitar os benefícios da tecnologia na promoção da aprendizagem dos alunos.

Figura 60 - Representação percentual da média de respostas da população investigada.



A maioria dos professores tem apresentado uma média de resposta igual 10,5, indicando que faz uso dos recursos educacionais digitais de forma muito frequente, demonstrando uma adesão satisfatória a esses recursos como parte integrante das ferramentas de ensino. Quase metade dos professores apresentaram uma média de resposta igual a 32,5 revelando a utilização de recursos educacionais digitais frequentemente. Esse dado reflete a prevalência e o reconhecimento da eficácia desses recursos na promoção da aprendizagem dos alunos, bem como na facilitação do processo de ensino.

Um quarto dos professores apresentou respostas com média de 17,5 relatando aplicar recursos educacionais digitais ocasionalmente. Embora essa proporção seja significativa, revela que há espaço para um aumento no uso consistente desses recursos em suas práticas pedagógicas. Apenas um pequeno número de professores deu respostas com média 3,5 (raramente) e média de 2 (nunca). Isso estabelece uma aceitação ampliada desses recursos

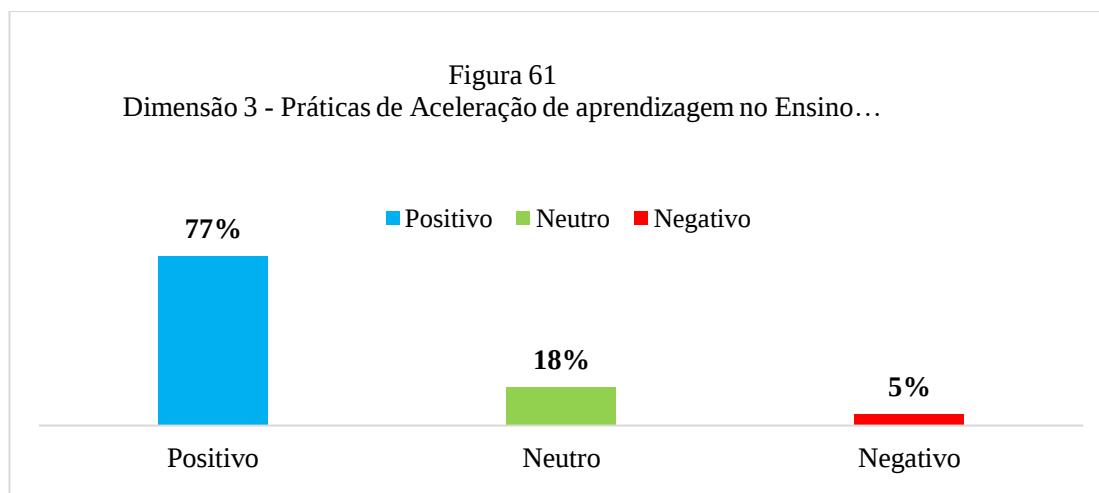
como ferramentas valiosas para otimizar a qualidade do ensino e promover a aprendizagem dos alunos.

Embora a maioria dos professores utilize recursos educacionais digitais com frequência, ainda há espaço para um aumento na utilização consistente desses recursos, especialmente entre aqueles que os utilizam ocasionalmente. Isso pode ser alcançado por meio de atividades de desenvolvimento profissional e suporte para integrar efetivamente esses recursos em suas práticas de ensino.

Nessa direção Coutinho (2021) frisa que a aplicação da tecnologia em sala de aula, juntamente com o emprego de REDs, tem sido introduzida com o propósito prático de facilitar o processo de ensino e aprendizagem, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. A aquisição de competências digitais é reconhecida por melhorar o desempenho dos alunos de forma abrangente. É importante ressaltar que, nessa sociedade, o que se destaca não é a tecnologia em si, mas as possibilidades de interação que ela proporciona através de uma cultura digital.

Dessa forma, os resultados estabelecem uma adesão significativa e uma utilização maximizada de recursos educacionais digitais pelos professores investigados, demonstrando que esses recursos desempenham um papel fundamental na recomposição da aprendizagem e no aprimoramento do processo educacional.

Figura 61 – Dimensão 3 - Práticas de Aceleração de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos iniciais



A partir dos dados coletados, observou-se, nas análises aqui realizadas sobre os indicadores-chave relacionados à prática da aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais: Formação do Professor, Adaptação de Currículo, Metodologias Ativas e Recursos Educacionais Digitais. Cada Indicador é avaliado em termos: Positivo, Neutro e Negativo.

Uma tendência que a análise aponta é que as práticas de aceleração de aprendizagem no contexto escolar se mostram muito efetivas, como média 50,9 de respostas positivas. Esses dados demonstram um forte apoio e aceitação dessas práticas entre os participantes. A presença de 11,6 das respostas neutras sugere que, embora a maioria perceba as práticas de forma favorável, existe uma necessidade de continuar a comunicar e evidenciar os benefícios dessas estratégias para envolver completamente todos os participantes. Por fim, o baixo índice de respostas negativas (3,38) ressalta que os aspectos desfavoráveis são mínimos, mas devem ser considerados para garantir que todas as demandas sejam abordadas e que as práticas possam ser melhoradas.

A análise da dimensão 3, é possível verificar que os indicadores sobre Formação de Professores e Adaptação de Currículo apresentam um alto índice de respostas positivas (56) e (55) respectivamente. Dessa forma, eles são vistos como altamente efetivos na execução da prática de recomposição da aprendizagem, por apresentarem predominantemente respostas

positivas. É possível, assim, confirmar a hipótese de que Souza (2023), declara que a formação continuada desempenha um papel fundamental na qualificação profissional dos professores, proporcionando oportunidades de aprendizado e desenvolvimento ao longo de suas carreiras. Refere-se a um processo de aprendizagem ao longo da carreira do professor, que visa promover o desenvolvimento profissional e pessoal, expandindo suas competências pedagógicas e possibilitando a adoção de novas abordagens metodológicas.

As descobertas prévias são congruentes com Oliveira (2002), que entende as Adaptações Curriculares são meios que ajudam os alunos com necessidades educacionais especiais a se desenvolverem. As adaptações de grande porte competem às Políticas Públicas e as de pequeno porte dependem dos professores, que devem estar disposto a realizar as mudanças necessárias durante o desenvolvimento das aulas.

O indicador Metodologias Ativas também é considerado efetivo, embora com maior variabilidade nas respostas, apresentando índices positivos mais baixos (49,5). As respostas neutras (12,5) e negativas (4) são um pouco mais altas, apontando para essa variabilidade. A maior quantidade de respostas neutras e negativas indica que, apesar da aceitação geral, esse indicador requer ajustes ou uma implementação mais uniforme para aumentar sua efetividade. O movimento de análise conduz para o entendimento de que Segundo Gomes (2021), a implementação efetiva das metodologias ativas na prática pedagógica perpassa pela formação continuada, que precisa atender às demandas e necessidades dos professores. Essa formação deve incentivá-los a refletir sobre novas metodologias, a fim de recriar as práticas escolares. Para tanto, não basta informar os professores sobre as metodologias, como tem sido feito ao longo dos anos, é necessário que essas práticas sejam vivenciadas. Isso permite a relação entre teoria e prática, identificação dos problemas, escolha consciente de caminhos pedagógicos e a proposição de ações para enfrentar os desafios.

