



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO

MARCUS VINÍCIUS FERREIRA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS: PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DO 2º ANO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE/PE**

Recife

2022

MARCUS VINÍCIUS FERREIRA DA SILVA

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS: PRÁTICAS DE
LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DO 2º ANO DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE RECIFE/PE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do
título de licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado em: 26/10/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Me. Érika Souza Vieira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS PÓS-PANDÊMICOS: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM UMA TURMA DO 2º ANO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE RECIFE/PE

Marcus Vinícius Ferreira da Silva¹
Orientadora: Prof^a Andrea Tereza Brito Ferreira²

RESUMO

Este estudo de abordagem qualitativa teve como objetivo analisar a organização da prática docente em relação aos processos de ensino de escrita e leitura desenvolvidas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede de ensino de Recife/PE, no contexto pós-pandêmico. Para tal, foi realizado um estudo de campo através de observações, uma diagnose de escrita de palavras com apoio de imagem, entrevistas com a docente, assim como análise documental das atividades desenvolvidas em sala de aula. Durante as observações da prática docente, identificamos que a professora buscava atender a heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) utilizando atividades e jogos de alfabetização direcionados a diferentes hipóteses de escrita. Porém, o trabalho com leitura foi pouco explorado em sua prática. Os resultados revelam que a docente desenvolve uma prática que possibilita o avanço na escrita de seus estudantes, porém não contribui para a formação do sujeito leitor.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino em tempos pós-pandêmicos; Ensino de leitura e escrita.

ABSTRACT

This qualitative study aimed to analyze the organization of teaching practice in relation to the processes of teaching writing and reading developed in a class of 2nd year of Elementary School in a school in the teaching network of Recife/PE, in the post-pandemic context. To this end, a field study was carried out through observations, a diagnosis of writing words with support of an image, interviews with the teacher, as well as documentary analysis of the activities developed in the classroom. During the observations of teaching practice, we identified that the teacher sought to meet the heterogeneity of knowledge about the Sistema de Escrita Alfabética (SEA) using literacy activities and literacy games aimed at different writing hypotheses. However, the work with reading was little explored in your teaching practice. The results reveal that the teacher develops a practice that enables her students to advance in writing, but does not contribute to the formation of the reader subject.

Keywords: Literacy; Education in the times post-pandemic; Education of the reading and writing.

1 INTRODUÇÃO

Devido ao surgimento da pandemia da COVID-19 no ano de 2020, medidas sanitárias e de distanciamento social foram estabelecidas pelos órgãos governamentais no intuito de conter o avanço dos vírus em circulação, e assim reduzir as possibilidades de contágio. Dentre as medidas sanitárias estabelecidas, as duas principais que

¹ Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. vinnydc@gmail.com

² Docente/pesquisador do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Centro de Educação – UFPE. andrea.bferreira@ufpe.br

permaneceram ao longo da pandemia foram a necessidade de utilização de máscaras e o mantimento das mãos higienizadas. Assim como outros setores da sociedade, a educação foi diretamente afetada pelas restrições e teve suas atividades presenciais suspensas por tempo indeterminado.

No estado de Pernambuco essa suspensão se deu a partir do Decreto nº 48.809/2020³, seguindo os novos dispositivos regulamentares emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), a exemplo do Parecer CNE/CP Nº 5/2020⁴, estabelecendo a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, as escolas precisaram se adaptar à nova realidade.

O interesse em pesquisar sobre o processo de alfabetização e letramento surgiu após as vivências nas disciplinas de estágio no Ensino Fundamental 1 no ano de 2021 durante a pandemia e perceber que muitas crianças não estavam conseguindo se adaptar ao ensino remoto, seja pela falta de recursos tecnológicos e acessibilidade virtual, quanto pela ausência de apoio e suporte educacional por parte da família. A este interesse soma-se a vivência enquanto monitor da disciplina fundamentos da língua portuguesa e a possibilidade de cursar eletivas ao longo do curso que tematizaram a alfabetização e o letramento. Neste sentido, enquanto concluinte do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e estudante de uma instituição pública de Ensino Superior, reconheço a relevância de se debruçar sobre essa temática, no tocante à problemática da alfabetização e do letramento em uma sociedade tão desigual e excludente como a brasileira, que têm enfrentado sérios desafios vindos com a pandemia do COVID-19.

Assim, inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES, no Catálogo de Teses e Dissertações. Ao usar os descritores conjugados “ciclo de alfabetização” e “pandemia” foram encontrados 2 trabalhos, porém nenhum deles se aproximavam à esta pesquisa. Então resolvemos utilizar os descritores conjugados “alfabetização” e “pandemia”, foram encontrados 70 trabalhos. Ao utilizar os descritores conjugados “alfabetização e letramento” e “pandemia” encontramos 5 trabalhos e apenas um tratava do recorte adotado neste trabalho. Na pesquisa identificada (MENDES, 2021) foi escolhida uma escola pública do Distrito Federal para desenvolver

³ PERNAMBUCO. **Decreto nº 48.809, de 14 de março de 2020**. Regulamenta, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, conforme previsto na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

⁴ BRASIL. **Parecer CNE/CP 5/2020** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

um trabalho de campo. Participaram da pesquisa 5 professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), a coordenadora e a supervisora pedagógica. Os resultados expostos foram que a escola não possui propostas consolidadas para a alfabetização e o letramento, e que as participantes possuem, majoritariamente, entendimentos limitados e institucionalizados sobre esses dois processos, os quais reduzem a alfabetização à aquisição de códigos linguísticos e o letramento à aquisição de habilidades para práticas sociais funcionais.

Nas escolas do Recife, especialmente aquelas pertencentes à rede privada de ensino, o ensino remoto emergencial foi estabelecido, com características de educação a distância (EaD), a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Nas escolas da rede municipal de ensino do Recife, também foram desenvolvidas fichas atividades semanais que eram entregues às famílias, visto que nem todos os estudantes tinham acesso à internet e/ou equipamentos tecnológicos para acompanhar os encontros remotos através do AVA, assim como foram transmitidas aulas pelo canal da TV ALEPE, diariamente pela manhã com duração de 60 minutos, e reprisadas à noite, a fim de minimizar os efeitos da pandemia.

No ano de 2021, o início da vacinação contra a COVID-19 e o seguimento das medidas sanitárias e de distanciamento social possibilitaram que as redes de ensino retornassem gradualmente as suas atividades presenciais.⁵

O ano letivo de 2022 nas escolas da rede municipal de ensino de Recife iniciaram preferencialmente com o retorno ao ensino presencial, mas também foi mantido o ensino remoto através do EducaRecife, com transmissão ao vivo todos os dias – e para todas as turmas – na TV aberta e pela internet, no canal oficial do EducaRecife no YouTube. Neste ano o ensino remoto se mantém apenas para situações pontuais que impossibilitem as aulas presenciais, como o adoecimento dos professores ou alunos.

