



Universidade Federal de Pernambuco
Centro Acadêmico do Agreste
Núcleo de Formação Docente
Curso de Licenciatura em Pedagogia

FLAVIANE MANUELE DA SILVA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDAS POR PROFESSORAS DE 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA**

CARUARU

2023

FLAVIANE MANUELE DA SILVA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDAS POR PROFESSORAS DE 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel/licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva

CARUARU

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Flaviane Manuele da.

As práticas de alfabetização desenvolvidas por professoras de 5º ano do ensino fundamental no período pós-pandemia / Flaviane Manuele da Silva. - Caruaru, 2023.

41 p. : il., tab.

Orientador(a): Alexandro da Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Pedagogia - Licenciatura, 2023.

1. Alfabetização. 2. Práticas alfabetizadoras. 3. Estratégias. 4. Recursos didáticos. I. Silva, Alexandro da. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

FLAVIANE MANUELE DA SILVA

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DESENVOLVIDAS POR PROFESSORAS DE 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, na modalidade de monografia, como requisito parcial para a obtenção do grau de bacharel/licenciado em Pedagogia.

Área de concentração: Educação

Aprovado em: 04/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Maria Geiziane Bezerra Souza (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes (Examinadora Externa)
Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.

A meus pais, Luciana e José, que me ajudaram, me apoiaram e compreenderam meus momentos de ausência. A eles sou grata.

AGRADECIMENTOS

É o fim de uma longa jornada, com obstáculos, incertezas, choros e momentos de alegria compartilhados. Agradeço primeiramente a Deus, que sempre me amparou e que estava presente em todos os momentos, e graças a Ele cheguei até aqui.

Agradeço aos meus pais, que lutaram para que eu chegasse até aqui, que embarcaram comigo nessa jornada, compreenderam a minha ausência em momentos de família, sentiram as minhas dores e estavam presentes em todos os momentos. Vocês foram essenciais.

Aproveito para agradecer às minhas irmãs, Fernanda e Francieli, e ao meu companheiro Marciel, que às vezes me permitiam estudar, que inúmeras vezes foram críticos de recursos didáticos elaborados ou de pequenos rascunhos deste trabalho.

Agradeço enormemente ao meu orientador, Alex, que me aceitou logo no 7º período, quando as minhas ideias ainda eram confusas e precisavam de uma direção. Agradeço por acolher minhas ideias, esclarecer minhas dúvidas e pela disponibilidade de me orientar.

Por fim, agradeço a todos que durante esses 4 anos estiveram comigo nessa caminhada, aos que permaneceram comigo desde do início e que compartilharam esse ciclo que se encerra.

RESUMO

Com o surgimento do COVI-19, durante o ano de 2020, as aulas foram suspensas. Buscando a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem, iniciou-se a implementação do ensino remoto, com aulas e atividades por meio de plataformas digitais (Google Meet, WhatsApp) ou de atividades impressas que poderiam ser retiradas na escola. No período pós-pandemia, foi possível perceber os impactos deixados pelo ensino remoto, com alunos em turmas de 4º e 5º ano que ainda não tinham sido alfabetizados. Com isso, o presente trabalho tem como objetivo investigar como professores de uma escola de tempo integral desenvolvem práticas alfabetizadoras para garantir a alfabetização “tardia” de crianças no período pós-pandemia. Com auxílio de autores como Rojo (2002), Leal e Fonseca (2015), Silva (2018) e Morais (2012), foi possível discutir sobre as práticas alfabetizadoras no contexto escolar e sobre a necessidade de ajuste do ensino aos diferentes níveis de conhecimento dos aprendizes. Do ponto de vista metodológico, adotamos uma abordagem qualitativa e, para a geração de dados, utilizamos a observação de campo e a entrevista semiestruturada, a partir do que propõe Minayo (2007). Para a análise e o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, de acordo com Gomes (2007). Participaram da pesquisa 5 professoras de uma escola municipal em tempo integral, localizada na zona urbana no município de Caruaru - PE. Os resultados apontaram a utilização dos agrupamentos por níveis de conhecimento, da leitura compartilhada e da organização de duplas de níveis diferentes como principais práticas alfabetizadoras utilizadas por essas professoras. Aliados às práticas alfabetizadoras, foi possível encontrar a utilização de recursos didático-pedagógicos, como jogos, apostilas, livros paradidáticos e internet/notebook. Concluímos que o processo de alfabetização constitui um desafio presente nas turmas de 5º ano investigadas, mas as práticas alfabetizadoras desenvolvidas, assim como os recursos didático-pedagógicos, têm, apesar dos limites, investido na tentativa de garantir o direito que todas as crianças têm de aprender a ler e a escrever com autonomia.

Palavras-chave: Alfabetização; Práticas alfabetizadoras; Estratégias; Recursos didáticos.

ABSTRACT

With the emergence of COVID-19, during 2020, classes were suspended. Seeking continuity in teaching and learning processes, the implementation of remote teaching began, with classes and activities through digital platforms (Google Meet, WhatsApp) or printed activities that could be picked up at school. In the post-pandemic period, it was possible to perceive the impacts left by remote teaching, with students in 4th and 5th year classes who had not yet become literate. Therefore, the present work aims to investigate how teachers at a full-time school develop literacy practices to guarantee “late” literacy for children in the post-pandemic period. With the help of authors such as Rojo (2002), Leal and Fonseca (2015), Silva (2018) and Morais (2012), it was possible to discuss literacy practices in the school context and the need to adjust teaching to different levels of knowledge of apprentices. From a methodological point of view, we adopted a qualitative approach and, to generate data, we used field observation and semi-structured interviews, based on what Minayo (2007) proposes. For data analysis and processing, we used content analysis, according to Gomes (2007). Five full-time teachers from a municipal school, located in the urban area in the city of Caruaru - PE, participated in the research. The results showed the use of groups based on knowledge levels, shared reading and the organization of pairs at different levels as the main literacy practices used by these teachers. Combined with literacy practices, it was possible to find the use of didactic-pedagogical resources, such as games, handouts, textbooks and the internet/notebook. We conclude that the literacy process constitutes a challenge present in 5th grade classes, but the literacy practices developed, as well as the didactic-pedagogical resources, have, despite the limits, invested in the attempt to guarantee the right that all children have to learn to read and write independently.

Keywords: Literacy; Literacy practices; Strategie; Didactic resources.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Alfabetômetro da escola campo de pesquisa	25
Fotografia 2	Caixa alfabética	32
Fotografia 3	Quebra-cabeça de palavras	33
Fotografia 4	Quebra-cabeça de frases	34
Fotografia 5	Produção textual	34
Fotografia 6	Apostila disponibilizada pela SEDUC	36
Fotografia 7	Atividades 1 e 2 da apostila da SEDUC	37
Fotografia 8	Atividade 10 da apostila	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Trabalhos apresentados nos eixos temáticos 8 e 10 do VI CONBAIf que apresentam relação com o objeto de estudo	14
Quadro 2 -	Participantes da pesquisa	22
Quadro 3 -	Práticas de alfabetização utilizadas pelas professoras	24
Quadro 4 -	Recursos didático-pedagógicos mais citados pelas professoras	31

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS	16
2.2	ALFABETIZAÇÃO E O AJUSTE DO ENSINO AOS DIFERENTES NÍVEIS DE CONHECIMENTO DOS APRENDIZES.....	19
3	METODOLOGIA.....	21
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	24
4.1	AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES PARA GARANTIR A ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DE 5º ANO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA.....	24
4.2	RECURSOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS VOLTADOS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
	REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

Como tentativa de assegurar a erradicação do analfabetismo, o Plano Nacional de Educação (PNE) instituiu a lei 13.005/2014, que tem como objetivo erradicar o analfabetismo em 10 anos, o que significa que, em 2024, todos deveriam estar alfabetizados. O PNE também apresenta como meta “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Apesar dos grandes desafios encontrados para a consolidação da alfabetização em três anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) determina que o aluno seja alfabetizado no período de dois anos, ou seja, até o 2º ano do ensino fundamental, reduzindo-se, assim, o tempo para a consolidação da alfabetização.

Para além de leis e de diversas ações desenvolvidas cotidianamente pelos professores em sala de aula, ocorreram ainda ações de estados e municípios materializadas por meio da adesão e/ou proposição de programas ou projetos - com distintas orientações epistemológicas e metodológicas - com o objetivo de aumentar o número de pessoas alfabetizadas, como o Mais Alfabetização (instituído em 2018) e o Tempo de Aprender¹ (instituído em 2020), vinculados ao Ministério da Educação, além do Tempo Certo, proposto pela Prefeitura de Caruaru - PE (instituído em 2021) e do Criança Alfabetizada (2019), uma iniciativa da rede estadual de Pernambuco.

Porém, no início do ano de 2020, surgiu um obstáculo ainda maior que fez com que o número de crianças que não sabem ler e escrever no Brasil aumentasse ainda mais: a pandemia de COVID-19, que gerou o isolamento social, perdas de familiares e de pessoas queridas, fechamento das escolas e início das aulas remotas.

As aulas remotas permitiram a continuidade do processo de aprendizagem por meio de recursos tecnológicos, a distância. Dessa forma, o processo de alfabetização, que ocorria na sala de aula, no chão da escola e com a mediação direta de professores, passou a ocorrer em casa, com ajuda dos pais ou responsáveis.