Sobre o indicador Recursos Educacionais Digitais, verificou-se um índice de efetividades positivo, porém moderada. Observa-se também a menor taxa de respostas positivas e a maior quantidade de respostas neutras e negativas, apontando que há espaço para melhorias, especialmente na acessibilidade e na qualidade dos recursos educacionais digitais. Os resultados desse estudo estão alinhados com o que Souza (2016) observou: é essencial fortalecer a discussão no contexto das políticas públicas na educação brasileira, destacando a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) pela sociedade. Essas TICs têm a capacidade de manifestar de diversas formas, ampliando as possibilidades de utilização e penetrando em todas as esferas da vida dos indivíduos, desde o aspecto cultural e acadêmico até o profissional. Assim, sua incorporação deve contribuir para a transformação e desenvolvimento dos modelos e práticas pedagógicas, proporcionando efetividade nesse processo.

Esse movimento de análise permite inferir que, enquanto os indicadores como formação de professores e adaptação curricular demonstram uma grande efetividade, as metodologias ativas e recursos educacionais digitais requerem atenção contínua para tornar seu impacto mais abrangente no contexto da aceleração da aprendizagem.

MARCO CONCLUSIVO

O estudo sobre A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024, foi realizado, tendo como pergunta geral: A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024, são efetivas? A investigação aconteceu com 66 professores do 1º ao

5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais da rede municipal de ensino de Matias Olímpio-PI.

Os resultados relativos ao primeiro objetivo: Estabelecer se a remediação da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva. Indicaram que a remediação da aprendizagem é um processo vital para garantir que todos os alunos tenham a oportunidades iguais de alcançar seu potencial máximo. Ao analisar as práticas implementadas, foi possível observar uma série de fatores que contribuíram para sua efetividade.

Os resultados demonstram que, em sua maioria, os indicadores avaliados apresentaram resultados positivos. A Avaliação Diagnóstica (63,7) e o Monitoramento (61,3) destacaram-se como as áreas de maior efetividade, com altos percentuais de impacto positivo e baixos percentuais de impacto negativo. O Planejamento (60,5) e o Acolhimento (60), embora também positivos, apresentaram maiores percentuais de impactos neutros e negativos, sugerindo áreas para melhorias.

A avaliação diagnóstica foi uma pedra angular do processo de remediação da aprendizagem. Utilizando uma variedade de métodos de avaliação, as escolas identificaram com precisão as dificuldades dos alunos nos diferentes níveis de ensino e em relação a distorção idade/série, estabelecendo ações mais apropriadas para situação. Esse instrumento permitiu uma ação de remediação precoce e efetivas, preenchendo lacunas na aprendizagem. A diversidade de instrumentos e técnicas utilizadas pelos professores demonstrou uma abordagem flexível e adaptativa. Desde aulas individuais até atividades em grupo e recursos tecnológicos, as escolas exploraram uma ampla gama de métodos para engajar os alunos e atender as suas necessidades de aprendizagem de forma eficaz.

O monitoramento constante do progresso dos alunos mostrou-se uma peça-chave na efetividade da remediação. As estratégias de acompanhamento, permitiram aos professores

identificar avanços ou dificuldades na consolidação das habilidades exigidas em cada ano escolar, oferecendo suporte adicional e ajustes nas abordagens de ensino conforme com as necessidades individuais dos alunos.

O planejamento cuidadoso e individualizado foi um dos pilares do sucesso na remediação da aprendizagem. Os educadores desenvolveram planos de ensino adaptados às necessidades específicas de cada aluno, incorporando diversas estratégias e recursos pedagógicos para abordar as lacunas de aprendizagem. Além disso, o acolhimento dos alunos criou um ambiente seguro e motivador, incentivando-os a participar ativamente de seu próprio processo de aprendizagem.

Com base nesta análise abrangente, é evidente que a remediação da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do município de Matias Olímpio – PI, em 2024, foi altamente efetiva. A combinação de organização sólida, aplicação flexível, avaliação diagnóstica precisa, monitoramento contínuo e acolhimento cuidadoso contribuiu para o sucesso dos alunos e fortaleceu o sistema educacional local.

Os resultados relativos ao segundo objetivo: Verifica-se a intervenção da aprendizagem nas escolas do Ensino Fundamental 1º ao 5º, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva – também foram analisados.

A análise dos indicadores da dimensão 2, revelou que a Ludicidade (42) e a Personalização das Atividades (61,3) foram as práticas mais efetivas na Intervenção da aprendizagem, com altas taxas de percepções positivas e baixas taxas de percepções negativas. A Comunicação com a Família (58,7), embora considerada efetiva por uma parte significativa dos respondentes, apresentou potencial de melhoria no aumento do envolvimento e suporte familiar no processo educacional. Por outro lado, o Ensino Colaborativo (39,3) revelou a maior necessidade de intervenção, com uma considerável proporção de percepções negativas.

A comunicação com a família deve ser uma intervenção eficaz, envolvendo ativamente os pais e responsáveis no processo educacional por meio de reuniões regulares, comunicação frequente sobre o progresso dos alunos e oportunidades de participação nas atividades escolares. Essa prática ainda precisa ser ampliada para que a parceria escola-família alcance seus objetivos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

A ludicidade desempenhou um papel fundamental no processo ensino aprendizagem, tornando o ambiente mais atrativo e estimulante, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas.

A personalização das atividades educacionais é essencial para atender às necessidades individuais de cada aluno. Isso requer a adaptação dos conteúdos, metodologias e recursos pedagógicos de acordo com o perfil e ritmo de aprendizagem da turma ou de cada estudante. A personalização das atividades permite que os alunos desenvolvam seu potencial máximo e sintam-se valorizados como indivíduos únicos dentro do contexto educacional.

O ensino colaborativo promove a cooperação entre os diferentes profissionais do processo educativo, incluindo professores, alunos, famílias e comunidade. A colaboração entre os membros da comunidade escolar fortalece o contexto de aprendizagem e enriquece as experiências educativas dos alunos. O ensino colaborativo estimula o intercâmbio de conhecimentos, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades sociais, contribuindo para uma educação mais inclusiva e participativa, promovendo uma educação que desenvolve a coletividade.

Portanto, a análise dos resultados da intervenção na aprendizagem nas escolas do ensino fundamental em Matias Olímpio indica que, quando executada de forma efetiva e abrangente, essa medida pode promover avanços significativos no processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos e para a melhoria da qualidade da educação na região.