Para Moraes (2012), vivemos um apartheid educacional no Brasil, visto que coexistem dois sistemas de ensino, sendo o primeiro para a elite e outro voltado às classes populares. A pandemia do COVID-19 escancarou essas diferenças existentes entre tais sistemas de ensino, visto que as classes populares não dispõem dos mesmos recursos que a classe dominante. Em nota técnica divulgada pelo Todos pela Educação

⁵ Nas escolas da rede municipal de ensino de Recife, o retorno se deu de forma gradual, através do Ofício Circular n.º 077/2021 – GESTOREMREDE/SEDUC, iniciando com o retorno das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental 2 e encerrando com as turmas de educação infantil e educação de jovens e adultos (EJA). Em alguns casos, devido a quantidade de alunos matriculados e o tamanho das salas, foi necessário adotar um sistema de rodízio, onde a turma era dividida em grupos menores e os estudantes participavam dos encontros em dias diferentes. Para que as aulas retornassem, também foi necessário que as escolas seguissem uma série protocolos com orientações sobre o distanciamento social, medidas de proteção e prevenção, dentre eles a necessidade instalação de dispenser e totem com álcool em gel 70% pela escola e uso obrigatório de máscara para todos no ambiente escolar estabelecidos no Ofício Circular n.º 042/2021 – GESTOREMREDE/SEDUC.

(2021) com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), feita pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), observamos um agravamento histórico que a pandemia trouxe à educação pública. Segundo os dados divulgados, 40,8% das crianças de 6 a 7 anos não sabiam ler e escrever, alarmando para a necessidade de serem ampliadas as ações desenvolvidas pelo Poder Público - nas esferas municipais, estaduais e federal -, a fim de reduzir tais efeitos negativos à educação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado em 2013 pelo Ministério da Educação (MEC), é um compromisso formal dos poderes públicos em assegurar que todas as crianças tem o direito de serem alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade. Um outro documento oficial que reforça o direito à alfabetização é o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias para um prazo de dez anos que têm por finalidade direcionar esforços para a melhoria da qualidade e da oferta da educação escolar brasileira. No documento, a meta 5 reforça o compromisso nacional em alfabetizar todas as crianças no máximo até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental.

É preciso refletir sobre as práticas de leitura e escrita que estão acontecendo no retorno ao ensino presencial, visto que investigar quais práticas e estratégias estão sendo desenvolvidas nas escolas públicas a fim de reduzir a taxa de crianças que não conseguiram se alfabetizar ao longo do ensino remoto é de suma importância no cenário educacional em que vivemos, por nos possibilitar refletirmos sobre a prática docente e a necessidade de se pensar ações que possibilitem que as crianças concluam a primeira etapa do Ensino Fundamental 1 alfabetizadas.

Nesta pesquisa optamos por selecionar uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, visto que foi uma turma que vivenciou o 1º ano do ciclo de alfabetização em 2021 com um ensino semipresencial e em 2022 retornaram ao ensino presencial, vivenciando um ciclo de alfabetização atípico. Diante disso nos faz necessário questionarmos: Quais práticas de leitura e escrita estão acontecendo nessas aulas presenciais na turma do 2º ano? Como essas práticas favorecem no processo de alfabetização das crianças? Elas se inscrevem na perspectiva das práticas sociais – o letramento - ou estão pautadas na decodificação e codificação?

A hipótese que se levanta para esta pesquisa é que a pandemia do covid-19 impactou negativamente o processo de alfabetização e letramento dos estudantes da Rede de Ensino Municipal do Recife, fazendo com que os professores precisassem lidar com turmas com muitas defasagens e bastante heterogêneas quanto aos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Com isso, se faz necessário o

desenvolvimento de ações para converter o quadro de estudantes que se encontram no 2º ano do Ensino Fundamental em hipóteses iniciais de escrita, permitindo que estes estudantes possam chegar ao final do 3º ano com seu direito de serem alfabetizados assegurado.

Ressalto, portanto, a importância de ligar as vivências da alfabetização em uma turma do 2º ano com os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxera à educação, para contribuir na compreensão do direito à educação e a alfabetização, para todos que se interessem pela temática possam compreender esse recorte dos alunos em uma turma da rede municipal de ensino de Recife/PE e a assistência pedagógica que essas crianças tiveram para que fossem garantidos o direito de ler e escrever de forma autônoma, reduzindo os impactos que o Covid-19 trouxe em mais específico à alfabetização nas escolas da rede pública de Recife/PE. Como afirmam Ludke e Cruz (2005, p. 106), "De um lado, crescem a escola básica e seus professores, [...] de outro lado, cresce a universidade, pelo contato direto com os problemas vitais da educação básica".

Nessa perspectiva, tomamos como objetivo geral deste trabalho analisar a organização da prática docente em relação aos processos de escrita e leitura desenvolvidas em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede de ensino de Recife/PE, no contexto pós-pandêmico. Buscamos mais especificamente (1) Identificar a organização da sala de aula e as formas de participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), (2) Verificar quais ações estão sendo desenvolvidas pela professora alfabetizadora na viabilização das práticas de leitura e escrita dos estudantes, (3) Identificar os recursos didáticos utilizados pela professora para o ensino da leitura e escrita, (4) Analisar as atividades de leitura e escrita desenvolvidas pela professora alfabetizadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Direito à alfabetização

A educação é um direito subjetivo assegurado constitucionalmente no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a estabelecendo como um dever do Estado e da família, sendo difundida e incentivada pela sociedade, visando ao pleno desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e preparo para o trabalho. Em contrapartida, até o ano de 2012 não havia um documento oficial assegurando a alfabetização enquanto um direito dos estudantes, por mais que o analfabetismo seja um grande problema social para a história do Brasil.

Lançado no ano de 2012 e implementado em 2013 pelo Ministério da Educação (MEC), O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal dos governos federal, estaduais e municipais em assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aos 8 anos de idade. Com isso, espera-se que as crianças ao final desta etapa, tenham a compreensão e o domínio sobre a escrita, fluência de leitura, noções lógico-matemáticas e das demais áreas de conhecimento, a ser desenvolvido com um trabalho interdisciplinar por seus professores.

Nesse sentido, o PNAIC esclarece que as crianças têm o direito de se alfabetizar com qualidade na perspectiva do letramento, isto é, compreender o sistema alfabético de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos de circulação social, que tratem de temáticas contextualizadas e próximas à experiência das crianças. Para que isso ocorra, é necessário que o ensino seja planejado e acompanhado, a fim de que os estudantes se apropriem dos conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, à luz da interdisciplinaridade e de forma investigativa, lúdica, participativa, respeitando as características da infância.

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias que têm por finalidade direcionar esforços para a melhoria da qualidade e da oferta da educação escolar brasileira num prazo de dez anos, a partir da implantação e implementação de políticas públicas para este fim por força constitucional. No documento é possível entrar 20 metas, dentre elas, a Meta 5 do PNE 2014-2024 propõe: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014). Enquanto a estratégia 5.1 prevê a articulação do Ensino Fundamental com a Pré-escola e propõe estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulados com estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.

Entretanto, para que as 20 metas estabelecidas no PNE e as suas respectivas estratégias sejam alcançadas, é necessário que haja um investimento sistemático em educação. Porém, até o momento da elaboração deste trabalho não há cobrança ou punição caso tais metas não sejam alcançadas pelos poderes públicos, fica a dúvida se municípios e estados aprovam e executam legislações que garantam recursos para alcançar tais metas previstas em seu devido tempo.