As aulas remotas foram pensadas para que, mesmo em casa, os alunos continuassem seu processo de aprendizagem, com atividades enviadas pela escola e realizadas no ambiente familiar para, posteriormente, serem entregues na escola para correção. Nesse contexto, as aulas podiam ser gravadas ou transmitidas em tempo real. Entretanto, as aulas remotas não atingiram todos de forma igualitária, visto que os alunos possuem níveis socioeconômicos diferentes e, portanto, possuem acesso (ou não) a tecnologias e à internet de formas também desiguais, o que dificultou o acompanhamento das aulas remotas.

Em 2020, tive meu contato inicial com estudos voltados para a alfabetização, o que ocorreu nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 1 e 2, proporcionando-me leituras

¹ Programa proposto no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (2019).

de diferentes autores que discutem sobre a problemática. Durante as referidas disciplinas e após elas, surgiu a inquietação em torno da alfabetização e de como esse processo ocorre em sala de aula, no período pós-pandemia.

Em 2022, tive meu segundo contato com a alfabetização. Com o retorno das aulas presenciais, que ocorreu em 2021, tive minha primeira experiência em sala de aula, vivida um ano após o retorno das aulas presenciais, em uma escola da rede municipal de ensino de Caruaru - PE. Essa experiência gerou um grande choque, causado ao ingressarem em uma turma de 4º ano e me deparar com alunos que não conheciam as letras, não diferenciam letras de números e que não sabiam escrever o seu próprio nome.

O impacto foi ainda maior quando, ao comparar esses alunos do 4º ano com os alunos do 1º ano (iniciando o ensino fundamental, pós-pandemia) da mesma escola, detectei, de modo informal, uma grande diferença daqueles estudantes com relação aos do 1º ano, que já conheciam as letras, escreviam seus nomes e conheciam sílabas. Nas turmas de 1º ano, era possível observar alunos que já tinham se apropriado do SEA, sendo até possível encontrar alguns que já conseguiam ler e compreender textos curtos. Em contrapartida, em turmas de 4º ano, era possível encontrar alunos que, por exemplo, não sabiam diferenciar letras de números ou que não reconheciam letras comuns, como as vogais.

Essa discrepância entre alunos do 1º e do 4º ano, também percebida com relação a turmas de 5º ano, me fez perceber que a pandemia gerou um grande impacto no processo de aprendizagem dos alunos do 3º/4º/5º anos, que passaram pelo processo de aulas remotas e tiveram um grande prejuízo educacional, seja pela falta de recursos que permitissem assistir às aulas, seja pela falta de um mediador adequado que pudesse acompanhar e auxiliar nesse processo de aprendizagem.

Estando diante dessa realidade educacional, atuando em uma escola da rede municipal de ensino que possui um alto percentual de alunos que estão terminando os anos iniciais do ensino fundamental sem conhecerem o alfabeto ou saberem escrever o próprio nome completo, despertou-me o interesse em investigar as práticas alfabetizadoras que vêm sendo utilizadas pelas/os professoras/as para alfabetizar os/as alunos/as em idade-ano adequado, mas que, devido à pandemia, não foram alfabetizados.

Ao dar aulas de reforço², no horário regular das aulas, retirando os alunos das aulas para desenvolver atividades isoladas voltadas para o processo de alfabetização no interior da própria escola, auxiliando as professoras, foi possível encontrar diversas estratégias utilizadas, como agrupamentos entre salas do mesmo ano escolar em alguns dias da semana, com atividades voltadas apenas para o processo de alfabetização, ou grupos formados em sala de aula contemplando

² Atividades do estágio do programa TEMPO CERTO desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Caruaru/PE.

“crianças alfabetizadas” e “crianças não alfabetizadas”, para que pudesse ocorrer ali trocas de conhecimento, uma ajuda entre alunos com a supervisão da professora.

Socialmente, a pesquisa sobre as práticas de alfabetização torna-se importante para compreendermos a realidade escolar encontrada no período pós-pandêmico, com salas de aula com grande quantidade de alunos e com diversas demandas a serem atendidas, como a grande heterogeneidade de conhecimentos de alunos de uma mesma turma, sendo possível encontrar tanto crianças que ainda estão iniciando seu processo formal de alfabetização quanto aquelas que já consolidaram esse processo .

Portanto, é importante compreendermos as dificuldades dos estudantes em processo de alfabetização “tardio” e as estratégias que os professores estão utilizando para a recuperação dessa defasagem, numa tentativa de contribuir para melhor ajudar esses alunos e dar à subsídios à escola, reconhecendo os esforços realizados por essa instituição e de todos os que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, sobretudo dos docentes.

Investigar práticas que estão sendo desenvolvidas visando a superar esse quadro de realidade é importante para compreender as estratégias usadas pelos docentes para atender às necessidades da sala de aula pós-pandemia. O papel do professor está sendo de extrema importância nesse recente retorno às aulas presenciais, pois eles se deparam com mais demandas e precisam se reinventar para cumprir o que é exigido, assumindo, durante por um período maior, o papel de professor alfabetizador.

Realizamos um levantamento bibliográfico nos anais do VI CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização, nos eixos temáticos 8 - Alfabetização e modos de aprender e de ensinar e 10 - Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas, realizado em 2021, conforme descrito no Quadro 1.

O eixo temático 8 contém um total de 89 artigos e relatos de experiência publicados. Como uma tentativa de pesquisar apenas o tema de interesse, foi realizada a leitura dos resumos e da introdução dos textos, buscando aplicar um filtro para o tema “práticas alfabetizadoras” no pós pandemia, constatei que apenas 1 se aproximavam do nosso objeto de estudo, no que se refere às práticas alfabetizadas no contexto pós pandemia. O eixo temático 10, por sua vez, contém um total de 60 artigos e relatos de experiência. Após realizar a leitura de tais trabalhos, constatei que apenas 8 se aproximavam do nosso objeto de estudo.

Quadro 1 - Trabalhos apresentados nos eixos temáticos 8 e 10 do VI CONBALF que apresentam relação com o objeto de estudo

Eixo temático	Título dos trabalhos	Autores
---------------	----------------------	---------

GT8 - Alfabetização e modos de aprender e de ensinar	RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: O que tem por dentro e por fora dessa bola chamada planeta terra?	Cristiane Barroso Dias Érica Cristina de Melo R. Gentil
GT10 - Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectivas	ALFABETIZAÇÃO NO CENÁRIO PÓS-PANDÊMICO: escolhas pedagógicas realizadas por professores na Rede Municipal de São Paulo (SP)	Gabriela Floreano Centenaro Claudia Lemos Vóvio
	FIM DO ENSINO REMOTO: desafios enfrentados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma rede pública	João Carlos Roedel Hirdes Rafael Mendes Alisson Castro Batista
	IMPACTOS DO PERÍODO PANDÊMICO NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DE CRIANÇAS EM TURMA DE ALFABETIZAÇÃO	Sandra dos Santos Andrade Luciana Piccoli Brenda Rosana Goulart
	O PÓS-PANDEMIA NA PRÁTICA EDUCATIVA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: relato de experiência	Márcia de Souza dos Santos
	OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: uma análise do retorno à educação presencial.	Thaís Rodrigues Cardoso
	ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS	Gilceane Caetano Porto Annelise Costa de Jesus Fernanda Arndt Mesenburg Raíssa Souza Santiago Mateus Valadão de Souza Luzia Luzia Helena Brandt Martins Mauro Augusto Burkert Del Pino
	PANDEMIA E ALFABETIZAÇÃO: uma análise das práticas dos/as alfabetizadores/as no Piauí	Ana Christina de Sousa Damasceno Maria dos Remédios Nunes da Costa
	RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS: Mais uma oportunidade para a alfabetização.	Lindinalva Maria Barbosa Bezerra Maria Ciane do Nascimento Maria Luciene da Silva

Fonte: Dados da pesquisa extraídos dos anais do VI CONBAIf

A partir desse levantamento bibliográfico, foi possível perceber que havia apenas 3 pesquisas sobre essas práticas alfabetizadoras realizados pelos professores nesse processo de alfabetização “tardia” (fora dos anos indicados) no retorno às aulas presenciais, envolvendo a alfabetização em turmas de 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Nas pesquisas do eixo temático 8, foi possível identificar que os estudos relatam sobre metodologias e práticas pedagógicas realizadas por professoras no processo de alfabetização. A pesquisa desse eixo temático que se assemelha ao nosso objeto de estudo remete às salas de aula, no período pós pandemia. O levantamento realizado

no eixo temático 10 relata experiências, desafios, métodos e soluções para os obstáculos enfrentados no período pós-pandemia do COVID-19.

A partir desses aspectos apresentados, surge a questão: como professores de uma escola de tempo integral desenvolvem práticas alfabetizadoras para garantir a alfabetização “tardia” de crianças no período pós-pandemia? O **objetivo geral do estudo foi** investigar como professores de uma escola de tempo integral desenvolvem práticas alfabetizadoras para garantir a alfabetização “tardia” de crianças no período pós-pandemia. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**: analisar as estratégias utilizadas pelos docentes para garantir a alfabetização em turmas de 5º ano no período pós-pandemia; caracterizar os recursos didático-pedagógicos utilizados pelos docentes para garantir a alfabetização em turmas de 5º ano no período pós-pandemia.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Os processos de alfabetização iniciam-se de forma assistemática, contínua e cedo na vida da criança, no cotidiano familiar e social. Trata-se de um processo que ocorre de forma oral, escrita ou através de gestos com os quais a criança tem contato frequente. Em outras palavras, a criança já inicia o seu processo de alfabetização ainda na primeira infância e antes mesmo de entrar no contexto escolar, em seu ambiente familiar, através das interações em conversas sobre materiais escritos, na leitura de histórias realizada por pessoas próximas e por meio do contato com textos que estão disponíveis em diferentes suportes (em revistas, jornais, celulares, TV, computadores ou em outdoors). Mesmo que elas não compreendam exatamente o que está escrito ali, as crianças sabem que significam e dizem alguma coisa. Esse primeiro contato permite o desenvolvimento de diferentes conhecimentos sobre a língua escrita, que ajudam no processo formal de alfabetização.