Os resultados relativos ao terceiro objetivo: Se a Aceleração da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva. A forma como as estratégias de aceleração da aprendizagem são aplicadas nas escolas desempenha um papel fundamental em sua efetividade. Isso inclui a capacitação dos professores para utilizarem abordagens diferenciadas de ensino, a adaptação das atividades ao ritmo e às necessidades individuais dos alunos e a avaliação contínua do progresso educacional. Uma aplicação cuidadosa e personalizada das estratégias de aceleração contribui significativamente para o alcance dos resultados desejados.

A análise dos resultados revela que os indicadores de Formação de Professores (56) e Adaptação de Currículo (55,5) são vistos como altamente efetivos na prática de Aceleração da aprendizagem, com respostas predominantemente positivas. Metodologias Ativas (49,5) também são consideradas eficazes, embora apresentem maior variabilidade nas percepções, sugerindo a necessidade de ajustes. Os Recursos Educacionais Digitais (43), embora positivos, mostram uma maior dispersão nas respostas, indicando a necessidade de melhorias para aumentar sua efetividade.

Aceleração da aprendizagem também pode trazer benefícios significativos para a formação dos professores. Ao enfrentarem o desafio de atender às necessidades educacionais de alunos com diferentes níveis de habilidade e ritmos de aprendizagem, os professores têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades e estratégias pedagógicas e de adaptação. Além disso, a prática da colaboração entre os professores na busca por soluções eficazes para acelerar o aprendizado dos alunos pode fortalecer a comunidade escolar como um todo.

A adaptação do currículo é fundamental para oportunizar a aceleração da aprendizagem e torná-la eficaz e significativa. Isso envolve a identificação e a priorização dos conceitos e habilidades essenciais que os alunos precisam dominar, bem como a revisão e reorganização do currículo para fornecer suporte adicional onde necessário. Uma adaptação

cuidadosa do currículo permite que os alunos avancem mais rapidamente em seu aprendizado e consolidem competências, sem comprometer a compreensão e a profundidade dos conceitos ensinados.

A utilização de Metodologias Ativas de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos, o ensino por investigação e a sala de aula invertida, pode maximizar a aceleração da aprendizagem. Essas abordagens pedagógicas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, despertando nele um senso de protagonismo, promovendo a participação ativa e autônoma, a colaboração e a resolução de problemas. As Metodologias Ativas estimulam o pensamento crítico e a autonomia dos alunos, o que pode acelerar significativamente seu progresso educacional.

O uso de recursos educacionais digitais pode estruturar a aceleração da aprendizagem, proporcionando aos alunos acesso a uma diversidade de materiais e ferramentas de aprendizagem. Isso inclui aplicativos educacionais, plataformas de ensino online, vídeos educativos e simuladores interativos. Os recursos educacionais digitais podem ser personalizados para atender às necessidades individuais dos alunos e oportunizar situação de aprendizagem flexíveis e envolventes.

Portanto, a análise dos resultados da aceleração da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental em Matias Olímpio aponta que, quando implementada de forma efetiva e abrangente, essa iniciativa pode desempenhar um papel significativo na redução das lacunas educacionais e no avanço acadêmico dos alunos. A combinação de uma organização cuidadosa, aplicação contextualizada, utilização de instrumentos e técnicas adequadas, formação de professores, adaptação do currículo, Metodologias Ativas e recursos educacionais digitais pode maximizar o impacto positivo da aceleração da aprendizagem na recomposição do processo educativo.

A média geral dos indicadores mostra uma percepção positiva predominante, com média 54,2 de respostas positivas, 7,6 neutras e 4,2 negativas. Isso sugere que, de modo geral, as práticas de recomposição da aprendizagem nas escolas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental em Matias Olímpio são consideradas efetivas.

Os indicadores com maior efetividade, como Avaliação Diagnóstica, Monitoramento e Planejamento, destacam-se como práticas essenciais e bem-sucedidas. No entanto, áreas como Ensino Colaborativo, Recursos Educacionais Digitais e Comunicação com a família necessitam de melhorias significativas. As metodologias Ativas e Atividades Personalizadas, embora bem avaliadas, também apresentam espaço para aprimoramentos.

Dessa forma, os resultados obtidos com essa investigação permitem determinar a efetividade das práticas de recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024.

Embora esse processo possa ser ampliado, práticas como o aprimoramento das técnicas e instrumentos de avaliação, a garantia de formas de monitoramento contínuo dos alunos, a elaboração de planejamentos em parceria e a praticar constante de formas de acolhimento devem ser incentivadas.

A prática da comunicação com a família deve ser estimulada e fortalecida, bem como a prática do ensino colaborativo entre os membros da comunidade escolar.

Ressalta-se que, em todas as análises realizadas com os 66 professores da rede municipal de ensino de Matias Olímpio-PI, foi possível verificar evidências da efetividade da recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024.

Referências Bibliográficas

- Abe, K. Recomposição das aprendizagens no Brasil e no mundo. Cenpec, notícias de educação, São Paulo, 2022. Disponível em: <
<https://www.cenpec.org.br/noticias/recomposicao-aprendizagens-brasil-mundo> >
- Abreu, Raissa. O que são intervenções pedagógicas? <https://blog.profantenado.com/o-que-sao-intervencoes-pedagogicas/#:~:text=As%20principais%20formas%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o,a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20at%C3%A9%20a%20finaliza%C3%A7%C3%A3o.>
- Alepi, Assembleia Legislativa do Estado do Piauí criação do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa, Lei nº 7.453, de 08 de janeiro de 2021.
<https://sapl.al.pi.leg.br/norma/4937>
- Aliaga, M.; Gunderson, B. Interactive Statistics. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- Almeida, T. Recomposição de aprendizagens: passo a passo. Fundação Roberto Marinho, 2022. <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/recomposicao-de-aprendizagens-passo-passo>
- American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** – DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015. E-book.
- American Psychiatric Association (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013. (DSM-5)
- Appolinário, Fabio. Dicionário de Metodologia Científica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.
- Bastos, C. C. *Metodologias Ativas*. 2006. Disponível em:
<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>.

Baumgarten, ER (2023). A recomposição da aprendizagem pós-pandemia através de uma atividade de modelagem matemática: Sistema de equações de primeiro grau. Sete Editora.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Decreto N° 11.079, de 23 de maio de 2022. Brasília, DF, 2022. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm >

_____. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília - DF; Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. Estratégias para melhoria das aprendizagens é tema de evento da UNESCO. Brasília, DF: Ministério da Educação, 07 nov. 2022. Disponível em < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/estrategias-para-melhoria-das-aprendizagens-e-tema-de-evento-da-unesco> >

_____. Lei 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília/DF: MEC, 2018.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996. 2023.