2.2 Alfabetização na atualidade

Nos anos de 2020 e 2021, objetivando compreender os movimentos das escolas e dos docentes em direção à implementação do ensino remoto, especialmente para crianças da educação infantil e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, foram desenvolvidos diversos estudos conduzidos pelo coletivo ALFABETIZAÇÃO EM REDE, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo da UFSJ, visando compreender a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da COVID-19.

Macedo (2022), realizou grupos focais com docentes que atuam na Educação Básica Pública na cidade de Araripe - Ceará, com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, os desafios enfrentados pela comunidade escolar no contexto da pandemia. Em seu estudo, a autora evidencia o esforço que as docentes realizaram para se apropriarem das novas tecnologias e inseri-las nas práticas pedagógicas. Todavia, Macedo conclui que as consequências ocasionadas pela ausência de interação das docentes com as crianças comprometeram não apenas o ensino e a aprendizagem das práticas de leitura e escrita, mas a avaliação da aprendizagem.

Em um estudo desenvolvido por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2013) analisando 26 documentos curriculares do Ensino Fundamental, sendo 12 pertencentes às secretarias municipais e 14 às secretarias estaduais, observou-se que atualmente no Brasil há 3 tendências de conceber o processo de alfabetização: alfabetização como ensino de um código; alfabetização por imersão nas práticas de letramento; e alfabetização na perspectiva do letramento. Abordaremos brevemente sobre essas tendências, direcionando uma maior atenção à que concordando com diversos autores (CRUZ, 2012. SOARES, 2003. SOARES, 2020), pensamos ser a abordagem mais viável ao processo de alfabetização e letramento.

Na alfabetização como ensino de um código, acredita-se que o processo requer um trabalho através de rotinas sistematizadas e controladas, utilizando materiais didáticos estruturados, com textos criados exclusivamente para alfabetizar, distantes dos textos de circulação social. Nessa concepção, a língua é compreendida como um

código e as práticas de leitura e escrita são reduzidas a ações de codificação e decodificação. Por fim, o processo de ensino-aprendizagem se dá de maneira mecânica e repetitiva, através do treinamento de habilidades fonológicas, assim como na leitura de sílabas e palavras que contenham unidades fonográficas vistas previamente. Para Silva (2016, p. 51):

Nessa abordagem, acredita-se que se o aluno aprender a técnica da escrita (compreendida como um código) se alfabetizará. Há um desprezo pelo “erro” de modo que não há reflexão e compreensão da escrita “genuína” dos alunos. Tais métodos propõem um trabalho a partir de sons e letras isoladas; de padrões mais fáceis (regulares) para os mais difíceis (irregulares).

Na atualidade existem dois documentos importantíssimos para o âmbito da alfabetização que cada vez mais tem se aproximado à essa primeira tendência: a Base Nacional Curricular Comum – BNCC, homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017 e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), publicada em 2019. Para a nova BNCC, o processo de alfabetização retorna a uma visão reducionista e mecanicista, ao estabelecer que as crianças “conheçam o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita – processos que visam que alguém se torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar “os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]” (BRASIL, 2018, p. 89-90). Somando-se a tal retrocesso, o documento também reduz de três para dois anos o ciclo de alfabetização. Dentre os principais impactos desta redução, o documento não traz metas e objetivos claros que devem ser desenvolvidos para cada ano de ensino, considerando o processo de alfabetização das crianças. Assim como tem-se a sobrecarga na necessidade de em apenas dois anos, conseguir desenvolver com todos os estudantes a apropriação do SEA, como também o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de texto.

Na PNA ocorre a defesa do retorno a perspectiva da codificação e decodificação, com foco em abordagens fônicas, quanto também na defesa de que o ensino da leitura e escrita de textos deva ocorrer apenas após o domínio da codificação e decodificação – objetos de ensino do 1º ano do Ensino Fundamental. Tal fato desconsidera não apenas os estudos e pesquisas desenvolvidos em nosso país sobre alfabetização e letramento nas últimas décadas, como também toda as vivências dos estudantes que estão imersos em uma sociedade letrada.

Para a segunda tendência, alfabetização por imersão nas práticas de letramento, o processo de alfabetização precisa ser unicamente desenvolvido através da imersão dos estudantes nas práticas de leitura e escrita, não havendo a necessidade de um trabalho sistemático para a apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA). Para essa abordagem, a inserção dos estudantes em práticas e eventos de leitura e

produção de textos é capaz de torná-los autônomos no processo de escrita e leitura, sem haver a necessidade de se refletir sobre as regularidades e irregularidades da língua escrita. Frade (2005, p. 39) propõe a seguinte reflexão:

O trabalho de alfabetização hoje denominado de imersão segue um princípio parecido com o do método natural, privilegiando a escrita e a leitura quando essas se fazem necessárias nas situações de uso. As atividades de alfabetização são aquelas em que são necessárias ações autênticas em torno dos atos de ler e escrever, porque se acredita que as crianças aprendem a ler e a escrever lendo e escrevendo textos, em situações de uso da escrita, sem muita diretividade. Um risco que se corre, quando os professores não fazem intervenções pertinentes no processo de uso -- para informar e apresentar situações problema centradas na análise do sistema de escrita -- é que se caia num espontaneísmo que prejudica a função inalienável da escola: a de ensinar.

A alfabetização na perspectiva do letramento compreende que o processo de alfabetização precisa acontecer a partir práticas de letramento, considerando a imersão dos estudantes em vivências significativas e reais de leitura e escrita. Dito isto, defendemos que é necessário ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais e da escrita. Soares (2020) propõe que a alfabetização não se trata da aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que os signos (grafemas) representam os sons da fala (fonemas), e não os codificam. Essa aprendizagem se daria através do

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e as normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever e modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27)

Soares (2020) afirma que a desarticulação entre a alfabetização e letramento, resulta em uma concepção distorcida e reducionista da natureza da linguagem. Para autora os estudantes aprendem a ler e a escrever quando são envolvidos em atividades de letramento a partir da produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. Ao refletir sobre alfabetização e letramento, a autora pontua que

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de

escrita. (ibidem, p. 27)

Segundo Albuquerque e Santos (2007), alfabetizar letrando consiste em propiciar aos estudantes situações de aprendizagem reflexivas e significativas sobre as propriedades do Sistema Alfabético de Escrita (SEA) ao mesmo tempo em que é proporcionado o contato com os mais diversos gêneros textuais em práticas de leitura e escrita que fazem parte dos usos sociais da linguagem.

