

Alfabetização e heterogeneidade: discursos docentes sobre estratégias didáticas na volta ao ensino presencial

Literacy and Heterogeneity: teacher discourses on didactic strategies in the return to in-Person teaching

Alfabetización y heterogeneidad: discursos docentes sobre estrategias didácticas en el regreso a la enseñanza presencial

*Karla Karoline Silva Vitor¹
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo²
Ana Caroline de Almeida³*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18013>

Resumo: O artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, concluída em 2024, focaliza o ensino da leitura e da escrita, em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (EF), de redes públicas municipais do estado de Pernambuco, após a pandemia da Covid-19. Nossa hipótese era de que os estudantes desses anos teriam sido diretamente impactados e seus processos de alfabetização, em função das aulas remotas no contexto pandêmico. Nosso objetivo aqui é apontar as estratégias didáticas construídas pelas professoras dessas turmas, frente ao desafio que se impunha. Como percurso metodológico, realizamos grupo focal virtual com quatro professoras, sendo uma de turma multisseriada 2º e 3º anos, outra de 4º ano, duas de 5º ano. Evidenciamos que os problemas nas aprendizagens dos alunos se agravaram, devido à pandemia e à desigualdade social que impediu o acesso das classes populares às aulas remotas, conforme avaliaram as docentes. Estas, por sua vez, desenvolveram ações que atendessem à grande heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, partindo do acolhimento às crianças e suas famílias, da avaliação diagnóstica, e do desenvolvimento de propostas lúdicas, diversificadas, com apoio da literatura e até a possibilidade de professora extra. Concluímos que as propostas didáticas levadas à cabo pelas docentes não são novas e mesmo assumindo o protagonismo num contexto delicado, tais propostas são envolvidas por concepções tradicionais de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Estratégias didáticas. Heterogeneidade. Grupo focal. Retorno às aulas presenciais.

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7351716955727311>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7769-4180>. Contato: karlaksvitor@gmail.com

² Universidade Federal de São João Del-Rei. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6550649595912231>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3103-3203>. Contato: socorronunes@ufsj.edu.br

³ Universidade Federal de São João Del-Rei. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7553357229357368>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8062-0696>. Contato: ana.caroline@ufsj.edu.br

Abstract: The article, an excerpt from a master's research project completed in 2024, focuses on the teaching of reading and writing in 3rd, 4th, and 5th-grade classes at municipal public schools in the state of Pernambuco, Brazil, after the Covid-19 pandemic. Our hypothesis was that students in these grades were directly impacted in their literacy processes due to remote classes during the pandemic. Our objective here is to highlight the teaching strategies developed by teachers in response to the challenges faced. As a methodological approach, we conducted a virtual focus group with four teachers: one from a multi-grade class (2nd and 3rd grades), one from a 4th-grade class, and two from 5th-grade classes. We found that students' learning difficulties worsened due to the pandemic and social inequality, which prevented low-income students from accessing remote classes, as evaluated by the teachers. In response, the teachers developed actions to address the wide heterogeneity in students' knowledge, beginning with welcoming the children and their families, conducting diagnostic assessments, and implementing playful and varied activities with the support of literature and even the possibility of additional pedagogical support. We concluded that the teaching strategies implemented by the teachers are not new and, although they took on a leading role in a delicate context, these strategies are embedded in traditional literacy practices.

Keywords: Literacy, Didactic strategies. Heterogeneities. Focus group. Return to in-person classes.

Resumen: El artículo, un recorte de una investigación de maestría concluida en 2024, se enfoca en la enseñanza de la lectura y la escritura en clases de 3º, 4º y 5º años de la Educación Primaria (EP) en redes públicas municipales del estado de Pernambuco, después de la pandemia de Covid-19. Nuestra hipótesis era que los estudiantes de estos años habían sido directamente impactados en sus procesos de alfabetización debido a las clases remotas en el contexto de la pandemia. Nuestro objetivo aquí es señalar las estrategias didácticas construidas por las profesoras de estas clases frente al desafío planteado. Como metodología, realizamos un grupo focal virtual con cuatro profesoras: una de una clase multigrado de 2º y 3º años, otra de 4º año, y dos de 5º año. Evidenciamos que los problemas de aprendizaje de los alumnos se agravaron debido a la pandemia y a la desigualdad social, que impidió el acceso de las clases populares a las clases remotas, según evaluaron las docentes. Estas, a su vez, desarrollaron acciones para atender la gran heterogeneidad de conocimientos de los alumnos, comenzando por la acogida a los niños y sus familias, la evaluación diagnóstica y el desarrollo de propuestas lúdicas y diversificadas, con apoyo de la literatura e incluso la posibilidad de contar con una profesora adicional. Concluimos que las propuestas didácticas llevadas a cabo por las docentes no son nuevas, y aunque asumieron un papel protagonista en un contexto delicado, tales propuestas están inmersas en concepciones tradicionales de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización. Estrategias didácticas. Heterogeneidad. Grupo focal. Regreso a las clases presenciales.

1 INTRODUÇÃO

Durante o período pandêmico, nos deparamos com uma situação desafiadora para todos os setores da vida em sociedade e, conseqüentemente, a educação não ficou de fora. O isolamento social foi entendido, naquele momento, como a forma mais eficaz de controlar o vírus SARS-COV-2 e assim, escolas foram fechadas e as aulas imediatamente suspensas. As crianças foram privadas de seu processo de alfabetização e socialização nos espaços historicamente destinados a isso. As redes de ensino públicas, em sua maioria, só conseguiram agir, em resposta à situação, meses depois do início da pandemia e não ofereceram as condições necessárias a alunos e professores para o desenvolvimento das aulas à distância, como mostram os resultados da pesquisa realizada pela AlfaRede⁴:

⁴ Rede de pesquisa constituída em 2020, por pesquisadores de universidades públicas e privadas das regiões do país. Em parceria com professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais,



“apenas 7% das professoras indicam que todos os alunos realizam as atividades, índice baixíssimo de acesso integral às atividades desenvolvidas remotamente, não se configurando uma alternativa democrática e acessível” (MACEDO; CARDOSO, 2022, p. 29).

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a resposta possível naquele contexto usado em caráter de urgência, instaurando-se como um caminho para minimizar a distância entre a escola e os alunos, como também para reduzir o impacto da pandemia nas aprendizagens infantis; por outro lado, foi posto em prática sem que houvesse um diálogo com a comunidade científica e escolar, logo, o que se viu foi o aumento das desigualdades e da exclusão, conforme observaram em sua pesquisa Porto *et al.* (2022).

As pesquisas de Macedo (2022a), mostram que professores e professoras reinventaram suas práticas pedagógicas para atender às especificidades que iam surgindo com o decorrer do ERE quando os docentes agiram frente ao fechamento das escolas. Para Bunzen *et al.* (2022, p. 233) “o trabalho docente e as prescrições foram alteradas, pois o tempo-espaço, as relações de ensino e o processo de aprendizagem tiveram que trilhar novos percursos”.