_____. Projeto de Lei n. 8.035/2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. 2023.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*, 1998.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escola-pais: Um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, (106), 191-216.
- Brito, D. S. de L. (2017) Famílias de crianças com deficiência e a escola Comum: necessidades dos familiares e construção de parceria - Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados
<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/DORCA%20SOARES%20DE%20LIMA%20BRITO.pdf>
- Cagliari, Luiz Carlos (1998). *Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério*. 1. Ed. São Paulo: Scipione.
- Conceição, J. S., SANTOS, J. F. D., SOBRINHA, M., & Oliveira, M. A. R. D. (2019). A importância do planejamento no contexto escolar. Faculdade São Luís de França. Disponível em:< <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/AIMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>
- Coutinho, C. P. *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: I.E.P. – U. do Minho. 2021.
- Correia, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto, 1999.
- Cunha, R. M. R.; Braz, S. G.; Dutra, P. O.; Chammon, E. M. O. de O. Os recursos tecnológicos como potencializadores da interdisciplinaridade no espaço escolar. The 4th international Congress on University-Industry Cooperation – 2012. Disponível em <http://www.unitau.br/unindo/artigos/pdf571.pdf>

Sassaki, Claudio. Para uma aula diferente, aposte na Rotação por Estações de Aprendizagem
revista nova escola 21/10/2016 disponível

><https://novaescola.org.br/conteudo/3352/blog-aula-diferente-rotacao-estacoes-de-aprendizagem>

Definição de Currículo - <https://www.dicio.com.br/curriculo/>

Desempenho da rede municipal na avaliação de Fluência em Leitura do município de Matias

Olímpio - PI. <https://parc.caeddigital.net/#!/minhapagina>

Dias, R. K. D. P. (2022). *O uso dos recursos educacionais digitais (RED's) como ferramenta promotora nas aulas de matemática do ensino médio: desafios e possibilidades* (Master's thesis).

Diniz, Heloisa D. Proposta de aplicação da Pedagogia por Projetos no Ensino Médio.

(Dissertação) PUC Minas: Belo Horizonte, 2015. Disponível em:

<http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20151119104438.pdf>

Dohme, V. (2003) Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos Amarelo. Rio de Janeiro: Vozes.

do Carmo, G. T., Manhães, E. K., & Cola, M. L. T. (2018). Pistas sobre A permanência estudantil como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent Tinto. (SYN) THESIS, 11(1), 54-63.

Evangelista, A. S.; Gonçalves, R. V. Por que é preciso investir na recomposição de

aprendizagem? Porvir: inovações em educação: disponível em: <

<https://porvir.org/por-que-e-preciso-investir-na-recomposicao-de-aprendizagem/> >

Falkebach, G. A. M. Concepção e desenvolvimento de material educativo digital. Renote -

Revista novas tecnologias na educação, maio 2005. Disponível em <

<http://seer.ufrgs.br/renote/download/13742/7970>>

Fátima, T. D., Rodrigues, F., Oliveira, G.S., Santos, J.A. (2021) As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação, Artigo de Opinião, Revista Prisma. p. 154-174, 2021.

Fernandes, G. P. Aprendizagem baseada em estratégias Metodológicas ativas/Gilberto Pereira Fernandes. – 2022. 163.:il.

Ferreira, M. C. M. (2011). Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus. [Dissertação Mestrado em Educação]. Universidade Federal do Amazonas.

Ferrarini, R., Saheb, D., & Torres, P. L. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. Revista Educação Em Questão, 57(52).

<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52ID15762>

Fonseca, J. J .S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2018. Apostila

Francelino, J. C. Metodologias ativas na formação do professor: uma discussão a partir das pesquisas realizadas no Brasil, Dissertação Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande – MS.

Gil, A. C. (1994). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo, Atlas, 1994.

_____, A.C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

_____, A.C. Como elaborar projetos de pesquisa. 7ª ed. São Paulo. Atlas, 2023. GIL,

_____, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Gomes, K. C. A., Silva, C. de J., Batalha, T. V., & Porto, A. M. de A. (2021). Metodologias ativas de aprendizagem: Desafios e possibilidades para a formação continuada de professores no contexto do ensino remoto / Active learning methodologies:

Challenges and possibilities for the continuing education of teachers in the context of

remote teaching. *Brazilian Journal of Development*, 7(12), 110203–110216.

<https://doi.org/10.34117/bjdv7n12-012>

Glat, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptação Curricular**. Educação

Inclusiva no Brasil. Banco Mundial, 2003, Cnotinfor: Portugal. Disponível em:

<https://pedrofigueira.pro.br/2024/03/30/pdf-adaptacao-curricular-de-rosana-glat-e-eloiza-da-silva-gomes/>

Hickmann, J., Barbosa, P. R., da Costa, M., de Paiva Ferreira, G., Lino, A. J. D. O. L., da

Silva, F. J. A., ... & Jacques, C. A. F. (2022). A educação pós-pandemia: uso de

tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. *Research, Society and*

Development, 11(16), e367111638452-e367111638452.

Lakatos, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São

Paulo: Atlas, 2003

Libâneo, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série

formação do professor).

Lima, F. S.; MARTINS, R. P. Adaptações curriculares para alunos com necessidades

educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. *Revista Educação*

Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 42, 8 de novembro de 2022. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/42/adaptacoes-curriculares-para-alunos-com-necessidades-educacionais-especificas-e-os-desafios-de-sua-operacionalizacao>

Lobo, G. M. O. et al. (2022). *Programa de Recomposição das Aprendizagens*. Secretaria

Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Mossoró.

Luckesi, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

- Manjón, D.G.; GIL, J.R. & GARRIDO, A.A. Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración.. Granada-Espanha: Aljibe, 1995. Colección: Educación para la diversidad.
- Marcondes, K. H. B. y Silvia, R. R. L. S. (2012). Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?, Paideia , jan-abr 2012 nº 51, 91-99. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/wmHT7pZPnLS7L3vTDbC9tTP/#>
- Maximiano, A. C. A. Teoria digital. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- Medeiros, N. A. A. de; Xavier, C. R. S.; Melo, E. M. de; Andrade, M. A. A. de; Maia, D. L. (2018) “Recursos educativos digitais: uma revisão de literatura em anais de congressos em Informática na Educação”. In: III Congresso sobre Tecnologias na Educação.
- Mendes, S. C. S. Integração das Tecnologias Digitais na Prática Pedagógica: proposta de um e-book com recursos digitais para os docentes do Instituto Federal do Maranhão – IFMA. 2021
- Mendes, I., Magrini Costa Almeida, A., de Sousa Rodrigues, A. C., Alves de Oliveira, E., Catelan Faria, M. C., & Brambilla Kolano Nicolau, K. . (2022). A importância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem. RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar - ISSN 2675-6218, 3(12), e3122507.
<https://doi.org/10.47820/recima21.v3i12.2507>
- Moore, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007
- Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] /Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB.