Para Moraes (2012) no processo de alfabetização e letramento não basta só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas é necessário que haja um trabalho sistematizado, com estratégias e objetivos que levem os estudantes a refletirem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético (SEA) e se apropriem dos gêneros textuais escritos – não apenas em relação à sua formatação ou estrutura, mas também sobre suas finalidades, usos sociais e esferas de circulação –.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, considerando a sua função social. Para Córdova e Silveira, a pesquisa qualitativa tem seu foco nos processos e aprofundamento na compreensão de um grupo social e não na quantificação de resultados (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009, p. 33), assim buscamos compreender quais práticas de escrita e leitura estão acontecendo em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental e qual a contribuição dessas práticas para que as crianças ainda não alfabetizadas possam chegar ao final do 3º ano alfabetizadas. Concordando com Minayo (2001), este trabalho estuda questões particulares de uma realidade que não pode ser quantificada ou reduzidas à operacionalização de variáveis, mas têm significados, valores, motivos e atitudes a serem trabalhadas

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa de estudo de caso. Para as autoras Lüdke e Andre (2013) a escolha pelo estudo de caso deve se dar quando queremos estudar algo singular, por se tratar da análise de um caso que se destaca, se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo, dando aporte para uma delimitação mensurada. Como instrumentos de pesquisa, foram efetuadas 4 (quatro) observações não-participantes em campo pela necessidade de investigação e coleta de dados acerca das práticas de escrita e leitura desenvolvidas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, 1 (uma) diagnose de escrita de palavras com apoio de imagem e 2 (duas) entrevistas semiestruturadas com a docente responsável pela turma. Ao final, foi realizado uma análise das atividades desenvolvidas na rotina do sujeito da pesquisa, com base nas reflexões apresentadas por Moraes (2012) e Soares (2020).

A professora participante da pesquisa, Maria⁶, possui vínculo com as redes municipais de ensino de Recife e Jaboatão dos Guararapes. Maria possui 19 anos de experiência como docente, já atuando nas turmas de educação infantil, educação de jovens e adultos, assim como diversas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental 1, entretanto sempre foi apaixonada pelas turmas do ciclo de alfabetização. No que se refere à formação, Maria possui o curso de graduação em Pedagogia, concluído em 2002 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A turma do 2º ano em que esse estudo foi desenvolvido possuía 16 crianças matriculadas, entretanto apenas 15 frequentavam a sala de aula. Destes 15 estudantes, 3 se encontram no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e 1 estudante possuía déficit intelectual. Nesta turma existia uma boa interação e cooperação entre os estudantes, bastante atenciosos com a professora Maria. A turma também conta com a presença de 3 estagiários – 2 estagiários de apoio aos estudantes com deficiência e 1 estagiário monitor de alfabetização que auxilia a professora no desenvolvimento das atividades em sala de aula.

As observações 4 ocorreram no período vespertino (13h30m às 17h30m), durante os meses de setembro (2 encontros) e outubro (2 encontros), em 4 quintas-feiras consecutivas. Os registros dos eventos ocorridos na sala de aula da professora foram registrados no diário de campo e registrados por meio de fotografias.

Na escola em que este estudo foi realizado, no mês de setembro, iniciou-se uma obra de requalificação escolar, fazendo com que o sistema de rodízios de turmas adotados durante o período pandêmico precisasse ser adotado novamente. Assim, semanalmente a turma do 2º ano possuía 2 encontros remotos (segundas-feiras e terças-feiras) e 2 encontros presenciais (quintas-feiras e sextas-feiras).

Inicialmente foi realizado uma atividade de escrita de palavras com apoio de imagem retirada do caderno Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões (BRASIL, 2012, p.53), a fim de mapear as hipóteses de escrita dos estudantes que compõem a turma do 2º ano com base em Morais (2012), possibilitando analisar se as atividades que são desenvolvidas em sala favorecem ou não a aprendizagem dos estudantes sobre o SEA.

Com as 2 entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora responsável pela turma objetivamos melhor conhecer a docente, assim como compreender como a docente avalia os principais impactos que a pandemia do COVID-19 trouxeram ao processo de alfabetização e letramento dos estudantes do ensino fundamental,

⁶ Por opção da professora, foi atribuído o nome fictício “Maria”, como forma de homenagear a Nossa Senhora – Mãe de Jesus.

buscando compreender quais estratégias têm sido desenvolvidas pela docente no enfrentamento deste problema.

A observação se constituiu como um dos principais instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, pois além de envolver variadas fontes, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação dos fenômenos estudados, pois permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos estudados, permitindo assim a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

De acordo com Nisbet e Watt (1980, p.22 apud BELL, 2008, p. 159), “as entrevistas apontam dados importantes, mas revelam apenas como as pessoas percebem o que acontece – e não necessariamente o que na verdade acontece”. Com as entrevistas semiestruturadas buscamos perceber ou não, quais impactos o ensino não presencial trouxe ao processo de alfabetização das crianças da rede pública de Recife/PE e quais ações estão sendo desenvolvidas pela professora e/ou a equipe pedagógica na viabilização da aprendizagem das crianças e possibilitar que elas consigam chegar ao final do 3º ano do ensino fundamental alfabetizadas.

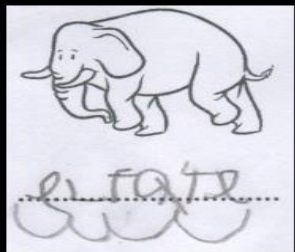
4 RESULTADOS

Para apresentar as análises da prática da Professora Maria, objetivando contemplar a aprendizagem de conhecimentos sobre a leitura e escrita dos estudantes, assim como as atividades que foram desenvolvidas para que pudessem progredir, é importante, inicialmente, sinalizarmos o quanto sua turma era heterogênea.

Por meio de uma diagnose de escrita de palavras com apoio de imagem aplicada com 11 estudantes que estavam presentes em sala de aula no primeiro dia de observação, objetivando analisar a escrita destes estudantes, assim como identificar a hipóteses de escrita em que se encontram e o que já sabem sobre o SEA, foi construído o quadro abaixo exemplificando cada uma hipóteses de escrita percebidas.

Quadro 1 – Escrita produzida por estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Sujeitos	Escrita	Hipótese de escrita	O que o estudante sabe sobre o SEA?
Estudante 1, 8 anos		Pré-silábica	Reconhece que é necessário utilizar letras para escrever, porém não consegue estabelecer relação entre a escrita e a pauta sonora.

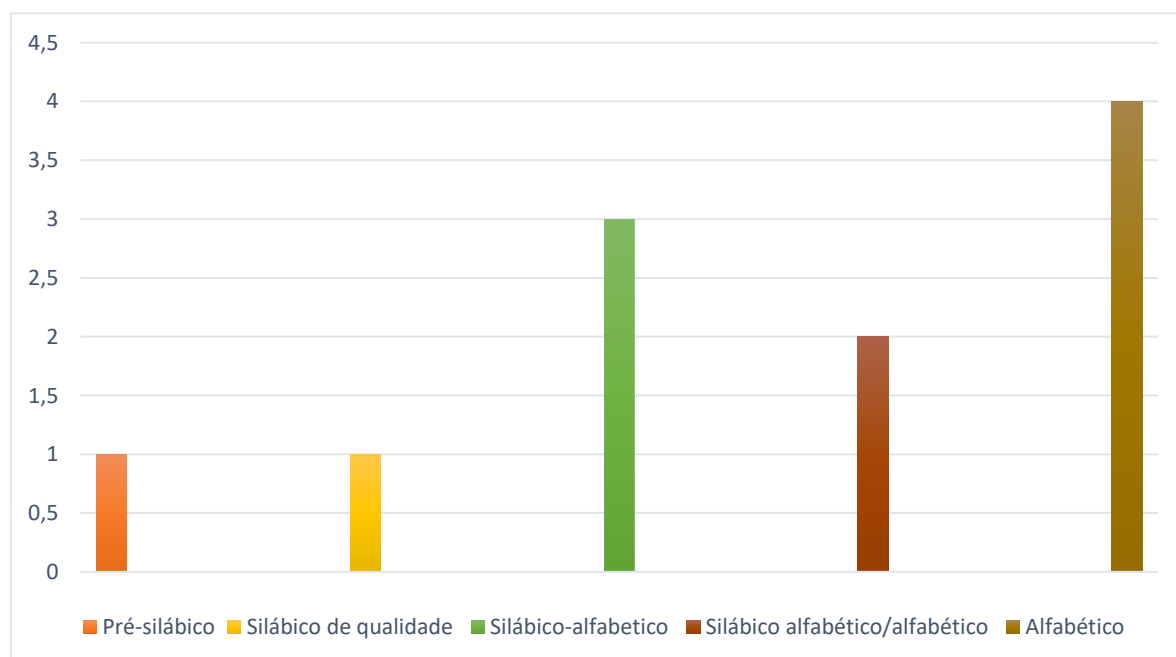
Estudante 2, 6 anos		Silábica de qualidade	Está começando a compreender o que a escrita nota, geralmente atribuindo para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional.
Estudantes 3, 4 e 5, 7 anos		Silábica-alfabético	Estabelece consciência silábica, porém ainda não compreender como a escrita nota estruturas de palavras não-canônicas.
Estudantes 6 e 7, 7 anos		Silábica-alfabético em transição para alfabético	Compreende o que a escrita nota e está finalizando o processo de compreensão sobre como a escrita cria notações.
Estudantes 8, 9, 10 e 11, 7 anos		Alfabética	Compreende que letras representam unidades menores do que as sílabas, estabelecendo as relações grafema-fonema com perfeição. embora possa cometer erros ortográficos.