Frente a essa situação adversa, as docentes buscaram seus pares e assim se fortaleceram por meio das trocas, principalmente com relação aos recursos e ferramentas tecnológicas. Como nos afirmaram Santos *et al.* (2022, p. 212), a partir do diálogo, “dúvidas podem ser sanadas, ideias podem ser discutidas, além da possibilidade de ocorrer uma ajuda mútua diante dos desafios impostos à prática [...] pensar coletivo sobre estratégias que facilitem o ensino-aprendizagem”.

A pandemia acentuou os problemas relativos à alfabetização de muitas crianças. Habilidades próprias do ciclo inicial de alfabetização que nem sempre eram consolidadas antes da pandemia se ampliaram, principalmente quando as crianças não tinham o acesso devido à tecnologia ou materiais disponibilizados. Mesmo antes da pandemia, elas já apresentavam com problemas em suas aprendizagens e com diferentes níveis de escrita em turmas no 3º, 4º e 5º anos; neste processo, algumas crianças precisam de mais tempo para consolidarem a alfabetização. É nessa direção que consideramos que a alfabetização perpassa por todo o Ensino Fundamental Anos Iniciais. Além disso, no entendimento da AlfaRede, que vem assumindo uma concepção mais alargada de alfabetização - ora como apropriação da linguagem escrita, ora como apropriação da cultura escrita, pode se dar do

desenvolvendo pesquisas com objetivo de investigar discursos e práticas de alfabetização produzidas no ERE e no retorno às aulas presenciais.



1º ao 5º ano, uma vez que não se trata exclusivamente da apropriação do sistema de escrita alfabético, como discutiremos adiante.

Diante desse cenário complexo, é fundamental refletir sobre as consequências que a pandemia da Covid-19 acarretou para os processos formais de escolarização. Como ocorreu o processo de alfabetização das crianças ao retornarem às escolas? Com base nessa inquietação, definimos como objetivo deste artigo apresentar e discutir as estratégias construídas por professoras alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita no retorno às aulas presenciais, a partir de relatos de quatro professoras pernambucanas.

2 A ALFABETIZAÇÃO

Os objetivos do ensino da língua materna ampliaram-se nas últimas décadas, passando a escola a compreender a necessidade dos educandos vivenciarem atividades de leitura e escrita que estejam relacionadas com suas funcionalidades fora do ambiente escolar, antes mesmo de dominarem as convenções do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Exemplo disso é a proposta alfabetizar letrando (SOARES, 2004; SOARES, 2018 MORAIS, 2012) que vem se consolidando nos últimos 20 anos.

Alfabetizar letrando é uma expressão criada por Magda Soares, preocupada com as especificidades da alfabetização que estariam se perdendo nas práticas escolares. Para a autora, o Brasil teria passado por um processo de “desinvenção” da alfabetização, e o conceito de letramento, ao lado das equivocadas interpretações e usos da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, estariam contribuindo para isso, ao dar relevo ao trabalho com textos de circulação social e outros aspectos dessas duas teorias. Posição corroborada por Morais (2012), por exemplo.

Importa registrar que pesquisas realizadas nestas duas últimas décadas e em diferentes escolas brasileiras por integrantes do Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Linguagem e Colonialidade (GPEALE) (ALMEIDA; MACEDO 2007; ALMEIDA, 2012; MACEDO, 2005) indicam que tal especificidade não se perdeu, pelo contrário, ela tem se mostrado bastante central nas práticas de alfabetização observadas, sustentadas ainda em metodologias tradicionais.

Mas é na tentativa de realçar as especificidades da alfabetização, sem, contudo, deixar de notar a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, que Soares (2004, p. 13) escreve:



Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto não alfabetizado) no mundo da escrita, ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - letramento.

Notamos que, embora a autora reforce a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, ela os coloca como dois processos distintos: alfabetização como processo de aquisição do sistema convencional de escrita e letramento como desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema. Soares (2004) destaca como facetas da alfabetização: a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. E como facetas do letramento: a imersão da criança na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. E argumenta que a alfabetização seja entendida como “[...] um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico”, e o letramento

[...] no que se refere à etapa inicial de aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004, p. 16).

De acordo com Silva e Albuquerque (2021, p. 21) os anos iniciais do Ensino Fundamental são fundamentais para esta apropriação, do contrário o aprendiz poderá ter em seu percurso escolar consequências negativas, uma vez que esta etapa “assume uma grande responsabilidade: possibilita à criança a apropriação das propriedades e convenções do sistema de escrita alfabética e a consolidação da leitura e da escrita, ampliando a inserção dos alunos no universo letrado”. É fundamental destacarmos também que os professores precisam conhecer como seus alunos aprendem a ler e escrever para poderem propor atividades que os ajudem a avançar em seus conhecimentos.

Em entrevista para o canal Futura, no dia 8 de setembro 2020, Dia Mundial da Alfabetização, Soares (2020) reforçou que a criança deve conviver com a escrita, seus diferentes gêneros e portadores textuais, para desenvolver as habilidades necessárias a uma prática eficiente de usos sociais da escrita, o que implica no planejamento de ações para isto. Reconhece que a pandemia, distanciando as crianças das alfabetizadoras, dificultou muito todo esse processo, uma vez que a alfabetização não prescinde da



interação face-a-face, requerendo orientações bem conduzidas para a compreensão das relações oralidade-escrita.

Do nosso ponto de vista, a alfabetização é um processo fundamental e direito de todas as crianças, jovens, adultos ou idosos, sujeitos inseridos em uma sociedade grafocêntrica que exige, cada vez mais, as habilidades de ler e escrever nos diferentes espaços sociais. Trata-se de processo complexo de apropriação da cultura escrita, em todas as suas dimensões: linguísticas, culturais, políticas e sociais (MACEDO; ALMEIDA; DEZOTTI, 2020; ALMEIDA; MACEDO; DEZOTTI; 2023), implicando no reconhecimento do alfabetizando como sujeito, autor de sua história, inserido num mundo que o faz detentor de conhecimentos construídos em suas relações sociais. Conforme afirma Macedo (2022b, p.104):

[...] a alfabetização é um processo de apropriação de uma cultura escrita plural e diversa, que implica não apenas o reconhecimento das funções desta na sociedade, mas também a reflexão sobre seus usos, as relações de poder envolvidas e o potencial de transformação da sociedade quando agimos com a escrita e pela escrita para combater as desigualdades sociais.

Inclui-se, obviamente, neste processo, o ensino e aprendizagem das relações grafemas e fonemas e das convenções do sistema de escrita alfabética, sem perder de vista que não há neutralidade nesse processo que é sempre permeado por interesses políticos e sociais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a produção dos dados da pesquisa, da qual resulta este texto (VITOR, 2024), usamos a técnica do grupo focal (GATTI, 2005), realizado de maneira virtual, porque nos interessava conhecer as reflexões que as alfabetizadoras faziam sobre a pandemia. Esta técnica permite que uma multiplicidade de opiniões e processos sejam percebidos, diferenças e divergências, contraposições e contradições, o que por outros meios de pesquisa não seria possível.