- Moraes, M. C. C. (2022) acolhimento estudantil como prática escolar na ept: uma busca pela permanência e superação da evasão. Dissertação de mestrado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Rio Branco, Multidisciplinar. ISSN 1981-1179 Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id> 2022
- Moretto, V. P. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (2021), IBGE, dados gerais do município de Matias Olímpio - PI realizado no último censo demográfico.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/matias-olimpio/panorama>, 2023
- Neubauer, Rose. Classes de Aceleração: mais de 100 mil alunos da rede estadual paulista recuperam o atraso escolar. Em Aberto, Brasília, v.17, p.129-133, jan. 2000
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). A Criança na Sociedade Contemporânea. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira, N. C. (2022). Relações entre o planejamento da aula E a prática de ensino. Dissertação de mestrado Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Oliveira, F. F. Dialogando sobre Educação, Educação Física e Inclusão Escolar. Revista Digital – Buenos Aires – Ano 8 – Nº 51 – agosto 2002. Disponível em:
<http://www.efdeportes.com>
- Ofélia, L. (2023, janeiro 19). Recomposição de aprendizagem: como incluir no planejamento escolar? - CPP - Centro do Professorado Paulista. CPP - Centro Do Professorado Paulista. Disponível em < <https://cpp.org.br/recomposicao-de-aprendizagem-como-incluir-no-planejamento-escolar/> >
- Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos firmados pelo Paraguai: Lei Nº 4995/13 De Educação Superior, Artigo 23º, 2013

Pereira, D.S. (2018) Felicidade e significado: Um estudo sobre profissionais da educação do e Estado de São Paulo. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo.

Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para os alunos com dificuldades e deficiência/organizadoras Albertina Mitjáns Martínes, Maria Carmem Villela Rosa Tacca. – Campinas, SP: editora Alínea, 2011.

QEdU. (2021). *Brasil: Ideb* | QEdU. QEdU: Aprendizado Em Foco. 2022.

<https://qedu.org.br/brasil/ideb>

Reis, A. V. (30/06/2023). Como o docente pode personalizar a aprendizagem.

<https://revistaensinosuperior.com.br/2023/06/30/como-o-docente-pode-personalizar-a-aprendizagem/>

Rubeus. (data de publicação do art. 2021, 14 setembro). Políticas de remediação e

intervenção na aprendizagem: quando adotar? [Post da web]. Recuperado de

<https://rubeus.com.br/blog/politicas-de-remediacao-e-intervencao-na-aprendizagem/>, 2023

Salomão, H. A. S., Martini, M., Jordão, A. P. M. (07/09/2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado.

Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos.

<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.

Sigolo, S. R. R. L. (2009). As relações entre família e escola: Perspectiva e desafios. In S. Z.

Pinho (Org.), Formação de educadores: O papel do educador e sua formação (pp. 397-408). São Paulo: Editora Unesp.

Sampieri, Roberto Hernández; Collado, C. F.; Lucio, Pilar Baptista (2006). Metodologia de la investigación. Mc Graw Hill. 3ª ed.

Sampieri, R. H.; Metodologia de pesquisa/Roberto Hernandez Sampieri, Carlos F. C., Maria d. P. B. L.; tradução: Dayse V. de M.; revisão técnica: Ana G. Q. G., Dirceu da S., Marcos J. – 5. Ed. – Porto Alegre: Penso, 2013. 624p.: il; 28 cm.

São Paulo. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Ensino Colaborativo na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, 2021

https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/05/ensino-colaborativo_verso-final-1-1.pdf

Schmitz, Egídio. Fundamentos da Didática. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

Sebastian Heredero, E. (2010). A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum. Education (Print). Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208.

Silva, Girlene Feitosa da. Formação de professores e as tecnologias digitais: a contextualização da prática na aprendizagem. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

Silva, L. N. B. (2023). educação física e recomposição da aprendizagem na retomada do ensino presencial em um município do Cariri Cearense. Corpoconsciência, e14907-e14907.

Silva, Gleydson Patricio de Souza. Personalizar a aprendizagem com a utilização do método de ensino híbrido, em seu modelo de rotação, especificamente com a utilização da sala de aula invertida, por meio do desenvolvimento de uma apostila de física moderna, google classroom, simuladores virtuais e webquiz. 2019. 168 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física (MNPEF)) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
[Recife.seduc.pi.gov.br/projetos/78/Recomposicao%20da%20Aprendizagem](https://recife.seduc.pi.gov.br/projetos/78/Recomposicao%20da%20Aprendizagem)

Silva, P. (2001). Interface escola-família, um olhar sociológico: Um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutorado não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Silva, R. S.; Vilaronga, C. A. R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense, 2021.

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4147/1139>

Silva, T. T. G. DA S. (2022) Letramentos em tempos de pandemia: as significações de professoras do município de Mossoró/RN. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Soares, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

Souza, D. da S. R. (2016) Uso de materiais educacionais digitais na educação a distância: limitações, potencialidades e apropriação. Tese de Mestrado, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Smith, Corinne; Strick, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2012.

Todos Pela Educação. Nota técnica: Impactos da pandemia na alfabetização de crianças, 2021. <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>

Unicef. Educação: Menos da metade dos países está implementando estratégias em escala para que as crianças possam recuperar a aprendizagem perdida durante a pandemia, 30 mar. 2022. Disponível em < <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/menos-da-metade-dos-paises-esta-implementando-estrategias-em-escala-para-que-criancas-possam-recuperar-aprendizagem-perdida-na-pandemia> >

Valle, L. (2023). O que é a recomposição de aprendizagens?

<https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/o-que-e-a-recomposicao-de-aprendizagens/#:~:text=Recomposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20aprendizagens%20%C3%A9%20a,e%20precariedade%20do%20ensino%20emergencial>.

Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

Zanato, C. (2021). Incluir e adaptar na escola. REIN-Revista Educação Inclusiva, 6(3), 24-35.

Disponível em < <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/download/604/747>

Instrumento de validação do instrumento de coleta de dados**Validação de Instrumento de coleta de dados**

Prezado(a) Doutor(a):

Eu, SÂNIO PESSOA RODRIGUES, portador do RG N° 659.297.563-68, estudante do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Intercontinental, sob a tutoria do Prof. Dra. Christiane Klline de Lacerda Silva, através do presente, solicito seu juízo experto para a validação do instrumento que aplicarei na minha pesquisa de dissertação de Mestrado: um Questionário Estruturado fechado com questões, abertas, fechadas com uma escala de frequência. e considerando aqui a escala de 5 níveis de frequência, se tem: Nível 5 muito frequente; Nível 4 frequentemente; Nível 3 ocasionalmente (ou neutro); Nível 2 raramente; Nível 1 nunca. O pedido obedece a um requisito metodológico para a validade dos resultados da pesquisa científica.

A tese tem como título “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”. O objetivo geral da investigação procura “Determinar a efetividade das práticas de recomposição da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024.”. Os objetivos específicos são: Objetivos da Investigação

Objetivos Específicos. Estabelecer:

- d) Se a remediação da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva.
- e) Se a intervenção da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva.
- f) Se a Aceleração da aprendizagem nas escolas do ensino fundamental 1º ao 5º do ensino fundamental, no município de Matias Olímpio – PI em 2024 é efetiva.