Fonte: Autoral (2022).

Durante as observações, a Professora Maria demonstrou ter bastante domínio em identificar as hipóteses de escrita cada um de seus estudantes se encontravam. Entretanto, é importante ressaltarmos que não basta apenas conhecer a hipótese de escrita de cada um desses estudantes, mas também é necessário que a docente compreenda o que cada um de seus estudantes precisam compreender para que possam avançar em sua aprendizagem sobre o SEA.

Assim, com base na análise da escrita dos estudantes, optamos por construir um gráfico de colunas para melhor visualizarmos a questão da heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA presentes na turma do 2º ano do ensino fundamental observadas após a aplicação da atividade de escrita de palavras.

Gráfico 1 – Hipóteses de escrita dos estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Autoral (2022).

Conforme observado no gráfico 1, grande maioria da turma se encontrava em hipóteses de escrita avançada, estabelecendo algum nível de relação grafofonêmica. Dentre todos os estudantes da turma, apenas 1 (um) não compreender os aspectos conceituais do sistema alfabético, isto é, compreender o que as letras representam e como as letras representam (MORAIS, 2012), entretanto, vale lembrar que este estudante já reconhece que para escrevermos precisamos utilizar letras e não desenhos.

Antes de apresentarmos as práticas realizadas pela Professora Maria com vista ao trabalho com a prática de leitura e escrita, é importante mencionarmos a rotina desenvolvida pela docente em sala de aula. Nascimento e Ferreira (2021) estabelecem que

O significado de “rotina” no âmbito da prática pedagógica vai além do que se ouve dizer por meio do senso comum: atividades repetitivas e enfadonhas, mesmice, sem novidade e mecânica (treino). A rotina deve estar prevista no planejamento, pois é um trabalho intencional, no qual o professor mobiliza recursos didático-pedagógicos em prol da aprendizagem dos alunos. Logo não devem ser consideradas atividades mecânicas e sem contextualização. (NASCIMENTO; FERREIRA, 2021, p. 96).

Com base nas 4 (quatro) observações realizadas, identificamos algumas ações sistemáticas na prática de Maria que serão sistematizadas no quadro 1 abaixo:

Quadro 2 – Rotina da Professora

Categoria	Descrição dos momentos
Acolhimento	Esse momento acontecia após a chegada das crianças em sala. A professora buscava acolher os alunos de maneira agradável, e iniciava a aula sempre com uma “boa tarde”

	coletivo. Em seguida, conversava com cada um como havia sido a semana, e solicitava que todos colocassem os cadernos e/ou livros didáticos em seu birô, para que ela pudesse dar o visto ou deixar um bilhete para que os responsáveis atualizassem em um segundo momento as atividades atrasadas.
Atividades geral para todos os estudantes (antes da merenda)	A professora sempre iniciava as atividades em sala preenchendo o calendário fixado ao lado do quadro. Em seguida, distribuía fichas de atividades contendo uma variedade de exercícios para trabalhar a apropriação do SEA – Análise fonológica, composição e decomposição de palavras, comparação de palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas, escrita de palavras através do preenchimento de lacunas, ordenação de letras e sílabas, leitura de palavras ou frases e escrita de palavras. Para explicação e resolução das fichas, utilizava o quadro e o alfabeto ilustrado preso na parede.
Merenda	Momento bastante esperado pelas crianças, que sempre questionavam: “Tia, faltam quantos minutos para dar a hora da merenda?”. Devido uma obra de requalificação que estava acontecendo na escola, os estudantes estavam precisando lanchar em sala de aula. Mas era nesse momento também que eles podiam socializar e interagir com seus pares, trocando o lanche que traziam de suas casas e brincar. A merenda tinha duração de 20 minutos, mas quase sempre a professora dava alguns minutos a mais para as crianças.
Atividades direcionada de acordo com as hipóteses de escrita (após a merenda)	Após a merenda, a professora realizava atividades de apropriação do SEA direcionadas de acordo com a hipótese de escrita em que seus estudantes se encontravam. Para tal, organizava a sala em agrupamentos produtivos e utilizava atividades impressas e/ou jogos de alfabetização.
Despedida	15 minutos antes de finalizar sua aula a professora sempre encerrava as atividades, reorganizava as bancas e permitia que os estudantes brincassem ou conversassem uns com os outros até dar o momento de largar.

Fonte: Autoral (2022).

Devido a obra de requalificação da escola, a Professora Maria optou por nos dias de encontro presencial trabalhar exclusivamente com as disciplinas de português (quintas-feiras) e matemática (sextas-feiras), através da utilização de fichas de atividades produzidas por ela em conjunto com o trio gestor, assim como utilizar

atividades impressas selecionadas por ela, para serem realizadas pelos estudantes de acordo com suas heterogeneidades de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética. Assim, o quadro branco, durante os 4 dias de observação, foi utilizado apenas para explicação e resolução das atividades desenvolvidas com a turma. Nos dias de aula remota eram quando ocorria o trabalhadas as demais disciplinas, como também era utilizado o livro didático.

Em relação aos encontros remotos, a interação entre a professora e os estudantes ocorriam através da utilização de um grupo no Whatsapp, onde era enviado o link da videoaula diária que era transmitida pelo canal do EducaRecife no Youtube, assim como vídeos gravados pela professora com a explicação do conteúdo diário. Junto à estes vídeos, seguia as atividades que deveriam ser desenvolvidas no dia pelos alunos. Para que a presença dos estudantes fosse contabilizada, os estudantes precisavam enviar foto das atividades realizadas no grupo do Whatsapp.

Na sala de aula as bancas eram organizadas enfileiradas uma atrás das outras, porém a professora buscava deixar os estudantes em hipóteses iniciais mais próximas ao quadro, para que ela pudesse dar uma maior atenção a eles. A depender da atividade que seria desenvolvida em sala de aula após a merenda, a Professora Maria reorganizava as bancas, criando dois grandes agrupamentos produtivos: um com os estudantes em hipótese silábico-alfabética e alfabética, e outro agrupamento com os demais estudantes.

O trabalho exclusivamente com a leitura se mostrou bastante ausente na organização do trabalho pedagógica da professora, não se fazendo presente em nenhuma aula observada. A leitura de textos em voz alta pela professora ocorria apenas quando necessários para realização de alguma das atividades de apropriação do SEA ou produção de texto trazidos no enunciado das fichas ou atividades realizadas em sala. Ao ser questionada em entrevista sobre o trabalho com a leitura em suas aulas, Maria relatou que a sua maior dificuldade em incluir o a leitura em sua rotina tem sido a ausência de tempo.

Eu confesso que desse recesso de julho para cá, eu tenho lido bem menos com eles. Mas eu tenho o costume de iniciar minhas aulas contando uma história para eles, e depois ir trabalhando os elementos da história, para ir analisando a compreensão leitora deles. Eu também costumava chamar ao menos uma vez a cada quinze dias eles no meu birô para eu ir acompanhando de um por um a evolução deles, mas agora tá bem mais complicado com essa reforma. [...]. Mas agora como a gente só tá tendo aula na quinta e na sexta, fica bem complicado, e sem a biblioteca a situação ficou pior. Durante a semana eu vou mandando umas historinhas e textos no grupo do Whatsapp e peço que os pais das crianças vão lendo com seus filhos sempre que puderem, mas a gente sabe

que isso quase nunca acontece. Entre eu trabalhar a leitura e a apropriação do sistema de escrita, eu prefiro trabalhar a apropriação, porque a leitura eles poderão trabalhar melhor no ano que vem, agora a apropriação é mais emergencial, entende?

Por mais que na sala de aula houvesse o cantinho da leitura com uma grande diversidade de livros que eram entregues tanto pela coordenadora pedagógica, como trazidos pela docente de sua casa, não fazia parte da rotina da professora utilizar o espaço. Apenas os estudantes em hipótese de escrita alfabética que possuíam o hábito de pegarem livros para realizarem a leitura silenciosa em suas bancas após finalizarem suas atividades.

Concordamos com Solé (2015) ao afirmar que a escola jamais deva compreender a leitura como um mero domínio de habilidades de decodificação e fluência. Ao ler, os sujeitos precisam realizar um processo de inferência e previsão contínua, se apoiando nas informações proporcionadas pelo texto, assim como nas informações que os sujeitos vão construindo através de suas vivências e leituras prévias. É necessário que o trabalho com a escrita ocorra simultaneamente, para que ao final do ciclo de alfabetização os estudantes sejam capazes não apenas de produtoras de textos e capazes de fazer o uso da língua escrita de maneira formal, mas também possam se tornar leitoras capazes de responder adequadamente as demandas sociais da leitura e escrita.

Maria, em um outro momento, ao ser questionada sobre quais impactos ela percebeu enquanto professora que estava atuando na Educação Básica durante o período pandêmico, trouxe em sua fala questões fundamentais que nos auxiliam a compreender as possíveis consequências dos 2 anos de Pandemia do COVID-19. Maria também estabeleceu aproximações entre a realidade vivenciada durante o ensino pandêmico e a realidade que tem vivenciado em parte da semana devido a obra de requalificação escolar.

Os anos de 2020 e 2021 foram bem difíceis. Eu diria que não só por conta de nossa dificuldade em se adequar às demandas que foram surgindo, como gravar vídeo aula, criar blocos de atividade, corrigir as atividades pelo computador, se comunicar com os estudantes apenas por um grupo de Whatsapp, mas eu diria também que foi em se acostumar com a rotina de lecionar em casa. Construir em casa esse ambiente de trabalho que antes não existia. [...]. Eu não vou dizer que nenhum de meus estudantes não conseguiram aprender nada, porque eles conseguiram, mas muitos estão com dificuldades principalmente por conta dessa pandemia. Sim, me lembrei de uma outra coisa. Uma dificuldade que eu tive lá e já estou voltando a ter aqui por conta dessa reforma, é a questão da frequência e participação deles. Minha turma tem 16 crianças, dessas 16, apenas oito ou nove tem participado

assiduamente dos encontros. Porque lá eu coloco os vídeos e as atividades que eles precisam realizar e eles precisam tirar uma foto da atividade pronta para que eu possa comprovar no sistema que eles estavam presentes. Obviamente que acontece de os pais trabalharem e eles só conseguirem mandar a foto da atividade de noite, ou então uma mãe ou outra vir falar comigo no privado e justificar de o porquê de a criança ainda não ter postado a atividade, aí eu até compreendo. Mas tem crianças que simplesmente não tem aparecido e os pais não me comunicam nada. Isso acaba ficando fora de meu alcance e no fim das contas quem termina se prejudicando são as crianças.

A fala da docente nos permite estabelecer aproximações com o que Soares (2016) nos apresenta, ao defender a importância da sistematização, continuidade e acompanhamento do ensino nas turmas de alfabetização. A ausência dos estudantes nos encontros faz com que ocorra um rompimento na sequência de conhecimentos que estão sendo construídos pelo docente e a turma, dificultando assim, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que se fazem ausentes com uma maior frequência dos encontros.

Vejamos, a seguir, como Maria realizou o trabalho com as diferentes hipóteses de escrita através da utilizando de dois jogos de alfabetização para trabalhar a leitura e escrita de palavras na observação 3 (três), no dia 06 de outubro de 2022.

Após a merenda, a professora começa a organizar a turma em dois grandes agrupamentos e informa aos estudantes que ela havia trazido um jogo bem divertido para eles aprenderem e ficarem mais inteligentes. Em seguida, começa a informar onde cada estudante deveria ficar para participar do jogo.

No agrupamento onde estavam localizadas as crianças em hipóteses pré-silábica e silábica, entregou o jogo *Loto Leitura*, que possuía um alfabeto móvel e uma cartela com 4 figuras dissílabas, formadas geralmente por Sílabas canônicas (C-V). Ao lado de cada figura, existia 4 espaços em branco, pré-estabelecendo o quantitativo de letras que os estudantes deveriam utilizar para escrever o nome das figuras. O objetivo do jogo era escrever o nome das figuras utilizando o alfabeto móvel e ao final, realizar a leitura das palavras formadas. Cada criança recebeu uma cartela e o alfabeto móvel foi colocado no centro das mesas. A professora deu uma atenção maior para os estudantes deste agrupamento, juntando-se a eles para realizar a mediação do jogo.

Conversa com os alunos antes do jogo iniciar

P – Posso começar? Para isso vocês precisam prestarem bastante atenção e fazer silêncio!

A – É um jogo com as letras, né tia?

A – Eu já vi esse jogo. A minha mãe vai comprar um desse para mim.

A – É para fazer silêncio gente, se não a tia Maria não vai explicar!

P – Esse jogo tem essas cartelinhas e esse alfabeto móvel. Cada uma dessas cartelinhas tem 4 imagens e vocês irão precisar usar as letras do alfabeto para escrever

o nome delas. Eu vou dar uma cartelinha para cada um de vocês.

A – O nome disso é BOLA tia, eu já sei.

A – Como é o nome disso, tia?

A – Isso é um DEDO!

P – Pronto, cada um recebeu as cartelas, não foi? Agora nós vamos precisar usar essas letrinhas para escrever o nome das figuras. Lembrando que só pode usar 1 letra em cada um desses quadradinhos, tá certo?

T – Certo!

Como pudemos perceber, o jogo trazido pela professora foi bem recebido pelos estudantes, despertando interesse e curiosidades nas crianças. A criança a partir de vivência em situações lúdicas, desenvolve suas emoções e expressividades, como também auxilia no desenvolvimento da resolução de desafios e o entendimento sobre regras.

Após distribuir uma cartela para cada um dos estudantes, a professora deu continuidade ao jogo:

Conversa com os alunos durante o desenvolvimento do jogo

P – A, como é o nome dessa primeira figura?

A – VELA, tia.

P – Isso, VE-LA. Quais letrinhas a gente precisa usar para escrever o VE?

A – E. Tem a letra E tia.

P – Isso mesmo, mas antes do E a gente precisa de mais uma letra, se não vai ficar ELA e não VE-LA. Que letrinha é essa que a gente junta com o E e faz esse som VE?

A – T?

P – Não, se a gente usar a letrinha T vai ficar TE, e não VE. Para fazer o VE a gente usa a mesma letra de VACA. Qual o nome daquela letra que tem na VACA? (Aponta para a letra V no alfabeto ilustrado colado na parede da sala).

A – Ah, é a letra V tia! V com E faz VE. É a letra V!

P – E para fazer o LA, a gente vai precisar de quais letras?

A – L com A. L com A faz LA.

Percebe-se que a professora ao apresentar as figuras, enfatiza a pronúncia de cada uma das sílabas que compõem o nome das figuras, buscando despertar em seus estudantes uma consciência silábica. Em um estudo desenvolvido por Barreta (2003), as autoras afirmam que desde muito cedo, as crianças já são capazes de dominar algumas habilidades de consciência fonológica, como por exemplo, a reflexão das sílabas.

Com o estudante em hipótese de escrita pré-silábica, a professora realizou uma alteração no jogo para que ele pudesse participar com maior autonomia. Para isso, entregou sua cartela com as consoantes já posicionadas, solicitando que o estudante preenchesse o nome das figuras utilizando as vogais que haviam sido trabalhadas previamente.

P – A, você se lembra quais são as vogais que a gente vem trabalhando?

A – A-B-C-D-E-F...

P – Não A, esse é o alfabeto. Nesse jogo nós vamos utilizar apenas as vogais. A-E-I-O-U. Pega elas mim por favor. (Observa se o estudante conseguia localizar todas as

vogais espalhadas com as demais letras do alfabeto).

P – Isso João, estas são as vogais (O estudante consegue localizar todas as vogais). Nesse jogo nós vamos precisar usar somente elas para montar o nome das figuras, já que as consoantes já estão ao lado da figura, né? Como é o nome desta primeira figura?

A – BOLO, tia.

P – Isso, é um BO-LO. Para escrever o BO de BO-LO a gente usa 2 letras. A letra B já está aqui, tá vendo? Mas junto com ele precisa de outra letra, se não vai ficar só B [b] e isso não existe. Então nós precisamos colocar uma letra junto dele para formar BO. Qual letra é essa que a gente usa? BO.

A – BO... é a letra O, tia?

P – Isso mesmo João, a letra O. Coloca a letra O do lado da letra B. E para fazer o LO, você acha que a gente vai usar qual letra?

A – É o O também tia, é o mesmo som. BO e LO, elas duas tem essa mesma letra aqui! (aponta para letra O).

A partir do fragmento em análise, percebe-se 2 fatos que necessitam um destaque. O primeiro refere-se a maneira como a professora trabalha a apropriação do SEA com seus estudantes, assemelhando-se as práticas desenvolvidas nas cartilhas do método de alfabetização alfabético, apresentando inicialmente as vogais, para apenas em um segundo momento o estudante poder entrar em contato com as consoantes. O segundo fato refere-se ao posicionamento da docente ao afirmar “ficar só B [b] e isso não existe”. Ao realizar tal afirmação, a professora inconscientemente (ou não) está se posicionado politicamente, compreendendo que os fonemas não existem isoladamente na sociedade em que vivemos, sendo inviável solicitar que as crianças em processo de alfabetização e letramento desenvolvam tal reflexão.

Desdobramento do jogo

Após realizar a correção da escrita de cada uma das palavras escrita, a professora vai em seu birô e busca folhas de papel ofício.

P – Agora que vocês escreveram o nome dessas figuras, eu vou querer que vocês peguem os lápis de escrever e pintar, para a gente desenhar nas folhas as figuras e em baixo escrever o nome delas.

A – Mas eu não sei desenhar tia.

A – Eu sei fazer o FOGO.

A – Como é que faz uma mesa?

Um aspecto que poderia ser promovido pela professora, ao invés de solicitar que os estudantes apenas desenhassem e copiassem o nome das figuras, seria propor um desdobramento da atividade, de modo que os educandos fossem convidados a comparar as palavras do jogo quanto ao número de sílabas, a identificar e produzir palavras que compartilhassem a mesma sílaba inicial ou final e a produzir palavras que rimam, tendo em vista que essas habilidades de consciência fonológica tendem a ser resolvidas com mais êxito por alunos que encontram-se na hipótese pré-silábica e silábica, níveis presentes nesse agrupamento construído pela Professora Maria (MORAIS, 2012).

No segundo agrupamento, onde estavam localizados os estudantes em hipóteses silábico-alfabética e alfabética foi entregue um jogo de própria autoria, baseado no *Loto Leitura*. O jogo possuía imagens de animais com diferentes estruturas silábicas (V, V-V, C-V, C-V-C, C-C-V e C-C-V-C) e um alfabeto móvel. O objetivo do jogo era escrever o nome dos animais utilizando o alfabeto móvel. Cada criança recebeu a imagem de três animais e o alfabeto móvel foi colocado no centro das mesas.

Conversa com os alunos antes do jogo iniciar

P – O jogo que vocês irão jogar é um jogo que eu fiz com muito carinho para vocês, então vocês vão precisar tomar bastante cuidado para não perderem as peças, tá certo?

T – Tá bom, tia!

P – Então, nesse jogo cada um vai receber 3 imagens de animais diferentes e usar esse alfabeto para montar o nome deles. Se alguém tiver com dúvida, pode me chamar que eu ajudo vocês, tá certo?

A – Tia, então quer dizer que é só para usar as letras para escrever o nome das figuras?

P – Isso mesmo, A.

A – Ah não, isso é muito fácil tia, é tarefa de bebezinho!

P – Mas esses animais tem algumas coisas especiais. Vocês irão descobrir enquanto estiverem escrevendo os nomes. (A professora deixa os estudantes jogando, enquanto retorna para o agrupamento com as crianças em hipóteses iniciais).

Diferente do jogo *Loto Leitura*, as imagens do jogo produzido pela professora não possuíam a quantidade de letras pré-estabelecidas ao longo, fazendo com que os estudantes precisassem perceber, ao final da leitura do nome escrito por eles, se ainda estava faltando alguma letra.

Conversa com os alunos durante o desenvolvimento do jogo

Enquanto uma criança montava o nome de seus respectivos animais, ocorria uma interação entre eles:

A – Alguém viu a letra L? LE-ÃO, eu preciso do L para escrever LEÃO.

A – Olha o L ali!

A – GIRAFa é com G e não com J, A. Precisa ajeitar porque eu já vi o nome GIRAFa e era com G, não era com J não, não é Tia Maria?

A professora retorna para o agrupamento e acompanha mais de perto a situação vivenciada pelas crianças.

A – Tia, A está querendo escrever JIRAFa com J! Eu falei para ele que é com G!

P – Isso mesmo A, GIRAFa a gente escreve com G. Se a gente usasse a letra J teria o mesmo som, porém a forma correta de se escrever é com G.

A – Tá vendo, A?

P – Mas eu agora estou vendo que esse jogo não é tão para criancinha, não é A?

T – (Risos)

Percebe-se que por mais que a docente tenha se feito ausentado na mediação do jogo com o agrupamento, os estudantes interagiam e compartilhavam os conhecimentos prévios sobre o SEA e regras ortográficas, como no momento que um estudante percebe que sua colega estava utilizando uma letra J para grafar o nome

GIRAFA.

Desdobramento do jogo

Após realizar uma correção com a ajuda dos estudantes, a professora solicita que os estudantes peguem os seus cadernos para dar continuidade ao jogo.

P – Agora que vocês acabaram de escrever essas palavras, eu vou precisar que vocês peguem o caderno de vocês e um lápis de escrever.

A – Vai usar o caderno é tia?

P – Sim, ou vocês acharam que o jogo era só isso? Assim ia ser muito tranquilo para vocês.

T – (Risos)

P – Agora eu vou querer que vocês escrevam em seu caderno uma frase para cada um desses nomes que vocês montaram. No final, vocês terão que escrever três frases, certo? Então quem escreveu CACHORRO, irá ter que escrever uma frase com a palavra CACHORRO, e assim por diante.

A – Ah tia, é uma frase para cada animal, né?

A – Tia, eu não entendi. É para fazer como?

A – A, é para fazer a frase com o nome desses bichos que tu fez, só que é um nome em cada linha, né tia?

P – Isso, é para criar uma frase para cada um desses animais. No final, cada um de vocês terão que ter escrito três frases. Porque vocês não escreveram o nome de três animais?

A – Ah tia, agora eu entendi.

P – Pronto, depois que vocês terminarem, podem colocar o caderno no meu birô que eu vou querer dar uma olhada. Se vocês quiserem, um pode ir ajudando o outro a dar ideia de quais frases podem escrever.

O desdobramento adotado pela docente objetivando trabalhar a escrita espontânea das crianças poderia ter sido diferente, visto que a estratégia adotada por Maria se tornou descontextualizada e sem sentido para os estudantes. Um possível desdobramento que também poderia ser realizado pela professora, seria propor um desdobramento da atividade, de modo que os educandos fossem convidados a identificar e produzir palavras que compartilham o mesmo fonema inicial, a identificar e produzir palavras que compartilhassem a mesma sílaba inicial ou final e a produzir palavras que rimam, tendo em vista que essas habilidades de consciência fonológica tendem a ser resolvidas com mais êxito por alunos que se encontram na hipótese silábico-alfabética e alfabética, níveis presentes nesse agrupamento construído pela Professora Maria (MORAIS, 2012). Em um segundo momento, a docente poderia contemplar alguma regularidade e/ou irregularidade da ortografia a partir de outros jogos, tendo em vista que havia um grupo de estudantes que se encontravam na hipótese alfabética. Inclusive, poderia propor uma reflexão sobre os usos do G e J, pois foram questionamentos presentes nas conversas das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da nossa pesquisa revelam que a docente tem deixado as atividades de leitura em segundo plano, não trazendo para sala de aula situações

cruciais que deveriam ser vivências pelos estudantes nas turmas de alfabetização, situações estas que segundo Solé (2015) vão além do desenvolvimento da fluência leitora, mas que também objetivam o desenvolvimento de habilidades inferenciais, sondagem dos conhecimentos prévios, localização de informações implícitas e explícitas e antecipação de sentidos.

A maneira como a docente conduz suas aulas, privando os estudantes em estudantes em hipóteses iniciais de desenvolverem a leitura em sala de aula, retoma uma concepção tradicional de alfabetização que defendeu durante muito tempo que os estudantes precisavam aprender a escrever, para somente em um segundo momento entrar em contato com a leitura. Concordamos com Soares (2020) e reconhecemos que aprendizagem e o ensino da leitura e escrita são de naturezas essencialmente diferentes, porém, processos interdependentes que precisam ser desenvolvidos simultaneamente ao longo do processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Observando a organização pedagógica para o ensino da escrita desenvolvidos pela professora Maria, verificamos que ela era sensível ao considerar os níveis de conhecimento em sua prática. O cuidado em organizar em sua rotina atividades que atendessem a heterogeneidade de conhecimentos sobre o SEA de seus estudantes, seja através da utilização de atividades direcionadas ou jogos de alfabetização em agrupamentos produtivos, revelaram-se fundamentais para que os estudantes em diferentes hipóteses pudessem avançar em seus conhecimentos.

Por fim, destacamos que para se trabalhar na perspectiva da heterogeneidade de conhecimento, no sentido de fazer todos os alunos avançarem não apenas na apropriação do SEA, mas que também desenvolvam habilidades de leitura, é preciso antes de mais nada que os professores saibam avaliar os conhecimentos dos alunos e tenham entendimento sobre o que seus estudantes precisam aprender para que possam avançar e trabalhar com diversos gêneros textuais presentes na sociedade. Diante disso, debruçarmo-nos por essas discussões pode auxiliar um pouco mais na compreensão da fabricação das práticas docentes no que se refere à organização da prática docente em relação aos processos de escrita e leitura, assim como refletir sobre uma educação mais justa, que garanta a todos os sujeitos o direito de se alfabetizarem.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C.B.E; SANTOS, C.F. Alfabetizar letrando. p: 95-109. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R.. **Consciência metalingüística e alfabetização: um**

estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. Psicologia: reflexão e crítica, v. 16, p. 491-502, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: abril de 2022.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CÓRDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CRUZ, M. do C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P. da. Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.** Brasília, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professoras: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

LEAL, F. T; BRANDÃO, P. C. A; ALMEIDA, S.B.F; VIEIRA, S.E. **Reflexões sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética em documentos curriculares:** implicações para a formação de professores. In: Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 69-99, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

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, 2022.

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. de. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp; Marília, SP: Oficina Universitária, 2014.

NASCIMENTO, M. C. B; FERREIRA, A. T. B. 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: **Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições?**. Editora CRV, Curitiba – Brasil 2021.

NISBET, J.; WATT, J. Case Study. 1980. p. 22. In: BELL, Judith. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da et al (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007

SILVA, K. V. N. G. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética**: estudo da prática docente. 2016. Dissertação (Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Penso Editora, 2015.

TODOS, PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica - impactos da pandemia na alfabetização de crianças**. Fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>>. Acesso em: março de 2022.