Além disso, nos inspiramos nas experiências exitosas adquiridas com o desenvolvimento das pesquisas da AlfaRede no período de isolamento social e que se propuseram também a pesquisar sobre as práticas docentes alfabetizadoras durante o retorno às aulas presenciais, através do grupo focal virtual, compondo um conjunto de estudos pioneiros no desenvolvimento de pesquisas que retratam a realidade imposta pelo ERE durante a pandemia da Covid-19, já nos anos de 2020 e 2021, bem como na retomada



das atividades presenciais nas escolas, em especial voltando-se para o processo de alfabetização.

Vale salientar que realizamos o grupo focal de forma virtual devido também à distância geográfica das professoras participantes, o que possibilitou conhecermos diferentes realidades do estado, o que enriqueceu a pesquisa. Por estarmos numa configuração diferente do presencial, a realização do grupo focal virtual implicou em tomar alguns cuidados para a execução e registro deste procedimento, tais como: gravar a tela do notebook para não perder nenhuma informação e reação das participantes; configurar a apresentação do layout da tela para que todas as participantes aparecessem nela; solicitar que todas deixassem a câmera aberta; observar atentamente as expressões corporais e faciais, pois os microfones deviam ficar fechados para um diálogo sem ruídos.

Utilizamos o roteiro semi-estruturado elaborado em parceria com a AlfaRede que reúne questões relativas ao retorno presencial abordando temas como: a organização da escola, o planejamento, a avaliação diagnóstica dos alunos, os desafios enfrentados, as estratégias para a alfabetização, os recursos didáticos, as tecnologias digitais, o contato com as famílias, a frequência dos estudantes, a estrutura física das escolas, as mudanças nas práticas docentes após o ERE, e as aprendizagens adquiridas a partir desse.

Para seleção dos participantes definimos os seguintes critérios: ser professor/a da rede pública de ensino; ter disponibilidade para participar da pesquisa; ter atuado como professor/a regente em turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no período de pandemia e no pós-pandemia. Enviamos convites aos professores que atendiam a esses critérios e que já tinham participado de outras pesquisas da AlfaRede e ainda que foram indicados por outros professores, por email e WhatsApp.

Para a produção dos dados, realizamos três sessões, duas em maio e uma em setembro de 2023, com duração de aproximadamente uma hora e meia. As colaboradoras da pesquisa foram quatro professoras efetivas da rede pública de ensino, das cidades de Recife, Jaboatão, São Lourenço da Mata e Itaíba. São elas: Prof.^a Recife, 5º ano; Prof.^a Jaboatão, 5º ano; Prof.^a São Lourenço, 4º ano; Prof.^a Itaíba, multisseriada, 2º e 3º anos.



4 ESTRATÉGIAS TRAÇADAS PELAS DOCENTES PARA A ALFABETIZAÇÃO

4.1 Avaliação diagnóstica

Frente aos desafios impostos pelo período pandêmico, o retorno às aulas presenciais foi permeado por muitas expectativas e pela elaboração de estratégias para lidar com as consequências impostas. Logo, a preocupação quanto às aprendizagens dos alunos foi o foco deste retorno, em especial quanto à alfabetização.

Ao dialogarmos com as professoras sobre os desafios no retorno presencial elas enfatizaram os impactos na alfabetização dos alunos ao relatarem que as crianças estavam no 3º, 4º e 5º anos, mas, em sua maioria, não tinham consolidado as habilidades necessárias no ciclo de alfabetização, pois não tiveram acesso às aulas remotas e foram avançando de uma turma para outra. Se pararmos para refletir, os alunos dessas professoras não vivenciaram o ciclo de alfabetização, conforme expressam os relatos abaixo.

Quadro 1: Impactos na alfabetização

A questão da alfabetização em si, que muitos chegam para a gente alfabetizar de novo, porque eles não eram alfabetizados, não atingiram na época deles. (Prof.^a Jaboatão, 5º ano)

Mas a grande maioria, eles têm muito, muito, muito forte essa questão da leitura e escrita. Imagina no quarto ano que eles chegam. E passou esse período todo. Teve crianças que praticamente teve o primeiro ano presencial, o segundo e o terceiro ano foi remoto. Dois anos. (Prof.^a São Lourenço, 4º ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

A alfabetização é uma prioridade desde os primeiros anos das crianças na escola e deve ocupar lugar de destaque. Por isso é necessário que os professores saibam avaliar os alunos com relação às dimensões próprias desse processo: a apropriação do sistema alfabético de escrita, da leitura e da produção de textos. Acreditamos numa avaliação que busca conhecer e observar os alunos para promover estratégias pedagógicas que os levem a uma aprendizagem significativa, numa perspectiva de avaliação formativa e mediadora. Logo, “avaliação precisa ser feita não apenas como um diagnóstico do que o aluno sabe ou não sabe, e sim como ponto de partida para o planejamento do professor” (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 22).

Face ao exposto, questionamos as professoras se no retorno às aulas presenciais fizeram uma avaliação diagnóstica dos alunos quanto às suas aprendizagens,



especialmente acerca da leitura e da escrita, e como esta foi elaborada e desenvolvida. Sabe-se que é comum os professores realizarem uma avaliação diagnóstica com os estudantes no início do ano letivo, bem como no decorrer dos bimestres, então perguntamos como foi esse processo. Pois concordamos com Lima e Pessoa (2023, p. 91) ao tomarem como princípio que a avaliação diagnóstica

[...] pode ajudar o docente a conhecer os tipos e os níveis de conhecimento de seus alunos, a fim de favorecer a construção de um planejamento adequado e a elaboração de atividades diversificadas, para contribuir com as necessidades da turma [...] Além disso, favorece o levantamento de conhecimentos prévios dos discentes, contribuindo para um planejamento mais ajustado às demandas de aprendizagem.

As professoras relataram que realizaram avaliações de leitura e escrita desenvolvidas por elas mesmas e em parceria com colegas, professores com os quais estabeleciam algumas trocas, e com a coordenação escolar. Utilizaram também as atividades diagnósticas enviadas pelas redes de ensino, no entanto, estas só chegaram um tempo depois do início das aulas. Para avaliar a escrita dos estudantes elas realizaram um ditado de palavras e frases, em seguida determinavam qual o nível de escrita de cada estudante conforme preconiza a teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), em que a criança passa por um percurso evolutivo de etapas denominadas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, formulando hipóteses diferentes para duas questões conceituais básicas: O que a escrita representa/nota? E como cria representações/notações? (MORAIS, 2012).