Vale ressaltar que na elaboração do questionário primou-se pelo alinhamento das questões em busca de atender as perguntas e os objetivos de investigação. Com isso, buscou-se

assegurar a coerência lógica das mesmas com a visão global do trabalho de investigação científica. Nessa perspectiva de obediência as regras exigidas, solicito que emita seu parecer como especialista nos espaços destinados a suas observações.

Tendo em conta os esclarecimentos de rigor, peço-lhe para emitir o seu julgamento como Especialista em Pesquisa Científica nos seguintes espaços reservados para o efeito.

Grato pela sua colaboração.



Sânio Pessoa Rodrigues

Variável	Definição	Dimensão	Indicadores	Operacionalização
A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024	A recomposição é uma estratégia que visa mitigar os danos provenientes da pandemia, ela está estruturada em três pilares de trabalho, apontados pelas autoras como: remediação, intervenção e aceleração. Evangelista e Gonçalves (2023)	Práticas de Remediação de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos Iniciais	Avaliação diagnóstica;	Técnica: enquête Instrumento: Questionário
			Monitoramento;	
			Planejamento;	
			Acolhimento	
		Práticas de Intervenção de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos iniciais	Comunicação com a família	
			Ludicidade	
			Personalização das atividades	
			Ensino colaborativo	
		Práticas de Aceleração de aprendizagem no Ensino Fundamental Anos iniciais	Formação do professor	
			Adaptação do currículo	
			Metodologias Ativas	
			Recursos digitais	

Folha de Validação de Instrumento de coleta de dados

Bloco de Questões						
Dimensão 1 – Práticas de Remediação de aprendizagem no ensino fundamental anos iniciais.		1. Não Claro				
		2. Pouco Claro				
INDICADOR 1 – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA;		3. Bastante Claro				
As questões de 1 a 4 do INDICADOR 1, estão relacionadas a sua prática de organização de um plano de remediação, a aplicação de avaliação diagnóstica e a utilização indicadores de desempenho para verificar os diferentes níveis de conhecimento da sua turma		4. Muito Claro				
1. Você costuma organizar um do plano de remediação voltado para o processo de alfabetização que prevê a montagem do perfil da turma a partir das lacunas identificadas? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca		1	2	3	4	
2. Você costuma realizar a avaliação diagnóstica para montagem do perfil da turma, para a remediação da aprendizagem no processo de alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca		1	2	3	4	
3. Você aplica avaliação diagnóstica utilizando indicadores de desempenho para verificar os diferentes níveis de conhecimento da sua turma, para a realização da prática de remediação no processo de alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca		1	2	3	4	
4. Caso a resposta seja afirmativa, responda: Quais o (os) indicador (es) de desempenho você utiliza para realizar essa avaliação diagnóstica e classificar os níveis de conhecimento da turma, para a execução do plano de remediação da aprendizagem no processo de alfabetização da sua turma?		1	2	3	4	
INDICADOR 2 – MONITORAMENTO;						
As questões de 5 a 8 do INDICADOR 2, estão relacionadas a sua utilização instrumentos avaliativos baseados em indicadores para o acompanhamento do progresso da turma.						

5. Você costuma realizar a prática do monitoramento baseado em indicadores para acompanhar o progresso dos alunos na execução do plano de remediação voltado para o processo de alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
6. Você utiliza instrumentos avaliativos para monitoramento de indicadores de sucesso das práticas de remediação voltadas para o processo de alfabetização em sua turma? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
7. Considerando a resposta anterior seja sim, responda: Quais os instrumentos avaliativos você utiliza para fazer monitoramento de indicadores de sucesso das práticas de remediação no processo de alfabetização?	1	2	3	4	
8. Quando você realiza o monitoramento percebe uma evolução no desempenho no nível de leitura dos alunos? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
INDICADOR 3 – PLANEJAMENTO;					
As questões de 9 a 10 do INDICADOR 3, estão relacionadas a frequência de sua prática de revisão e adaptação do seu planejamento baseado nas necessidades específicas da turma voltada para o processo de alfabetização.					
9. Você costuma revisar o planejamento e fazer adaptação de acordo com nível de alfabetização dos alunos? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
10. Com frequência você adapta seu planejamento de acordo com as necessidades específicas da turma na execução do plano de remediação voltado para a alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
INDICADOR 4 – ACOLHIMENTO;					
As questões de 11 a 14 do INDICADOR 4, estão relacionadas a frequência de sua prática de ações de acolhimento na relação interpessoal professor/aluno voltada para o processo de alfabetização.					
11. Você pratica ações de acolhimento na sala de aula? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	

12. Em caso afirmativo, quais práticas de acolhimento você promove em sua sala de aula?	1	2	3	4	
13. Qual periodicidade você realiza práticas de acolhimento com o intuito de acolher e promover o fortalecimento do vínculo do aluno em sua sala de aula no plano de remediação voltado para alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
14. Você percebe melhorias no relacionamento interpessoal entre professor e aluno, quando as práticas de acolhimento são implementadas. SIM () NÃO () QUAIS	1	2	3	4	
Dimensão 2 – Práticas de intervenção de aprendizagem no ensino fundamental anos iniciais					
INDICADOR 5 – COMUNICAÇÃO COM A FAMÍLIA;					
As questões de 15 a 18 do INDICADOR 5, estão relacionadas a forma de comunicação e os canais que você estabelece com as famílias dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou que ainda não consolidadas as habilidades daquele no qual está matriculado.					
15. Você consegue ter uma comunicação eficaz com a família dos grupos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem para intervir no seu no processo no processo de alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
16. Você consegue estabelecer canais acessíveis de comunicação com a família dos alunos que não tiveram habilidades consolidadas nos anos anteriores para intervir processo de alfabetização? Sim () Não () Qual (ais)	1	2	3	4	
17. Com que frequência você promove reuniões ou encontros com família para discutir o progresso do desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem como forma de intervenção? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
18. Quando você realiza uma comunicação efetiva com as famílias dos alunos com dificuldades você percebe uma maior participação dos alunos nas atividades escolares? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
INDICADOR 6 – LUDICIDADE;					
As questões de 19 a 22 do INDICADOR 6, estão relacionadas a utilização da ludicidade como forma de estratégia pedagógica para intervir no processo de alfabetização dos alunos que apresentam dificuldades de					

aprendizagem ou que ainda não consolidaram habilidades inerentes a esse estágio.					
19. Você costuma utilizar a ludicidade como recurso metodológico na prática de intervenção do processo de alfabetização? Sim () Não ()	1	2	3	4	
20. Considerando a resposta anterior afirmativa, quais atividades lúdicas você utiliza como estratégia de intervenção pedagógica no processo de alfabetização?	1	2	3	4	
21. Qual a frequência que você utiliza a ludicidade em suas aulas como proposta de intervenção pedagógica no processo de alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
22. Você observou um aumento na participação dos alunos durante as atividades lúdicas na aplicação da intervenção pedagógica no processo de alfabetização em suas aulas? Sim () Não () O que você observou?	1	2	3	4	
INDICADOR 7 – PERSONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES;					
As questões de 23 a 26 do INDICADOR 7, estão relacionadas com estratégia de personalizar as atividades a partir das dificuldades de aprendizagem da turma para intervir no processo de alfabetização.					
23. Você costuma personalizar as atividades baseado nas expectativas dos alunos com dificuldades de aprendizagem para intervir no processo de alfabetização? Sim () Não ()	1	2	3	4	
24. Considerando a resposta anterior afirmativa, quais formas de personalização você utiliza como estratégia de intervenção pedagógica no processo de alfabetização?	1	2	3	4	
25. Com que a frequência você aplica a personalização das atividades de aprendizagem como estratégia de intervenção pedagógica no processo de alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4	
26. Você percebeu um melhor desempenho dos alunos na resolução das atividades quando elas são personalizadas de acordo com suas necessidades? Sim () Não () O que você percebeu?	1	2	3	4	

