



## **ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS**

***Gilceane Caetano Porto***<sup>1</sup>

***Annelise Costa de Jesus***<sup>2</sup>

***Fernanda Arndt Mesenburg***<sup>3</sup>

***Raíssa Souza Santiago***<sup>4</sup>

***Mateus Valadão de Souza***<sup>5</sup>

***Luzia Luzia Helena Brandt Martins***<sup>6</sup>

***Mauro Augusto Burkert Del Pino***<sup>7</sup>

***Eixo 10 - Alfabetização e ensino remoto: desafios, aprendizados e perspectivas.***

### **Resumo:**

Este trabalho objetiva compreender como as professoras acompanharam as aprendizagens acerca da leitura e da escrita no retorno às aulas presenciais. Este estudo faz parte de uma investigação que está sendo desenvolvida nacionalmente através do coletivo “Alfabetização em rede”. Neste texto, discutimos os dados coletados a partir de um *survey* desenvolvido através de questionários *Google Forms* e de rodas de conversa realizadas com professoras alfabetizadoras dos municípios de Pelotas e Capão do Leão, no Rio Grande do Sul. Os dados foram analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo. Os resultados mostram que as professoras buscaram acompanhar o desenvolvimento dos alunos planejando e aplicando atividades com o objetivo de se aproximar das hipóteses das crianças em relação à leitura e à escrita. O estudo aponta que seria necessário que as redes de ensino proporcionassem condições para que as escolas tivessem mais espaço para análises coletivas dos resultados alcançados nos diagnósticos. Também ficou evidente a necessidade de um planejamento colaborativo de ações pedagógicas em todos os segmentos dos anos iniciais do ensino fundamental, visando democratizar o acesso à leitura e à escrita.

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Líder do GIPEP.- Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública. Contato: gilceanep@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Pesquisadora do GIPEP. Contato: annelise\_cj@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora do GIPEP. Contato: fernandamesenburg@gmail.com

<sup>4</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq. Pesquisadora do GIPEP. Contato: santiagousraissa@gmail.com

<sup>5</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista do Programa de Educação Tutorial Pedagogia (PET Pedagogia). Contato: mateus-souza1988@hotmail.com

<sup>6</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista do Programa de Educação Tutorial Pedagogia (PET Pedagogia). Contato: [luziaamartins@gmail.com](mailto:luziaamartins@gmail.com)

<sup>7</sup> Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Líder do GIPEP – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública. Contato: mauro.pino1@gmail.com

**Palavras-chaves:** alfabetização; acompanhamento diagnóstico; planejamento de ensino; ensino remoto.

## 1 Introdução

Este estudo faz parte de uma investigação que está sendo desenvolvida nacionalmente através do coletivo “Alfabetização em rede - AlfaRede”. O grupo se constituiu em 2020 e começou investigando o ensino remoto na alfabetização durante a pandemia da Covid-19. Atualmente, a investigação está em sua segunda etapa, denominada “Retratos da alfabetização no pós-pandemia: uma pesquisa em rede”, que tem por objetivo compreender como se deu a volta ao ensino presencial em turmas de crianças em processo de alfabetização matriculadas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. O coletivo conta com a participação de aproximadamente 70 pesquisadoras de mais de 36 universidades de todo o país.

A segunda etapa da pesquisa possui duas fases de desenvolvimento teórico-metodológico, tendo como referência uma abordagem quali-quantitativa. Na primeira fase foi realizado um *survey* desenvolvido através de questionários *Google Forms*, que obteve um total de 6.067 respostas de professoras que atuam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Na segunda, foram realizadas rodas de conversa conduzidas através da metodologia de grupos focais (BACKES; COLOMÉ; ERDMANN; LUNARDI, 2011) pelos grupos de pesquisa que integram o AlfaRede.

Para este trabalho, apresentamos um recorte da pesquisa nacional com o objetivo de compreender como as professoras acompanharam as aprendizagens acerca da leitura e da escrita no retorno às aulas presenciais. Para tanto, discutimos os dados coletados com as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa dos municípios de Pelotas e Capão do Leão, no estado do Rio Grande do Sul. Ao todo, foram analisadas 71 respostas de professoras desses municípios ao questionário do *survey*, além dos dados coletados com 14 professoras que se dispuseram a participar das rodas de conversa. As conversas com as professoras foram discutidas e interpretadas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Organizamos cinco rodas de conversa a partir da disponibilidade dos pesquisadores e professoras. Elas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2022.