No contexto escolar, é nos primeiros anos do ensino fundamental que ocorre o início formal do processo de alfabetização e letramento. Os/as professores/as que assumem a mediação desse processo deparam-se com grandes desafios, pois é necessário que fiquem atentos às crianças em suas necessidades de aprendizagem, realizando, quando necessário, intervenções pedagógicas por meio de diversas metodologias de ensino.

Para o sucesso no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura é essencial que as crianças estejam motivadas, respeitando o tempo e as suas formas de aprendizagem. Por isso, deve-se pensar e utilizar práticas/estratégias que auxiliem na apropriação da leitura e escrita. Rojo (2002, p.67 e 68) cita que

Um bom trabalho de alfabetização precisa levar em conta o processo de ensino e de aprendizagem de maneira equilibrada e adequada. O professor tem uma tarefa a realizar em sala de aula e não pode ser um mero expectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos.

Nesse contexto, as práticas alfabetizadoras podem ser entendidas como um conjunto de estratégias e abordagens com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura e escrita dos indivíduos que estão em processo de alfabetização.

As práticas alfabetizadoras desenvolvidas pelos professores(as) devem estar comprometidas com as exigências impostas pelo currículo escolar, mas devendo realizar transformações ou adaptações seguindo as necessidades da sua turma. Nesse sentido, as professoras vivenciam dois

conflitos: i) atender ao currículo estabelecido para o ano escolar e ii) atender às demandas de alfabetização existentes em suas turmas.

Mesmo que as práticas utilizadas sejam as mesmas com todos os estudantes, cada estudante responderá a elas de forma diferente. Dessa forma, o sucesso no processo de alfabetização, além de diversos outros fatores (como sociais, econômicos, pessoais etc.), está diretamente associado às práticas alfabetizadoras, que podem ser desenvolvidas de forma individuais ou coletivas, desenvolvidas pelos professores(as).

Na sala de aula, há diferentes níveis de aprendizagem, que se tornam um desafio para o professor(a) alfabetizador(a). Diante das diversidades, torna-se necessário adaptações, mudanças, inovações com o objetivo de favorecer o processo de alfabetização de todas as crianças.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico do professor precisa ser estruturado para atender às necessidades da sua turma no processo de alfabetização. Silva (2018) destaca 3 eixos estruturantes que organizam o trabalho pedagógico: o tempo, o espaço e os procedimentos didáticos.

O primeiro elemento, o tempo, vem se tornando um aspecto importante, considerando que a organização do trabalho de alfabetização em ciclos tem como objetivo garantir uma ampliação do tempo inicial de alfabetização e a garantia de mais oportunidades para que se consiga desenvolver o processo de alfabetização. Silva (2018, p.71) cita que

Assim, o sistema de ciclos inaugura uma nova lógica temporal para a organização do trabalho pedagógico que atende, de modo mais adequado, ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento, pois submete o tempo da escola ao tempo dessas aprendizagens e afirma o aprendizado em oposição à retenção.

Silva (2018) ainda destaca que a organização em ciclos i) cria a necessidade de repensar o sentido da escola, das práticas, dos conteúdos e da organização escolar; ii) agiliza o fluxo maior de alunos, evitando a perda de recursos financeiros; iii) assegura maior permanência na escola, iv) implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas; v) incentiva os responsáveis a se preocupar com os conhecimentos que os alunos estariam adquirindo na escola, além da responsabilidade com a frequência escolar.

O segundo eixo, o espaço, configura-se pela perspectiva pedagógica adotada no ambiente escolar. Um dos principais elementos do espaço são as salas de aulas. A sala de aula pode constituir um contexto alfabetizador, com o objetivo de favorecer o contato e uso de textos que são de livre acesso aos estudantes. Nesse sentido,

A escola cria um ambiente alfabetizador quando, por exemplo, para organizar materiais em sala de aula, classifica os diferentes materiais a serem guardados, os coloca em caixas e discute, com os alunos, como identificar essas caixas (escrevendo o nome dos materiais, usando cores, inventando um “código”). (SILVA, 2018, p.73)

De acordo com Silva (2018), a organização do espaço da sala de aula apoia-se também nas formas de agrupamentos dos alunos. Nesse sentido, um elemento que auxilia na organização da sala

de aula são, conforme a autora, os agrupamentos dos alunos para a realização das atividades. Defende ainda que as atividades realizadas nos agrupamentos devem ser adequadas e os agrupamentos produtivos, assumindo o professor o papel de questionar os alunos, ajudando-os a pensar sobre e problematizar suas respostas.

Por fim, os procedimentos didáticos referem-se, segundo Silva (2018), aos procedimentos didáticos adotados e desenvolvidos pelos docentes, ao longo do ciclo de alfabetização. O planejamento pedagógico é um aspecto integrante deste eixo, que permite aos professores controlar seus resultados e a consecução dos objetivos do trabalho, além de contribuir para a continuidade entre uma aula e outra, uma continuidade entre os ciclos.

O planejamento é, desse modo, o principal instrumento por meio do qual a escola e os professores asseguram o controle autônomo de seu trabalho e o desenvolvimento de sua formação. Não é uma mera formalidade e não pode ser delegado a um método de ensino ou a um livro didático, por melhores que sejam. Não pode tampouco ser delegado a outro profissional. (SILVA, 2018, p.75)

O planejamento é indispensável, pois permite a organização do trabalho docente, permitindo a organização dos conteúdos, tempo e recursos que serão necessários para o desenvolvimento do trabalho docente.

Os elementos discutidos por Silva (2018) são estruturados visando favorecer o processo de alfabetização, devendo contemplar os aspectos que favoreçam os aspectos alfabetizadores. Diante disso, o aluno precisa ser colocado diante de elementos, materiais e recursos que contribuam para o processo de alfabetização. Assim, as práticas alfabetizadoras desenvolvidas por professores visam colaborar com o processo de alfabetização dos estudantes: suas escolhas e seu papel ao desenvolver o processo são fundamentais nesse processo.

2.2 ALFABETIZAÇÃO E O AJUSTE DO ENSINO AOS DIFERENTES NÍVEIS DE CONHECIMENTO DOS APRENDIZES

A alfabetização representa para os/as professores/as que assumem essa tarefa um grande desafio, pois é necessário atenção à diversidade das crianças em suas necessidades de aprendizagem, realizando intervenções e mediações pedagógicas que promovam a aprendizagem da leitura e da escrita por todos e todas.

O PNE define como meta 5 “Alfabetizar todas as crianças no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p.10), porém o país ainda não tem sido capaz de cumprir a meta estabelecida, quadro esse que foi agravado ainda mais com o contexto da pandemia do COVID-19, conforme já situamos.

Com o retorno às aulas presenciais, foi possível identificar os impactos da pandemia no processo de alfabetização das crianças, tornando cada vez mais frequente o fracasso escolar que já era bastante expressivo:, alunos que não conseguiram aprender a ler e escrever mesmo estando, por exemplo, no 4º ou 5º anos do ensino fundamental.

Nesses termos, o processo de alfabetização, que deveria ser concluído até o 3º ano, segundo o PNE, não se concretiza, o que se expressa, de forma mais nítida, no período pós-pandemia, em que se observa em turmas de 4º e 5º anos alunos em diferentes níveis de apropriação do SEA (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética), tornando-se um desafio garantir o direito à alfabetização a todos, ante os diferentes percursos: como ensinar a todos e, ao mesmo, atender às diferentes necessidades de cada um. Quais atividades seriam adequadas para que todos possam ser incluídos no mundo da leitura e da escrita? Como cumprir as demandas do currículo prescrito e alfabetizar os alunos que ainda não atingiram essa condição, apesar de já estarem no 4º ou 5º anos do ensino fundamental?

Assim, é importante que cada professor consiga identificar as necessidades da sua turma, de modo a que o ensino possa ser ajustado para atender às necessidades de cada estudante, buscando incluir e atender as demandas de todos os alunos na sala de aula.

Se entendermos o que cada aluno já sabe e soubermos escolher as melhores opções didáticas para cada um deles, teremos percorrido um longo caminho na nossa profissionalização. Se além disso, soubermos atuar com todos ao mesmo tempo, atendendo às diferentes demandas e auxiliando-os, teremos construído um belo perfil de professor(a) alfabetizador(a) (LEAL, 2005, p. 91 *apud* MORAIS, 2012, p. 10).

Morais (2012) apresenta 3 medidas que podem ser adotadas para ajustar o ensino às necessidades dos estudantes em processo de alfabetização: 1º atender os alunos com mais dificuldades em se alfabetizar fora do grupo, o que se entende como horário complementar; realizar atividades diferentes ou que possam ser respondidas de formas distintas por alunos em níveis diferentes; e as “*enturmações*” ou reorganização dos alunos em distintos grupos-classe.

No contexto atual, pensando em recuperar o processo de alfabetização, impactado pela pandemia do COVID-19, o MEC lançou recentemente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023). O objetivo é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, além de assegurar a recomposição da aprendizagem, com foco na alfabetização das crianças do 3º, 4º e 5º ano

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, que será realizada a partir da reunião de implicações no campo social, Marconi e Lakatos (2005, p.29) afirmam que a pesquisa qualitativa “(...) fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos.”