INDICADOR 8 – ENSINO COLABORATIVO;				
As questões de 27 a 29 do INDICADOR 8, tratam da forma de colaboração entre os docentes, e a equipe gestora como estratégia para intervir no processo de alfabetização dos alunos com dificuldades aprendizagem ou habilidades não consolidadas.				
27. Você costuma receber colaboração para intervir nos alunos com dificuldades de aprendizagem ou que não conseguiram consolidar as habilidades previstas no processo de alfabetização? Sim () Não () Qual (ais) profissional (ais)	1	2	3	4
28. Você realiza um planejamento conjunto com outros professores como prática para intervir no processo de alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4
29. Você costuma receber apoio da equipe gestora no processo de intervenção dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4
Dimensão 3 – Práticas De Aceleração De Aprendizagem No Ensino Fundamental anos iniciais				
INDICADOR 9 – FORMAÇÃO DO PROFESSOR;				
As questões de 30 a 32 do INDICADOR 9, estão relacionados a participação do docente em formações voltadas para a prática da aceleração da aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos com dificuldades aprendizagem ou habilidades não consolidadas.				
30. Você costuma participar de formação continuada dos professores voltadas para a práticas de aceleração da aprendizagem? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4
31. Considerando a resposta anterior afirmativa, quais programas de formação continuada voltados para a recomposição da aprendizagem visando a aceleração da aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização, você participou?	1	2	3	4
32. Com que frequência você participa de formações continuadas voltadas para recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização ofertadas pelo município através do programa PPAIC? () Mensalmente () Bimestralmente () Semestralmente () anualmente	1	2	3	4

INDICADOR 10 – ADAPTAÇÃO DO CURRÍCULO;				
As questões de 33 a 35 do INDICADOR 10 , estão relacionados a prática de adaptação curricular voltadas para a aceleração da aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos com dificuldades aprendizagem ou habilidades não consolidadas.				
33. Você costuma participar das reuniões da equipe docente para a elaboração da Proposta Pedagógica da sua escola? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4
34. Qual tipo de adaptação curricular você costuma realizar com sua turma voltada para aceleração da aprendizagem? () organização de agrupamentos por nível (organizativas) () priorização de tipos de conteúdo (Relativas aos objetivos e conteúdo) () Adaptação de técnicas e instrumentos (Avaliativas) () Modificação do nível de complexidade das atividades (Procedimentos didáticos) () Modificação do tempo para determinados objetivos e conteúdos previstos (Temporalidade)	1	2	3	4
35. Com base na resposta da questão anterior, com que frequência você costuma utilizar essa adaptação curricular voltada para aceleração da aprendizagem com sua turma? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4
INDICADOR 11 – METODOLOGIAS ATIVAS;				
As questões de 36 a 38 do INDICADOR 11 , estão relacionados a aplicação de metodologias ativas voltadas para a prática da aceleração da aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos com dificuldades aprendizagem ou habilidades não consolidadas.				
36. Você costuma participar de formação continuada para professores voltadas para a aplicação de metodologias ativas na aceleração da aprendizagem? () Muito frequente () Frequentemente () Ocasionalmente () Raramente () nunca	1	2	3	4
37. Qual tipo de Metodologia ativa você costuma realizar com sua turma voltada para aceleração da aprendizagem?	1	2	3	4

☐ Gamificação; ☐ Aprendizado por resolução de problemas; ☐ Aprendizado por projetos; ☐ Sala de aula invertida; ☐ Rotação por estações; ☐ outra					
38. Baseado na resposta da questão anterior, com que frequência você costuma utilizar essa metodologia ativa voltada para aceleração da aprendizagem com sua turma? ☐ Muito frequente ☐ Frequentemente ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ nunca	1	2	3	4	
INDICADOR 12 – RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS;					
As questões de 39 a 40 do INDICADOR 12, estão relacionados a utilização de recursos digitais voltadas para a prática da aceleração da aprendizagem no processo de alfabetização dos alunos com dificuldades aprendizagem ou habilidades não consolidadas.					
39. Qual tipo de Recurso digital você costuma trabalhar com sua turma voltada para aceleração da aprendizagem? ☐ Slides ☐ uso de áudio; ☐ exibição de vídeo; ☐ Livros digitais (ebook); ☐ uso de aplicativos; ☐ outra	1	2	3	4	
40. Baseado na resposta da questão anterior, com que frequência você costuma utilizar esse recurso digital voltada para aceleração da aprendizagem com sua turma? ☐ Muito frequente ☐ Frequentemente ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ nunca	1	2	3	4	
41. Com que frequência você costuma acessar repositórios de recursos digitais como plataformas, sites e aplicativos que contêm materiais, atividades e mecanismos de interação para promover aceleração da aprendizagem em sua turma? ☐ Muito frequente ☐ Frequentemente ☐ Ocasionalmente ☐ Raramente ☐ nunca	1	2	3	4	

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO : Quantitativo

NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO: Descritivo

DESENHO DE INVESTIGAÇÃO: Não-Experimental

TIPO DE INSTRUMENTO: Questionário de escala de frequência com perguntas abertas e fechadas.

ALUNO: Sânio Pessoa Rodrigues

TUTORA: Prof^a. Dr^a. Christiane Kline de Lacerda Silva

AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA

Ao analisar o questionário elaborado pelo mestrando SÂNIO PESSOA RODRIGUES que será aplicado aos professores, participantes da pesquisa, sobre “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”, foi possível observar que as perguntas estão pertinentes ao objetivo geral, bem como aos objetivos específicos. Destaca-se ainda a coerência das perguntas com as dimensões e indicadores elencados no quadro de variáveis. Foi observada ainda a clareza das perguntas e opções de resposta, fornecendo ao participante condições de responder com segurança e transparência aos questionamentos. Dessa forma, certifica-se válido o instrumento questionário para ser aplicado.

Nome do Validador:

Titulação máxima do Validador:

Juízo de validação: Válido sem ajustes (); Válido com os ajustes recomendados ();

Não válido por defeito de: Estrutura (); Conteúdo (); Critério ()

Data:

Eu _____ participei como membro da comissão de avaliadores do trabalho de pesquisa “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”.