De acordo com os dados da primeira etapa da pesquisa realizada entre 2020 e 2021, um grande contingente de crianças não teve acesso às atividades propostas pelas professoras. Embora tenha havido um esforço em propor atividades impressas para crianças sem acesso digital, muitas crianças não acompanharam nenhuma das formas de ensino emergencial

propostas na pandemia (MACEDO, 2022). A organização do planejamento no retorno presencial não pode prescindir do conhecimento por parte das professoras do que as crianças já sabem e o que precisam aprender sobre esse objeto cultural que é a escrita. Este é o foco deste texto.

## **2 Fundamentação teórica**

As pesquisas sobre o ensino remoto na alfabetização durante a pandemia da Covid-19 trouxeram para a discussão a importância da atuação das professoras no planejamento e no desenvolvimento de ações que alcançassem o maior número de crianças garantindo o vínculo e possibilidades de aprendizagens. Na primeira etapa da pesquisa que o grupo AlfaRede desenvolveu, acompanhamos um conjunto de professoras de diferentes regiões do país construindo, muitas vezes sem apoio das redes de ensino, diferentes estratégias para acompanhar os estudantes no contexto de ensino remoto (MACEDO, 2022).

O retorno ao ensino presencial e os desafios decorrentes, pautam as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico nas classes de alfabetização, no que se refere ao planejamento e ao acompanhamento das aprendizagens das crianças, tendo em vista “a necessidade de que a avaliação abranja tanto estratégias didáticas utilizadas pelo professor quanto o contexto mais geral no qual se dá a aprendizagem, e que considere o processo levado a cabo pela criança” (LERNER e PIZANI, 1995, p. 63).

Estudos como os de Esteban (1992), Lerner e Pizani (1995), Maruny Curto (2000); e mais recentemente Morais (2012) e Soares (2020) apresentam importantes discussões para se pensar a avaliação na alfabetização em uma perspectiva que promova condições de sucesso aos estudantes das classes populares.

No cotidiano escolar, a atenção às hipóteses das crianças e as formas como elas enfrentam seus desafios e lançam estratégias para resolvê-los são elementos fundamentais para criar situações de aprendizagem (MARUNY CURTO, 2000). Sendo assim, ao se apresentar uma mesma tarefa e propor variações criando agrupamentos produtivos, cria-se desafios que valorizam cada criança em suas produções. Para Lerner e Pizani (1995), planejamento e avaliação andam juntos quando o foco é pensar estratégias em que as situações de aprendizagem produzam conflitos cognitivos, promovam avanços conceituais e permitam acompanhar como a criança está interpretando a realidade a partir de seus esquemas de assimilação. A mesma concepção é compartilhada por Soares (2020). No entanto, a autora atualiza o debate ao explicar que o termo acompanhamento da aprendizagem, no lugar de avaliação, dialoga de forma mais efetiva com práticas que põe o foco na aprendizagem das crianças.

Além desses aspectos, outra questão importante diz respeito ao aproveitamento do tempo, que está diretamente relacionado com a organização do trabalho pedagógico de modo que os professores possam elaborar seu planejamento elencando objetivos, diversificando as estratégias pedagógicas e propostas de ensino (MORAIS, 2012).

Com o fim do ensino remoto, o retorno ao ensino presencial coloca mais desafios para o campo do planejamento em torno da alfabetização. A diversidade de situações vivenciadas pelas professoras nos remeteram a investigar como as professoras enfrentaram a realidade encontrada, com a volta das aulas presenciais. A próxima seção apresenta e discute os dados obtidos tanto no *survey* como nas rodas de conversa com as professoras da rede de ensino investigada.

### **3 Resultados e Discussão**

As discussões realizadas nas rodas de conversa teve como um dos focos principais o acompanhamento dos conhecimentos dos alunos acerca da leitura e da escrita. Perguntamos para as docentes se realizaram diagnósticos da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, quais atividades foram usadas neste diagnóstico, quem preparou, e se houve solicitação por parte da gestão ou secretaria. Também dialogamos sobre as estratégias didáticas que as professoras utilizaram na organização do trabalho pedagógico.

Esse dado vai ao encontro dos dados do *survey* coletados na segunda etapa da pesquisa, que revelaram que 84,5% das professoras respondentes do município investigado, ao serem indagadas sobre “o que você considera mais importante na volta ao ensino presencial?”, responderam que seria tomar como referência o processo real das crianças para o planejamento da alfabetização.