Assim, o caráter qualitativo utilizado nas pesquisas não possui dimensões exatas ou estatísticas que precisam ser quantificadas, como afirma Deslandes (2007): “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (p.21). A pesquisa qualitativa proporciona um contato aprofundado entre o pesquisador e objeto de estudo, buscando perceber as particularidades e singularidades do meio que o pesquisado está inserido. No entanto, não exclui dados quantitativos, quando necessários.

A produção de dados se deu a partir da observação participante que ocorreu em 1 turma de 5º ano, juntamente ao diário de campo e de entrevistas realizadas com as 5 professoras titulares das turmas de 5º ano.

A observação participante, segundo Minayo (2007), permite ao pesquisador a liberdade de julgamentos, pois este não se prende a um instrumento rígido de geração de dados ou hipóteses.

A observação participante pode ser definida

como um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.” (MINAYO, 2007, p.70)

Quanto à entrevista, Minayo (2007) aponta que “podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracterizam pela sua forma de organização.” (p.64). Para esta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que, segundo Minayo (2007), “Combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p.64)

A observação do campo ocorreu entre os dias 01/08 e 11/08, no período da manhã, de 8h às 11h30. A turma foi observada em todas as aulas previstas, seguindo o horário escolar. Dessa forma, foi possível acompanhar aulas de todas as disciplinas ofertadas pela escola. Nesse período de observação, foi realizada a observação em 2 dias de “agrupamento”, modalidade de trabalho que será descrita na análise dos dados.

Os sujeitos da pesquisa foram professores(as) do 5º ano, cujos dados aparecem no quadro 2. A escolha de docentes de 5º ano justifica-se por serem turmas que ainda estão se recuperando dos impactos da pandemia do COVID-19 e estarem concluindo os anos iniciais do ensino fundamental.

As professoras A, B, C, D e E participaram da entrevista, enquanto a professora D, que era responsável pelo agrupamento de crianças dos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro, também teve suas práticas de ensino observadas

Quadro 2: Participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	Formação	Tempo de atuação	Quantidade de alunos por sala
Professora A	Pedagogia - Pós Graduação	12 anos	32
Professora B	Pedagogia - Pós Graduação	+ 30 anos	40
Professora C	Pedagogia - Pós Graduação	16 anos de atuação	36
Professora D	Pedagogia - Pós Graduação	+10 anos	36
Professora E	Pedagogia - Mestre	9 anos	35

Fonte: Dados da pesquisa

O campo de pesquisa foi uma Escola de Tempo Integral, referência para o município de Caruaru - PE. A escolha da escola se justifica pelo período de tempo que os alunos permanecem nela, possibilitando que ocorra mais estratégias de alfabetização que possam ser desenvolvidas, visto que os alunos permanecem cerca de 9h no ambiente escolar. A escola está localizada na zona urbana do município, possui um total de 24 salas distribuídas entre o térreo e o 1º andar, divididas em salas do 1º ao 5º anos do ensino fundamental (tempo integral) e turmas de EJA (noturno).

A escola ainda possui sala de gestão, coordenação, secretaria, salas dos professores, biblioteca, brinquedoteca, sala de acolhimento, sala do AEE, laboratório de ciências, espaço aberto para horta, cozinha, refeitório e quadra poliesportiva e um amplo pátio para o funcionamento do recreio e atividades maiores. A estrutura física da escola possui acessibilidade.

Nas turmas do ensino fundamental no período integral, as aulas iniciam às 7h30 e encerram às 16h30. Nesse período, os alunos possuem 4 intervalos (lanche da manhã, almoço, harmonização e lanche da tarde).

Há 24 professoras de referência responsáveis pelas disciplinas de português, matemática, ciências, história, geografia, estudo orientado e eletiva. Possuem 16 professores responsáveis pelas disciplinas diversificadas, como protagonismo, inglês, educação física, letramento digital, estudo religioso, eletivas. No total, trabalham 40 professores.

A escola atende a população de baixa renda e de bairros periféricos, recebe alunos que se encontram em casas de acolhimento. A escola recebe principalmente alunos que precisam passar o dia na escola para receber as refeições básicas e alunos cujos pais trabalham o dia todo.

Para a análise dos dados foi utilizado a análise de conteúdo, discutida por Gomes (2007), que cita algumas etapas desenvolvidas no processo: “dentro os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa (de forma exclusiva ou não), destacamos os seguintes: categorização, inferência, descrição e interpretação.” (p.87)

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS DOCENTES PARA GARANTIR A ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DE 5º ANO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Com a pandemia de COVID-19, foi necessária uma reestruturação dos sistemas de ensino, tendo sido adotadas medidas emergenciais, o que resultou no ensino remoto. As atividades eram disponibilizadas pelas professoras por meio de plataformas digitais ou disponibilizadas para a retirada na escola. As aulas ocorriam por meio do Google Meet ou com vídeo-aulas disponibilizadas em grupo de WhatsApp.

O ensino remoto agravou ainda mais as dificuldades dos alunos, visto que muitos não tinham suporte familiar para conseguir manter ou continuar seu processo de ensino. O retorno presencial no ano de 2021 possibilitou o mapeamento dos impactos causados, resultando na adoção de estratégias de alfabetização para a recuperação dos processos de ensino e aprendizagem.

As práticas de alfabetização são grandes ferramentas utilizadas pelas docentes que buscam garantir e consolidar o processo de alfabetização dos alunos que estão no 5º ano do ensino fundamental, turmas que sofreram com os impactos causados pela pandemia da COVID-19.

Após a realização das entrevistas, foi possível realizar um levantamento (Quadro 3) de quais estratégias de alfabetização eram mais utilizadas pelas professoras participantes da pesquisa em suas turmas de 5º ano.

Quadro 3: Práticas de alfabetização utilizadas pelas professoras

Estratégias de alfabetização	Quantidade de professoras que a utilizam
Agrupamentos	5
Leitura compartilhada	4
Duplas	3

Fonte: Dados da pesquisa

Possuindo turmas com mais de 30 alunos em diferentes níveis de conhecimentos, as professoras participantes do estudo apontaram algumas práticas alfabetizadoras (quadro 3) utilizadas em suas aulas para recuperar o processo de alfabetização e diminuir o impacto causado pela paralisação das aulas causada pela pandemia:

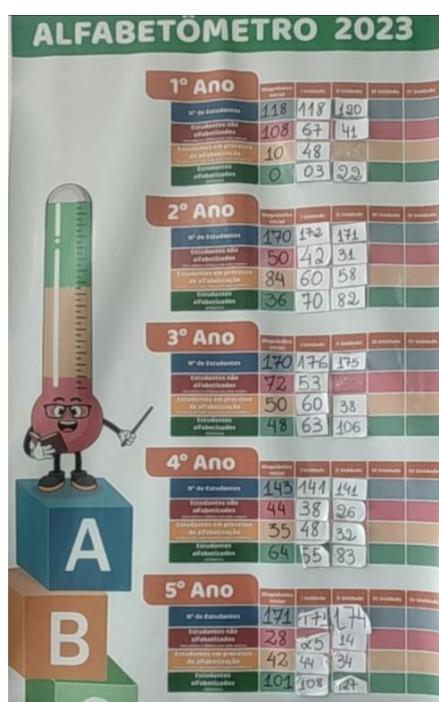
Estratégias de leitura e projetos que os envolveram e dinamizou o momento. (Entrevista professora C - 04 de agosto de 2023)

As estratégias utilizadas para a alfabetização são realizadas através de atividades lúdicas, individuais ou não e agrupamentos por nível realizados duas vezes por semana. (Entrevista professora D - 04 de agosto de 2023)

Realização de roda de diálogos e a partir das vivências dos estudantes produzimos textos e realizamos leituras compartilhadas; realização de pesquisas na internet (Entrevista professora E - 04 de agosto de 2023)

O agrupamento por nível é uma prática alfabetizadora utilizada por toda a escola e entre todas as turmas (1º ao 5º ano). Os agrupamentos ocorrem entre as turmas, nas terças e nas quintas-feiras, e é organizado em 3 níveis descritos no “Alfabetômetro” (fotografia 1) instituído pela Secretaria de Educação e Esportes (Seduc) de Caruaru: estudantes não alfabetizados (vermelhos), alfabetização em processo (amarelos) e alfabetização concluída (verde).

Fotografia 1: Alfabetômetro da escola campo de pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos eram divididos entre esses 3 níveis, após a realização de provas diagnósticas realizadas pelas professoras ao final de cada unidade. A cada início de unidade escolar, o aluno era realocado de acordo com o nível que se encontrava. Essa categorização em “estudantes não alfabetizados”, “estudantes em processo de alfabetização” e “estudantes alfabetizados” é bastante questionável: qual a diferença entre “estudantes não alfabetizados” e “estudantes em processo de alfabetização”? Todos não estão em processo de alfabetização? O que significa “estudantes alfabetizados”? São aqueles que atingiram a hipótese alfabética? Como observa Moraes (2012), atingir essa hipótese não é sinônimo de estar alfabetizado.

No grupo vermelho, estão os estudantes no nível pré silábico e silábico sem valor sonoro. Na fase pré-silábica, “a criança não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos.” (MORAIS, 2012, p.54). Já na fase silábica, a criança passa “a interpretar que o que a escrita nota ou registra é pauta sonora das palavras que falamos. [...] no auge da hipótese silábica, ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra.” (MORAIS, 2012, p.58). No caso do subnível silábico sem valor sonoro, categorizado por Morais (2012) como silábico quantitativo, a criança usa a regra “para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando.” (p.60).

No grupo amarelo, estão os alunos no nível silábico com valor sonoro e silábico-alfabético. O subnível silábico com valor sonoro é nomeado por Morais (2012) de silábico qualitativo. Nessa fase “além da preocupação com a regra ‘uma sílaba oral, uma letra’, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a uma dos fonemas que formam a sílaba oral em questão.” (p.60). No nível silábico alfabético,

a criança que já descobriu o que a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em que lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso pôr mais letras. Para isso, ela precisa refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notas os pequenos sons que as formas, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba.” (MORAIS, 2012, p. 62).

No grupo verde, estão os alunos no nível alfabético, nível em que a criança conseguiu estabelecer uma relação entre a escrita e as menores partes sonoras das palavras, compreendendo que cada fonema é correspondente a uma determinada letra. Morais (2012) cita que

O domínio da escrita alfabética, portanto, implica não só o conhecimento e o uso “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler.” (p.66)

Dessa forma, cada turma realizava atividades de acordo com o nível em que se encontravam. Por exemplo, a turma da cor vermelha (“estudantes não alfabetizados”) trabalhava com letras, números, sílabas simples e complexas, leitura e produção de pequenas frases e textos. Durante as atividades de produção textual, a professora era a responsável pela escrita do texto e os alunos tentavam ir soletrando algumas palavras mais simples, enquanto a docente realizava as correções e questionamentos. As turmas amarelas (“estudantes em processo de alfabetização”) e verdes (“estudantes em processo de alfabetização”) realizavam atividades de leitura, interpretação e produção de textos de diversos gêneros (gêneros que eram selecionados de acordo com o nível em que a turma se encontrava).

Durante a observação das aulas do agrupamento vermelho, foi possível observar a produção coletiva de um texto, da qual todos os alunos participaram.

Professora: Agora todo mundo vai criar um pequeno texto.

Alunos: Ah, não sei fazer isso não, tia.

Professora: Sabem sim, texto é um monte de palavras juntas e vocês sabem escrever algumas palavrinhas. Pensem na palavrinha que você quer escrever, falem devagar e escrevam.

A professora dá um tempo para que os alunos iniciem a produção de forma autônoma: alguns iniciam e outros aguardam que ela faça no quadro.

Professora: Vamos fazer juntos, porque, se depender de vocês, ninguém faz. Vamos lá, qual título?

[Há breves dicas de títulos e a professora opta pelo primeiro citado, “O monstro que não tinha pai”].

Professora: Pronto, tenho o título. Como se inicia uma história?

Alunos: ERA UMA VEZ.

Professora: E como eu escrevo 'Era uma vez'? Quero letra por letra.

Alunos: E-R-A. Oh, tia R ou RR?

Professora: R. Uma? Como é?

Alunos: U-M, afasta V-E

Professora: Calma, aqui ficou um e eu quero uma, falta o quê?

Alunos: A, A, vogal A. Agora vez, V-E-Z. Né assim?

[Eles continuam a história citando as palavras que conheciam e no decorrer da história surgia uma palavra que eles não conheciam (aparência) e questionaram como era].

Exemplo:.

Alunos: A-P-A-R-R-E

Professora: Calma, RR? Escutem o som de RR nessa palavra aparência (lê a palavra de forma errada, como os alunos soletraram)

Alunos: R, 1 só. E-N-C-I-A.

Professora: Falta o quê? Tem algo faltando.

Alunos: Vixi, sei não. A palavra tá certa?

Professora: Sim, mas falta o acento.

(Diário de campo no agrupamento sala vermelha - 10 de agosto de 2023 -).

Nessa atividade, todos os alunos deveriam escrever um pequeno texto, porém eles apresentaram resistência, alegando que não sabiam ou não iriam conseguir escrever. Na tentativa de incentivar os alunos, a professora menciona, de modo não adequado, que o texto é “um monte de palavras juntas”, porque os alunos já sabiam escrever algumas palavras. Após aguardar que os alunos escrevessem o texto e sem ter sucesso, a professora se ofereceu para escrever o texto junto com os alunos e, de forma coletiva, se inicia a construção do texto. O texto que é construído não tem a finalidade de comunicar algo, também não há um gênero textual definido, tratava-se, na verdade, de uma atividade de escrita de palavras na qual a professora assumia o papel de mediadora.

Foi possível perceber que os alunos que se encontram no nível vermelho (pré-silábicos e silábico sem valor sonoro) eram capazes de soletrar algumas palavras complexas e até conseguiam levantar questões sobre ortografia. Isso nos levou ao questionamento sobre a forma como é realizada a avaliação diagnóstica desses alunos ou de que forma é feita a categorização pro níveis de escrita. Através de conversas informais com a coordenadora, ela explicou que os alunos passam por uma avaliação diagnóstica a cada unidade e, caso o aluno tivesse algum avanço, ele seria enviado para o próximo nível.

Ficou evidente que o grupo vermelho não existirá mais na próxima unidade (após a avaliação diagnóstica), pois todos os alunos serão encaminhados para os outros grupos (grupo amarelo ou verde):

Professora E: Não teremos mais o grupo vermelho. Estamos aguardando uma reunião para discutir essas ideias, porque os alunos já avançaram e aqueles que ainda não avançaram são os que de fato não se dedicam ou possuem algum CID. São poucos e vamos conseguir avançar com eles em outros grupos.

Durante a atividade a professora assumia o papel de mediadora, permitindo que os alunos discutam sobre qual a resposta mais adequada, qual a forma correta.

Para o agrupamento dos alunos, é preciso considerar as diferenças das aquisições de conhecimentos e experiências dos alunos com a língua escrita. Essas diferenças, comuns em todas as salas de aula, indicarão para o professor quais atividades podem ser realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo, pois envolvem habilidades que todos dominam, e quais precisam ser realizadas por meio de orientações específicas para grupos diferenciados (SILVA, 2008, p.53).

Durante os agrupamentos, é notória a participação dos alunos nas atividades. Eles participavam ativamente das atividades, esforçaram-se para realizá-las e gostavam desses dias por ter aulas dinâmicas, conforme me disse um aluno enquanto a professora organizava as atividades:

Dia de agrupamento é bom demais. A gente sai da sala e vem pra essa aqui. A senhora já viu agrupamento? A senhora já deu aula no agrupamento dessa tia, foi? Aqui todo mundo tá aprendendo igual a gente. Aí nois aprende de verdade, tendeu? A gente faz tarefa no caderno, no quadro, tá aprendendo igual os bebês lá de cima. Eu já sei, né? Sei aquelas letras toda ali [mostrando o alfabeto acima do quadro]. Diz uma palavra tia. Eu digo pra senhora e a senhora escreve aí. Eu sei. (Diário de campo - 08 de agosto de 2023)

O aluno participava das atividades desenvolvidas nos dias de agrupamento, empenhava-se em responder as questões que a professora propunha em sala de aula. É possível detectar que havia por parte desse aluno uma vontade de aprender e de consolidar o seu processo de alfabetização. A mudança de turma e a separação de seus colegas de sala por 4h, às atividades voltadas ao nível de conhecimento dos estudantes ou a rotina de atividades não eram fatores que pareciam desmotivar ou fazer com que aquela criança se sentisse inferior aos que se encontravam em níveis mais avançados. Parecia-nos que isso o motivava e fazia-se sentir confortável e confiante diante das situações.

Durante a observação, foi perceptível sua participação nas aulas, seu esforço para realizar as atividades e sua discussão com os outros alunos na resolução das atividades propostas. No decorrer desses agrupamentos, o aluno conseguiu avançar, pois já conseguia realizar a leitura de algumas palavras com estruturas silábicas complexas, escrever algumas frases e, a cada dia, buscava, com o auxílio da professora, ampliar seus conhecimentos.

A professora responsável pelo agrupamento tenta ao máximo atender às necessidades de seus alunos, acompanhando a escrita das palavras, tirando as dúvidas, corrigindo e solicitando a todo momento que participem.

Na sala, há crianças com necessidades especiais. A professora realizava a adaptação da atividade de acordo com as necessidades dessas crianças. Às vezes, escrevia no caderno alguma atividade específica ou pedia para que a auxiliar da criança escrevesse .

Ao final de cada unidade, os alunos passam por uma avaliação diagnóstica, a partir da qual são analisados os avanços dos alunos, como cita a professora C sobre as turmas de agrupamento: “esse semestre vai mudar, vai tirar a turma de não alfabetizados do agrupamento, porque todos avançaram. Aí vai ficar a sala amarela e a sala verde.” (Diário de campo - 10 de agosto de 2023)

Silva (2012) destaca a importância da realização de diagnósticos periódicos dos alunos quanto aos conhecimentos relativos ao sistema de escrita alfabética. A realização do diagnóstico possibilita identificar os percursos dos aprendizes, de modo a propor atividades ainda mais desafiadoras que permitam a ampliação de conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Outra estratégia citada pelas professoras e observada em sala de aula foi a formação de duplas de alunos em diferentes níveis (um “aluno alfabetizado” e “um aluno não alfabetizado” ou “em processo de alfabetização”) durante a resolução dos exercícios:

Caderno de atividades, leitura todos os dias que a gente faz, leitura compartilhada. A gente pega um estudante que é alfabetizado e coloca perto do que está pré-silábico, tá ainda silabando. Então o estudante vai ajudando o coleguinha, porque, quando ele está junto com colega, ele incentiva mais ele a querer ler mais ainda, aprender a ler e escrever. Ele sai da letra bastão para letra cursiva. (Entrevista professora A - 07 de agosto de 2023)

Na minha sala, nós temos acordo, estratégias entre os estudantes. Por exemplo, geralmente eu pego, oh, vamos fazer o seguinte: hoje você vai fazer uma atividade com um coleguinha que sabe ler, aquele que não sabe junta com aquele que sabe pra ver se aquele que sabe ler, ele ajude, entendeu? Então é assim, um ajudando o outro e o professor sempre mediando, tentando fazer o melhor, sempre trazendo criatividade, o lúdico, entende? Sempre trazendo novidades, sempre, sempre. (Entrevista professora B - 07 de agosto de 2023)

Leal (2005) cita que

Em duplas, podemos tanto realizar atividades em que os alunos precisem refletir sobre a escrita alfabética, de preferência pareado-os de modo a que um não dê as respostas de imediato, quanto os pareando de modo que um tenha domínio sobre o sistema alfabético e o outro esteja pensando em outros aspectos, com orientações do(a) professor(a). (p.104)

Durante a observação, foi possível perceber que essa prática ocorria com frequência na sala de aula e, na maioria das aulas, principalmente durante as atividades que envolviam interpretação de texto, o aluno que é alfabetizado realiza a leitura dos textos e das questões para que ambos pudessem discutir sobre as possibilidades de resposta.

Soares (2020) destaca que

No processo de alfabetização em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda a turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunindo crianças de níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com outras (SOARES, 2016, p.115)

Para o funcionamento produtivo dos agrupamentos e a eficácia de todas as atividades que possam ser desenvolvidas, Soares (2016) destaca a importância de trabalhar com um grupo que se encontre em níveis próximos:.

Agrupamento produtivos

escrita com letras ↔ silábico sem valor sonoro
 silábico sem valor sonoro ↔ silábico com valor sonoro
 silábico com valor sonoro ↔ silábico-alfabético
 silábico-alfabético ↔ alfabético

Crianças em fases muito distantes da maioria de seus colegas demandam atendimento individual. (SOARES, 2020, p.116)

Os agrupamentos com níveis muito diferentes pode não ser o mais indicado quando se tem como objetivo o processo de alfabetização. Além disso, as atividades também precisam ser ajustadas aos níveis de conhecimento dos alunos.

Em grupos as crianças podem trocar informações e comparar diferentes hipóteses. Se há crianças em níveis de escrita mais avançados e outras que estão com dificuldades em algumas sílabas, podemos assistir a boas discussões, quando forem decidir que sílaba colocar nas palavras (SEAL; SILVA, 2012, p.16)

Quando o exercício (podendo ser sobre o conteúdo previsto no currículo ou alguma atividade específica elaborada pela professora) é finalizado, a docente solicitava que fosse realizada uma leitura compartilhada. Os alunos eram selecionados pela professora, que optava por escolher aqueles com dificuldades de leitura para que eles participassem e pudessem ler.

Outra prática citada pelas professoras é a leitura compartilhada

A leitura compartilhada de histórias é uma ferramenta que pode ser utilizada para uma ampla faixa etária, englobando desde a primeira infância até a adolescência, com o objetivo de estimular habilidades da linguagem oral, da leitura/escrita e funções executivas. (ZANUATTI, et al., 2021, p.02)

Durante a leitura compartilhada, a criança não é um mero expectador, ela interage com o leitor, ela se torna o leitor, ela acompanha o desenvolvimento do texto e está atenta em todas as fases do texto para que consiga compreender o desenrolar da história.

Durante a leitura compartilhada realizada na sala, a professora iniciava a leitura ou ficava responsável por algum personagem da história, em seguida, para a leitura e escolhe outro aluno para continuar, tornando-os personagens da história. No decorrer da leitura a professora interrompia e escolhia outro aluno para continuar a leitura.

Professora D: Para corrigir essas questões, vamos precisar ler o texto novamente, porque senão ninguém vai entender nada. Quem foi que ficou responsável pelos personagens? Eu fui a narradora.

[Inicia-se um debate tentando lembrar quais foram os alunos que ficaram responsáveis por cada personagem. A professora foi aos poucos escutando os alunos citarem o nome do aluno e o personagem que ele ficou responsável, até que cada aluno foi citado e ficou responsável por um personagem e precisava acompanhar toda a história, para saber seu momento de iniciar e terminar a fala da personagem].

Professora D: Aluno 1 é galo, aluno 2 é Arauto, aluno 3 é Das Graças e aluno 4 é Zé.

[O aluno 2 está no agrupamento vermelho (não alfabetizado) e os outros alunos estão no agrupamento verde (alfabetizados) Durante a leitura, os alunos acompanham e ficam atentos ao momento que seu personagem inicia e encerra sua fala].

Aluno 1: Professora, me perdi, tão onde?

Professora D: Esperem um pouco, fiquem atentos à história para que a gente não fique perdido.

[A professora indica ao aluno onde estavam na história e ele continua a leitura até finalizar].

(Diário de campo - 08 de agosto de 2023)

No decorrer da leitura, a professora fazia algumas intervenções questionando sobre algum fato da história, pedindo a opinião dos alunos ou apresentando algum dado ou fazendo alguma relação com algum tema já estudado em sala.

A estratégia de leitura compartilhada adotada pela professora deixa evidente que os alunos participavam por prazer ou por interesse na história, pois não parecia haver conotação coercitiva, medo ou preocupação de ser o aluno escolhido para a realização da leitura ou receio não estar conseguindo acompanhar a leitura e ser duramente repreendido pela professora. Parecia existir, ao contrário, um diálogo, um respeito e uma colaboração dos alunos para com a professora.

As práticas alfabetizadoras escolhidas pelas professoras pareciam ser baseadas nas necessidades da sua sala de aula, adaptando e organizando as propostas sempre que considerava necessário. Nem todas as práticas são adequadas ou atendem a todos os alunos de forma igualitária, mas o professor tentava mobilizar mais de uma estratégia em um momento de aula.

Por exemplo, no dia de agrupamento, durante a escrita do texto, a sala era dividida em grupos menores e cada grupo ficaria responsável por uma etapa: um grupo ficava responsável pela produção e o outro pela leitura ou por montar a história que faça sentido.

Os grupos interagiam e participavam de todas as etapas, mas, no momento necessário ou solicitado, cada grupo sabia o que deveria ser feito. Por exemplo, todos os alunos participam da elaboração da história, expondo suas ideias e discutindo entre eles sobre o que foi citado, soletrando e dando sugestões sobre a escrita das palavras. O grupo que ficou responsável realiza a leitura final do texto, sendo a divisão justificada pela dificuldade ou facilidade de cada aluno.

4.2 RECURSOS DIDÁTICOS-PEDAGÓGICOS VOLTADOS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com os desafios encontrados em sala de aula após o retorno às aulas presenciais, as professoras precisaram se reinventar e se adaptar diante da nova realidade. Além das estratégias alfabetizadoras, os materiais didático-pedagógicos foram grandes aliados na tentativa de recuperar o processo de alfabetização prejudicado pela pandemia de COVID-19.

Após a entrevista foi possível a realização de um levantamento dos materiais didáticos mais utilizados pelas professoras como descrito no quadro 4.

Quadro 4: Recursos didático-pedagógicos mais citados pelas professoras

Recursos didático-pedagógicos	Quantidade de professoras que os utilizavam
Jogos	5
Apostilas	5
Livros paradidáticos	4
Internet/notebook	3

Fonte: Dados da pesquisa

Como descrevem algumas professoras:

Alguns [materiais didático-pedagógico] a gente ainda tem, mas outros não. No meu caso, como tem o sistema de agrupamento, cada professor fica com um nível. Teve apostilas que eu elaborei, puxei de um canto, pesquisando de outro, fui puxando, puxando até montar uma apostila, entendeu? Momentos de jogos, mas infelizmente não estou mais com eles. Teve também ditados de tabuada. Então, assim, é se criar, ser criativo. (Entrevista Professora B - 07 DE AGOSTO DE 2023)

Jogos, livros paradidáticos, atividades e projetos. No caso dos jogos, foram confeccionados com os estudantes. Os demais foram elaborados por mim (Entrevista Professora C - 04 DE AGOSTO DE 2023)

Os recursos didáticos são: livros, jogos pedagógicos, livros paradidáticos e espaços escolares, como biblioteca, brinquedoteca e ateliê criativo. Recursos próprios e disponibilizados pela rede (Entrevista Professora D- 04 DE AGOSTO DE 2023)

Livros paradidáticos, letras de músicas, jogos, brincadeiras. Alguns materiais a escola fornece e outros produzimos. (Entrevista Professora E - 04 DE AGOSTO DE 2023)

Os jogos eram elementos comuns utilizados pelas professoras em suas aulas. Tais recursos podem possibilitar, de maneira lúdica, aprendizagens necessárias ao processo de alfabetização.

Os jogos de alfabetização constituem um conjunto de recursos didáticos que podem contribuir para que, de maneira lúdica e prazerosa, crianças, jovens ou adultos compreendam a natureza e o funcionamento do sistema de notação alfabética e consolidem o seu processo de alfabetização, o que inclui o aprendizado de algumas convenções da norma ortográfica. (SILVA, MORAIS, 2022, p.268)

Os jogos podem ser poderosos instrumentos que auxiliam no processo de aprendizagens dos estudantes, além de despertar no aluno a curiosidade, o interesse e um momento lúdico. Silva e Moraes (2022) destacam que os jogos de alfabetização possuem a “intencionalidade de favorecer a apropriação da notação alfabética, isto é, a aprendizagem daquilo que Soares (2016) designa como a faceta linguística da alfabetização” (p. 268)

Como exemplo de jogos utilizados pelas professoras do 5º ano, a professora C mostrou uma “Caixa alfabética” (fotografia 2), que contém alguns jogos elaborados por ela e utilizados em suas aulas e que despertam muito o interesse dos seus alunos.

Fotografia 2: Caixa alfabética



Fonte: Dados da pesquisa.

O primeiro jogo que podemos encontrar na caixa é o “Jogo das palavras” (fotografia 3), ilustrado na Fotografia 3, que constitui uma espécie de quebra-cabeça envolvendo a composição de palavras a partir de uma imagem e de sílabas móveis correspondentes ao nome dela. Durante a observação do campo e conversas informais com a professora C, ela cita que o jogo pode ser jogado de forma individual ou em pequenos grupos. A professora destaca que disponibiliza o jogo para os alunos que possuíam mais dificuldades e que se encontrariam no nível “pré-silábico”, apesar dele não parecer suficientemente adequado a esse nível, pois, como cita Morais (2012), a criança com essa hipótese ainda não sabe que a escrita registra a pauta sonora.

Fotografia 3: Quebra-cabeça de palavras



Fonte: Dados da pesquisa

A professora C relata que, para a realização desse jogo, há 2 possibilidades: na primeira, a professora disponibiliza apenas as sílabas e os alunos formam as palavras de forma livre; na segunda, a professora mostra a imagem e o aluno deve procurar as sílabas que formam o nome daquela figura.

O segundo jogo é o quebra cabeça de frases, ilustrado na Fotografia 4, a seguir:

Fotografia 4: Quebra-cabeça de frases

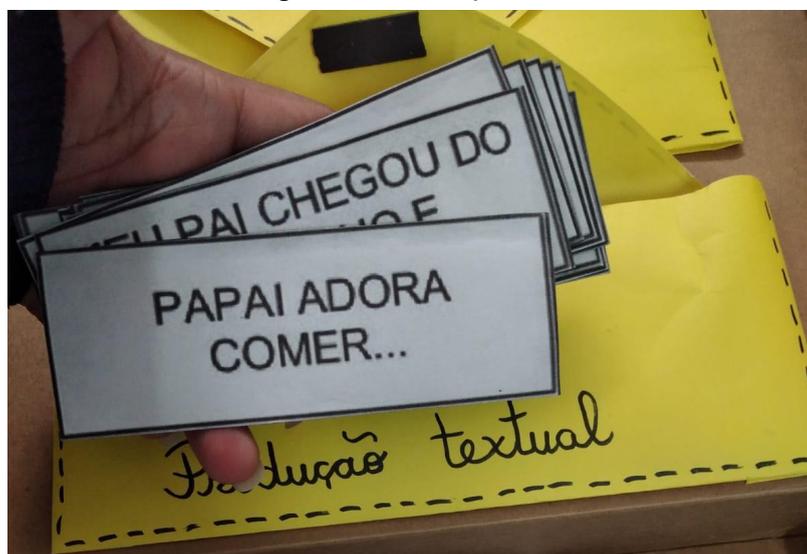


Fonte: Dados da pesquisa

O “Quebra-cabeça de frases” é formado por diversas frases fragmentadas e o aluno precisa encontrar as partes que se complementam, o que implica a leitura de frases. A professora cita que para a realização da atividade, pode-se recorrer a duas estratégias diferentes: i) a docente pronuncia a frase que deseja que seja formada e o aluno procura as partes que a constitui e realiza a montagem; ou ii) a professora deixa que o aluno realize toda a atividade de forma independente.

O último jogo é o da “Produção textual”, ilustrado na Fotografia 5:

Fotografia 5: Produção textual



Fonte: Dados da pesquisa

Nesse jogo, é disponibilizado a frase inicial e o aluno deverá completar a frase ou elaborar um “pequeno texto”, dependendo do nível em que o aluno se encontra.

Nos jogos citados anteriormente (quebra cabeça de frases e produção textual), esperava-se que os alunos compreendessem a relação existente entre a escrita e as partes das palavras, entendendo que cada fonema corresponde a uma letra. Dessa forma, os alunos que o jogavam já deveriam ter alcançado o nível alfabético.

Outro “jogo” citado pela professora C é o ditado estourado:

Os alunos gostam de utilizar esses jogos. Eles pedem, participam mais e eu também faço um ditado estourado com eles: eu colo bolas com palavras no quadro e passo o mascote da turma (um urso de pelúcia); enquanto o mascote passa, estou de costas para a turma e, quando eu quero, bato palma. A pessoa que tiver com o mascote, deve ir até o quadro e escolher uma bola e estourar. Eu digo a palavra e a pessoa deve escrever. (DIÁRIO DE CAMPO - 08 de agosto de 2023)

Além dos jogos físicos elaborados pela professora C, a professora A cita a utilização dos notebooks da escola para acessar sites que possuem jogos educativos:

[...] com jogos, com brincadeiras e também tem o recurso muito importante que é o notebook, que tem vários sites que incentivam as crianças a aprenderem com a informática (Entrevista Professora A - 07 DE AGOSTO DE 2023)

O uso de notebooks da escola tornava-se aliado da professora, que os utilizava como ferramenta educacional, buscando jogos e sites online que possuem caráter educativo, embora, muitas vezes, tais sites contenham jogos que envolvam, sobretudo, a repetição mecânica de relações letra-som, por exemplo. Foi possível observar que os alunos demonstravam interesse nessa ferramenta e esforçaram-se para aprender a utilizá-la e divertiam-se no processo de aprendizagem.

Contudo, o uso de jogos no processo de aprendizagem pode não garantir, por si só, a aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções. Nesse sentido, a utilização desses jogos deve ser associada a outras propostas de atividades adequadas às necessidades de cada aluno, que os coloquem como sujeitos do seu processo de aprendizagem.

Durante as entrevistas, outro elemento citado presente nas aulas de 3 professoras (C, D e E) eram os livros paradidáticos, escolhidos por elas para serem trabalhados de forma coletiva em sala de aula, por meio, por exemplo, de respostas a questões sobre o tema, de discussões sobre elementos do livro ou da realização da leitura coletiva de alguma passagem do livro.

O MEC tem disponibilizado um Acervo Complementar, composto por livros e obras didáticas, que podem ser utilizadas pelos professores para despertar a curiosidade dos alunos, incentivando a leitura e diversificando os recursos didáticos. Segundo Mendes e Silva (2015), “Essas obras são recursos que podem favorecer a ampliação do letramento das crianças e propiciar a

reflexão sobre a escrita alfabética, além de favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar. (p.60)”.

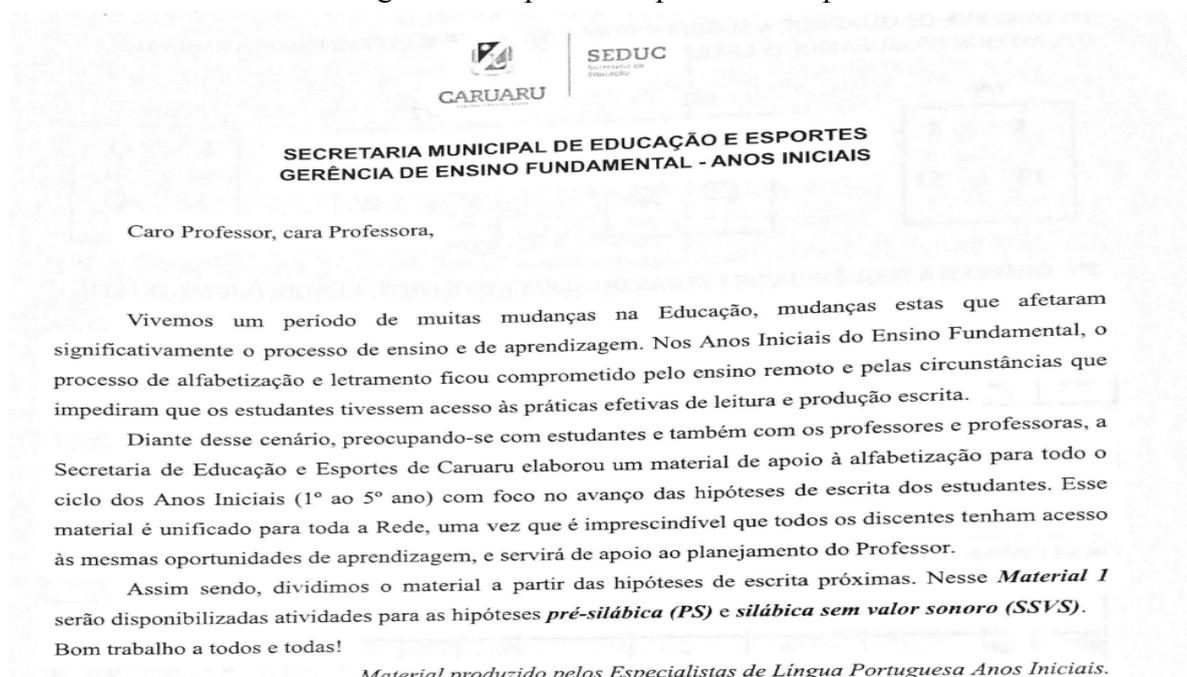
O trabalho com os paradidáticos incentiva a leitura dos estudantes que ainda estão em processo de alfabetização ou de consolidação da alfabetização, seja por meio da exploração do livro e do reconhecimento de algumas palavras ou de leitura autônoma do texto ou na escuta atenta da leitura que pode ser realizada pelos alunos ou pela própria professora.

Outro material citado pelas professoras B, C e D são as apostilas e atividades voltadas para o processo de alfabetização. As apostilas citadas pelas professoras constituem uma compilação de diversas atividades que tem como objetivo principal contribuir com o processo de alfabetização dos alunos. As apostilas citadas por B e C são produzidas por elas com atividades encontradas na internet e a apostila utilizada pela professora D foi disponibilizada pela SEDUC.

Foi possível perceber que a necessidade de utilização desse material surge com a presença de alunos ainda em processo de alfabetização ou de consolidação da alfabetização em turma de 5º ano do ensino fundamental - anos iniciais. Por esse motivo, essas professoras mantêm à sua disposição esse material.

A professora D utilizou em alguns dias de agrupamento atividades disponíveis em uma apostila disponibilizada pela Secretaria de Educação e Esportes de Caruaru (SEDUC), conforme ilustrado na fotografia 6.

Fotografia 6: Apostila disponibilizada pela SEDUC



FONTE: Dados da pesquisa

O material, que tem como foco o avanço dos estudantes quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética, contém 80 questões, conforme ilustrado nas Fotografias 7 e 8, que contemplam as

hipóteses pré-silábica e silábica sem valor sonoro. A professora D utilizava esse material como auxiliar em suas aulas de agrupamento e, em suas aulas diárias, disponibilizava para alguns alunos que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização, as atividades poderiam ser entregues para os alunos ou escrita no quadro para ser trabalhada coletivamente com os alunos.

Fotografia 7: Atividades 1 e 2 da apostila da SEDUC

1º - OBSERVE OS QUADROS A SEGUIR E COM A AJUDA DE SUA PROFESSORA ASSINALE A OPÇÃO QUE POSSUI APENAS LETRAS:

(A)

1	8
19	52

(B)

◆	💧
💬	✱

(C)

C	S
V	W

(D)

L	Q
5	+

2º - OBSERVE A SEQUÊNCIA DE LETRAS DO ALFABETO E PINTE A LETRA INICIAL DO SEU NOME.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z		

FONTE: Dados da pesquisa

Nessa atividade inicial, é explorada a distinção de letras de outros símbolos, além do reconhecimento da letra inicial cursiva do nome do aluno.

Fotografia 8: Atividade 10 da apostila

10º - ESCUTE COM ATENÇÃO O POEMA ABAIXO QUE SUA PROFESSORA IRÁ LER E RESPONDA O QUE SE PEDE:

A FOCA
VINÍCIUS DE MORGES

QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ?
E POR UMA BOLA
NO SEU NARIZ.

QUER VER A FOCA
BATER PALMINHA?
E DAR A ELA
UMA SARDINHA.

QUER VER A FOCA
FAZER UMA BRIGA?
E ESPETAR ELA
BEM NA BARRIGA.

- OBSERVE O NOME DOS ANIMAIS CITADOS NO TEXTO É INDIQUE O NÚMERO DE LETRAS.
F-O-C-A: _____ S-A-R-D-I-N-H-A: _____
- O GRUPO DE PALAVRAS ABAIXO FORMAM RIMAS. FAÇA A CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS PALAVRAS QUE RIMAM E EM SEGUIDA PINTE AS VOGAIS.

FELIZ	BARRIGA
PALMINHA	NARIZ
BRIGA	SARDINHA

- DO GRUPO DE PALAVRAS RETIRADO DO TEXTO, CIRCULE A ÚNICA QUE POSSUI APENAS UMA CONSOANTE.

POR	NARIZ	DAR	ELA	BRIGA
-----	-------	-----	-----	-------

• POEMAS SÃO TEXTOS LITERÁRIOS, GERALMENTE, COMPOSTO POR VERSOS (CADA UMA DAS LINHAS DE UM POEMA). ASSINALE A OPÇÃO QUE INDICA CORRETAMENTE O NÚMERO DE VERSOS DO POEMA ACIMA.

FONTE: DADOS DA PESQUISA

Ao longo das questões, o nível de complexidade aumenta, como, por exemplo, na atividade 10 (Fotografia 7), na qual são explorados elementos de um determinado gênero texto. A atividade explora algumas palavras que são encontradas no poema, podendo ser solicitado a quantidades de letras da palavra ou a quantidade de vogal e consoante. Em outra atividade que trabalha o mesmo gênero textual mostrado na fotografia 8, é solicitada a quantidade de versos ou a solução de um enigma associado ao poema.

Os recursos didático-pedagógicos são elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. As professoras demonstravam uma preocupação no momento da escolha para os alunos. Os jogos, o uso do notebook, os paradidáticos, a utilização de músicas e as apostilas eram, portanto, são elementos que estavam presentes no cotidiano da sala de aula, podendo ser utilizado durante as aulas ou durante os dias de agrupamento., esses recursos auxiliam no processo de ensino. Durante as observações, foi possível perceber uma participação maior dos alunos quando descobriram ou imaginavam a possibilidade de utilizar um material mais lúdico e diferente da rotina de livro, quadro e caderno

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa foi possível identificar, na fala das professoras, no cotidiano da sala de aula e na necessidade de reorganização das aulas que a pandemia de COVID-19 deixou impactos no processo de alfabetização dos alunos, principalmente daqueles que já se encontravam no 5º ano do ensino fundamental.

O pós-pandemia evidenciou o impacto no processo de aprendizagem dos alunos, impondo a necessidade de recuperar as marcas deixadas pela pandemia. Na tentativa de garantir o processo de alfabetização, os(as) professores(as) participantes do estudo adotavam práticas alfabetizadoras com esse objetivo.

Em relação às práticas alfabetizadoras utilizadas pelas professoras no período pós pandemia, podemos identificar que o agrupamento por nível era realizado por toda escola, sendo desenvolvido duas vezes por semana. O trabalho em dupla com alunos de diferentes níveis também foi apontado com uma das estratégias mobilizadas, assim como a leitura compartilhada realizada por todas as crianças, nos diferentes níveis em que se encontravam.

Além das práticas, há também o material didático-pedagógico. Com o acesso e a análise desse material, foi possível perceber que existe uma necessidade de elaboração ou adaptação do material didático que seria utilizado durante as aulas ou durante os dias de agrupamentos.

Tais materiais não são compartilhados por todas as professoras, pois cada uma elaborava o seu material e o utilizava quando acha necessário. Os jogos que podem ser utilizados para iniciar ou apresentar conteúdos, para aprofundamento dos conteúdos e para a consolidação do assunto, e também as apostilas eram, por exemplo, materiais mobilizados pelas docentes.

As professoras buscavam durante suas práticas adaptar, ampliar ou mudar as regras de utilização dos materiais didático-pedagógicos tendo como objetivo ampliar a utilização dos materiais para todos os alunos, buscando atender as necessidades de aprendizagem específicas de cada aluno.

As práticas de alfabetização e a utilização de material didático-pedagógico eram, portanto, as estratégias adotadas pelas professoras da ETI que buscam garantir, apesar das limitações, a alfabetização dos alunos dos 5º anos, tendo como princípio a ideia de que toda a criança têm o direito de aprender a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 28/04/2023
- CAMPELLO, Bernadete Santos; SILVA, Eduardo Valadares da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 6, n. 1. Ribeirão Preto, 2018. p. 64-80
- DE MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.
- DE MORAIS, Artur Gomes; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Ed.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Autêntica, 2005.
- DO ESPIRITO SANTO, Ercileia Batista. Dos saberes teóricos aos saberes da ação: a construção de concepções e práticas alfabetizadoras. 2010.
- GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, p. 44-45, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEAL, Maria Alejandra; FONSECA, Leticia. Metodologia e prática de alfabetização e letramento. Rio de Janeiro: Seses, 2015.
- LEÃO, Marjorie Agre. O uso de jogos como mediadores da alfabetização/letramento em sala de apoio das séries iniciais. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 44, n. 2, p. 647-656, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MORAIS, Artur Gomes de; DE ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Ed.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Autêntica, 2005.
- MORAIS, Arthur Gomes de.; LEITE, Tânia Maria S.B. Rios, Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 02, unidade 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. p.48**
- ROJO, Roxane Helena R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232.
- SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL/SEB/DAGE. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ano 02, unidade 07, Brasília: MEC, SEB, 2012, p.06-15

SILVA, Alexsandro; MORAIS, Artur Gomes de. PRODUÇÃO DE JOGOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: relato de uma experiência In ARAUJO, Liane Castro de Araujo (org.). **Alfabetização: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos**. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, Ceris Salete Ribas Silva, Organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização in Ciclo de palestras volume 1. CRUZ, Magna do Carmo Silva; BORBA, Rute Elizabeth de Souza Rosa. **Ciclo de palestras volume 1**. Recife: Editora UFPE, 2018.

SILVA, Ceris Salete Ribas. O planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel. M. F. (Orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, Magda.. Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. Práxis educativa, vol. 15, e2016890, 2020

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula. O TRABALHO COM AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. **EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E ENSINO: Saberes Interconstitutivos**, p. 61.

ZUANETTI, Patrícia Aparecida; NOVAES, Carolina Bernardi; FUKUDA, Marisa Tomoe Hebihara. Intervenção baseada em leitura compartilhada de histórias: efeito nas tarefas de baixo e alto nível de leitura e escrita. In: **CoDAS**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2021.