Assinatura do Validador:

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO: Quantitativo

NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO: Descritivo

DESENHO DE INVESTIGAÇÃO: Não-Experimental

TIPO DE INSTRUMENTO: Questionário de escala de frequência com perguntas abertas e fechadas.

ALUNO: Sânio Pessoa Rodrigues

TUTORA: Prof^a. Dr^a. Christiane Klline de Lacerda Silva

AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA

Ao analisar o questionário elaborado pelo mestrando SÂNIO PESSOA RODRIGUES que será aplicado aos professores, participantes da pesquisa, sobre “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”, foi possível observar que as perguntas estão pertinentes ao objetivo geral, bem como aos objetivos específicos. Destaca-se ainda a coerência das perguntas com as dimensões e indicadores elencados no quadro de variáveis. Foi observada ainda a clareza das perguntas e opções de resposta, fornecendo ao participante condições de responder com segurança e transparência aos questionamentos. Dessa forma, certifica-se válido o instrumento questionário para ser aplicado.

Nome do Validador: FRANCISCO DE SOUSA COSTA

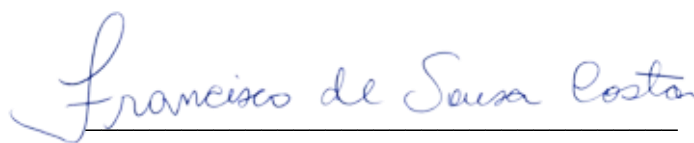
Titulação máxima do Validador: MESTRE EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Juízo de validação: Válido sem ajustes (X); Válido com os ajustes recomendados ();

Não válido por defeito de: Estrutura (); Conteúdo (); Critério ()

Data: 03/05/2024

Eu FRANCISCO DE SOUSA COSTA participei como membro da comissão de avaliadores do trabalho de pesquisa “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”.



Assinatura do Validador:

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO: Quantitativo

NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO: Descritivo

DESENHO DE INVESTIGAÇÃO: Não-Experimental

TIPO DE INSTRUMENTO: Questionário de escala de frequência com perguntas abertas e fechadas.

ALUNO: Sânio Pessoa Rodrigues

TUTORA: Prof^a. Dr^a. Christiane Kline de Lacerda Silva

AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA

Ao analisar o questionário elaborado pelo mestrando SÂNIO PESSOA RODRIGUES que será aplicado aos professores, participantes da pesquisa, sobre “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”, foi possível observar que as perguntas estão pertinentes ao objetivo geral, bem como aos objetivos específicos. Destaca-se ainda a coerência das perguntas com as dimensões e indicadores elencados no quadro de variáveis. Foi observada ainda a clareza das perguntas e opções de resposta, fornecendo ao participante condições de responder com segurança e transparência aos questionamentos. Dessa forma, certifica-se válido o instrumento questionário para ser aplicado.

Nome do Validador: FRANCISCO DE SOUSA COSTA

Titulação máxima do Validador: MESTRA EM EDUCAÇÃO

Juízo de validação: Válido sem ajustes (X); Válido com os ajustes recomendados ();

Não válido por defeito de: Estrutura (); Conteúdo (); Critério ()

Data: 03/05/2024

Eu CLEUDIA MARIA FERREIRA DA SILVA participei como membro da comissão de avaliadores do trabalho de pesquisa “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”.



Assinatura do Validador:

NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO: Descritivo

DESENHO DE INVESTIGAÇÃO: Não-Experimental

TIPO DE INSTRUMENTO: Questionário de escala de frequência com perguntas abertas e fechadas.

ALUNO: Sânio Pessoa Rodrigues

TUTORA: Prof. Me. Maélis Cesar Freitas dos Santos.

AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA

Ao analisar o questionário elaborado pelo mestrando SÂNIO PESSOA RODRIGUES que será aplicado aos professores, participantes da pesquisa, sobre “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”, foi possível observar que as perguntas estão pertinentes ao objetivo geral, bem como aos objetivos específicos. Destaca-se ainda a coerência das perguntas com as dimensões e indicadores elencados no quadro de variáveis. Foi observada ainda a clareza das perguntas e opções de resposta, fornecendo ao participante condições de responder com segurança e transparência aos questionamentos. Dessa forma, certifica-se válido o instrumento questionário para ser aplicado.

Nome do Validador:

Titulação máxima do Validador:

Juízo de validação: Válido sem ajustes (x); Válido com os ajustes recomendados ();

Não válido por defeito de: Estrutura (); Conteúdo (); Critério ()

Data:

Eu Prof. Me. Maélis Cesar Freitas dos Santos participei como membro da comissão de avaliadores do trabalho de pesquisa “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO
NOME: MÁELIO CÉSAR FREITAS DOS SANTO

FORMAÇÃO: MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO QUE ATUA PROFISSIONALMENTE: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ÁREA DE ATUAÇÃO: PROFESSOR
OBSERVAÇÕES: ATUA COMO SECRETÁRIO EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MAGALHÃES DE ALMEIDA-MA
ASSINATURA DO AVALIADOR:

 Documento assinado digitalmente
MÁELIO CÉSAR FREITAS DOS SANTOS
Data: 01/05/2024 14:18:11 -0300
Verifique em: <https://verificador.br.gov.br>

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

ENFOQUE DE INVESTIGAÇÃO : Quantitativo

NÍVEL DE CONHECIMENTO ESPERADO: Descritivo

DESENHO DE INVESTIGAÇÃO: Não-Experimental

TIPO DE INSTRUMENTO: Questionário de escala de frequência com perguntas abertas e fechadas.

ALUNO: Sânio Pessoa Rodrigues

TUTORA: Profª. Drª. Christiane Kiline de Lacerda Silva

AVALIAÇÃO DO ESPECIALISTA

Ao analisar o questionário elaborado pelo mestrando SÂNIO PESSOA RODRIGUES que será aplicado aos professores, participantes da pesquisa, sobre “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”, foi possível observar que as perguntas estão pertinentes ao objetivo geral, bem como aos objetivos específicos. Destaca-se ainda a coerência das perguntas com as dimensões e indicadores elencados no quadro de variáveis. Foi observada ainda a clareza das perguntas e opções de resposta, fornecendo ao participante condições de responder com segurança e transparência aos questionamentos. Dessa forma, certifica-se válido o instrumento questionário para ser aplicado.

Nome do Validador:

Titulação máxima do Validador:

Juízo de validação: Válido sem ajustes (x); Válido com os ajustes recomendados ();

Não válido por defeito de: Estrutura (); Conteúdo (); Critério ()

Data: 03/05/2024

Eu Abias Rodrigues da Cruz participei como membro da comissão de avaliadores do trabalho de pesquisa “A recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no município de Matias Olímpio – PI em 2024”.

Documento assinado digitalmente
ABIAS RODRIGUES DA CRUZ
CPF: 04.784.008-1000-0000
Identifique em <https://validar.digite.br>

Assinatura do Validador:

