

COVID-19 E LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: AÇÕES DE PROFESSORES PARA O ENFRENTAMENTO ÀS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO

Alanis Medeiros Teixeira¹

Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa²

RESUMO

Este artigo relata uma investigação acerca das ações de professores de Língua Portuguesa do Estado de Pernambuco no enfrentamento às dificuldades de alfabetização dos estudantes do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental após o período da pandemia do Covid-19. Foram realizadas entrevistas com três professores de diferentes redes públicas de ensino para verificar as dificuldades de leitura e escrita identificadas por estes docentes e as ações realizadas para lidar com essas dificuldades. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, utiliza como recurso metodológico a análise de conteúdo (Bardin, 1997) e se classifica como um estudo de casos múltiplos. Os resultados obtidos apontam para uma variedade de estratégias utilizadas pelos professores participantes da pesquisa que, mesmo sem terem subsídios em sua formação para o trabalho com a alfabetização, contemplam diversas dimensões desse processo e esforçam-se para integrar os estudantes proporcionando a continuidade das aprendizagens no componente de língua portuguesa.

Palavras-chave: Alfabetização; Covid-19; Anos Finais; Ensino Fundamental

1. INTRODUÇÃO

Embora vivamos em uma sociedade letrada, a maioria das crianças ainda dependem do processo de escolarização formal para dominar a leitura e a escrita. É nos anos iniciais do Ensino Fundamental que, teoricamente, esses conhecimentos são adquiridos e consolidados. Entendemos que o processo de aprendizagem da notação escrita é uma construção gradativa de conhecimentos. Durante essa construção as crianças constroem e testam hipóteses sobre a escrita. Ao atingir a hipótese alfabética elas compreendem o que as letras notam, porém quando dominam as relações letra-som, elas começam a perceber que existe uma convenção que limita as possibilidades ao escrever. É nesse momento que os conhecimentos ortográficos passam a ser ensinados de modo mais sistemático, esse ensino perdura ao longo de toda a trajetória escolar.

Esse processo é chamado de alfabetização e envolve diversas dimensões: (1) Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e da ortografia; (2) Desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos orais e escritos; (3)

¹ Concluinte de Pedagogia do Centro de Educação da UFPE

² Professora do Departamento de Ensino e Currículo do Centro de Educação da UFPE

Conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade e dos gêneros; (4) Conhecimentos sobre a língua, e (5) Aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais. (Leal, 2015; Leal et. al., 2020).

A Base Curricular Comum Curricular – BNCC, delimita os dois primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental como constituintes do ciclo de alfabetização, onde ao fim deste ciclo, espera-se que os indivíduos sejam capazes de ler e produzir textos com autonomia. Assim, estima-se que a alfabetização deva ser assegurada às crianças entre seus 6 a 7 anos de idade.

Na realidade brasileira, segundo dados do Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF 2018, muitas crianças estão terminando o ensino fundamental anos iniciais sem dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), esses indivíduos são classificados como analfabetos. Ainda segundo o INAF, os analfabetos são aquelas pessoas que não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.) (Ação Educativa, 2018).

Chama atenção o fato de saber que essas pessoas estão passando pela escola, mas não estão conseguindo se alfabetizar. Muitos estudantes chegam ao 5º ano lendo textos, porém sem conseguir compreendê-los. Dados do INAF 2018 também afirmam que apenas 29% dos estudantes terminam o Ensino Fundamental anos iniciais funcionalmente alfabetizados, ou seja, aqueles que apresentam autonomia na leitura e produção de textos.

Estes aspectos ganharam maior visibilidade com o advento da pandemia do covid-19 que, nos anos de 2020 e 2021, impactou o funcionamento do sistema educacional brasileiro com diversas mudanças, tendo como principal a mudança do ensino presencial para o remoto emergencial. Nesse sentido, os estudantes de baixa renda foram os mais impactados em virtude da falta de acesso à internet e de equipamentos eletrônicos para acompanhar as aulas remotamente. Para além desse problema, o ambiente familiar também se tornou, sem nenhum tipo de preparo, um ambiente de escolarização. Esses aspectos desfavoreceram grandemente a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Uma análise a respeito das avaliações diagnósticas e formativas promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Centro de Avaliação Educacional da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) demonstra que os estudantes dos 1º e

2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental não alcançaram o Marco Zero da alfabetização no primeiro bimestre de 2022. A pesquisa também aponta que 54% dos estudantes do 3º ano, 44% do 4º ano e 20% do 5º ano também não alcançaram a pontuação mínima (Bof; Bastos; Santos, 2022).

Esse estudo demonstra que o período pandêmico não dificultou o processo de alfabetização apenas para os estudantes do 1º e 2º anos, mas também inviabilizou a continuidade das práticas formativas de leitura e escrita para as demais séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É nesse cenário que surge a pergunta que intencionamos responder na presente pesquisa: Quais foram os impactos da pandemia do covid-19 nas aprendizagens de leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental? Existem práticas pedagógicas destinadas a combater as lacunas existentes nessas aprendizagens?

Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as ações de professores de Língua Portuguesa do Estado de PE no enfrentamento às dificuldades de alfabetização dos estudantes do 6º ano do EF após o período da pandemia do Covid-19. E como objetivos específicos buscaremos: 1. Identificar as dificuldades relacionadas ao domínio da leitura e escrita após a pandemia da Covid-19 apontadas pelos docentes do 6º ano do EF; 2. Identificar o que os professores do 6º ano do EF apontam como ações realizadas por eles no enfrentamento às dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes após a pandemia da Covid-19.

A justificativa para a realização da pesquisa se dá pela pandemia do covid-19 ser um acontecimento recente que impactou todos os âmbitos de nossa sociedade e por haverem, ainda, poucos estudos a respeito de seus impactos nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Covid-19 e impactos na aprendizagem da leitura e escrita

O ano de 2020 teve seu início com notícias alarmantes sobre um vírus que emergia há cerca de 16 mil quilômetros do Brasil. Na China, os casos de Covid-19 se propagavam rapidamente, como um vírus de baixa letalidade e alto grau de contaminação. Mesmo com as notícias diárias sobre o vírus e sobre a existência de um epicentro na China, as ruas vazias, o distanciamento, a suspensão das diversas atividades sociais, pareciam muito distantes da realidade brasileira.

Foi em março deste mesmo ano que os primeiros casos de Covid-19 chegaram ao Brasil, precisamente no 12º dia deste mesmo mês foram confirmados os primeiros casos do novo vírus em Recife, Pernambuco. Com o aumento dos casos, houveram decretos e medidas preventivas que determinavam a necessidade do isolamento social e da suspensão de grande parte das atividades sociais, dentre estas, a educação.

A escola, por constituir um espaço de proximidade, convivência e partilha já representava um grande risco no que se refere à transmissão do vírus. Embora as crianças e jovens em idade escolar sejam muito menos propensos à letalidade do vírus, sua convivência com os adultos, representa um grande risco.

É nesse contexto que o ensino presencial, e as relações estabelecidas a partir deste, dão espaço ao que chamamos de Ensino Remoto Emergencial - ERE. No estado de Pernambuco, as aulas foram suspensas no dia 18 de março de 2020, a partir desse momento, as redes de ensino iniciaram uma corrida contra o tempo para que as instituições se adaptassem à novas formas de dar conta do processo de ensino e aprendizagem. A Tecnologia Digital da Comunicação e Informação (TDCIs) foi a principal ferramenta utilizada pelas redes de ensino no geral.

Essa nova realidade certamente trouxe impactos na escolarização das crianças, no entanto, impactou de maneira muito mais intensa os estudantes na fase de alfabetização, independentemente de serem crianças, jovens ou adultos. A falta de autonomia para a leitura e escrita, traz muitas limitações e o trabalho com a alfabetização demanda uma mediação intensa e apropriada (Mainardes, 2021).

No processo de alfabetização, a mediação do professor é fundamental. O início do processo de alfabetização é marcado pela elaboração de hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e para que o estudante avance nessas hipóteses, é necessário que ele seja acompanhado e estimulado. Nesse sentido, o professor atua como um parceiro de seus estudantes no processo de aprendizagem da leitura e escrita (Moraes, 2012).

Outro aspecto que impactou o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia diz respeito ao acentuamento das desigualdades socioeconômicas. Sabemos que as TDCIs constituíram uma alternativa para a continuidade do ensino, mas e quanto aos estudantes que não possuíam aparato tecnológico para acompanhar as aulas e demais atividades?

Uma nota técnica lançada pelo “Todos Pela Educação” à respeito do *impacto da pandemia na alfabetização de crianças no Brasil*, apontou para um aumento expressivo de crianças entre 6 a 7 anos, em situação de vulnerabilidade socioeconômica que não sabiam ler e escrever (51%) em relação às crianças mais abastadas da mesma faixa etária (16,6%).