Para avaliar a leitura, realizaram com as crianças a leitura individual de pequenos textos ou frases, no entanto, não deixaram claro se partiam de alguma teoria como na escrita. Afirmam que observavam se os alunos conseguiam ler, tinham fluência e respeitavam as pontuações. A prática docente é sempre embasada em teorias, mesmo que os professores não sejam conscientes disso. A Prof.^a São Lourenço relatou uma avaliação um pouco diferente das colegas, descreveu que como estratégia avaliativa realizava com os alunos um bloco de atividades contendo diferentes exercícios, este contemplava todas as hipóteses de escrita e a partir do que os alunos conseguiam desenvolver ia classificando-os conforme seus níveis de escrita. Esta proposta foi desenvolvida por ela e seus pares da escola, pontua que junto ao bloco de atividades também realizava um ditado, mas só posteriormente. Os trechos a seguir apresentam os relatos das professoras sobre o desenvolvimento da avaliação diagnóstica.



Quadro 2: Avaliação diagnóstica

É um procedimento que, assim, eu já tenho como prática faz um tempo. Eu escolho palavras do mesmo campo semântico, né? E faço um ditado, né? ... Então, eu fiz cinco palavras e uma frase só. E utilizei as palavras do campo semântico no meio de escola. (...) Pra saber como é que estava a fluência. Quem estava lendo com pausas, quem já dominava. Alguns estavam dominando pequenos textos. (Prof.^a Recife, 5^o ano)

Então, as palavrinhas... A coordenadora ajudou. Aí a leitura, né? Eu peguei pequenos textos. E eu fiz, assim, a avaliação da leitura do texto, né? De fluência leitura. Foi realmente feito de um por um como deve ser feito pra gente realmente ter a noção, não é? De como está o nível deles. E a gente descobre muitas coisas, né? (Prof.^a Jaboatão, 5^o ano)

Distribuímos as atividades em níveis pré-silábico, silábico, silábico alfabético. Fazemos a leitura também individual, para cada estudante, para a gente nivelar os grupos. E a leitura individual é feita também. Justamente para tentar ver as dificuldades que ele tem e a leitura e escrita, como ele chega na nossa turma... A gente faz também o ditado. Mas a gente também faz assim. A gente tem um bloco de atividades. Aí, dentro daquele bloco, a gente bota os níveis pré-silábico, silábico, e a gente vai ver o que eles conseguem fazer. Aí, a partir dali, a gente vê a questão do aluno. A gente escreve. Aquele que está só no nível de... (Prof.^a São Lourenço, 4^o ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

De acordo com Silva Júnior (2022, p. 124) as professoras participantes de sua pesquisa consideraram “que no desenvolvimento da alfabetização é importante diagnosticar os níveis ou etapas da escrita em que as crianças se encontram com a finalidade de planejar a mediação da leitura e da escrita”. Corroboramos com o que dizem as professoras pesquisadas por Ludwig (2023, p. 183) que consideraram como “imprescindível conhecer os níveis de leitura e escrita em que os estudantes se encontravam, para que, a partir dessa avaliação pudessem contribuir de forma mais assertiva no processo de alfabetização das crianças”.

Percebemos que as professoras participantes deste estudo se preocupavam em avaliar seus alunos quanto ao nível de escrita em que se encontravam, à fluência na leitura, à interpretação e compreensão do que liam. Todas desenvolveram a avaliação diagnóstica de forma individualizada, buscando conhecer as particularidades dos alunos para que pudessem traçar estratégias específicas e realizar as intervenções necessárias para construção das aprendizagens. Observamos ainda que a preocupação em agrupar os alunos quanto aos níveis de escrita não é só das professoras, mas também das redes de ensino ao traçarem essa estratégia de organização dos alunos para serem alfabetizados.

Essa forma de avaliar foi diferente da homogeneização que aconteceu durante o ERE, como destacam Bunzen, *et al.* (2022), em que a falta de interação entre professores e alunos, seja pelo acesso precário aos meios digitais ou pelo não retorno das atividades, não permitiram que os professores avaliassem seus alunos e pudessem usar atividades



adequadas às necessidades destes e que permitissem sua progressão. Para os autores, o ERE provocou limitação do trabalho docente quanto ao trabalho com a heterogeneidade.

Pudemos acompanhar de perto as orientações dadas por algumas redes de ensino para que os docentes padronizassem seu ensino, tais como a elaboração de cadernos de atividades iguais para todos os alunos, pois seria mais fácil dinamizar a entrega/envio; a restrição em relação à quantidade de páginas para cada atividade impressa; a organização das atividades em torno da divisão por disciplina, prejudicando a tentativa de articular as áreas (Bunzen *et al.* 2022, p. 232).

A Prof.^a Recife afirma que a rede impôs uma "recomposição" das aprendizagens que não considerava a realidade das escolas e dos alunos, num formato pronto, com trocas de professores entre as turmas que deveriam ser reagrupadas conforme suas hipóteses de escrita para fazerem atividades de apostilas enviadas à escola.

Quadro 3: "Recomposição"

Veio um projeto de recomposição prontinho, que não trazia a realidade da rede, né? E ainda, nessa recomposição que nós estamos fazendo, a recomposição não vai durar apenas um, ou dois, ou três anos. Porque dois anos afastados da escola, por completo, que foi o que ocasionou para muitos estudantes, são lacunas que a gente não vai suprir de forma imediata, em um, dois, três, né? (Prof.^a Recife, 5º ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

Para desenvolver um ensino ajustado ao que as crianças necessitam é preciso pensar numa avaliação diagnóstica que aponte o que as crianças já sabem e o que precisam aprender. De acordo com Luckesi (2011) o ato de avaliar implica os processos de diagnosticar e intervir, se for necessário, visando a melhoria dos resultados dos alunos em suas aprendizagens. Para o autor estes processos são indissociáveis. Logo, a partir da tomada de conhecimento sobre a heterogeneidade de conhecimentos em que a turma se encontra, os professores podem propor atividades e agrupamentos diversificados para os alunos a fim de que possam garantir suas aprendizagens (LEAL; PESSOA, 2023).

Uma estratégia importante para o trabalho com a heterogeneidade no processo de alfabetização são os agrupamentos produtivos. Eles consideram que juntar as crianças com diferentes níveis de conhecimento, porém mais aproximados, formando duplas, trios ou grupos para desenvolverem atividades em parceria ajuda na aprendizagem. Estes alunos mais avançados podem auxiliar os menos avançados promovendo trocas na realização das atividades a partir de suas interações.

A realização de agrupamentos produtivos com crianças de níveis de conhecimento próximos ou de crianças que apresentam um desenvolvimento maior e que podem auxiliar o grupo, é uma estratégia válida para auxiliar aquelas que ainda não avançaram suficientemente a desenvolverem suas aprendizagens. Entretanto, é



preciso ter cuidado para que os estudantes mais avançados não tomem para si toda a responsabilidade na realização da atividade e, desse modo, deixem de interagir com o restante do grupo, que ainda necessita avançar nos seus conhecimentos. A escolha pela realização de agrupamentos produtivos considera que a interação entre os estudantes pode ajudar na aprendizagem (PESSOA; CASTRO; NASCIMENTO, 2023, p. 16)

A partir das avaliações as professoras puderam constatar que os impactos na alfabetização dos estudantes foram significativos, conforme pontuamos anteriormente, então conversamos sobre quais estratégias elaboraram e desenvolveram para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita no retorno às aulas presenciais, e quem participou do processo de planejamento e desenvolvimento destas junto a elas.

A Prof.^a São Lourenço faz uma reflexão importante ao enfatizar que as estratégias para o enfrentamento da realidade precisam ser pensadas de forma “macro”, por mais que houvesse um acompanhamento da realidade em que os alunos estavam, seja por técnicos de supervisão das redes, pela gestão escolar e coordenação, tudo fica sob a responsabilidade do professor que está em sala de aula. Assim também afirmam as Prof.^a Jaboatão e Prof.^a Recife, todas acreditam que era necessário mais suporte aos professores porque a “recuperação” das aprendizagens só acontecerá em anos, não será algo imediato, conforme ilustram as falas abaixo:

Quadro 4: Pensar a “Recomposição” de forma ampla

A questão, essa questão realmente ela tem que ser pensada numa questão macro. (Prof.^a São Lourenço, 4º ano)

Deixou, sim, por conta do professor. O professor que faça, que tem o seu plano B para dar desses alunos. (Prof.^a Jaboatão, 5º ano)

Essa recomposição tem que ser pensada de uma forma mais ampla, né? Que dê sequência, principalmente para esse público que foi atingido, porque é uma bolinha de neve que vai seguir, né? A gente está tentando suprir de acordo com o que a gente considera prioridade para cada ano, para cada ano específico. (Prof.^a Recife, 5º ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

Por meio dessas vozes pode-se conhecer como foi importante a avaliação diagnóstica realizada com os estudantes, servindo como alicerce para as professoras organizarem o seu planejamento pedagógico e traçar estratégias específicas para as intervenções necessárias à construção das aprendizagens de cada turma em particular.



4.2 Ludicidade e atividades diversificadas

A Prof.^a São Lourenço, relata que procurou desenvolver um trabalho diferenciado com sua turma desenvolvendo uma aula mais lúdica por meio de jogos e atividades diferenciadas e direcionadas para os alunos que fossem além do currículo prioritário estabelecido. Tinha o cuidado de buscar por todos os alunos, individualmente, principalmente os que ainda não alcançavam o que estava posto (ou imposto) no currículo do 4º ano. Para ela o currículo é um norteador e cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre o que está posto como prioritário e obrigatório e as reais necessidades dos alunos.

A Prof.^a Jaboatão também relatou que precisou adaptar as atividades porque muitos alunos não acompanhavam o que era proposto ao nível de 5º ano, preocupavam-se em ir trabalhando para que todos os alunos avançassem e chegassem ao nível esperado. De modo que aqueles com mais dificuldades pudessem acompanhar os colegas considerados mais desenvolvidos. Afirmou que foi um processo de muito trabalho, pois a sala estava muito heterogênea e que precisou de estimular muito os alunos e da parceria com as colegas, trocando informações sempre com foco em alfabetizar a todos. Sabemos que esta não é uma tarefa simples, Nascimento e Ferreira (2021, p. 106) em consonância com Tardif (2011) concluem que “alfabetizar não é algo fácil e, assim como tantas outras atividades educativas, exige do professor saberes plurais que são formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares saberes experienciais”.

Quadro 5: Atividades diversificadas para atender as necessidades dos alunos

E a gente precisa realmente expressar essa questão do currículo padrão que vem para nós. Mas, a gente trabalha com crianças e a gente sente, nem todos aqueles vão atingir aquele currículo que nos é imposto. Eu penso, mas a gente precisa do quê? A gente mostra aquele tipo de atividade, mas a gente tem que ter o cuidado de trabalhar com aquele também que não chega. Então, eu faço isso na minha sala de aula. Eu trago o currículo prioritário, abro para todos na sala, mas eu sei que alguns não vão atingir, porque nem todos são iguais. Mas, a partir daquela realidade, daquele currículo, eu tenho que trazer algo que atinge aquele também que não chega, aquele que não lê, aquele que não escreve. Essa é a minha rotina. Se é fácil, não é. (Prof.^a São Lourenço, 4º ano)

A gente realmente tentava chegar ao nível do menor para tentar que ele tentasse acompanhar aquela questão mais desenvolvido, uma aprendizagem mais significativa. Então, a gente teve muito trabalho com isso aí. Porque a sala é muito heterogênea. Então, tivemos esse trabalho no miudinho. Como a professora disse, minha atividade é diferenciada. Aqueles que não faziam nome, eu chamava diariamente. Cristina, escreva seu nome. Eu quero ver. Leia para mim essa frase. (Prof.^a Jaboatão, 5º ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.



As práticas dos professores são uma construção singular, eles não reproduzem as prescrições oficiais e as aplicam em suas práticas de ensino, mas passam por uma construção que pode acontecer em diferentes situações como nas trocas entre os colegas de profissão, nas leituras que desenvolvem, ou ainda pelo que aprendem ao observarem outras práticas, portanto, tudo é uma construção singular do docente (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2021).

Chama a atenção no relato da professora de Recife seu trabalho com os jogos em sala de aula. Ela considera o uso destes como uma atividade que estimula os alunos, relatando brevemente a experiência com um aluno que não era alfabetizado e gostava muito das atividades que envolviam jogos, e que foi evoluindo em sua aprendizagem quanto à leitura e à escrita a partir dessa estratégia.

Quadro 6: Atividades com jogos

Eu tenho um aluno pela manhã. Ele gosta muito de jogo. Então, tudo para Pedro inventa uma competição. Vamos ver quantas. E aí agora, quem vai primeiro? Pronto. Agora ele está alfabetico. Ele tem... Alfabetico. Está caminhando. Já lê. Então, o estímulo tem que ser constante. (Prof.^a Recife, 5º ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

Para Moraes (2019) uma vez que o brincar é constitutivo da criança, a ludicidade é algo necessário quando usada em boas situações de ensino e não como um apêndice, muitas vezes, disfarçando atividades de reprodução que são pouco significativas para os alunos em seu processo de alfabetização, mas que ganham uma certa importância por serem consideradas lúdicas. Para o autor,

Conseguir ajudar a aprender brincando é respeitar um modo básico de funcionar das crianças, é realizar um ensino que aciona a motivação intrínseca: o indivíduo sente desejo de aprender porque experimenta o prazer de explorar, de descobrir, de viver o gozo de competir e ganhar etc. E pensamos que esse tipo de ensino, que causa desejo de aprender e prazer em fazê-lo, não pode ser algo exclusivo da educação infantil, tem que ocorrer também no ensino fundamental (MORAIS, 2019)

Essas práticas não são originais, mas infelizmente são pouco frequentes nas escolas, onde predomina o tradicionalismo do ensino de gramática, dos textos irrelevantes, do professor autoritário, do pouco envolvimento dos alunos, como as pesquisas do GPEALE, citadas no início do texto, vêm apontando.



4.3 Professora extra

Nas escolas das Prof.^a Jaboatão e Prof.^a São Lourenço, uma estratégia utilizada foi colocar uma professora extra para atender aos alunos com mais dificuldades e não alfabetizados. Os alunos eram retirados de suas salas regulares para participar de “aulas recuperação” com esta professora, agrupados em pequenos grupos de 2 ou 3. Conforme os níveis de escrita em que se encontravam, realizavam atividades que priorizavam Língua Portuguesa, alfabetização e leitura, e também, Matemática. A Prof.^a Jaboatão conta que a rede contratou uma professora para trabalhar com os alunos em suas dificuldades, a partir de uma seleção realizada no município, diferentemente da escola da Prof.^a São Lourenço, que indicou uma professora que já trabalhava na escola desenvolvendo atividades na biblioteca, então passou a trabalhar também com as crianças para contribuir com o processo de alfabetização.

Quadro 7: Professora extra

Tem um dia na semana que a criança tem uma hora e meia de nivelamento com a pessoa que trabalha na biblioteca. Ela faz toda essa atividade e ela faz por nível de leitura e escrita. Mas a atividade mesmo que nós preparamos, a gente não tem esse material específico. É através da gente pesquisar. A escola oferece o quê? A Xerox. Temos jogos, na escola tem os jogos, mas também tem outros que nós confeccionamos. (Prof.^a São Lourenço, 4^o ano)

A rede também colocou à disposição uma professora para dar esse apoio. Ela pegava um grupo de alunos e às vezes levava para a biblioteca ou sala de professores para dar esse apoio. Essa pessoa que vai acompanhar aqueles com maior dificuldade. A professora, na sua avaliação, vê quem precisa mais e coloca na ajuda dela. Ela todos os dias está na escola e ela está pegando um pouquinho. Pega três alunos. Aí depois pega mais dois. (Prof.^a Jaboatão, 5^o ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

Podemos perceber no retorno presencial que as professoras mais uma vez precisaram rever suas práticas, como afirma Ludwig (2023) em seu estudo, elas estavam envolvidas numa nova dinâmica de trabalho necessária para atender esse momento de retorno às aulas. Sabemos que este momento implicou em adaptações à rotina e à vivência no ambiente escolar, bem como num trabalho voltado para a superação das dificuldades nas aprendizagens dos alunos. Assim como a pesquisadora, evidenciamos que para as professoras foi necessário um trabalho voltado primeiramente para as necessidades dos alunos e que fosse mais lúdico.

A inserção de jogos e atividades mais dinâmicas, que permeou a prática destas professoras, e que possivelmente foi inserida em outros contextos na busca de incentivar os estudantes, é uma forma de contribuir com as práticas de alfabetização [...] Desse modo, por meio de atividades mais prazerosas e interativas, seria



possível tornar esse momento mais leve, mesmo diante da pressão em resgatar os conteúdos e a aprendizagem (LUDWIG, 2023, p.174; 175)

Em consonância com o que traz a coleção “Heterogeneidade nas práticas de alfabetização”, Leal e Pessoa (2023), em seu texto de apresentação, entendemos que, se há diversidade, também há diferentes modos de aprender que implica em diferentes modos de ensinar, logo, os professores precisam desenvolver atividades diversificadas para o processo de aprendizagem de seus alunos. Foi o que constatamos nos relatos das professoras pesquisadas: suas práticas docentes se voltaram para atender, a princípio, o que diagnosticaram como sendo as maiores necessidades de seus alunos para que aprendessem a ler e escrever.

Vale ressaltar que nossa pesquisa não tem o objetivo de analisar se tais práticas tiveram ou não êxitos, mas de conhecer, a partir do que dizem as professoras, quais estratégias foram empreendidas nesse processo de ensino. Consideramos que é importante compreender como as práticas dos professores são (re)construídas no cotidiano das escolas, uma vez que é na sala de aula que elas são tecidas assim como seus saberes. E como é a relação dos professores com suas práticas de ensino, considerando suas trajetórias de vida, bem como as relações sociais que estabelecem na sociedade com o outro e com sua formação docente inicial e continuada (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2021).

4.4 Leitura literária

Ao conversarmos sobre suas estratégias de ensino, percebemos que as professoras direcionaram suas falas no primeiro momento para o processo de alfabetização enquanto apropriação do SEA pelos alunos, em que as crianças possam construir hipóteses sobre a notação alfabética em meio a oportunidades de leitura e produção de textos estando em consonância com o que preconiza Moraes (2012) e Soares (2018). Então, seguimos questionando-as sobre o trabalho que faziam com os alunos considerados, por elas, alfabetizados, que já sabiam ler e escrever com autonomia. A Prof.^a Jaboatão descreve que anualmente acontece o concurso de leitura na escola e também há o “LerBem” que é uma proposta da rede de ensino, um trabalho feito a partir de livros paradidáticos que são disponibilizados aos alunos pela rede, para serem trabalhados nos bimestres. Relata que aproveitava os livros para ir além do que é proposto pela Secretaria de Educação, pois desenvolveu diferentes atividades buscando envolver todos os alunos e as outras



disciplinas, afirma também que gosta de trabalhar com jogos que envolvam a leitura, nos quais utilizava estes livros paradidáticos buscando explorá-los ao máximo.

Quadro 8: As estratégias de leitura

Jaboatão tem em si, tem o concurso Ler Bem. Isso é da rede. Isso aí já estimula a leitura deles. E a escola em si tem o concurso de leitura em que a gente vai trabalhando com eles ... Isso aí é atividade da escola. Envolve todas as salas de aula.

Então eu gosto muito de trabalhar com jogos que promove a leitura e que exige mais a leitura deles. E quando a rede dispõe, em todo ano ela dispõe de quatro paradidáticos. E o professor faz o projeto em cima de cada livro para depois apresentar para o grande grupo. Então eu aproveitava bastante esses livros para fazer essa atividade de leitura. E realmente eu exijo muito. Então a leitura não é só na aula de português, é na de matemática, é na de ciência, é na de história. Então eu saio puxando o fiozinho.

Então eu crio várias situações para que essa leitura vá sendo refinada. Para que chegue na fluência. Realmente. Para ser fluente. Então eu gosto de envolver todas as disciplinas na leitura. Então tudo meu termina em leitura. E eles já sabem. Ler de novo? É Ler de novo. Ler de novo. Mas o ritmo é esse. (Prof.^a Jaboatão, 5^o ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

A Prof.^a Jaboatão percebe que os alunos interagem mais com estas dinâmicas, inclusive aqueles que considera tímidos, pois cria várias situações para que eles possam mostrar seus conhecimentos e construir outros, para aprenderem sobre diferentes temas, desenvolvam a leitura e cheguem à fluência esperada. Propõe ainda a produção de resenhas dos livros estudados feitas em sala de aula e explica que prefere que os alunos produzam ali para que ela possa melhor acompanhá-los e avaliá-los. Considera-se uma professora muito exigente quanto ao trabalho com a leitura e acredita que ele precisa ser realizado diariamente. Por isso realiza também a leitura compartilhada em sala, rodas de leitura, preocupando-se em promover momentos de interação e debates sobre o que se lê, para além da leitura como uma decodificação, incentiva os alunos para poderem dialogar sobre o que leram, ampliando essa leitura e seus conhecimentos.

Quadro 9: A leitura como estímulo

A gente faz a resenha do livro, não é? Outra semana passada fizemos uma resenha. Eles estão aprendendo a fazer essa resenha. Mas eu mando leitura de casa. Eu faço leitura compartilhada na sala. Eu faço grandes rodas de leitura. Para todo mundo se envolver na leitura. E também a compreensão, não é? A compreensão do que você leu. Então aí ele precisa ler para poder exprimir o que ele entendeu. Para ele mostrar o que entendeu. Então eu trabalho muito assim. Eu sempre gosto de jogo tem um quiz, não é? Nós podemos fazer um quiz. Nós podemos... Jogo da memória. Trilhas. A gente já fez tudo com os conteúdos abordados pela leitura. Ele leu aquele livro. Então ele... Ele atingiu, ele guardou esses conhecimentos. Então ele sabe alguma coisa. Então quando é um jogo assim, é muito mais fácil dele mostrar. Aquele que é mais tímido também participa mais[...] É uma gincana também que eu gosto de fazer num certo período. E tu está envolvido na leitura...A escrita também. (Prof.^a Jaboatão, 5^o ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.



A Prof.^a São Lourenço relata sobre o seu trabalho com a leitura dentro e fora da sala, pois realizava visitas à biblioteca da escola, em horários programados, onde os alunos podiam passear pelo espaço e escolher livros para ler, desenvolveu junto a professora da biblioteca o “Passaporte da Leitura”, dinâmica para incentivar a leitura na qual o aluno que mais leu era premiado ao final de cada mês. Em sala trabalhava com livros que selecionava e que as crianças escolhiam na biblioteca; conta que costumava observar os livros lidos pela turma para utilizar nas atividades que planejava como círculos de leitura, fichas de leitura, sequências didáticas e ainda realizava uma gincana mensalmente na qual usava como tema o livro mais lido pelos alunos.

Quadro 10: Leitura literária

No caso do trabalho com leitura escrita, nós trabalhamos a gente trabalha assim, trabalhamos com o livro didático, trabalhamos também com diversos textos, o livro literário...lá na biblioteca, eles podem pegar o livro semanalmente, levar pra casa...a gente faz aquela roda de leitura...E trabalhamos textos também diversos. A gente coloca lá no data show os contos de fadas, que ainda é muita riqueza pra eles, de quarto, quinto ano.

Eu também gosto de fazer um trabalho de sequência didática com eles, mesmo com livros literários. E agora, também, a gente está fazendo um trabalho que é o Passaporte da Leitura. Eles têm aquela carteirinha e, semanalmente, eles pegam o livro e é anotado lá. No final do mês, aquele aluno que mais pegou o livro, eles ganham um lápis ou um livro para ler, questão de material didático mesmo. Geralmente, é um livro que eles ganham. (Prof.^a São Lourenço, 4º ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

Para a professora Recife o desafio estava em alfabetizar, então ela desenvolvia a leitura deleite e garantia acesso livre a livros literários em sala para que os alunos lessem sempre que quisessem e também levassem para casa, como um empréstimo. Em sua rotina estabeleceu a leitura compartilhada de tudo, em todas as aulas, independente da disciplina que estava trabalhando, assim seguiu desenvolvendo atividades com foco na fluência, interpretação, entonação e pontuação. Trabalhava diferentes gêneros textuais em sala, focando na funcionalidade, nas características e na sua produção. Ela conta que realiza a produção escrita atrelada ao gênero textual que estava trabalhando no momento, inclusive destaca que o trabalho com os gêneros textuais é algo solicitado nas avaliações externas. Deixa claro sua atenção e preocupação em trabalhar considerando estas avaliações, por ser uma exigência da rede de ensino e relata que tinha uma preocupação maior nesse retorno presencial porque não se sabia o que seria considerado nestas avaliações em decorrência do momento de pandemia.



Quadro 11: O incentivo a leitura

Eu incentivei a leitura. Leitura de todas as formas, né? A leitura do livro literário, que, assim, eu tenho uns que viraram adeptos de carteirinha da biblioteca. Vão lá e pegam o livro e levam pra casa. Mais uma coisa que eu faço todos os dias, a leitura compartilhada. De ouvir, de se ouvir, de ouvir o colega e de me ouvir também lendo. Destacando a questão da pontuação, de perceber essa leitura, né? A questão da percepção da leitura, né? E aí a gente foi evoluindo realmente na leitura, porque eles precisavam se tornar mais fluentes, né?

A produção de texto eu trabalho acompanhada também com o gênero que eu estou trabalhando. No início desse ano a gente começou com a carta. Colocando as perspectivas. Eles fizeram a carta para eles mesmos. Para no final do ano fazer a abertura dessa carta. Estão lá guardadinhas. Estimulando a leitura, a produção da escrita. Por exemplo, trabalhamos a biografia. Então, produzimos a biografia. Então, trabalhando a produção textual de acordo com as características do gênero. Que é pedido também. Claro, lógico, a gente tem que visar as avaliações externas que estão chegando. Então, a gente trabalha funcionalidades, características e a produção. (Prof.^a Recife, 5º ano)

Fonte: Trecho da transcrição do grupo focal realizado em 2023.

Pesquisas como a de Silva Júnior (2022) e Mendes (2021) evidenciaram que os professores compreendem que o trabalho de leitura e escrita não deve ser desvinculado da realidade em que os alunos se encontram, que é uma realidade histórico-social, conforme abordam Freire (2011) e Street (2014). Porém, podemos observar nos relatos aqui trazidos, que, apesar da diversidade de atividades por elas desenvolvidas, as situações didáticas para o ensino da leitura e da escrita são atravessadas pela cultura escolar que, de modo intencional, pedagogiza os textos de circulação social.

O que se coloca então são os limites impostos às aprendizagens infantis quando essa pedagogização implica no tratamento da leitura e da escrita como competências individuais e independentes, definidas por regras e exigências do currículo desenvolvido na escola, como se pode observar nos relatos. Os alunos são levados a entender que a norma se sobrepõe ao uso, ou seja, ganham destaque as características dos gêneros textuais e não a compreensão do seu uso nas situações de interação verbal.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da Covid-19 deixou marcas na educação brasileira que serão sentidas ao longo dos próximos anos. Neste artigo, tratamos das implicações mais imediatas, sentidas nas turmas de terceiro, quarto e quinto anos, que foram privadas de quase dois anos de aulas presenciais, em um momento crucial da alfabetização, o ciclo inicial.

Constatamos, a partir dos relatos trazidos, que as professoras, mais uma vez, se reinventaram para dar conta do complexo desafio da retomada das aulas e a heterogeneidade de conhecimentos ainda mais visível naquele momento; para isso,



lançaram mão de uma gama de estratégias já conhecidas por elas, mas que, naquele contexto, pareciam urgentes diante das demandas que tinham. Elas recorreram à ludicidade, visando estimular as crianças a voltarem a escola e participarem das aulas, retomando e refazendo a rotina da escola presencial; partiram de uma avaliação diagnóstica para conhecerem quais conhecimentos sobre a língua escrita seus alunos já possuíam, e diante da realidade diagnosticada, desenvolveram práticas de ensino direcionadas a uma heterogeneidade ainda maior de conhecimentos, a fim de consolidar o processo de alfabetização; investiram então em atividades que tinham os níveis de escrita como norteadores, sem se esquecer da leitura diária de textos principalmente os literários.

A partir dos relatos aqui trazidos constatamos que a ausência das intervenções e interações professor-aluno no processo de ensino aprendizagem foi um dos principais entraves para o desenvolvimento das crianças, pois o ensino da leitura e da escrita requer intencionalidade pedagógica, planejamento elaborado e reelaborado para que os professores possam atender à diversidade de suas turmas e isso é próprio do fazer docente. Diante da falta de acesso dos estudantes às aulas remotas que impediu a interação com os professores, no ERE não houve um ensino sistematizado dos conteúdos, nem o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias. Logo a aprendizagem da maioria dos alunos não foi construída e os problemas na alfabetização das crianças de nosso país aumentaram, estas ao retornarem a escola não se encontraram neste ambiente, nem se sentiam pertencentes a ele, tampouco compreendiam a rotina escolar, conforme relatam as professoras neste estudo.

Destacamos assim, mais uma vez, que as alfabetizadoras desta pesquisa seguiram sendo as protagonistas do fazer pedagógico dentro da sala de aula no envolvimento e contato direto com seus alunos ao empreenderem estratégias em sua prática que pudessem atender aos impactos nas aprendizagens dos alunos advindos do período pandêmico, ainda que perspectivas tradicionais de ensino permeassem o trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. **Ensino fundamental de nove anos: alfabetização e letramento com crianças de seis anos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2012.

ALMEIDA, A. C.; MACEDO, M. do S. A. N. O papel do livro didático e outros impressos nas práticas de alfabetização no primeiro ciclo. *In*: PEREIRA, L. H. P.; OLIVEIRA, W. C. de (org.). **Práticas Educativas**: discursos e produção de saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.



ALMEIDA, A. C.; MACEDO, M. do S. A. N.; DEZOTTI, M. Alfabetização como apropriação da cultura escrita. **Poiésis**, v. 17, n. 32, p. 201-221, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/20186/19127> Acesso em: 2 jun. 2023.

BUNZEN, C.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; SILVA, E. C. N. da; SILVA, L. N. da. Alfabetizar em tempos de isolamento social: desafios pessoais e profissionais para alfabetizar crianças pernambucanas. In: MACEDO, M. do S. A. N (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 17-32. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 6 ago. 2022.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Práticas docentes “exitosas” na alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). **Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições?** Curitiba: CRV, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24824/978652510917.6>

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro editora, 2005.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **Concepções e práticas: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade**. Ponta Grossa: Atena, 2023. (Coleção Heterogeneidade nas práticas de alfabetização, v.1). DOI: 10.22533/at.ed.741230304

LIMA, J. de M.; PESSOA, A. C. R. G. A avaliação como estratégia para lidar com as heterogeneidades em sala de aula. In: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização**. Ponta Grossa: Atena, 2023. (Coleção Heterogeneidade nas práticas de alfabetização, v. 2).

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDWIG, M. H. **Aprendizagens docentes na pandemia: um estudo com professores alfabetizadores da rede municipal de Santa Maria, RS**. 2023. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/30388?show=full>. Acesso em: 26 out. 2024.

MACEDO, M. do S. A. N. **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, M. do S. A. N (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022a. p. 17-32. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 6 ago. 2022.



MACEDO, M. do S. A. N. Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras no interior do Ceará. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, p. 103-116, 2022b. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022594>.

MACEDO, M. do S. A. N.; ALMEIDA, A. C. de.; DEZOTTI, M. Alfabetização crítica: contribuições de Paulo Freire e dos novos estudos do letramento. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.29785>.

MACEDO, M. do S. A. N.; CARDOSO, A. L. J. Alfabetização de crianças na pandemia da covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. In: MACEDO, M. do S. A. N (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. p. 17-32. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 6 ago. 2022.

MENDES, L. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/43279>. Acesso em: 26 out. 2024.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NASCIMENTO, M.C.B. do; FERREIRA, A. T. B. de. A Alfabetização de crianças do terceiro ano com diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética (SEA): quais saberes estão presentes na prática de uma professora? In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). **Práticas de alfabetização**: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? Curitiba: CRV, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24824/978652510917.6>

PESSOA, A. C. R. G.; CASTRO, J.; NASCIMENTO, A. Orientações didáticas para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016. In: LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **O ensino na perspectiva da diversidade social e diferenças individuais**. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 1-25. (Coleção Heterogeneidade nas práticas de alfabetização, v.3). DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.1302302011>

PORTO, G. C.; NÖRNBERG, M.; PINO, M. A. B. Del; DIAS, E. A.; JESUS, A. C. de; MESENBURG, F. A.; ALLEGRETTI, G.; HIRDES, J. C. R.; LUND, J. A. A experiência educativa em contexto pandêmico no Rio Grande do Sul: trabalho docente e prática pedagógica. In: MACEDO, M. do S. A. N (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SANTOS, A. C. dos; GALVÃO, É. R. de S.; SANTOS, J. N. dos; SANTOS, N. A. dos; PINHEIRO, V. C. de S. Alfabetização no ensino remoto emergencial em Alagoas: cotejo de um tempo e espaço praticado. In: MACEDO, M. do S. A. N (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/1yui7iko11h6h4s/Retratos.pdf?dl=0>. Acesso em: 6 ago. 2022.



SILVA JÚNIOR, D. R. da. **Alfabetização em classes multisseriadas em escola do/no campo: entre lugares da leitura e da escrita.** 2022. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

SILVA, N. N.T da; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. A aprendizagem da escrita alfabética em turma do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental: o que fazer para os alunos avançarem? *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (org.). **Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições?** Curitiba: CRV, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24824/978652510917.6>

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista concedida a Emy Lobo.** Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, set, 2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/> Acesso em: 25 maio 2023.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VITOR, K. K. S. **Alfabetização em Pernambuco na retomada do ensino presencial: o que dizem as alfabetizadoras.** 2024. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