Utilizamos as rodas de conversa para dialogar sobre as estratégias que as professoras utilizaram tendo em vista o que foi identificado no diagnóstico. A maioria das professoras indicou que organiza o planejamento a partir de sequências didáticas e desenvolve atividades de análise linguística diariamente, como explica a professora Renata quando aborda as atividades que desenvolve: “*análise de trava-línguas, aliterações, rimas, encontrar uma palavra dentro da outra, eles adoram fazer essa atividade*”.

Na mesma direção, são as atividades pensadas pelo professor Leandro, que disse trabalhar com “*letra inicial, letra final, trabalhei muito com a primeira sílaba. Tentar mostrar para eles que essa sílaba, na verdade, pode estar nas diferentes partes da palavra*”.

Também foi bastante enfatizado o trabalho com leitura de livros de literatura infantil diariamente. Com relação a leitura, foi indicado também o uso de fichas, como explica o

professor Leandro, *“algumas tem o rótulo, algumas tem só o desenho, algumas tem a frase, algumas tem um textinho mais curto”*.

As professoras relataram que por sentirem os alunos bastante exaustos do tempo escolar, utilizaram como estratégia os jogos de alfabetização. A professora Renata relembra que usou *“muito bingo, bingo com frases, utilizei bastante, procurei de certa forma utilizar bastante jogos e brincadeiras, porque está sendo um ano bem pesado”*. Na mesma direção, a professora Denise socializa: *“eu trabalhei basicamente, sempre a partir de uma sequência didática, começando a partir de um livro, fiz bastante jogos pedagógicos”*.

Outra estratégia utilizada pelas professoras foi a organização de agrupamentos produtivos (MORAIS, 2012; SOARES, 2020). Para o professor Leandro, *“uma estratégia que funcionou bastante, que eu fui aprendendo, era o trabalho em grupo, de um aluno de um nível com um aluno de outro nível”*. Da mesma forma, a professora Renata enfatizou que o *“trabalho em grupo com diferentes níveis, foi bem fundamental esse ano”*.

Outra questão importante relatada pelas professoras diz respeito ao fato de que não foi exigida nenhuma padronização com relação aos tipos de atividades que seriam solicitadas às crianças. Observamos que nem todas as escolas receberam a mesma orientação sobre a necessidade de desenvolver o diagnóstico, mesmo sendo pertencentes a mesma rede.

Na rede municipal do Capão do Leão, uma professora recebeu orientações das coordenadoras para realizar o diagnóstico, as demais realizaram porque sentiram necessidade. A professora Maria afirmou que *“a gente fez avaliação diagnóstica, fomos orientados a fazer. A gente teve essa orientação da coordenação, mas foi o professor mesmo que organizou a sua avaliação”*. Já a professora Diana afirmou: *“fiz por conta própria. Mas eu não vi outras colegas falando, isso não foi solicitado”*.

Na rede municipal de Pelotas, ao refletirmos sobre de onde partiu a proposta dos acompanhamentos, a professora Antônia explicou: *“foi solicitada pela coordenação, mas orientada pela secretaria de educação. Então, a orientação para nós partiu delas, mas orientadas pela SMED. [...] o modelo, ficava a critério de cada professor ou de cada segmento”*.

Outra questão que as professoras trouxeram para a discussão foi que embora todas estivessem realizando os seus diagnósticos, não houve um momento proposto pela escola para partilharem as atividades que estavam planejando ou desenvolvendo e tampouco realizaram algum debate sobre os resultados revelados. A professora Patrícia lamenta que as trocas não aconteceram, porque *“a escola não nos permite, [...] as pessoas não querem trocar”*. Os momentos em que são possíveis algum tipo de troca são, nas palavras da professora, *“conversas informais”*. A professora Maria da rede do Capão do Leão trouxe essa mesma questão para a roda:

*o que faltou... foi finalizar isso, entende? Agrupar, juntar o que eu consegui minha avaliação, com o que a outra conseguiu. E a outra colega do terceiro e assim a gente juntar e conversar. Isso não teve porque aí bate na questão de largar os alunos, a gente se reunir. Daí de sentar e conversar, aí já é complexo.*

Sobre conversas informais que acontecem em momentos de intervalo ou recreio, as professoras relatam que seguidamente outros colegas que atuam em turmas de 4º e 5º ano pedem ajuda a elas. Comentam sobre as dificuldades que estão enfrentando com relação a ter muitas crianças que ainda não consolidaram conhecimentos que os permita ler e escrever com fluência. Como diz a professora Cinara “o quinto ano está no mesmo nível que o nosso do primeiro”. Patrícia, na mesma roda, rebateu: “os nossos estão mais adiantados até que o quinto ano, mas a gente não teve nenhuma reunião para dizer isso”.

Os relatos das professoras causam bastante preocupação e evidenciam a falta de investimento do poder público em organizar estratégias que possibilitem aos coordenadores e professores espaços de efetivo diálogo dentro das escolas. Seria fundamental momentos de reflexão sobre as realidades enfrentadas e o planejamento de ações que permitissem aos estudantes usufruir do direito de aprender a ler e a escrever, especialmente em um momento complexo como esse que foi após quase dois anos de ensino remoto.

A partir dos diagnósticos realizados as professoras relataram que em alguns casos se sentiram muito desafiadas, pois há anos não tinham na escola crianças do 1º ano que não sabiam escrever o nome, tampouco segurar o lápis. Esta situação foi mencionada por quatro professoras.

Por fim, outra questão importante trazida pelas professoras nas rodas diz respeito ao absenteísmo. As professoras que estavam atuando em turmas de 3º, 4º ou 5º ano e que tinham alunos ainda não alfabetizados, comemoraram os avanços, mas lamentaram que nem todas as crianças consolidaram as aprendizagens devido ao grande número de dias que não compareciam à escola. Essa realidade foi expressa de forma concisa pela professora Denise, que disse: “eu percebo uma questão importante, que tem a ver com o pensamento das famílias, como não roda, então pode faltar”.

Ao longo da seção procuramos compreender como as professoras acompanharam as aprendizagens acerca da leitura e da escrita no retorno às aulas presenciais. Apresentamos e discutimos as estratégias de organização do trabalho pedagógico para analisar os conhecimentos das crianças através de diagnósticos, para selecionar o que vai trabalhar em sala de aula, organizando as situações de aprendizagem a partir de sequências didáticas e garantir o direito à aprendizagem da leitura e da escrita.

#### **4 Considerações Finais**

Compreender como as professoras acompanharam as aprendizagens acerca da leitura e da escrita no retorno às aulas presenciais é uma tarefa muito importante para a compreensão, entre outros fatores, das consequências do ensino remoto para a educação pública. Os impactos da pandemia ainda estão sendo sentidos, e são vários (NÓVOA, 2022), mas o que salta aos olhos nesta etapa da investigação e dialoga com os resultados da primeira etapa (MACEDO, 2022) é o empenho e a dedicação das professoras para o efetivo direito à educação das crianças nas escolas públicas.

Os resultados da pesquisa mostram que as professoras buscaram acompanhar o desenvolvimento dos alunos planejando e aplicando atividades com o objetivo de se aproximar das hipóteses das crianças em relação à leitura e à escrita. O diagnóstico é considerado como um instrumento para orientar o planejamento das práticas pedagógicas a partir do que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Fica evidente que as professoras entendem a importância de conhecer o que os alunos sabem sobre a leitura e a escrita. Além disso, destacamos o fato das professoras terem relatado a autonomia no processo de definir como fariam os diagnósticos, demonstrando compreender o funcionamento da escrita como objeto de conhecimento e a importância de valorizar os percursos dos alunos, elementos fundamentais quando pensamos em uma proposta de alfabetização comprometida com as classes populares (ESTEBAN, 2012).

O estudo aponta que, embora as professoras não meçam esforços para realizar um trabalho que contribua para o processo de alfabetização e letramento das crianças, seria necessário que as redes de ensino tivessem proporcionado condições para que as escolas dispusessem de mais espaço para análises coletivas dos resultados alcançados nos diagnósticos. Ficou evidente a necessidade de um planejamento colaborativo de ações pedagógicas em todos os segmentos dos anos iniciais do ensino fundamental, visando democratizar o acesso à leitura e à escrita a um número cada vez maior de estudantes.

O retorno às aulas trouxe um conjunto de desafios para a escola pública. Fica evidente que a superação dos problemas gerados pelo ensino remoto necessita do diálogo com as professoras, de sua efetiva participação no planejamento dos rumos a serem seguidos pelas redes de ensino.

## Referências

BACKES, D. S., COLOMÉ, J. S., ERDMANN, R. H., & LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, 35(4), 438-42, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação: momento de discussão da prática pedagógica. In.: GARCIA, Regina Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 1992.

LERNER, Délia. PIZANI, Alicia Palacios. **A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACEDO, Maria Socorro Nunes. (org). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MARUNY CURTO, Lluís. *et.all*. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. Volume1.

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

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar e valorizar** / António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

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