Ainda é possível mencionar que, em Pernambuco, segundo pesquisa realizada pelo INEP (2021), 1,6% das escolas públicas não adotaram estratégias de ensino remoto durante a suspensão de aulas na pandemia e 25% das escolas adotaram apenas distribuição de materiais pedagógicos sem suporte aos pais e alunos.

Os dados apresentados demonstram que a educação sofreu grandes impactos durante a pandemia e que, por mais que tenha havido um grande esforço por parte das redes de ensino, das gestões de escolas e dos professores, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não conseguiu alcançar a todos.

Diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no período de ERE, tornou-se urgente readaptar os currículos escolares no retorno às aulas presenciais. Mesmo sabendo que os problemas de aprendizagem da leitura e escrita seriam inevitáveis, o que se constatou no retorno presencial foi mais grave do que se esperava. No primeiro bimestre 2022, o MEC constatou que cerca de 20% dos estudantes brasileiros no 5º ano dos anos iniciais do fundamental, não alcançaram nas avaliações externas a pontuação que constitui o Marco Zero da alfabetização.

Estes fatores nos levam a indagar, novamente, sobre o que ocorre com os estudantes que chegam aos anos finais do ensino fundamental sem o domínio da leitura e escrita. Retomando os dados do INAF trazidos na introdução, salientamos que as dificuldades de leitura e escrita precedem a pandemia do Covid-19, que contribuiu para o agravamento desse problema. Sabendo que os docentes dos anos finais do ensino fundamental não possuem subsídios em sua formação para atuar na alfabetização, também nos indagamos a respeito de como eles realizaram o trabalho com esses estudantes. Intencionamos, com o presente projeto, tentar responder a estes questionamentos.

2.2 Concepções de leitura e escrita

Para atender aos objetivos propostos na presente pesquisa, se faz necessário apresentarmos o que entendemos por leitura e escrita.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, espera-se que o estudante consiga dominar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e possa dar continuidade ao seu processo de alfabetização ao longo dos anos. Até o final do primeiro ano, o estudante deve ser capaz de compreender o funcionamento do SEA, porém isso não o torna alfabetizado, ainda precisam ser desenvolvidas habilidades que ajudem o estudante a ler e produzir gêneros diversos com autonomia.

As exigências sociais fazem com que surjam e modifiquem-se os gêneros discursivos, não obstante, ao longo da vida o estudante terá que desenvolver novas habilidades comunicativas correspondentes às atividades sociais que venham a exercer, tornando esse processo de alfabetização contínuo.

Considerando os avanços que os aprendizes terão de realizar no que diz respeito ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA), logo após alcançar uma hipótese alfabética, alguns pesquisadores como Soares (2003, 2016), Moraes (2012), Nunes e Bryant (2014), consideram que o estágio alfabético não deve ser concebido como o último no desenvolvimento da concepção de escrita. Por existirem situações que complexificam a representação alfabética básica, novos conhecimentos precisam ser agregados para que seja possível avançar no domínio da leitura e da escrita. Essa nova fase, denominada por Nunes (1990) de pós-alfabética, é o momento em que o ensino da norma ortográfica deve ser intensificado. O avanço do conhecimento ortográfico dá maior autonomia aos estudantes durante a produção de textos, favorecendo uma maior inteligibilidade.

No que se refere a leitura, destacamos que esta envolve mais do que a capacidade de decodificação. A leitura é, sobretudo, uma atividade de produção de sentidos. Concordamos com Koch (2006, p. 11) quando afirma:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Dessa forma, entendemos que o leitor é um sujeito ativo na construção de sentidos do texto, e não um mero decodificador. O papel da escola, nesse contexto, é justamente o de formar leitores críticos que consigam interagir nas diversas esferas sociais por meio da leitura. Para concretizar esses objetivos, o uso de textos reais em sala de aula se faz imprescindível.

Por compreendermos o papel ativo do leitor na produção de sentidos, entendemos também que essa produção será subjetiva para cada sujeito (Kleiman, 1989; Soares, 1998). A ideia de subjetividade na leitura e sua compreensão a caracteriza como um processo idiossincrático, ou seja, um mesmo texto pode receber diferentes interpretações de diferentes leitores. No entanto, apesar de a compreensão de um texto ser flexível (em função da multiplicidade de leitura, feitas por diferentes leitores ou o mesmo leitor em diferentes épocas), o leitor não pode entender o texto com toda a liberdade. O texto sempre terá restrições, que são manifestadas através dos limites postos nos sentidos que traz e de suas condições de uso (Ferreira e Dias, 2004).

Solé (1998) afirma que são os nossos objetivos e finalidades de leitura que guiam as interpretações que damos aos textos. A produção de sentidos é orientada por diversos elementos localizados na superfície do texto, nos conhecimentos prévios do leitor sobre o tema e sobre o autor, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, se faz importante estabelecer objetivos de leitura, para que o estudante entenda que existem diferentes formas de ler o texto a depender de seus objetivos. A leitura de um texto para aprender um conceito, por exemplo, será muito diferente de uma leitura que objetiva localizar informações, como o horário de uma viagem em uma passagem.

Segundo Kleiman (1989), para que possamos compreender o que estamos lendo, desenvolvemos estratégias de leitura. Essas estratégias são “processos cognitivos e metacognitivos complexos que exigem de quem lê a habilidade de pensar e planejar durante a leitura” (Solé, 1998; p. 69-70).

Essas estratégias devem ser orientadas pelos docentes no processo de ensino da leitura até que elas se tornem conscientes para os aprendizes, o que favorecerá uma autonomia maior na leitura diminuindo a necessidade de um mediador na compreensão dos textos lidos.

Os usos de textos reais na sala de aula são indispensáveis para o desenvolvimento de estratégias de leitura, o docente tem que ter clareza dos objetivos didáticos para que possam selecionar textos interessantes e que tenham significado para sua turma de modo que o aprendiz possa estabelecer objetivos durante a leitura do texto escolhido (Brandão, 2006).

É necessário dar sentido a leitura, escolher textos que possam instigar e desenvolver a compreensão, a crítica e o posicionamento dos estudantes; além de variar a diversidade de textos, estabelecendo relações entre a finalidade da leitura, os gêneros discursivos e as estratégias de leitura para que sejam proporcionados desafios cognitivos variados aos aprendizes (Silva, 2017).

Podemos concluir que a alfabetização é um processo complexo, com diversos eixos de ensino, e que estar plenamente alfabetizado significa ser um leitor e um produtor de textos autônomo. Garantir essa alfabetização plena, ainda na primeira infância, é o que se espera do processo de escolarização. Assim, todos os investimentos para garantir essa meta tornam-se necessários, e isso inclui o trato com as dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada apresenta uma abordagem qualitativa, que possui

características que consideramos pertinentes para realizá-la. Essa abordagem preocupa-se com a fonte de dados ser o próprio ambiente natural e o pesquisador o principal instrumento; se interessa muito mais pelo processo do que pelo produto; a análise de dados ocorre de forma indutiva; o significado é de primordial importância, nesse sentido, buscaremos identificar quais significados os docentes atribuem às suas práticas (Bogdan e Bilken 1994). Assim, todos esses aspectos foram considerados na seleção dos docentes participantes da pesquisa, bem como estes determinaram nosso olhar sobre suas práticas. Para dar conta de nossos objetivos, foi utilizado como método o estudo de casos múltiplos, mais precisamente, o estudo de três casos. Os multicaseos proporcionam um estudo mais convincente, visto que proporcionam um comparativo entre os casos estudados, de forma a identificar semelhanças e diferenças e, por conseguinte, aumentar ou diminuir as possibilidades de generalização (Yin, 2005).

Os sujeitos de nosso estudo foram serão três professores de língua portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EFAF), e tivemos alguns critérios para selecioná-los: I. que atuassem na rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife; II. que sua atuação fosse igual ou superior a sete anos, para que tivessem vivenciado a experiência do período pré e pós-pandêmico. O campo de pesquisa, por sua vez, está composto por três escolas de redes públicas diferentes: do Governo Estadual, do Município do Paulista e do Município de Jaboatão.

Como instrumento de coleta, utilizamos a entrevista semiestruturada que obedece a um roteiro previamente elaborado pelo pesquisador, deixando espaço para a interação (MINAYO, 2007). Através das entrevistas buscamos entender que dificuldades relacionadas ao domínio da leitura e escrita os professores do 6º ano do EFAF relataram e se estavam relacionadas com a pandemia da Covid-19, bem como procuramos conhecer as ações realizadas por estes docentes no enfrentamento dessas dificuldades.

Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que inclui a interpretação de conteúdos implícitos ou explícitos de concepções, pensamentos e tendências dos seus interlocutores.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Retomando os objetivos mencionados na seção introdutória, a presente pesquisa buscou analisar as ações de professores do Estado de PE no enfrentamento às dificuldades de alfabetização dos estudantes do 6º ano do EFAF após o período da pandemia do Covid-19. Para dar conta disto, foram realizadas entrevistas com três professores do componente Língua

Portuguesa do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental das redes públicas de ensino Estadual, Municipal do Paulista e Municipal de Jaboaão (Perguntas disponíveis no apêndice A).

Respeitando a ética da pesquisa acadêmica, esses docentes serão identificados como P1, P2 E P3. Os três docentes possuem formação em licenciatura em Letras; P1, da rede estadual de ensino, possui habilitação para o ensino das línguas portuguesa e francesa; P2, da rede de ensino do Paulista, possui habilitação apenas para a língua portuguesa; P3, da rede de ensino de Jaboaão, para as línguas portuguesa e inglesa. Os três docentes atuam, respectivamente, há 12, 28 e 16 anos na educação básica. Nas subseções a seguir discutiremos mais sistematicamente os desdobramentos das entrevistas.

4.1 Dificuldades Identificadas

Para iniciar a conversa com os docentes, questionamos se eles identificavam alguma diferença ou dificuldade no desempenho de seus estudantes após a pandemia, e todos responderam o questionamento positivamente. Em seguida pedimos que descrevessem essas dificuldades, obtivemos os relatos que seguem:

Eles demonstram muita **dificuldade de atenção para o trabalho com textos de tamanho médio a longo**. Para eles, um texto de três parágrafos com 5 linhas já pode ser considerado longo, imagine um texto que é indicado para trabalhar no ano? por exemplo, um conto. Eles não têm hábito leitor, acreditam que com apenas uma leitura conseguem apreender o sentido global do texto ou mesmo qualquer outro objetivo que eu sugira, não revisitam o texto, não fazem uso de estratégias para resolver os conflitos que aparecem ou mesmo para atender o comando de uma questão que seja.(P1).

Olha, na pandemia poucos alunos participavam das aulas online,não entendiam a explanação do conteúdo e poucos faziam as devolutivas das atividades e isso tudo se reflete na sala de aula né? **são muitas as dificuldades** (P2).

A impressão que deu é que aprovamos um estudante do 6º ano direto para o 9º ano. Muitas competências e habilidades deixaram de ser consolidadas: é impossível sair ileso desse contexto. Consequentemente, recebemos no 9º ano estudantes aprovados do 6º e o pior: no 6º, estudantes aprovados no 3º ano. Este último segmento possivelmente foi o mais prejudicado, **porque os estudantes não consolidaram bem sequer o Sistema de Escrita Alfabética** (P3).

A fala de P1 demonstra que seus estudantes encontram dificuldades de estabelecer objetivos e movimentar estratégias que permitam a continuidade de leitura de textos longos. Retomando o que afirmamos em nosso marco teórico, a leitura não é uma simples atividade de decodificação, é um processo interativo de interpretação e produção de sentidos, é uma atividade que demanda objetivos, estratégias, inferências, verificação, sem esses aspectos é impossível alcançar a proficiência (Koch, 2006).

O estabelecimento de objetivos auxilia o leitor a determinar o modo de leitura do texto, se será lido com mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção, por exemplo, ler

um texto por prazer ou ler um texto para atender o comando de uma questão (Koch, 2006). O uso das estratégias é de vital importância para que o leitor saiba como agir diante dos obstáculos de compreensão que podem aparecer ao longo de um texto, essas estratégias são procedimentos que não amadurecem, nem se desenvolvem, mas que se ensinam (Solé, 1998).

Assim, a partir da fala de P1, é possível identificar a primeira lacuna: se entendemos que o processo de alfabetização deve formar leitores e produtores de texto autônomos, entendemos, por consequência, que esses leitores devem aprender, nesse processo, a estabelecer objetivos e utilizar estratégias de leitura.

A fala de P2 não nos diz muito sobre quais são as dificuldades de sua turma, a docente apenas aponta que são muitas e que estão relacionadas a falta de participação efetiva dos estudantes durante o ensino remoto. Sabe-se que o Ensino Remoto Emergencial ganhou espaço repentinamente no Brasil e em decorrência de uma pandemia, assim, naturalmente haveria obstáculos para a participação e para aprendizagens efetivas. Esses obstáculos podem ser de origens diversas, tais quais o contexto socioeconômico, a falta de recursos, de ambiente adequado para estudar, entre outros fatores.

A fala de P3, nos apresenta, de cara, a uma lacuna ainda mais “grave” do que a primeira quando afirma que seus estudantes não consolidaram, durante todos os anos iniciais, o Sistema de Escrita Alfabética. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo do Estado de Pernambuco concentram nos 1º e 2º anos dos anos iniciais do ensino fundamental, as aprendizagens de consolidação do Sistema de Escrita Alfabética, desde conhecer o alfabeto e entender a correspondência grafema-fonema à leitura, escrita e segmentação de palavras com diferentes tipos de sílabas.

Assim, é evidente que um estudante que chegou ao 6º ano sem consolidar essas habilidades terá dificuldades de leitura e escrita, não só no componente da Língua Portuguesa, mas impactará seu desempenho em todos os componentes curriculares.

A fim de entendermos de maneira mais aprofundada as dificuldades dessa turma solicitamos que os docentes descrevessem o perfil de suas turmas e obtivemos as seguintes respostas:

É **uma turma difícil**, os estudantes são **desinteressados** e desrespeitosos (P1).

Uma **turma heterogênea** no aspecto de **idade** e **aprendizagem**, **tenho até alguns alunos que não sabem ler** (P2).

Estamos em 2024 e meus estudantes do 6º ano que à época pandêmica "perderam" o 2º e o 3º anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental continuam lesados com esse déficit. **Alguns ainda permanecem na hipótese silábico alfabética**. A situação é bastante complexa e de difícil solução (P3).

P1 caracteriza sua turma como desinteressada, não há como afirmar que isso esteja relacionado com às dificuldades de leitura e escrita da turma, no entanto, não seria uma interpretação equivocada associar o “desinteresse” desses estudantes a um desestímulo que pode sim ter a ver com as dificuldades enfrentadas por estes estudantes.

P2, ao descrever sua turma, complementa a resposta da primeira pergunta feita na entrevista, afirmando que possui estudantes que não sabem ler. Sua resposta nos indica que a principal dificuldade de sua turma está relacionada à leitura, isso é reforçado posteriormente ao discorrer sobre suas estratégias para lidar com essa dificuldade.

O relato de P3 complementa o fato de que a principal dificuldade de sua turma está relacionada à consolidação do Sistema de Escrita Alfabética quando afirma que parte de seus estudantes permanecem em uma hipótese de escrita silábico-alfabética. Essa hipótese é caracterizada como um período de transição onde o sujeito já descobriu que a escrita alfabética nota as partes orais das palavras que falamos, esse é o momento que a criança descobrirá como devemos notar corretamente essas partes sonoras. Nessa fase, ao invés de utilizar-se, por exemplo, de uma só letra para notar uma sílaba, o sujeito nota corretamente algumas sílabas e omite letras em outras delas (Moraes, 2012).

Não obstante, podemos inferir que os estudantes da turma de P3 também devem ter dificuldades nas práticas de leitura, visto que apesar de serem processos diferentes a escrita e a leitura são interdependentes, por exemplo, uma boa consolidação da escrita alfabética é importante para auxiliar um leitor a reconhecer, por uma via fonológica, uma palavra que ainda não conheça.

Diante das respostas analisadas nesta categoria, podemos sintetizar que as dificuldades de leitura e escrita reconhecidas pelos docentes dizem respeito a: aprendizagens sobre o sistema de escrita alfabética; uso de estratégias e objetivos de leitura; reconhecimento de palavras.

4.2 Possibilidades para o enfrentamento às dificuldades identificadas

Após entendermos as dificuldades de leitura e escrita identificadas pelos docentes participantes da pesquisa e conhecermos melhor suas turmas, buscamos compreender como eles lidam com essas dificuldades no cotidiano escolar, relataram:

Para os alunos com dificuldade de leitura e escrita, eu sempre tento integrá-los com **atividades oralizadas, produções com gêneros textuais menores e com diferentes tipos de texto (P1).**

Eu trabalho com **rodas de leitura ou em grupos menores...Contação de história...** Quanto a escrita, gosto de trabalhar **produções textuais coletivas fazendo sempre uso de diferentes gêneros (P2).**

[...] tento trazer **atividades que explorem a consciência fonológica**; se for o caso, distribuo **alfabetos e silabários simples e complexos (com encontros consonantais e dígrafos)**, leio individualmente com eles e peço que eles também estudem em casa; **trago textos literários que enfoquem a metalinguagem** para tentar despertar o interesse pela apropriação da linguagem em si e o prazer estético (P3).

Podemos observar nas falas de P1 e P2, que ambas utilizam a oralidade como uma ferramenta de enfrentamento às dificuldades de leitura e escrita, que constitui, de fato, um eixo muito importante do ensino de nossa língua materna. A importância dessa prática reside principalmente no fato de que a fala, que é manifestação da prática oral, é naturalmente apreendida, sem a necessidade de um ensino sistemático. Assim, o estudante, ainda que não saiba ler e escrever, já chega à escola manifestando, através da fala, aquilo que ele conhece sobre o mundo (Wolf, 2009). As atividades oralizadas, nesse sentido, nos parecem um bom caminho para o enfrentamento às dificuldades identificadas.

O trabalho com gêneros fica evidente na fala dos três docentes. A alfabetização está atrelada a compreensão e produção de diferentes gêneros textuais de forma autônoma, no entanto, os gêneros vão se modificando de acordo com a sociedade fazendo com que essas aprendizagens sejam contínuas. Assim os gêneros textuais devem ser utilizados ao longo de toda a trajetória escolar.

Não obstante, os gêneros podem ser definidos como eventos comunicativos que despertam no interlocutor uma expectativa e preparam-o para determinada reação. Estes operam como uma forma de abrir os caminhos da compreensão (Marcuschi, 2010). Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais só pode trazer benefícios para a aprendizagem da língua portuguesa e no que se refere ao seu uso para superação de dificuldades, concordamos com Antunes (2009, p. 60) quando afirma:

[...] com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas. A familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.

Dessa forma, fica evidente que o trabalho com gêneros também constitui uma ferramenta proveitosa para o enfrentamento às dificuldades de leitura e escrita. Nos parece, nesse contexto, que os docentes entrevistados reconhecem o valor dos gêneros como importante recurso para o ensino da língua portuguesa de forma que fazem um bom uso destes mesmos em sala de aula.

Em relação aos estudantes com dificuldades na apropriação da escrita alfabética, podemos perceber que as estratégias de P3 estão centradas no estímulo da consciência

fonológica e no trabalho com sílabas mais complexas, isso nos demonstra que o docente segue um caminho muito positivo para o avanço de seus estudantes em hipótese silábica-alfabética visto que esses sujeitos já conhecem o SEA e precisam apenas compreender certas particularidades da relação fonema-grafema, como por exemplo, os dígrafos e encontros consonantais mencionados no relato.

Por fim, pedimos que os professores nos dessem um exemplo de uma situação em sala de aula que eles tivessem considerado proveitosa para o enfrentamento a essas dificuldades:

Acho que um bom exemplo é que ao **invés de produzir uma carta do leitor, gênero final, iniciei com um parágrafo de 5 linhas dentro da estrutura da carta.** Foi uma sequência bem sucedida (P1).

Eu gosto muito de trabalhar com **projetos de leitura utilizando a ficha de apoio.** A ficha ajuda muito a **orientar os objetivos** de leitura através das perguntas. **E também dá algumas pistas para os que têm uma dificuldade maior** (P2).

[...] Teve uma aula que eu trabalhei com **pré-leitura**, explorando paratextos editoriais do livro "Todo mundo junto", de Telma Guimarães. **Exploramos a capa e a quarta capa, elaborando hipóteses, combinei estudantes alfabetizados com** Cada grupo, para finalizar, deveria produzir um mini cartaz, utilizando uma folha A4 no modo paisagem, e compartilhá-lo com os demais grupos numa roda de leitura. Durante todas as etapas, **acompanhei os grupos, encorajando os estudantes com maiores dificuldades a tentar participar ativamente, com a ajuda dos colegas,** das tarefas propostas, esclarecendo suas dúvidas e estimulando os colegas mais desenvolvidos a fazer o mesmo (P3).

As falas de P1 e P3 neste bloco da entrevista contemplam uma dimensão importante do ensino da língua portuguesa através dos gêneros textuais, o conceito de sequência para os estudantes, ou seja, as capacidades que os sujeitos precisam melhor desenvolver para alcançar o domínio de um gênero em questão. O fato de P1 ter explorado com seus estudantes a estrutura inicial da carta ao leitor em um pequeno parágrafo, por saber que seus estudantes tinham dificuldade para a leitura de textos longos ou P3 ter tido um momento para se debruçar sobre elementos pré-textuais e ter realizado a produção de um pequeno cartaz visto que seus estudantes ainda não estavam totalmente apropriados da leitura e escrita.

Ao trabalhar com a ficha de leitura P2 também demonstra saber lidar com as dificuldades de seus estudantes, que afirmou, no primeiro bloco da entrevista, ser a leitura. A ficha de leitura é realmente um bom caminho para que os estudantes avancem em direção a leitura autónoma, visto que o estabelecimento de objetivos e uso de estratégias não são processos naturais e precisam, necessariamente, ser ensinados.

Frente às análises propostas nesta categoria, podemos resumir que as ações realizadas e apontadas pelos docentes no enfrentamento às dificuldades incluem o trabalho com diversas dimensões da alfabetização, tais quais: as aprendizagens do sistema de escrita alfabética e ortografia; o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão textual e as práticas

sociais orais e escritas através do trabalho com gêneros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado na introdução do artigo, através da presente pesquisa, buscamos refletir sobre as ações de professores de Língua Portuguesa do Estado de PE para o enfrentamento às dificuldades de alfabetização dos estudantes do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental após a pandemia do Covid-19.

Identificamos, nesse sentido, que os docentes participantes da pesquisa lançam mão de diversas estratégias para enfrentar as dificuldades de leitura e escrita, estratégias que estão diretamente ligadas às necessidades de cada turma. As dificuldades percebidas pelos docentes dizem respeito, principalmente, a: 1. Leitura - reconhecimento de palavras, estabelecimento de objetivos e uso de estratégias; 2. Consolidação do Sistema de Escrita Alfabética e Ortografia.

No que se refere às estratégias realizadas pelos professores para lidar com essas dificuldades, constatamos que os professores contemplam diversas dimensões da alfabetização em suas salas de aula, tais quais: as aprendizagens do sistema de escrita alfabética e ortografia; o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão textual e as práticas sociais orais e escritas através do trabalho com gêneros.

Embora essas ações sejam efetivas para incluir os estudantes que não estão integralmente alfabetizados, nas aulas de língua portuguesa, elas não dão conta de preencher as lacunas de aprendizagens deixadas pelo ensino no período pandêmico.

Isso se dá, principalmente, porque existem habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade, determinadas pelas diretrizes curriculares, e o professor precisa manter essa continuidade. Além disso, o professor de língua portuguesa, licenciado no curso de Letras, não possui subsídios em sua formação para alfabetizar.

Não podemos invalidar, no entanto, os esforços desses docentes que se desdobram para que seus estudantes sejam incluídos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como para que não se sintam desmotivados por terem avançado de série sem terem consolidado as aprendizagens necessárias para tal.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: ed. 70, 1977

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perruci. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorado as estratégias de leitura**. In: BARBOSA, M. L. F. de F. e SOUZA, I. P. de (Orgs). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. P. 59-75.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial**. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 9 n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004

Impactos da pandemia [recurso eletrônico] / Gustavo Henrique Moraes ; Ana Elizabeth M. Albuquerque ; Robson dos Santos (org). – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma Ferraz.; BRANDÃO, Ana Carolina Perruci.; ALBUQUERQUE, Rielda K. **O fazer cotidiano na sala de aula: a organização do trabalho pedagógico no ensino da língua materna**. Andréa Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa (Organizadoras) – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Língua Portuguesa na Escola 1)

LEAL, Telma Ferraz. **Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão**. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, p.23-44. 2015.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia; COSTA, Patrícia Rocha; PIMENTEL, Rayssa Cristina Silva. **Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização**. *Debates em educação*, Alagoas, v. 12, p. 40-56. 2020.

MARCUSCHI L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MINAYO, M. C. S ; DESLANDES, S. F. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NUNES, Terezinha. **Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico**. Belo Horizonte, n. 12, Dez.1990.

NUNES, Terezinha; Bryant, Peter. **Leitura e Ortografia: além dos primeiros passos**. Tradução de Vivian Nickel. Penso, 2014.

SILVA, Amanda Ferreira da. **Leitura nos livros didáticos da educação do campo: didatizações, propostas para a formação leitora no contexto da alfabetização.** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. UPE- Nazaré da Mata. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros/** Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Magda. **A reinvenção da Alfabetização.** Presença Pedagógica, v.9 n.52 jul./ago, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças.** Brasília, 2021.

WOLFF, Clarice Lehen; NAZARI, Gracielle Tamiosso. **A importância da oralidade no processo de alfabetização.** Letrônica, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 150–167, 2009.

Yin, R. (2005). **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICE A - PERGUNTAS REALIZADAS NA ENTREVISTA

1. Qual é a sua formação?
2. Há quanto tempo você leciona?
3. Em que rede de ensino você leciona?
4. Após a pandemia você percebeu alguma diferença no desempenho de seus estudantes?
5. Poderia relatar um pouco sobre essas dificuldades?
6. Como você caracteriza sua turma atual?
7. Como você lida com as dificuldades de leitura e escrita?
8. Poderia citar um exemplo de uma aula em que você trabalhou com a leitura e escrita lidando com essas dificuldades?