



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JOÃO HÉLIO MARTINS DE MACÊDO XAVIER**

**A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RECIFE  
2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**JOÃO HÉLIO MARTINS DE MACÊDO XAVIER**

**A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Pedagogia, do  
Departamento de Educação da  
Universidade Federal Rural de  
Pernambuco – UFRPE, como requisito  
para a obtenção de título de  
Licenciado/a em Pedagogia.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Sirlene Barbosa  
de Souza

**RECIFE**

**2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE  
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

X3r Xavier, João Hélio Martins de Macêdo.  
A relação entre professor e alunos no processo de alfabetização de estudantes do 5º ano do ensino fundamental / João Hélio Martins de Macêdo Xavier. – Recife, 2025.  
81 f.; il.

Orientador(a): Sirlene Barbosa de Souza.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) –  
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em  
Pedagogia, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Prática de ensino. 2. Pedagogia - Estudo e ensino. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Escrita - Estudo e ensino. 4. Alfabetização 5. Estudantes do ensino fundamental . I. Souza, Sirlene Barbosa de, orient. II. Título

CDD 370

## FOLHA DE APROVAÇÃO

JOÃO HÉLIO MARTINS DE MACÊDO XAVIER

### A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data da Defesa: 17/12/2025

Horário: 13h30min

Local: Departamento de Educação - Bloco B - UFRPE

Banca Examinadora:

Profª Drª Sirlene Barbosa de Souza

Profª Orientadora

Profª. Drª Maria Jaqueline Paes de Carvalho

Profª Examinadora Interna

Profª Ma. Judite Cesario Mota

Profª Examinadora Externa

Resultado: (X) Aprovado/a

( ) Reprovado/a

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu avô, João Neto, ou melhor, ao meu segundo pai. Foi ele quem me guiou para o caminho da educação. Um homem que acolheu as minhas dificuldades e dedicou tempo para me ensinar, sentado comigo à mesa de casa, os conteúdos da escola. Esses momentos guardo com muito carinho.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu avô, João Neto, por sempre acreditar em mim e por ter feito parte da minha trajetória educacional, seja me levando para a escola ou me ajudando nas lições de casa.

À minha avó, Maria de Fátima, por sempre incentivar os meus estudos e por me ensinar que a aprendizagem não acontece apenas na escola. Tudo o que aprendi com a senhora levarei comigo.

À minha mãe, Iza, pelas palavras acolhedoras durante todo o processo, por ler as minhas produções e me incentivar a acreditar no que eu estava construindo e a entregar o melhor que eu podia.

Às minhas irmãs, Marcela e Ana Ester, por compreenderem a minha ausência em muitos momentos e pelo carinho demonstrado durante a construção deste trabalho.

Ao meu pai e à sua esposa, Marcelo e Maria Luiza, por compreenderem a minha ausência e por acreditarem no meu potencial.

Às minhas tias, Josefa, Cristiane, Helena, Luciana e Mônica, por acreditarem no meu potencial e por me incentivarem a correr atrás dos estudos e da minha formação.

Às minhas amigas da graduação, que tornaram essa trajetória universitária mais fácil e descontraída:

Rita, pelas suas palavras de incentivo, por acreditar que eu conseguiria e que tudo daria certo, ainda quando este trabalho era apenas um projeto de pesquisa. Agradeço por todas as orientações sobre o que deveria acrescentar ou abordar e por me motivar a escrever, mesmo que fosse um pouco a cada dia. A sua parceria e amizade foi fundamental durante todo esse processo.

Helen, por ter enviado uma mensagem no WhatsApp me convidando para participar do grupo dela em um trabalho de uma disciplina do primeiro período, o que acabou me apresentando às pessoas que hoje chamo de amigas e marcando o início de uma parceria e amizade. Agradeço também por toda a ajuda no período em que eu realizava as observações na turma do quinto ano.

Cecilia, pelas contribuições relacionadas ao inglês e pela parceria ao longo da graduação.

Palloma, pelas palavras de incentivo e pela presença na minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora, Sirlene, por acreditar no meu trabalho e pelas orientações fundamentais que transformaram uma temática ampla em algo possível de ser pesquisado. Agradeço pelos passos a passo que me ajudaram a construir este estudo, por me ouvir e acolher durante todo o processo, pelas indicações de autores e pelas palavras encorajadoras de que o que eu estava escrevendo estava muito bom.

Ao professor participante desta pesquisa, por ter aceitado contribuir com o estudo e por sua postura acolhedora durante todo o período de observações e interações realizadas.

Aos professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRPE, pelos aprendizados, pelas memórias construídas e pelas experiências que marcaram minha formação.

À minha terceira família, João Gabriel, Roberta, Fernando e Vasti, por me acolherem durante este período e por acreditarem no meu potencial e no meu trabalho.

E a todos e todas que fizeram parte desta trajetória.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita propostas por um professor que lecionava em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como identificar as relações estabelecidas com os estudantes que ainda se encontravam em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A relação professor–aluno perpassa todo este trabalho, considerando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Tal relação influencia tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o desenvolvimento pessoal dos estudantes, especialmente quando é marcada por ações pedagógicas pautadas no afeto, no acolhimento e no respeito às habilidades já consolidadas, bem como àquelas que ainda se encontram em processo de consolidação. Para embasar a investigação, foram utilizados marcos legais que orientam a educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Como aporte teórico, destacam-se autores como Morais (2005, 2012), Soares e Batista (2005), Leal e Santos (2023) e Mayer e da Costa (2017). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos para a produção dos dados um questionário para traçar o perfil do docente, observações participantes em sala de aula e uma entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, optou-se pela utilização da Análise de Conteúdo, o que possibilitou identificar como se estabeleciam as relações entre o professor e os alunos durante o trabalho com a apropriação do SEA, compreender as propostas do docente para o ensino da leitura e da escrita e reconhecer os desafios existentes em uma turma do 5º ano. Os resultados indicaram os desafios de alfabetizar fora do ciclo alfabetizador, a necessidade de reconhecimento das heterogeneidades de conhecimentos presentes na sala de aula, especialmente no que se refere aos estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização no período previsto, bem como o papel das interações no favorecimento das habilidades de leitura e escrita. Concluiu-se, ainda, que essas interações são fundamentais para o avanço no aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética por estudantes em processo de alfabetização e podem ser potencializadas quando o docente conta com uma rede de apoio pedagógico.

**Palavras-chave:** Prática docente, Interações pedagógicas, Ensino do Sistema de Escrita Alfabética

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the reading and writing teaching practices implemented by a teacher working with a 5th-grade Ensino Fundamental (Brazilian Elementary Education) class, as well as to identify the relationships established with students who were still in the process of appropriating the Sistema de Escrita Alfabética (SEA). The teacher–student relationship runs throughout this study, given its relevance to the teaching and learning process. Such a relationship influences both students' academic and personal development, especially when it is marked by pedagogical actions grounded in affection, care, and respect for skills that have already been consolidated, as well as for those that are still in the process of consolidation. To support the investigation, we employed legal and curricular guidelines that orient Brazilian basic education, such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), the Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), the Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) and the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). As the theoretical framework, the work draws on authors such as Morais (2005, 2012), Soares and Batista (2005), Leal and Santos (2023) and Mayer and da Costa (2017). The research adopted a qualitative approach and used, as data production procedures, a questionnaire to outline the teacher's profile, participant classroom observations and a semi-structured interview. For data analysis, Content Analysis was applied, which made it possible to identify how interactions between the teacher and students occurred during the work with the appropriation of the SEA, to understand the teacher's proposals for teaching reading and writing and to recognize existing challenges in a 5th-grade group. The results indicated challenges in teaching literacy beyond the *ciclo alfabetizador* (*Early Literacy Cycle*), the need to acknowledge the heterogeneity of knowledge present in the classroom, especially regarding students who had not yet consolidated the literacy process within the expected time-frame, and the role of interactions in promoting reading and writing skills. The study concludes that such interactions are essential for advancing students' learning of the Sistema de Escrita Alfabética and can be strengthened when the teacher has access to a pedagogical support network.

**Keywords:** Teaching practice, Pedagogical interactions, Teaching of the Alphabetic Writing System.

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1: Período de observações na classe do professor Daniel.....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 2: Rotina da Sala de Aula do 5° Ano B.....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 3: As atividades de leitura vivenciadas na sala do professor Daniel.....</b>	<b>63</b>
<b>Quadro 4: As atividades de escrita vivenciadas na sala do professor Daniel.....</b>	<b>64</b>

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figuras 1 e 2: Sala de aula do Professor Daniel.....</b>	<b>37</b>
<b>Figuras 3, 4 e 5: Atividades da apostila de alfabetização realizada na aula 5.....</b>	<b>60</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
1.1. Alfabetização - O ensino da leitura e da escrita na escola.....	18
1.2. A heterogeneidade na escola - Perspectivas teóricas e tratamento dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos.....	22
1.3. A importância das relações entre professor e aluno nos processos de ensino e de aprendizagem.....	27
<b>CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>33</b>
2.1. Natureza da pesquisa.....	34
2.2. O campo da pesquisa.....	35
2.2.1. A sala de aula da turma do 5º ano.....	37
2.3 Os participantes da pesquisa.....	38
2.3.1 Quem era o professor Daniel?.....	38
2.3.2. A turma do Professor Daniel.....	38
2.4 Procedimentos e instrumentos para a produção dos dados.....	38
2.4.1. O questionário.....	39
2.4.2. As observações participantes.....	39
2.4.3. A entrevista semiestruturada.....	40
2.5. Plano de análise de resultados.....	41
<b>CAPÍTULO III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>42</b>
3.1. O trabalho com a leitura e a escrita na sala do Professor Daniel.....	43
3.2. Quais atividades de leitura e de escrita propunha o professor Daniel aos alunos em processo de recomposição das aprendizagens?.....	55
3.3 A relação do professor com os alunos em processo de apropriação do SEA.....	66
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

As relações entre professores e alunos mostram-se bastante relevantes e marcantes no/para o processo de ensino e de aprendizagem e, na maioria das vezes, requerem que o educador vá além de suas funções tradicionais, auxiliando os alunos a entenderem melhor o que estão aprendendo, oferecendo orientação e apoiando-os no processo de estudo e aprendizado (Rodrigues Brait et al., 2021, p.1). Dessa maneira, o papel do professor não se limita ao ensino, mas também envolve ajudar os alunos a aprenderem de forma significativa.

Além disso, as relações entre professores e alunos desempenham um papel fundamental no processo educativo, influenciando diretamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Esse tema é amplamente explorado em obras cinematográficas, como *Sociedade dos Poetas Mortos* (1989) e *Escritores da Liberdade* (2007), que retratam de forma inspiradora as complexidades dessas interações e a superação de dificuldades de aprendizagem por meio do acolhimento das necessidades dos estudantes.

Ambos os filmes ilustram como a postura e ações do professor em sala de aula podem transformar a trajetória educacional dos estudantes e contribuir para a promoção de ambientes de aprendizado mais acolhedores. Eles destacam a importância da empatia, do incentivo ao pensamento crítico e do respeito à individualidade dos alunos, elementos que sustentam uma educação transformadora e libertadora. No primeiro filme citado, o professor de Inglês e Literatura, John Keating, adota métodos não tradicionais, ensinando literatura por meio da poesia e tratando seus alunos como iguais. Seu enfoque está em incentivar o pensamento crítico e independente, rompendo com padrões convencionais de ensino. Já no segundo, a professora Erin Gruwell, que também leciona as mesmas disciplinas, promove o uso de diários, permitindo que seus alunos expressem seus sentimentos e experiências pessoais. Além disso, ela amplia a visão de mundo dos estudantes com livros, reflexões em sala de aula e atividades educativas interativas. Ambas as abordagens dos educadores, embora distintas, demonstram como o envolvimento emocional e a adaptação das práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos podem provocar transformações profundas no processo educacional.

Esses dois professores chamam a atenção pela forma como interagem com seus estudantes, superando os desafios que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Na realidade educacional, é possível observar um cenário desafiador envolvendo professores responsáveis por turmas do 4º e 5º Anos do ensino fundamental, que, em alguns casos, encontram crianças com dificuldades relacionadas

à leitura e à escrita. Esse cenário é uma das temáticas abordadas por Prioste (2020), que relata as queixas de educadores dos anos iniciais do ensino fundamental diante dessa situação, na qual os estudantes avançam de ano sem terem se apropriado dessas habilidades.

Nesse sentido, ao identificar dentro do seu grupo de alunos aqueles que ainda não estão alfabetizados, os professores precisam assumir a função de alfabetizadores, uma tarefa geralmente atribuída aos três primeiros anos do ensino fundamental. Essa retomada do processo de alfabetização é sugerida por Guarnieri e Vieira (2010), que destacam que essa ação, aliada à reorganização das práticas pedagógicas, oferece a todos os alunos a oportunidade de desenvolver plenamente as habilidades de leitura e escrita. O professor, por sua vez, acaba desempenhando papéis de protagonistas junto com seus estudantes.

Sendo assim, alfabetizar durante os anos finais do primeiro ciclo do ensino fundamental pode ser desafiador, exigindo dos professores não apenas habilidades pedagógicas, mas também sensibilidade para atender às demandas desses alunos que ultrapassam a ação de ensinar conteúdos. De acordo com Silva (2021), o afeto, o carinho, a ternura e a amorosidade são fundamentais para a construção das aprendizagens e o desenvolvimento de boas relações sociais. A autora ainda chama atenção para a importância das interações entre professores e alunos, destacando que, quando presentes, essas interações influenciam diretamente na construção do conhecimento.

Nesse contexto, Mayer e Da Costa (2017, p. 35) destacam que “para a construção dessa relação, o professor deve adotar uma postura ética em relação ao aluno”, ressaltando que o sucesso desse processo depende da maneira como os educadores interagem com os estudantes. Diante dessa perspectiva ética e das questões discutidas sobre a relação entre professores e alunos no processo de alfabetização de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, também é relevante considerar as implicações éticas na condução de pesquisas. Essas questões éticas são fundamentais para assegurar a integridade e a validade dos estudos, sendo um aspecto essencial para qualquer investigação acadêmica, especialmente quando se trata de compreender e melhorar práticas educacionais e relacionamentos no contexto escolar. Segundo Campos (2020, p. 16), “a análise das questões éticas visa primordialmente a proteção e segurança tanto física quanto psicológica e sociocultural dos participantes das pesquisas”.

Dessa maneira, reconhecendo a importância do desenvolvimento das relações entre professores e alunos no processo de alfabetização de estudantes do 5º Ano do ensino fundamental e, considerando o cenário onde crianças avançam de ano sem aprender a ler e escrever, nos sobrevieram algumas questões: Quais estratégias os professores que atuam nessas turmas podem utilizar para auxiliar os estudantes que ainda estão no processo de alfabetização? Como as interações entre professores e alunos podem contribuir para o processo de alfabetização desses estudantes?

Nesse sentido, destacamos o problema central deste trabalho: Como se consolidam as relações entre professores e alunos no processo de alfabetização de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental que ainda apresentam dificuldades de leitura e escrita?

Sendo assim, este estudo teve como objetivo geral analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita propostas por um professor que lecionava em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, no tocante aos estudantes que se encontravam, ainda, no processo de apropriação do SEA. Nessa direção, o nosso olhar teve como foco o grupo de estudantes que ainda estavam construindo os seus conhecimentos em relação à leitura e à escrita.

É válido comentar que o interesse por essa temática surge a partir das relações desenvolvidas com parentes da área da educação, os quais foram fundamentais durante a jornada formativa na educação básica. O acolhimento e o apoio oferecidos possibilitaram a superação de desafios relacionados às demandas escolares e à aquisição de habilidades como a leitura e a escrita.

Já no contexto acadêmico, as vivências no ambiente universitário despertaram o interesse pela alfabetização e por sua relevância no processo educativo. Dessa forma, a decisão de investigar essa realidade surge da vontade de pesquisar as relações estabelecidas entre professores e alunos, bem como dos diálogos com educadores do curso de Licenciatura, especialmente acerca do cenário de estudantes que ainda se encontravam em processo de consolidação da alfabetização em turmas fora do ciclo alfabetizador.

Para alcançar esse propósito investigativo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar as ações pedagógicas e as propostas de atividades adotadas pelo professor participante da pesquisa para o trabalho com a leitura e a escrita; e identificar as relações estabelecidas pelo professor com o pequeno grupo de estudantes que se encontrava em processo de alfabetização.

A relevância deste estudo reside em reconhecer e investigar a presença de estudantes que ainda estão desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita em turmas fora do ciclo alfabetizador, como ocorre no 5º ano do Ensino Fundamental. Tal

cenário evidencia a heterogeneidade existente nas salas de aula dos anos iniciais, nas quais é possível notar diferentes ritmos, trajetórias e níveis de aprendizagem. Reconhecer essa diversidade, ao invés de “apagá-la”, é fundamental para pensar práticas pedagógicas que respondam às necessidades desses estudantes.

Ao destacar essa realidade, dando visibilidade a este fato que se encontra presente em nossas salas de aula do país inteiro, a pesquisa contribui para a reflexão sobre formas de ensino que acolham a diversidade e favoreçam o avanço dos estudantes que não consolidaram a alfabetização no período esperado.

Outrossim, acreditamos que essa pesquisa poderá contribuir para o entendimento da importância da relação professor-aluno e de seu papel na formação dos estudantes. Conforme apontado por Aquino (1996, p. 34, apud Belotti; Faria, 2010), a força dessa relação é um fator determinante para os resultados educacionais e a experiência de aprendizagem dos alunos.

Reconhecer e adaptar as práticas pedagógicas às demandas e necessidades dos estudantes constitui um aspecto fundamental do trabalho docente, especialmente porque o processo de aprendizagem precisa considerar a heterogeneidade existente na sala de aula. A partir disso, torna-se necessário explorar outras possibilidades de ensino, como a utilização de jogos, tarefas ajustadas às necessidades dos estudantes e leituras que vão além dos materiais escolares. Nesse sentido, identificar as necessidades de cada aluno não deve servir para rotulá-lo, mas para orientar intervenções que acolham sua trajetória de aprendizagem e ampliem suas oportunidades de participar de modo significativo da rotina escolar. Assim, a postura do professor ao buscar alternativas quando um recurso não produz os efeitos esperados evidencia seu compromisso ético e político com a inclusão e com a promoção do direito de aprender de todos os estudantes.

Trata-se de um contexto que envolve não apenas desafios, mas também possibilidades construídas coletivamente, uma vez que professor e estudante partilham responsabilidades e esforços ao longo da trajetória de aprendizagem. Enquanto o docente busca estratégias que favoreçam a inclusão e a participação do aluno, sem perder de vista os conteúdos previstos para o ano escolar, o estudante mobiliza seus recursos e se dedica para avançar na leitura, na escrita e na realização das atividades propostas. Assim, mais do que dificuldades, esse cenário revela um movimento contínuo de cooperação, adaptação e construção de oportunidades de aprendizagem.

Assim o presente estudo encontra-se organizado em 4 partes: inicialmente, será apresentada a base teórica fundamentada em documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e a

Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). Também serão discutidas as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), além de contribuições de autores como Mayer e da Costa (2017), Dos Anjos Souza (2013), Morais (2005, 2012), Soares e Batista (2005), Leal e Santos (2023) e Barros (2018).

Em seguida, discorreremos sobre a metodologia que adotamos para a produção dos dados: a abordagem da pesquisa, a caracterização do campo investigativo e dos participantes envolvidos, os procedimentos e instrumentos de apreensão dos dados e o plano de análise metodológica dos resultados. No capítulo 3, refletiremos sobre os dados e, por fim, apresentaremos as nossas considerações finais.

## **CAPÍTULO I REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1. Alfabetização - O ensino da leitura e da escrita na escola**

As crianças vivenciam, antes mesmo de ingressarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentes experiências com a leitura e a escrita no contexto de seus núcleos familiares e da Educação Infantil. Ao chegarem a essa etapa da escolarização, o processo de alfabetização passa a ocupar lugar de destaque nas ações pedagógicas, sobretudo nos dois primeiros anos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), os alunos do 1º e do 2º anos devem ter a oportunidade de se apropriar “do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2018, p. 59).

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual estabelece que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Em consonância com essa diretriz, a BNCC (2018) aponta, no tópico “O processo de alfabetização”, que o 3º ano constitui um período complementar à aprendizagem da leitura e da escrita, iniciada nos dois primeiros anos dessa etapa. Neste ano, ocorre o que o documento denomina como “ortografização”.

Sendo assim, por meio da leitura de trechos da BNCC e do PNE, é possível compreender como a aprendizagem da leitura e da escrita é valorizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC, a aprendizagem dessas habilidades possibilita que os estudantes ampliem “suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p. 63). Além dos documentos e planos mencionados anteriormente, que contribuem para a compreensão de que o foco das ações pedagógicas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental é a alfabetização, há também autores que se dedicam à discussão dessa temática.

A revisão de antigas práticas de ensino da escrita alfabética é um dos assuntos discutidos por Artur Gomes de Moraes (2012), que afirma que conhecer as velhas formas de alfabetização possibilita transformações no presente ao se proporem novas maneiras de ensinar o Sistema de Escrita Alfabético (SEA), e além de contribuir para a construção de um futuro. Além disso, o pesquisador chama a atenção para essas práticas que ainda são utilizadas em salas de aulas brasileiras e em diversos lugares do mundo.

Antes de fazermos uma breve apresentação dessas antigas formas de

alfabetização, conhecidas como os métodos tradicionais de alfabetização, é pertinente trazer a ideia de que, “por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido – em nosso caso, a escrita alfabética – e sobre como os indivíduos o aprendem” (Morais, 2012, p.16). Segundo Moraes (2012), os métodos tradicionais de alfabetização, especificamente os que surgiram no século XVIII, compartilham uma mesma base teórica: a visão empirista/associacionista de aprendizagem.

No livro “Sistema de escrita alfabética (como eu ensino)”, Moraes (2012), ao descrever sobre essa visão, diz:

Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas. A aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo (Morais, 2012, p.17).

Entendendo a escrita alfabética como objeto de conhecimento, os métodos tradicionais, de maneira geral, a compreendem da seguinte forma:

A escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada. Por ser uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender. (Morais, 2012, p.17).

Como aponta Moraes (2012), os métodos tradicionais estariam divididos em dois grupos: sintéticos e analíticos. No grupo dos métodos sintéticos, é possível observar três tipos principais: alfabéticos, silábicos e fônicos. Eles partem da ideia de que o aprendiz deve primeiro conhecer as menores unidades linguísticas “e, na ótica de aprendizagem acumulativa, ir fazendo sínteses ou “somando os pedaços”, para poder chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores que as primeiras que aprendeu” (Morais, 2012, p.18). No grupo dos métodos analíticos, também há três tipos principais: a palavração, a sentencição e o método global. Em vez de, no início, trabalharem com as menores unidades, esses métodos as abordam no final. Eles começam pelas “unidades maiores, que “têm um significado” (palavras, frases, histórias), e, pouco a pouco, levar os alunos a analisarem-nas, isto é, a “parti-las em pedaços menores” (Morais, 2012, p.19).

No contexto histórico da alfabetização nas escolas brasileiras, Moraes (2012)

destaca que, entre os dois grandes grupos de métodos, os sintéticos tiveram maior influência, sendo os métodos fônico e silábico os mais utilizados tradicionalmente no país. Ao analisar esses dois tipos de métodos, Morais (2012, p. 20) pontua que um dos equívocos que esses métodos cometem é considerar o funcionamento infantil idêntico ao do adulto. Segundo o autor, “Ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras ‘substituem sons das palavras que pronunciamos’ ” (Morais, 2012, p.20).

Ademais, ao tratar dos métodos fônico e silábico, o autor destaca aspectos relevantes que merecem ser mencionados. Entre eles, o fato de que esses métodos seguem um ensino baseado em passos rigidamente controlados, valorizam a acumulação de informações, propõem atividades que não incentivam a reflexão dos alunos e consideram que a aprendizagem ocorre principalmente por meio da cópia. Além disso, nesses métodos, os erros são desencorajados, e não há espaço para que o aluno escreva as palavras de acordo com sua percepção inicial sobre como elas deveriam ser escritas.

Após a revisão das práticas tradicionais de ensino da escrita alfabética, torna-se relevante apresentar o conceito de alfabetização proposto por Magda Becker Soares e Antônio Augusto Gomes Batista, que fundamenta este trabalho.

Os autores, ao responderem o que é alfabetização, afirmam que o termo “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (Soares; Batista, 2005, p.24). Para alcançar o domínio dessa tecnologia, é necessário “um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita” (Soares; Batista, 2005, p.24).

Sendo assim, para a criança alcançar o domínio do sistema de escrita alfabética, ela precisaria ter desenvolvido certas capacidades, como entender que se escreve da esquerda para a direita, “reconhecer letras, categorizar letras grafadas de forma diferente, realizar processos de análise e síntese de sílabas e palavras, adquirir fluência em leitura e rapidez na escrita” (Soares e Batista, 2005, p. 43). Ademais, a criança precisa se apropriar de instrumentos como o lápis, desenvolver sua coordenação motora e sentar-se corretamente para poder escrever e ler. No que diz respeito às habilidades motoras, Soares e Batista (2005) afirmam que elas não são necessariamente um pré-requisito para o aprendizado da escrita.

É válido destacar que esses pesquisadores reconhecem que as crianças, mesmo antes de ingressarem na escola, já estão em um processo de apropriação da escrita. Dessa forma, o educador responsável por uma turma precisa considerar o que

as crianças de sua turma pensam sobre a escrita, a fim de realizar intervenções que as levem a avançar na compreensão do funcionamento da linguagem escrita. Nesse contexto, Soares e Batista (2005) ressaltam a importância de o docente dominar uma teoria da aprendizagem da linguagem escrita, para que compreenda o que e como seus alunos aprendem.

Dentre as várias teorias da aprendizagem da linguagem escrita, Soares e Batista (2005) optam por discutir os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, (1986), como é o caso da obra *Psicogênese da Língua Escrita*, e de seus colaboradores sobre a psicogênese da linguagem escrita, por considerarem que esses estudos oferecem uma excelente base para a organização da alfabetização. Eles resumem as ideias que sustentam essas pesquisas: a escola não é, necessariamente, o primeiro espaço de contato da criança com a escrita, especialmente se o meio em que vive promove o acesso a livros, por exemplo. Esse aprendizado pode ser entendido como uma jornada de compreensão do que é a escrita e de como ela funciona. A criança é vista como um sujeito ativo, que elabora e reelabora respostas sobre o funcionamento da escrita, avançando de forma progressiva em suas hipóteses sobre o tema.

Além disso, “as pesquisas sobre a psicogênese da linguagem escrita descobriram que as crianças desenvolvem as hipóteses” (Soares; Batista, 2005, p.35). Na teoria da psicogênese da linguagem escrita, são apresentados quatro tipos de hipóteses: a hipótese pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

Ao comentar mais detalhadamente sobre a pesquisa psicogenética, Soares e Batista (2005, p. 39) afirmam que ela contribui “para a alfabetização, para a organização de procedimentos de ensino-aprendizagem, de diagnóstico e de avaliação”

Soares e Batista (2005, p.37) acrescentam em suas discussões “que a nossa escrita é de natureza fonográfica, isto é, representa o aspecto sonoro da linguagem, isto é, seu significante”. Ao aprofundarem a questão sobre o sistema de escrita alfabética, os autores explicam que, nesse sistema, cada sinal ou letra representa um som da fala, razão pela qual ele é denominado fonético ou alfabético.

Morais (2005), em suas explicações, destaca que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código. Esse autor também levanta um ponto já abordado anteriormente: a questão da apropriação, afirmando que “Para dominar um sistema notacional, o indivíduo precisa desenvolver representações adequadas sobre como ele funciona, isto é, sobre suas propriedades” (Morais, 2005, p. 33).

A partir das discussões apresentadas até aqui, foi possível compreender que o processo de alfabetização é o foco dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Também foram abordadas antigas práticas de ensino da escrita alfabética, que ainda

podem ser observadas em muitas salas de aula, além da apresentação do conceito de alfabetização proposto por Soares e Batista (2005), que fundamenta este trabalho. Por fim, discutiu-se a teoria da psicogênese da linguagem escrita, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1986), bem como as contribuições de Morais (2005 e 2012), que reforçam a compreensão da escrita alfabética como um sistema notacional. Ao reconhecermos todo esse cenário e as discussões apresentadas, é válido lembrar que, mesmo com ações pedagógicas sendo desenvolvidas para favorecer o aprendizado do sistema de escrita alfabética nas escolas, ainda há casos em que os estudantes finalizam o ciclo de alfabetização sem estarem alfabetizados, o que pode comprometer etapas posteriores de sua trajetória escolar. Essa situação é reconhecida pela Política Nacional de Alfabetização (PNA 2019):

Quando a criança chega ao final do 3º ano do ensino fundamental sem saber ler, ou lendo precariamente, como é o caso de mais da metade dos alunos brasileiros, sua trajetória escolar fica comprometida. Isso se reflete em altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono e evasão (Brasil, 2019, p.11).

Ao refletir sobre essa realidade, podemos considerar o contexto dos professores do 5º ano, que constitui o foco desta pesquisa, e que frequentemente se deparam com salas de aula compostas por alunos com diferentes níveis de conhecimento, habilidades e ritmos de aprendizagem. Diante dessas heterogeneidades, é possível perceber que esses docentes acabam assumindo duas tarefas simultâneas: ensinar os conteúdos previstos para o ano escolar e, ao mesmo tempo, alfabetizar os estudantes que ainda apresentam dificuldades na leitura e na escrita. Essa questão será melhor desenvolvida no próximo tópico: “A heterogeneidade na escola - perspectivas teóricas e tratamento dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos”.

## **1.2. A heterogeneidade na escola - Perspectivas teóricas e tratamento dos diferentes níveis de conhecimento dos alunos**

A heterogeneidade na sala de aula é outro tema relevante a ser abordado neste trabalho. Antes de tratá-la, será feita uma breve contextualização sobre como a garantia do direito de toda a população ao acesso à educação gratuita e de qualidade foi fundamental para que diferentes grupos sociais passassem a ocupar espaços públicos no âmbito educacional.

A lei brasileira que estabelece o direito à educação e o dever do estado de garanti-lo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9394/96). No contexto educacional, a LDBEN configura-se como uma das legislações mais

importantes para a organização da educação no país. Dentre os artigos da referida lei, destacam-se os artigos 4º e 5º, que são fundamentais para a presente discussão.

De acordo com o art. 4º, é dever do Estado garantir a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 1996). Ao assumir a responsabilidade de garantir a oferta da educação básica à população, o Estado promoveu uma transformação significativa no cenário educacional, conforme evidenciado por Telma Ferraz Leal e Rayssa Cristina Silva Pimentel dos Santos (2023):

A partir do século XX, a escola, que era frequentada apenas por crianças de famílias mais abastadas, passou a ser gratuita e obrigatória. Tal fenômeno resultou não só no aumento de crianças na escola, mas na diversificação dos alunos, uma vez que a escola teria obrigação de receber tanto os alunos que já tinham acesso à educação formal como aqueles que nunca tinham entrado na escola (Leal; Santos, 2023, p.153)

Já o art. 5º estabelece que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída...” (BRASIL, 1996). A partir desse acesso ampliado, “as salas de aula ficaram repletas de crianças que viviam em contextos diferentes, tinham percursos e vivências diferentes.”(Leal; Santos, 2023, p.154).

No cenário atual, a LDBEN se concretiza em uma realidade na qual “o direito ao ingresso pelos estudantes e o dever do Estado de ofertar a escola obrigatória não estão mais em discussão. Já as configuram como fato” (Leal; Santos, 2023, p. 155). Além de chamar atenção ao aumento expressivo no número e na diversidade de crianças que passaram a ocupar as instituições de ensino em decorrência da gratuidade e obrigatoriedade escolar garantidas pela LDBEN, mostra-se pertinente, neste tópico, abordar o atendimento da escola obrigatório do século XX e as práticas dos professores diante das particularidades dos educandos.

Segundo Leal e Santos (2023), embora o acesso à educação existisse, a escola não levava em consideração as particularidades das crianças, “promovendo, assim, um ensino homogeneizante, que culpabiliza os estudantes que não se adaptavam a ele” (Leal; Santos, 2023, p. 154). Em relação à prática dos professores diante das heterogeneidades existentes nas escolas, as autoras apontam que a concepção de que todos os alunos eram iguais levava os docentes a oferecerem o mesmo atendimento a todos. Tais ações negavam “tanto as diferenças sociais quanto as individuais e vão de encontro ao princípio da equidade” (Leal; Santos, 2023, p. 154).

Leal e Santos (2023), ao abordarem a questão da heterogeneidade presente no contexto escolar, apresentam Ferreira (2012), que a aponta como “algo inevitável, pois

os alunos trazem consigo particularidades que são inerentes a eles próprios, ou algo exterior à escola que seria decorrência das construções sociais e familiares” (Ferreiro, 2012 apud Leal; Santos, 2023, p. 154). As autoras ainda destacam o alerta feito por Ferreiro:

[...] a escola tem a tendência a conceber as heterogeneidades sociais e individuais como negativas no contexto pedagógico, as quais seriam a causa das diferenças de níveis de conhecimento, sem refletir acerca das estratégias de ensino adotadas. (Ferreiro, 2012 apud Leal; Santos, 2023, p. 154 e 155)

Outro autor apresentado por Leal e Santos (2023) é Candau (2011), que ressalta que “quanto mais os diferentes grupos sociais conquistam espaços públicos no âmbito da educação, mais as diferenças ficam visíveis, desafiando visões e práticas pedagógicas” (p. 155).

Diante desse cenário, a heterogeneidade presente na sala de aula precisa ser reconhecida, e não negada; deve ser um incentivo para que o professor conheça sua própria turma, ou “grupo de estudantes, seus pertencimentos identitários sociais, e conheça cada criança, com suas singularidades” (Leal; Santos, 2023, p. 156).

Além disso, as heterogeneidades no contexto pedagógico podem promover ricas trocas de saberes, como aponta Silveira (2013):

[...] a heterogeneidade deva deixar de ser encarada como um problema e ser enfrentada como uma realidade que pode ofertar grande riqueza de trocas de saberes e ajudas mútuas, quando o professor acredita que é possível desenvolver um trabalho que atenda às especificidades de cada aluno, seja por meio de atividades direcionadas, voltadas para o ensino do sistema de escrita, e de momentos de interação, nos quais o aluno possa contar com os conhecimentos de outro colega ou até mesmo do professor para transformar e reconstruir seus conhecimentos e impulsionar sua aprendizagem, também em relação aos eixos de leitura e produção de textos. (Silveira, 2013; Silva, 2007, apud Barros, 2018, p. 46-47).

Segundo Barros (2018), a heterogeneidade é comum nos ambientes de sala de aula, e sua presença exige o reconhecimento da tarefa do educador em planejar estratégias que atendam às particularidades de seus alunos, demandando o empenho desse profissional.

Para Frade (2023), cabe ao professor conhecer seus alunos e seus modos de pensar. Quando o educador possui esse conhecimento e considera heterogeneidade presente em sua sala de aula, consegue criar estratégias para mediar e intervir no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Barros (2018) acrescenta que “a condução da turma implica um grande diferencial no processo educativo do aluno, e que, no cenário da sala de aula, o professor precisa estar consciente da importância das estratégias que irá utilizar para melhor favorecer a aprendizagem de todos os alunos” (p. 47).

Após essa contextualização, podemos apresentar a concepção de heterogeneidade adotada neste trabalho. Assim como Leal e Santos (2023) consideram a concepção de Mainardes (2008), este trabalho também adota a seguinte definição:

[...] a heterogeneidade que caracteriza a sala de aula é um conceito abrangente. Envolve a diversidade de habilidades cognitivas dos alunos, estilos e ritmos de aprendizagem, fatores socioeconômicos e familiares, influências culturais e étnicas, influências de gênero, valorização da aprendizagem pelo aluno e pela sua família, confiança em si e desejo de aprender, entre outros aspectos. Essa diversidade constitui a riqueza da sala de aula e as múltiplas possibilidades de interações sociais e mediações sociais e pedagógicas (Mainardes, 2008, p. 129, apud Leal; Santos, 2023, p. 155).

A heterogeneidade presente na sala de aula precisa ser reconhecida e não negada; deve ser algo que motive o professor a conhecer sua própria turma ou “grupo de estudantes, seus pertencimentos identitários sociais, e conhecer cada criança, com suas singularidades” (Leal; Santos, 2023, p. 156).

Compreendendo a heterogeneidade como um conceito abrangente e a importância de seu reconhecimento nas salas de aula e nas práticas dos educadores, torna-se relevante apresentar os diferentes tipos que podem impactar o processo pedagógico. Leal e Pessoa (2023) identificam quatro categorias básicas de heterogeneidade: heterogeneidades sociais/econômicas, heterogeneidades relativas às pessoas com deficiência, heterogeneidades individuais e heterogeneidades de percurso escolar.

As autoras, ao falarem das heterogeneidades sociais/econômicas, expressam que estas estão “relacionadas às identidades étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de classe social, religiosa, regional e geracional” (Leal; Pessoa, 2023, p. 14). As professoras ainda acrescentam que qualquer um desses tipos de heterogeneidade precisa ser levado em consideração pelos educadores em suas práticas pedagógicas, visto que podem gerar tensões no ambiente de aprendizagem.

Leal, Costa e Silva (2023) também evidenciam essa realidade ao abordarem os sete tipos de heterogeneidade presentes nessa macrocategoria, os quais “suscitam, na sociedade e na escola, tensões de convivência e exclusões resultantes de atitudes de preconceitos variados” (p. 149). Além disso, essas três autoras apontam alguns princípios fundamentais para lidar com as heterogeneidades sociais, que envolvem o respeito e a valorização dos diferentes grupos sociais, bem como o fortalecimento das identidades sociais.

Outro tipo de heterogeneidade refere-se às pessoas com deficiência. Leal e Pessoa (2023), ao refletirem sobre o processo de ensino das crianças desse grupo nas

salas de aula, apontam que ainda existem dificuldades a serem superadas no ambiente escolar, reconhecendo a necessidade de pensar e discutir a organização do ensino de maneira que o direito à aprendizagem seja garantido a todos.

O penúltimo tipo de heterogeneidade está relacionado às heterogeneidades individuais que dizem respeito às singularidades dos estudantes. Leal e Pessoa (2023, p.13) afirmam:

Aqui estão presentes os diversos ritmos de aprendizagem, os traços de personalidade, as trajetórias individuais, a estrutura familiar, os valores individuais e familiares, as características físicas, os níveis de dificuldades de aprendizagem, os níveis de desenvolvimento e os tipos de interesse.

Leal, Costa e Silva (2023), ao abordarem essa categoria, trazem alguns pontos importantes, como a existência de diferenças individuais quanto ao ritmo e aos modos de aprendizagem; a influência do acesso proporcionado pelos diferentes contextos familiares na aprendizagem dos alunos; e o desafio dos professores em desenvolver atividades que se adequem ao nível da turma.

O último grupo de heterogeneidade apresentado por Leal e Pessoa (2023) está relacionado ao percurso escolar. Nesse grupo, as autoras consideram “os diferentes níveis de escolaridade, idade, nível e tipos de conhecimento que os estudantes constroem fora da escola ou em etapas anteriores às que estão vivenciando” (p.13). Além disso, é válido destacar que os processos de aprendizagem podem ser impactados pelas trajetórias escolares experienciadas por cada estudante (Leal; Costa; Silva, 2023).

As autoras também reconhecem que os quatro tipos de heterogeneidades “podem se inter-relacionar e impactar os níveis de conhecimento dos estudantes e, conseqüentemente, as situações de ensino” (Leal; Pessoa, 2023, p.13).

Dentre as diversas heterogeneidades presentes no ambiente educacional, o foco deste trabalho está na heterogeneidade voltada para a alfabetização, considerando como os diversos tipos de heterogeneidades e as suas influências no processo de aprendizagem. Em consonância com Leal e Pessoa (2023), defendemos uma concepção de alfabetização que leva em conta as diversidades existentes e suas repercussões no ensino.

A heterogeneidade de níveis de conhecimento apresenta relação com as quatro categorias básicas de heterogeneidade (Leal; Costa; Silva, 2023). Ao abordarem essa categoria, Leal, Costa e Silva (2023) evidenciam que esse tipo é o mais reconhecido pelas professoras em sala de aula como impactante nos processos de aprendizagem escolar. Um desses processos é a aprendizagem do SEA, no qual é possível observar

diferentes níveis de conhecimento por parte dos alunos.

É preciso considerar que as crianças que apresentam níveis de conhecimento distintos acerca do SEA podem ter esse resultado associado a diferentes fatores. Esses fatores, que impactam tanto esse tipo de conhecimento quanto outros valorizados pela escola, são exemplificados por Leal, Costa e Silva (2023):

Pode ser decorrência da falta de condições de vida e de aprendizagem, que dificultam a progressão de aprendizagens; pode ser decorrência de que outros tipos de conhecimentos são mais relevantes ou puderam ser apropriados de modo mais efetivo, por diferentes motivos; ou de que por motivos diversos relativos aos seus percursos de vida ou diferenças individuais, como ritmo de aprendizagem, a progressão da aprendizagem daqueles determinados conhecimentos não é similar ao que pode ter ocorrido com outros estudantes da mesma turma. (p.156)

Reconhecer e discutir os fatores que podem afetar o processo de aprendizagem do SEA é fundamental para que as heterogeneidades de níveis de conhecimento não sejam compreendidas apenas como decorrentes de diferenças individuais entre os estudantes. Conforme evidenciam Leal, Costa e Silva (2023, p. 157), “nas turmas de alfabetização é comum a classificação das crianças em pré-silábicas, silábicas, silábicas alfabéticas e alfabéticas, atribuindo-se tais diferenças aos ritmos individuais de aprendizagem”.

Portanto, a reflexão sobre a heterogeneidade no contexto da alfabetização demonstra ser uma temática de grande relevância, visto que permite pensar em estratégias capazes de atender às necessidades dos diferentes sujeitos que fazem parte do processo educativo.

### **1.3. A importância das relações entre professor e aluno nos processos de ensino e de aprendizagem**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos” (Brasil, 2018, p. 57). Essa fase está dividida em duas partes: os anos iniciais e os anos finais. Ao focar nos anos iniciais, é possível perceber que esta etapa é marcada por profundas transformações no processo de desenvolvimento das crianças, as quais impactam diretamente suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo ao seu redor (Brasil, 2018, p. 58).

Ao refletir sobre o desenvolvimento infantil, Mayer e da Costa (2017, p. 35) ressaltam que o relacionamento com o outro é indispensável para o desenvolvimento integral do indivíduo, reconhecendo a escola como um ambiente favorável para que

isso ocorra. Nesse espaço, os alunos têm a oportunidade de estabelecer e fortalecer suas relações interpessoais.

Dentre as várias relações que os alunos desenvolvem nas instituições de ensino, destaca-se a relação com seus professores, a qual “deve ser de amizade, proximidade, respeito e responsabilidade, para que o aluno tenha mais confiança e possa adquirir conhecimento com mais facilidade” (Mayer; Da Costa, 2017, p. 35). Nesse contexto, Mayer e Da Costa (2017, p. 35) ressaltam que o professor deve adotar uma conduta ética nessa relação para garantir que o desenvolvimento do aluno não seja prejudicado.

Essa perspectiva sobre a importância das relações professor-aluno pode ser ilustrada por meio de dois filmes que retratam de forma vívida essas dinâmicas em contextos educacionais distintos.

O filme "Sociedade dos Poetas Mortos" (Dead Poets Society), dirigido por Peter Weir e lançado em 1989, é ambientado em 1959 na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória dos Estados Unidos. O Sr. John Keating, um ex-aluno da escola interpretado por Robin Williams, retorna como professor de literatura. Seus métodos inovadores, que incentivam os alunos a pensarem por si mesmos, entram em conflito com a rígida e ortodoxa administração da instituição. Keating introduz os alunos à "Sociedade dos Poetas Mortos", inspirando-os a viver de forma autêntica e a perseguir seus sonhos, apesar das intensas pressões familiares e acadêmicas. Com seu apoio, alunos como Neil Perry e Todd Anderson começam a superar suas inseguranças e a valorizar a importância de aproveitar cada dia. Veira et al. (2017, p. 6) analisam o professor John Keating, destacando suas ações voltadas para desenvolver relações com seus alunos e romper com barreiras estabelecidas no processo de ensino tradicional.

Veira et al. (2017) propõem analisar o professor John Keating na obra, permitindo perceber suas ações voltadas para desenvolver relações com seus alunos:

Focado nas necessidades de superação da timidez e da ausência de interação entre os alunos, o professor Keating dispõe-se a romper as barreiras que se formaram ao longo de sua trajetória na instituição na qual leciona. Essas barreiras se apresentam não só nos educandos (em superar sua timidez e relacionar-se com o outro), mas, principalmente, nos paradigmas estabelecidos no processo de ensino tradicional até então vigentes. O professor permanece íntegro e intransponível, mesmo quando sua metodologia não é bem-quista pelos demais professores e funcionários (p.6).

Por outro lado, o filme "Escritores da Liberdade" (Freedom Writers), dirigido por Richard Lagravenese e lançado em 2007, é baseado em fatos narrados no livro "The Freedom Writers Diaries" de Erin Gruwell. Ambientado em Long Beach, Califórnia, o

filme segue a história de Erin Gruwell, uma jovem professora idealista interpretada por Hilary Swank, que enfrenta uma turma de alunos problemáticos, muitos dos quais são membros de gangues e vítimas de violência. Gruwell emprega métodos de ensino inovadores para engajar os alunos, encorajando-os a compartilhar suas histórias através da escrita. Aos poucos, os alunos recuperam a confiança e aceitam o conhecimento, reconhecendo valores como tolerância e respeito mútuo.

O filme *Escritores da Liberdade* permite que seus espectadores façam uma reflexão sobre a relação do indivíduo com a sociedade, seu processo de socialização, as limitações e suas tramas” (Dos Anjos Souza, 2013, p.121). Além disso, o autor mencionado destaca as ações da professora Erin Gruwell diante de seus alunos, que eram muito rebeldes e envolvidos em gangues e drogas. Gruwell promoveu mudanças em sua sala de aula, formulando suas aulas considerando os contextos nos quais seus alunos estavam inseridos.

Nas duas obras analisadas, percebemos que os educadores conseguem formar laços marcantes com seus estudantes e que essa relação é transformadora para ambos os lados. No entanto, também se evidencia como o apoio institucional interfere diretamente nessas dinâmicas, já que, no primeiro filme, a metodologia de John Keating não é aceita pela escola, enquanto, no segundo, Erin Gruwell tem seu trabalho reconhecido, encontrando condições para desenvolver suas propostas. Assim, torna-se necessário refletir sobre como essas relações podem ser afetadas pelas cotidianas escolar, especialmente quando o professor dispõe de pouco tempo para atender a turma, lidar com as heterogeneidades presentes e ainda cumprir as demandas curriculares e institucionais. Desenvolver relações significativas requer tempo, apoio e espaço pedagógico, elementos que nem sempre estão garantidos na realidade escolar.

Ao retomar o contexto central desta pesquisa, que trata do trabalho de alfabetização realizado com um grupo de estudantes que ainda estavam aprendendo a ler e escrever, inseridos em uma turma do 5º ano, é importante considerar que o professor, ao desenvolver suas práticas, precisa identificar quais alunos já leem e escrevem com fluência, rapidez e autonomia. De acordo com Guarnieri e Vieira (2010), essa verificação é fundamental para que o docente conheça melhor sua turma e possa repensar maneiras de organizar seu trabalho, escolhendo como ensinar a criança a ler e escrever por meio de um planejamento sistemático que favoreça a apropriação das capacidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para essas autoras, ao avaliar e revisar seu planejamento, o professor cria condições para que os estudantes tenham suas habilidades potencializadas, evitando que encontrem dificuldades ao longo de sua trajetória escolar.

Segundo Guarnieri e Vieira (2010), as avaliações diagnósticas constituem um

instrumento que serve como ponto de partida para o planejamento das práticas voltadas à alfabetização, bem como para a continuidade de trabalhos que já apresentam bons resultados. Para as autoras, esse instrumento permite verificar “a necessidade de retomar algumas capacidades que precisam ainda ser consolidadas pelos alunos e de introduzir outras a serem trabalhadas sistematicamente, com o objetivo de que todos os alunos se alfabetizem” (Guarnieri; Vieira, 2010, p. 67).

Além disso, Soares (2020), em seu livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, também destaca a importância de diagnosticar o nível de compreensão da escrita das crianças.

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças tem, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientam as crianças a progredirem, a avançar de um nível ao seguinte, atuando, nas palavras de Vygotsky, sobre sua zona de desenvolvimento potencial. (Soares, 2020, p.57).

Sendo assim, as relações entre professor e alunos também se constroem a partir dos instrumentos que permitem ao docente conhecer melhor sua turma. Entre esses instrumentos, a diagnose do nível de compreensão da escrita ocupa um lugar central, pois possibilita ao professor refletir sobre sua prática, identificar o que precisa ser ajustado, o que deve ser mantido e quais ações podem favorecer a progressão dos estudantes de um nível para outro. Contudo, a diagnose não é o único recurso disponível. Atividades, jogos, intervenções planejadas e diferentes formas de acompanhamento também compõem esse processo, fortalecendo o vínculo pedagógico e ampliando as oportunidades de aprendizagem. É importante destacar que a avaliação diagnóstica não deve ocorrer apenas em um momento isolado, mas sim de maneira contínua ao longo do ano, permitindo que o professor acompanhe os avanços, reconheça as dificuldades e construa, junto aos estudantes, caminhos significativos para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Durante o percurso que o docente realiza com seus estudantes, a afetividade e a motivação mostram-se elementos relevantes para a construção do conhecimento. De acordo com Mayer e Da Costa (2017), o desenvolvimento de uma relação respeitosa com o aluno contribui para evitar o surgimento de desinteresse e falta de motivação para aprender. Para os autores, “a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, é o que motiva e dá significado ao processo educativo” (p. 36).

As autoras destacam que uma das estratégias fundamentais para o educador é estabelecer proximidade e empatia com os alunos. Além disso, elas aprofundam a

compreensão dessa relação ao descrevê-la da seguinte forma:

Essa relação deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito, onde o papel principal do professor é de contribuir para o desenvolvimento integral do aluno. Sabemos que essa tarefa nem sempre é fácil, pois cada aluno tem história e trajetórias de vida diferentes, o que implica em um olhar atencioso do professor na individualidade de cada aluno (Mayer e da Costa, 2017, p.36).

A partir das falas das autoras, é possível refletir sobre o percurso que o professor desenvolve para construir relações com seus estudantes. Além disso, elas evidenciam a heterogeneidade presente nas turmas ao destacarem que cada aluno possui uma história e uma trajetória de vida distintas. Nesse sentido, torna-se importante considerar outro aspecto fundamental para o desenvolvimento da relação entre professores e alunos e para que a aprendizagem aconteça: a construção de um ambiente harmonioso. De acordo com Mayer e Da Costa (2017), “o papel do professor é de promover um clima de afeto com os alunos” (p. 36).

Um ambiente harmonioso pode ser construído por meio da afetividade, como se observa na seguinte colocação das autoras:

O bom rendimento do aluno depende da atuação do professor através de sua metodologia de ensino, mas o modo de lidar com o aluno poderá refletir na aceitação ou rejeição das atividades propostas e deixar no aluno marcas que ele levará para toda vida. A afetividade é um fator que deve ser considerado importante, ainda mais se tratando de crianças, pois a falta de afeto (seja na família ou na escola) provoca efeitos negativos na aprendizagem (Mayer; Da Costa, 2017, p.36).

Outro ponto destacado pelas autoras é o papel do professor como mediador. A mediação, especialmente em um cenário no qual há alunos que ainda estão se apropriando do SEA, foco desta pesquisa, mostra-se fundamental no ambiente da sala de aula. Ao discutir a mediação, as autoras afirmam:

O papel do professor na busca pelo conhecimento não deve ser de autoritarismo e sim de mediador, pois assim ele abre espaço para a construção de uma relação horizontal, baseada no diálogo e cumplicidade, conseqüentemente, o aluno se sentirá mais à vontade e terá mais prazer e facilidade para aprender (Mayer; Da Costa, 2017, p.36).

É válido também refletir sobre o fato de que, nas escolas de ensino fundamental dos anos iniciais, observamos constantemente situações em que adultos e crianças se relacionam. Essas relações podem gerar marcas em ambos, pois as palavras, ações e gestos influenciam o desenvolvimento das interações e das aprendizagens. Essa questão também é discutida por Mayer e Da Costa (2017):

Assim como os adultos, as crianças são movidas por carinho, amor, respeito e afeto, mas o professor pode demonstrar esta afetividade não só com

beijos e abraços, mas sim no dia a dia, em sala de aula, dando oportunidades ao aluno de participar ativamente da aula, elogiando no cumprimento de uma tarefa, demonstrando interesse em seu rendimento, desta forma a afetividade, que é fazer algo com amor, terá efetividade, ou seja, fazer com que algo tenha sucesso. (p.37).

A relação entre professores e alunos pode ser marcada por desafios ao longo de seu processo de construção. Considerando esse aspecto, os momentos em sala de aula tornam-se oportunidades para que o docente “conheça a história de vida dos alunos, o ambiente em que o aluno está inserido e suas trajetórias” (Mayer; Da Costa, 2017, p. 37).

As autoras também nos levam a refletir sobre algumas situações vivenciadas no cotidiano escolar. Em muitos casos, os professores precisam ser persistentes na construção de boas relações com seus estudantes. Os cinco dias da semana representam oportunidades contínuas de aproximação entre o docente e a turma, e, nesse processo, o respeito é fundamental. Aspectos como acreditar no processo, reconhecer os avanços dos alunos e contar com o apoio institucional também se mostram importantes, especialmente porque podem ocorrer situações em que uma aula não sai como o esperado, o que pode gerar frustração.

É válido também destacar a importância da postura ética do educador no tratamento com seus alunos. Segundo Mayer e Da Costa (2017), “para que o processo de construção do conhecimento obtenha sucesso, é necessário que o professor assuma uma postura ética, a fim de não ser injusto com alunos com os quais possui menor empatia ou afinidade” (p. 37). Essa postura ética pode ser compreendida como uma ação política, na medida em que o professor assume práticas pedagógicas que oportunizam a todos o direito de avançar no processo de leitura e escrita, considerando os diferentes ritmos e níveis de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) presentes na turma.

Portanto, as relações entre professores e alunos mostram-se tão importantes que até mesmo filmes acabam por representá-las, evidenciando que a construção desses vínculos pode transformar vidas e as trajetórias escolares dos estudantes. Os desafios podem existir, mas podem ser superados por meio do respeito, da escuta e da afetividade.

## **CAPÍTULO II PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento e a condução desta pesquisa. Serão descritos os caminhos adotados para a produção e análise dos dados, considerando o contexto investigado e os objetivos propostos.

Assim, nos tópicos a seguir, abordaremos a natureza da pesquisa, o campo investigativo, os participantes envolvidos, bem como os procedimentos e instrumentos utilizados na produção e análise dos dados.

## **2.1. Natureza da pesquisa**

Este trabalho teve como objetivo analisar as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por um professor que leciona em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na qual parte dos alunos ainda se encontrava em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Buscou-se compreender, ainda, como esse professor, atuando fora do contexto do ciclo alfabetizador, constrói relações socioafetivas com alunos que não se encontravam plenamente alfabetizados.

Para tal, adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa e a nossa opção por ela se fundamenta em suas características, as quais contribuem para o alcance dos objetivos desta investigação. Segundo Bogdan (apud TRIVIÑOS, 1987), citado por Zanella (2013), a pesquisa qualitativa apresenta cinco aspectos centrais: ocorre em ambiente natural, com o pesquisador como instrumento principal de coleta e interpretação dos dados; possui caráter descritivo, buscando retratar os fenômenos com base nos significados atribuídos pelos participantes; dá ênfase ao processo, mais do que aos resultados; realiza análise indutiva, construindo interpretações a partir dos dados coletados; e tem como foco essencial a compreensão dos significados a partir da perspectiva dos envolvidos.

Ainda segundo Liane Carly Hermes Zanella (2013), a abordagem qualitativa busca compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, sem se preocupar com mensuração ou com o uso de instrumentos estatísticos na análise dos dados.

Assim, como já foi dito, uma vez que buscávamos investigar como se dá a construção da prática pedagógica de um professor do 5º ano diante da realidade de ensinar crianças que não dominavam a leitura e a escrita, ou seja, que não estavam alfabetizadas, considerando que a maioria dos alunos já se encontra alfabetizada e que apenas um pequeno grupo permanece em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, essa abordagem nos ajudou a compreender suas ações, suas escolhas metodológicas, suas opções em relação aos conteúdos, atividades e recursos

didáticos e, ainda, as dinâmicas e interações estabelecidas por ele com o seu grupo de alunos na sala de aula. Para alcançar o objetivo geral deste estudo, definimos os seguintes objetivos específicos:

- 1- Analisar as ações pedagógicas e as propostas de atividades adotadas pelo professor participante da pesquisa no tocante ao trabalho com a leitura e a escrita
- 2- Identificar as relações estabelecidas pelo professor com o pequeno grupo de estudantes que se encontrava em processo de alfabetização.

## **2.2. O campo da pesquisa**

A coleta de dados aconteceu na Escola Municipal Diácono Abel Gueiros, localizada na cidade de Recife, Pernambuco. A referida instituição atende os níveis de ensino da Educação Infantil, com turmas de Grupo 4 e Grupo 5 e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano. Seu horário de funcionamento é das 7h30 às 11h40 e das 13h30 às 17h40. Quanto à quantidade de alunos por turno e turma, a organização é a seguinte:

**Turno da Manhã - Educação Infantil** - G4A: 21 alunos e G5A: 20 alunos.

**Ensino Fundamental - Anos Iniciais:** 1º A: 21 alunos; 2º A: 21 alunos; 3º A: 26 alunos; 4º A: 25 alunos; 5º A: 23 alunos.

**Turno da Tarde - Educação Infantil:** G4B: 21 alunos e G5B: 20 alunos.

**Ensino Fundamental - Anos Iniciais:** 1º B: 21 alunos; 2º B: 21 alunos; 2º C: 24 alunos; 3º B: 23 alunos; 3º C: 21 alunos; 4º B: 23 alunos; 5º B: 23 alunos.

Ao todo, a escola possuía 371 alunos distribuídos em 16 turmas, organizadas entre dois turnos – matutino e diurno. A equipe da escola era composta por 20 professores, 1 professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), 2 professores responsáveis pelo espaço de leitura, 2 Assistentes de Desenvolvimento da Educação Especial (ADEE), 9 estagiários (6 no turno da manhã e 3 à tarde), 1 gestora, 1 vice-gestora e 1 coordenadora pedagógica. O corpo administrativo contava ainda com 5 funcionários da limpeza, 2 cozinheiros e 4 porteiros.

A infraestrutura da escola incluía 8 salas de aula, sala da gestão, sala da coordenação, sala de recursos equipada para o AEE, cozinha, biblioteca, sala dos professores, pátio, almoxarifado e 6 banheiros. Todos os ambientes, com exceção dos banheiros, do pátio e do almoxarifado, eram climatizados e as salas de aula possuíam tv, armários com materiais didáticos e livros e além dos ar-condicionados, também

possuía ventiladores.

A escola promovia diversos eventos e atividades, seguindo o calendário da Secretaria Municipal de Educação busca sempre realizar celebrações que envolvam a comunidade escolar. As festas escolares são realizadas de forma criativa e colaborativa, com destaque para o Dia da Família, os eventos dedicados aos pais de crianças com deficiência que contam atividades de cuidado como palestras, massagens, vacinação e orientações gerais. As feiras de apresentações são abertas à participação das famílias, reforçando o vínculo entre a escola e a comunidade.

Entre as atividades extracurriculares, destacavam-se os passeios culturais, como visitas ao Teatro Barreto Júnior, à Caixa Cultural e ao programa Barco Escola, realizado anualmente. A escola também participava do programa Árvore do Livro, uma biblioteca virtual que incentiva a leitura por meio de desafios e prêmios. Como parte das campanhas para promover o hábito da leitura, os alunos eram estimulados a participar de atividades que valorizam o livro e a escrita.

O planejamento pedagógico incluía projetos próprios e da rede municipal, como o projeto “Recomposição de Aprendizagem”, essencial para recuperar as dificuldades educacionais pós-pandemia, especialmente no campo da alfabetização. A escola também desenvolvia o projeto “Tempo de Aprender”, um reforço escolar voltado à alfabetização.

Reuniões com os pais eram realizadas bimestralmente, englobando conselhos de classe e plantões pedagógicos. A formatura do 5º ano também era organizada como forma de incentivo à continuidade dos estudos. Durante os dias de aula, a coordenação pedagógica acompanhava de perto o trabalho dos professores, auxiliando na execução das atividades.

Os alunos dispunham de chromebooks para uso escolar e os professores contavam com computadores para planejar e desenvolver suas práticas pedagógicas. Além disso, a escola recebia o apoio de uma psicóloga e de uma assistente social no período da manhã. Os professores encaminhavam os alunos para o atendimento a psicóloga e ela, por sua vez, fazia o encaminhamento para postos de saúde, conforme necessário, funciona tipo uma triagem.

Em relação ao espaço físico e recreação, a escola não possui um recreio estruturado. As crianças realizam brincadeiras e lancham nas salas de aula, onde são disponibilizados jogos pedagógicos como quebra-cabeças, jogos de consciência fonológica e outros materiais confeccionados pelos professores. A alimentação é organizada em dois cardápios: um regular e outro adaptado para crianças com seletividade alimentar. Os alimentos são fornecidos por serviços externos, já que a cozinha da escola não possui espaço adequado para preparo.

A escolha<sup>1</sup> dessa instituição para a realização da pesquisa se deu pela identificação de um grupo de alunos que ainda não se encontram alfabetizados na turma do 5º ano B do turno da tarde, realidade que se alinha ao contexto do presente estudo.

### 2.2.1. A sala de aula da turma do 5º ano

Após conversas realizadas com docentes do turno da tarde, que atuam nas turmas de 4º e 5º anos, foi possível identificar a existência de estudantes que ainda não estavam alfabetizados.

A partir da disponibilidade do professor do 5º ano B, ao adentrarmos a sua sala de aula, foi possível conhecer a sala de aula da turma, sua trajetória como educador, o grupo de estudantes que estava em processo de aprendizagem do SEA e realizar a coleta de dados para a pesquisa. Por motivo de preservação da identidade do participante, optamos por utilizar um codinome ao longo do trabalho. Assim, o sujeito da pesquisa será identificado como Daniel.

Quanto à sua estrutura física, observamos que ela possuía um bom espaço, com ambiente amplo e bem distribuído. Nas paredes, havia produções dos estudantes relacionadas à volta às aulas, expostas de forma visível. As bancas dos alunos eram adequadas à idade e estavam organizadas em três fileiras, com duas bancas unidas em cada uma. A sala contava com cadeira e mesa para o professor, quadro, quatro armários (sendo dois destinados ao professor da turma), cantinho de leitura, televisão e lixeira.

A turma do 5º ano B era composta por 23 alunos e, por ter um bom espaço físico, a sala permitia que os estudantes se locomovessem com facilidade, favorecendo as interações entre eles.

Figuras 1 e 2: Sala de aula do Professor Daniel



<sup>1</sup> A escolha da escola como campo de pesquisa justifica-se pelo fato de **estarmos inseridos** nesse contexto desde o ano de 2024, em decorrência da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa possibilita aos estudantes de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, favorecendo o acompanhamento das práticas pedagógicas e a compreensão da realidade escolar.

Fonte: O Autor

## **2.3 Os participantes da pesquisa**

### **2.3.1 Quem era o professor Daniel?**

O professor Daniel possuía graduação em Comunicação pela Universidade Veiga de Almeida, além de ter cursado Letras na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e concluído o curso de Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília.

Ao falar sobre essa a sua escolha relacionada à especialização mencionada, o professor disse ter optado por ela por gostar de escrever. Já as licenciaturas foram escolhidas, segundo ele, como forma de se realocar no mercado de trabalho. Além das graduações, Daniel cursou mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), iniciado em 2015 e concluído em 2017.

No que se refere às suas atividades profissionais, no período da pesquisa ele nos informou que atuava há dois anos na rede municipal do Recife. A turma do 5º ano era a segunda turma desta etapa. Além de professor, o docente relatou que trabalhava como acompanhante pedagógico há um ano e como corretor de redação há dois anos. Desde o início de sua atuação na prefeitura, em janeiro de 2024, participa mensalmente de formações voltadas ao público dos anos iniciais.

### **2.3.2. A turma do Professor Daniel**

A turma do professor Daniel<sup>2</sup> é composta por 23 alunos, com faixa etária entre 10 e 11 anos. Durante as aulas, era possível observar a dinâmica da turma diante da rotina do professor. Apesar de ocorrerem conversas, o docente conseguia manter o foco da turma nas atividades. Os alunos mostraram-se participativos, realizando as tarefas propostas, tirando dúvidas com o professor e auxiliando na organização da sala, dos materiais e das atividades. Além disso, a turma mantinha uma boa relação com o professor Daniel. Dentre esses alunos, quatro ainda se encontram em processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

## **2.4 Procedimentos e instrumentos para a produção dos dados**

A fim de respondermos aos objetivos a que nos propomos neste estudo, fizemos uso daqueles que, segundo Zanella (2013) são os mais utilizados ao se adotar a

---

<sup>2</sup> As informações referentes aos alunos que estavam no processo de alfabetização, foco do nosso estudo, serão apresentadas na análise desse estudo.

abordagem qualitativa da pesquisa, a saber: entrevistas e observações participantes.

Nessa direção, considerando as questões por nós postas neste estudo, fizemos uso de um (1) questionário, que serviu para traçarmos o perfil do professor investigado, o qual foi elaborado e aplicado via Google documentos; (2) da observação das práticas de ensino do professor da sala de aula, com foco na sua relação com os alunos que ainda se encontravam no processo de alfabetização; (3) além de uma entrevista semiestruturada com o educador, com o objetivo de compreender sua prática de ensino e as suas escolhas metodológicas, bem como os materiais e recursos didáticos para o ensino da leitura e da escrita, entre outros aspectos.

Ao considerar uma das características da abordagem qualitativa, o caráter descritivo, os três procedimentos citados anteriormente contribuíram para a descrição das experiências, vivências, dinâmicas, práticas, significados e descobertas.

#### **2.4.1. O questionário**

Na presente pesquisa, optamos pelo uso de um questionário, por ele oportunizar o delineamento do perfil do sujeito participante. A aplicação ocorreu no mês de outubro de 2025, quando o professor recebeu, em seu WhatsApp, o link do questionário elaborado no Google Documentos, para o preenchimento das informações solicitadas.

Esse procedimento possibilitou que conhecêssemos o nível de escolaridade que possuía, os motivos e fatores que o levaram a realizar mais de uma graduação, o turno de atuação, o tempo de exercício no magistério, suas experiências como profissional em outras áreas da educação e sua participação em formações voltadas para o Ensino Fundamental, aspectos que se relacionavam à sua formação acadêmica e às suas atividades profissionais.

#### **2.4.2. As observações participantes**

Com o objetivo de conhecermos como se dava a construção das práticas de ensino do professor participante deste estudo, diante do desafio de ensinar crianças que não dominavam a leitura e a escrita, optamos pelas observações diretas e participantes, acompanhando de perto a rotina da sua sala de aula, as interações, as estratégias pedagógicas, as atividades propostas e os desafios por ele enfrentados, a fim de compreender como tais aspectos influenciavam e favoreciam o avanço dos alunos em seus percursos de alfabetização.

Zanella (2013), ao discutir os tipos de observação, apresenta a concepção de Richardson et al. (2007), que classificam a observação como participante e explicam que essa abordagem pressupõe que o pesquisador não atua apenas como espectador, mas se insere no contexto e na posição dos sujeitos envolvidos, o que possibilita compreender a realidade observada com maior profundidade e de maneira mais completa.

De acordo com o autor mencionado, “a observação é uma técnica que utiliza os sentidos para obter informações da realidade” (2013, p. 121). Nessa direção, realizamos 12 observações no período compreendido de agosto e setembro de 2025, no turno da tarde, (13h30 às 17h40). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram lápis, caneta, caderno e gravador.

Salientamos, que a leitura e a escrita perpassam o trabalho com todas as áreas do conhecimento, assistimos não apenas as aulas destinadas à disciplina de língua portuguesa. Vejamos essas informações explicitadas no Quadro a seguir:

**Quadro 1: Período de observações na classe do professor Daniel.**

<b>PERÍODO E QUANTITATIVO DE OBSERVAÇÕES DAS AULAS</b>			
<b>Professor</b>	<b>Agosto</b>	<b>Setembro</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Daniel</b>	5 aulas observadas	7 aulas observadas	12 aulas observadas

Fonte: autor

### **2.4.3. A entrevista semiestruturada**

A entrevista foi realizada no dia 29 de outubro de 2025, no turno da tarde, na sala dos professores da escola. Os instrumentos utilizados nesse momento foram o gravador do celular e duas folhas contendo o roteiro da entrevista, que serviram de apoio durante a condução das perguntas.

A entrevista teve como objetivo conhecer alguns aspectos da prática docente, como sua experiência pessoal, o diagnóstico e a identificação das hipóteses de escrita dos alunos, a organização do ensino da leitura e da escrita na sala de aula, a relação professor-aluno, o apoio institucional recebido, além de suas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Zanella (2013), às entrevistas semiestruturadas permitem que a interação entre pesquisador e pesquisado ocorra sem grandes desvios, devido à existência de um roteiro previamente organizado. Ao considerar essa característica, escolhemos esse tipo de entrevista, pois ele possibilitaria a obtenção de informações

a respeito da prática docente do professor, onde o roteiro serviu como guia para conduzir a conversa, garantindo foco nos aspectos essenciais, sem impedir que novas questões emergissem conforme as respostas iam se desenvolvendo.

Além de pensar na seleção dos procedimentos e instrumentos para a coleta de dados, mostra-se importante refletir sobre o planejamento da pesquisa, pois, como afirma Zanella (2013, p. 102), “é necessário estabelecer as técnicas de coleta e análise de dados, prevendo os materiais necessários e o armazenamento das informações obtidas”.

## **2.5. Plano de análise de resultados**

Para a análise dos dados produzidos, optamos pela utilização da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Essa autora define essa metodologia como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p. 38). Ao abordar a organização dessa análise, Zanella (2013) destaca que ela ocorre em três fases: a pré-análise, a exploração do material ou descrição analítica do conteúdo, e a interpretação dos resultados.

A primeira fase, chamada de pré-análise, corresponde à escolha e à organização do material, orientada pelos objetivos da pesquisa. Nessa etapa, “o pesquisador inicia o processo de análise com uma leitura geral que Bardin (1985) chama de ‘leitura flutuante’” (Zanella, 2013, p.125). Essa leitura permite o primeiro contato com o conteúdo e a identificação inicial das possíveis categorias.

A segunda fase compreende a exploração do material, etapa em que “codificação, classificação e categorização são as atividades básicas dessa fase” (Zanella, 2013, p. 125). Já a terceira fase, referente à interpretação dos resultados, é o momento “em que se correlaciona o conteúdo do material analisado com a base teórica referencial” (Zanella, 2013, p. 126).

Com a etapa de coleta de dados já realizada, a Análise de Conteúdo foi definida como o caminho metodológico adotado para organizar e interpretar as informações obtidas de maneira sistemática.

Na próxima seção, apresentamos o processo de análise dos dados, visando construir uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

### **CAPÍTULO III ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, discorreremos sobre os resultados obtidos após a realização do questionário, das observações da sala de aula e da entrevista semiestruturada. A análise será conduzida de maneira sistemática, com foco nos dados qualitativos, em busca de uma melhor compreensão e interpretação dos achados da pesquisa.

Assim, iniciaremos apresentando um panorama geral sobre o que acontecia na sala do professor Daniel, ou seja, da sua rotina por nós observada durante o período em que estivemos coletando dados em sua classe. Em seguida, será explorado o trabalho desenvolvido por ele em relação ao ensino da língua escrita na turma, bem como com o grupo de estudantes que estavam aprendendo a ler e escrever.

### **3.1. O trabalho com a leitura e a escrita na sala do Professor Daniel**

No período em que realizamos as observações na turma do 5º ano, as aulas do professor Daniel foram marcadas, principalmente, por momentos de preparação e realização de avaliações internas e externas, como a Olimpíada Mirim de Matemática (OBMEP) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No caso das avaliações externas, foi possível acompanhar a aplicação de simulados e provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de um momento de jogo no Kahoot voltado para situações-problema de Matemática.

Outra vivência por nós acompanhada foram as aulas dedicadas à Feira de Conhecimento da escola<sup>3</sup>, nas quais a turma participou de uma experiência interdisciplinar envolvendo Ciências, Artes e Língua Portuguesa. Nessa proposta, os estudantes produziram um curta-metragem com fantoches sobre a importância de não poluir os rios.

Considerando o contexto vivenciado pela turma nesse período, foi possível perceber que o professor Daniel estruturava boa parte da sua rotina de ensino em consonância com as demandas avaliativas e institucionais da escola. Sobre a organização do seu planejamento, ele declarou:

---

<sup>3</sup> A feira de conhecimento foi um evento realizado no mês de setembro, no qual todas as turmas se organizaram para apresentar temáticas voltadas à sustentabilidade e ao meio ambiente. A atividade ocorreu no dia 30 de setembro de 2025, com início às 14h e término às 16h.

Eu faço um planejamento na semana e durante o dia, no dia seguinte, em algum momento da manhã, porque hoje eu tenho esse privilégio de ter a manhã meio que livre, porque eu consigo distribuir as minhas atividades do dia da manhã e aí às vezes eu revejo algum conteúdo, penso em algum tema que eu acho que está precisando reforçar e tal, então eu sou bem flexível com o meu planejamento.

**Professor Daniel**

Ao analisarmos esse extrato da sua fala, é possível perceber como ocorre o planejamento das aulas e a organização dos conteúdos que o professor pretende desenvolver ao longo da semana. Um aspecto relevante em sua fala diz respeito ao reconhecimento de que o planejamento deve ser flexível e constantemente revisto.

No que diz respeito ao trabalho com a Língua Portuguesa, verificamos que o trabalho com a língua escrita evidenciava uma prática pautada no contato constante com diferentes gêneros textuais, visando favorecer a compreensão e a interpretação de textos pelos estudantes, como pode ser observado no extrato de uma de suas falas na entrevista, quando questionado sobre a organização do planejamento do ensino da leitura e da escrita.

[...] E foco muito na questão do gênero, no gênero textual, vamos trabalhar tal gênero essa semana, nessa outra semana vamos trabalhar tal gênero e tal, e a partir dele trato de outras temáticas, da gramática.

[...] É algo que eu acho que você viu um pouco, porque a gente foi num período aí se aproximando dessas provas, então a gente fica muito focado nesse... Nesse conteúdo de respostas de questões de interpretação textual, enfim.

**Professor Daniel**

Tanto o fragmento do seu depoimento quanto às observações que realizamos em sua classe nos permitiram compreender como o trabalho com os gêneros textuais foi conduzido. Conforme expôs, semanalmente era selecionado um gênero a ser abordado e estes serviam como ponto de partida para explorar aspectos gramaticais da língua. Acreditamos que o seu investimento em explorar gêneros variados e na frequência mencionada também poderia estar relacionada à preparação dos alunos para as avaliações internas e externas já citadas, visto que as questões nelas presentes requeria dos estudantes conhecimentos relativos à estrutura composicional e as finalidades e funcionalidades dos gêneros em questão.

Vale ressaltar a questão da interpretação textual, mencionada pelo professor, pois ela se mostrou para ele uma preocupação que para nós ficou evidente durante as observações da rotina na sua sala de aula, uma vez que a turma, em sua maioria, apresentava dificuldades nessa área. Por essa razão, o professor buscava criar oportunidades e fazer uso de estratégias variadas para que os alunos desenvolvessem essa habilidade e obtivesse bons resultados nas avaliações.

Durante o período de coleta dos dados, pudemos acompanhar a rotina da turma e ver como essa organização se apresentava na prática. Assim, para uma melhor visualização da sua prática pedagógica, apresentamos, no quadro a seguir, a organização da rotina do professor Daniel.

**Quadro 2: Rotina da Sala de Aula do 5º Ano B**

<b>A rotina na sala de aula</b>	
<b>DATAS E DIAS DA SEMANA</b>	<b>DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES</b>
<b>18/08/2025</b> <b>Segunda-feira</b> <b>Aula 1</b>	1) Atividade no livro de Língua Portuguesa: leitura coletiva do conto “A menina que só pensava em daqui a pouco” e realização de exercícios de interpretação de texto;  2) Tarefa de casa: produção de um texto no gênero conto fantasmagórico.
<b>20/08/2025</b> <b>Quarta-feira</b> <b>Aula 2</b>	1) Atividades do Caderno do Avança Recife 5º ano, volume 14: leitura e interpretação de problemas de matemática;  2) Atividades na apostila de alfabetização <sup>5</sup> : escrita de nomes de palavras que iniciam ou apresentam a letra “c”;
<b>21/08/2025</b> <b>Quinta-feira</b> <b>Aula 3</b>	1) Atividade no livro de Matemática: cópia de exercícios de multiplicação;
<b>25/08/2025</b> <b>Segunda-feira</b> <b>Aula 4</b>	1) Jogo Kahoot <sup>6</sup> de Matemática: leitura e interpretação, em dupla ou trio, de situações-problema;  2) Simulado de Matemática: leitura coletiva dos enunciados.
<b>29/08/2025</b>	1) Atividade no livro de Ciências: leitura dos enunciados das questões e realização de uma cruzadinha;

<sup>4</sup> O caderno do Avança Recife 5º ano, volume 1, é um material disponibilizado para as escolas municipais da cidade do Recife, com atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, faz parte da ação estratégica Avança Recife, com foco nas avaliações externas aplicadas ao final do ano letivo, bem como no apoio à aprendizagem ao longo do ano.

<sup>5</sup> A apostila de alfabetização é um material elaborado pelo professor Daniel com o objetivo de promover a recomposição da aprendizagem dos estudantes que ainda se encontram em processo de alfabetização

<sup>6</sup> O Kahoot! é uma plataforma de gamificação amplamente estudada no contexto educacional. Trata-se de um ambiente de quiz interativo em que a aprendizagem é estruturada como um jogo, estimulando a participação ativa, o engajamento e a motivação dos estudantes.

<p><b>Quinta-feira</b> <b>Aula 5</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2) Atividades na apostila de alfabetização: exploração de palavras com a letra inicial H, em seguida trabalho com palavras que continham ão, e, por fim, com palavras que incluíam os dígrafos CH e X;</li> <li>3) Atividade de pesquisa: leitura de textos de sites da internet sobre natureza e sustentabilidade, e cópia dos significados e das características de palavras presentes no livro de Ciências, como árvore e arbusto.</li> </ol>
<p><b>01/09/2025</b> <b>Segunda-feira</b> <b>Aula 6</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Atividades no livro Língua Portuguesa: leitura individual dos conceitos de verbete enciclopédico e de verbete de dicionário, além da leitura de um texto sobre a história de Hércules e de um artigo científico sobre o animal Hidra;</li> <li>2) Tarefa Xerocada: escrita e exploração de palavras que têm S e Z;</li> <li>3) Atividades do Caderno do Avança Recife 5º ano, volume 1: leitura e interpretação dos enunciados de matemática.</li> </ol>
<p><b>02/09/2025</b> <b>Terça-feira</b> <b>Aula 7</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Atividade de Ciências: leitura e análise coletiva das descrições de folhas e vegetais, seguida da escrita das legendas com os nomes das espécies desenhadas pelos estudantes.</li> </ol>
<p><b>08/09/2025</b> <b>Segunda-feira</b> <b>Aula 8</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Roteiro de curta-metragem: escrita coletiva no quadro do roteiro para a feira de ciências, sugestões de ideias e frases que os personagens diriam na história, e cópia do roteiro no caderno;</li> <li>2) Atividade do livro de Ciências: leitura do texto instrucional sobre os materiais que os alunos precisariam trazer para a sala de aula para construir uma composteira;</li> <li>3) Atividade no livro de Língua Portuguesa: leitura e exploração dos gêneros cartas e e-mails;</li> <li>4) Atividades do Caderno do Avança Recife 5º ano, volume 1: leitura e interpretação dos enunciados sobre campanhas publicitárias e entrevistas.</li> </ol>
<p><b>09/09/2025</b> <b>Terça-feira</b> <b>Aula 9</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Atividade no livro de matemática do “Aprova Brasil”<sup>7</sup>: leitura e interpretação dos enunciados;</li> <li>2) Atividades na apostila de alfabetização: leitura e escrita de palavras que têm C ou Ç em sua construção.</li> </ol>
<p><b>10/09/2025</b> <b>Quarta-feira</b> <b>Aula 10</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Prova de Matemática: leitura, realizada pelo professor para a turma, dos enunciados das questões;</li> <li>2) Atividade do livro de Ciências: leitura das orientações para elaboração de uma composteira, já que, na ocasião, os alunos tinham os materiais necessários para sua construção.</li> </ol>

<sup>7</sup> O projeto Aprova Brasil envolve estudantes, professores, gestores escolares e secretarias de educação em ações integradas que desenvolvem habilidades e competências exigidas nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Nele são oferecidos livros de Matemática e Língua Portuguesa, do 1º ao 9º ano.

<p><b>22/09/2025</b></p> <p><b>Segunda-feira</b> <b>Aula 11</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Atividade no livro de Língua Portuguesa do "Aprova Brasil"<sup>8</sup>: Leitura do conto popular "A Raposa e o Cavalo", realizada pelo professor, seguida da execução dos exercícios relacionados ao conto;</li> <li>2) Tarefa xerocada: exploração e escrita de palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas;</li> <li>3) Atividade de Matemática: leitura coletiva e escrita de vários problemas matemáticos de multiplicação, divisão e transformação de unidades de medida no quadro, para serem resolvidos em sala e copiados no caderno;</li> <li>4) Tarefa de casa: escrita de mais problemas matemáticos para que os alunos os realizem em casa.</li> </ol>
<p><b>23/09/2025</b></p> <p><b>Terça-feira</b> <b>Aula 12</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Avaliação de Língua Portuguesa: leitura e interpretação individual de tirinhas e quadrinhos;</li> <li>2) Momento de conversa sobre curta-metragem: exploração dos elementos de um filme, como cartaz, agradecimentos e créditos;</li> <li>3) Correção da tarefa de casa: leitura coletiva dos enunciados dos problemas;</li> <li>4) Atividade no livro de Língua Portuguesa do "Aprova Brasil": leitura coletiva e interpretação do gênero notícia, além dos enunciados das questões;</li> <li>5) Treino das falas dos personagens do curta-metragem: leitura do roteiro impresso;</li> <li>6) Elaboração e escrita dos cartazes do filme, agradecimentos e créditos em cartolinhas.</li> </ol>

Conforme informações presentes no quadro apresentado, podemos verificar que o trabalho com a leitura e a escrita esteve presente todos os dias em que estivemos observando as suas aulas, sendo essas habilidades também exploradas a partir de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, no dia 25 de agosto, durante a quarta observação, em uma aula de Matemática. Nesse dia, o professor utilizou um Kahoot, no qual as perguntas apresentadas aos alunos eram situações-problema. A atividade ocorreu em duplas, e os estudantes precisavam interpretar as questões para conseguir acertar as respostas.

Cada dupla utilizava um Chromebooks<sup>9</sup>, enquanto o professor, com o

<sup>8</sup> Aprova Brasil: ensino fundamental: anos 1n1C1a13 Língua portuguesa: 5º ano: livro do aluno / veyanleduora soluções Moderna; obra coletiva concebida e desenvolvida por Soluções Moderna: editora executiva Marisa Martins Sanchez. ed. ~ São Paulo: Soluções Moderna Editora, 2021. -• (Aprova Bras11)

<sup>9</sup> Chromebooks são notebooks que utilizam o sistema operacional ChromeOS, voltado para o uso da nuvem, com inicialização rápida, segurança integrada e suporte a aplicativos da google play store.

computador, projetava na TV da sala as perguntas do jogo, lendo-as para a turma à medida que apareciam. Observamos, ainda, as crianças registrando em seus cadernos possíveis formas de resolver as situações-problema para conseguirem chegar às respostas corretas. Assim, mesmo em um momento dedicado à Matemática, foi possível perceber a presença ativa do trabalho com a leitura e a escrita.

Outra área do conhecimento em que podemos observar essa dinâmica foi na aula de Ciências, registrada na quinta observação, no dia 28 de agosto. Nessa ocasião, surgiram diversas discussões em sala de aula, como recuperação de áreas degradadas, saneamento básico e exploração de áreas verdes. Nessa atividade, o professor explorou inicialmente o eixo da oralidade e, em seguida, utilizou o quadro, o livro didático e os Chromebooks para explorar o conteúdo abordado por meio da leitura e da escrita. O professor utilizou o quadro para explicar o conteúdo por meio de desenhos e legendas sobre a recuperação das áreas degradadas. Quanto ao livro didático e os Chromebooks, os estudantes realizaram uma atividade de cruzadinha e, em grupos de quatro, fizeram uma pesquisa solicitada pelo professor sobre algumas palavras presentes no material, pois ele queria verificar se eles conheciam seus significados. As palavras pesquisadas foram: árvores, plantas rasteiras, flores, entre outras.

Sendo assim, nessa prática proposta pelo professor Daniel, pudemos observar a articulação entre as áreas do conhecimento e a exploração da leitura e da escrita a partir de textos que tinham significado para os alunos. Os recursos utilizados pelo docente nesse momento possibilitaram diferentes formas de interação com os textos do livro didático e de sites da internet, além dos exercícios presentes no próprio livro.

Em relação ao trabalho com os eixos de ensino da língua, mais especificamente, verificamos que o professor Daniel explorou o trabalho com a oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística.

A oralidade se fez presente de maneira pontual ao longo das 12 aulas observadas, ocorrendo especificamente nas aulas 8 e 12. Nessas ocasiões, o professor dedicou o tempo às atividades relacionadas à Feira do Conhecimento.

Na aula 8, ele iniciou uma conversa com a turma sobre o trabalho que seria desenvolvido para a feira: a produção de um curta-metragem em formato de teatro de fantoches. O professor explicou que os alunos participariam da construção dos fantoches, do cenário, do roteiro e de outros elementos presentes em um curta-metragem. Após essa contextualização, professor e estudantes elaboraram juntos o roteiro da história. Nesse momento, houve intensa socialização de ideias para a criação das falas dos personagens, que eram dois pescadores e um jacaré, e todos os alunos contribuíram com sugestões que o professor ia escrevendo-as no quadro

com o piloto. O professor incentivava que as falas se aproximassem da forma como os próprios estudantes se expressavam no cotidiano, promovendo uma participação oral espontânea e significativa. Os alunos demonstraram entusiasmo e engajamento na elaboração do roteiro, e foi possível observar cenas em que simulavam a voz do crocodilo e discutiam como os pescadores poderiam falar uns com os outros.

Ainda nessa aula, foi possível observar conversas sobre o que caracteriza um curta-metragem, bem como discussões sobre elementos que compõem uma produção audiovisual. O professor conduzia essas interações por meio de perguntas, solicitações de justificativas e estímulo à troca de opiniões entre os alunos, favorecendo a oralidade.

Já na aula 12, o professor retomou o tema, apresentando outros elementos de um curta-metragem, como cartaz, agradecimentos, título e créditos. Houve uma discussão coletiva sobre a função de cada um desses componentes e sobre como seriam construídos pela turma. Em seguida, o professor entregou cópias impressas do roteiro produzido anteriormente a grupos de três alunos, escolhidos entre aqueles que já tinham maior domínio da leitura, para que treinassem as falas dos personagens.

Os ensaios foram marcados por momentos em que os grupos revisavam o que havia sido produzido anteriormente e praticavam a leitura das falas, ora com apoio do roteiro, ora sem ele, treinando a entonação das vozes dos personagens. Esses ensaios aconteceram fora da sala de aula e duraram cerca de dez minutos. Após esse período, o professor chamou cada grupo para acompanhar e avaliar o andamento do treino.

Enquanto isso, os estudantes que não participaram dos ensaios permaneciam na sala discutindo ideias sobre a confecção do cartaz do filme, dos agradecimentos e da capa do curta-metragem, o que também mobilizou a oralidade por meio da troca de sugestões e opiniões sobre o que deveria estar presente nesses elementos. Quando os grupos que estavam ensaiando retornaram para a sala, eles se juntaram aos demais e contribuíram na elaboração desses materiais

Sendo assim, verificamos que o trabalho com esse eixo foi explorado pelo docente nessas duas aulas, e pudemos observar sua mediação durante os momentos destinados à produção do curta-metragem, especialmente ao incentivar a participação da turma. Além disso, percebemos que, nesses momentos, os alunos se sentiam à vontade para expor suas ideias e opiniões, tanto na socialização das falas do roteiro quanto na discussão sobre o que deveria compor os elementos do filme. Vale ressaltar que os alunos que ainda estavam no processo de alfabetização, foco desse estudo, participavam ativamente de todas as atividades propostas e se sentiam bastante à vontade nesses momentos, resultado de um trabalho consciente e cuidadoso do professor Daniel em incluí-los nas mesmas.

Em relação ao eixo da leitura, observamos que esse foi o mais explorado pelo professor Daniel. O trabalho com o eixo da leitura esteve presente nas doze aulas observadas. Em sua rotina, conforme informações presentes no Quadro 2, os momentos que mais se destacaram foram as atividades de leitura coletiva de textos e de interpretação de enunciados. Tais práticas possibilitavam a participação de toda a turma na atividade e o contato frequente dos estudantes com diferentes gêneros textuais, contribuindo, também, para o desenvolvimento da compreensão dos usos sociais da língua escrita.

Entre os gêneros abordados pelo professor no período da nossa coleta, o gênero conto apareceu em dois momentos, nas aulas 1 e 11; os gêneros mito e artigo científico foram trabalhados uma vez, na aula 6; os gêneros carta, e-mail, campanha publicitária e entrevista também apareceram uma vez, todos na aula 8; e os gêneros história em quadrinhos, tirinha e notícia apareceram uma vez, na aula 12.

Os gêneros citados acima apareceram apenas nos materiais voltados ao ensino de Língua Portuguesa, como o livro didático de Língua Portuguesa, o caderno do Avança Recife – 5º ano, volume 1, o livro de Língua Portuguesa do Aprova Brasil e as atividades avaliativas.

Salientamos ainda que, durante as observações, o gênero instrucional apareceu duas vezes, nas aulas 8 e 10, durante as aulas de Ciências. Na aula 8, o professor apresentou, a partir da leitura do livro de Ciências, os materiais necessários para a elaboração de uma composteira. Já na aula 10, com os materiais reunidos, o professor retomou o gênero lendo as instruções para que os alunos conseguissem construir suas composteiras. Assim, verificamos que o professor Daniel também trabalhou com um gênero textual por meio de atividades propostas em outra área do conhecimento, no caso, Ciências, como mencionado anteriormente.

Ao propor atividades de leitura, verificamos que o professor Daniel utilizou uma variedade de recursos e materiais didáticos. O livro didático de Língua Portuguesa foi o recurso mais utilizado, aparecendo quatro vezes das 12 aulas por nós acompanhadas, seguido do livro de Ciências e o caderno do Avança Recife que foram utilizados três vezes. As tarefas xerocadas, o simulado/prova de Matemática, a apostila de alfabetização e o livro de Língua Portuguesa do Aprova Brasil apareceram duas vezes. Já os recursos que apareceram apenas uma vez durante as observações foram: o livro de Matemática do Aprova Brasil, o livro didático de Matemática, uma avaliação de Português, o Kahoot, o quadro, o Chromebook, o telefone e o caderno.

Cabe destacar que alguns desses materiais, tais como as apostilas de alfabetização e as tarefas xerocadas foram utilizadas para o trabalho com a leitura somente do grupo de alunos que ainda estavam no processo de recomposição das

aprendizagens, mas que, nos demais momentos que o docente propunha atividades de leitura com os demais materiais, esses alunos também participavam, o que os levava a se sentir pertencentes ao grande grupo e a participar das atividades sem constrangimentos.

O trabalho de leitura individual também esteve presente na rotina da sala de aula. Vale ressaltar que essa leitura individual se manifestou, principalmente, na leitura dos enunciados das atividades e avaliações propostas ao longo dos 12 dias de observação, tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas demais áreas do conhecimento. Registramos, ainda, a presença de leituras individuais tanto dos gêneros trabalhados pelo docente em sala de aula, citados anteriormente, quanto na atividade de pesquisa realizada na aula 5. Nessa atividade, os estudantes, organizados em equipes compostas por quatro integrantes e utilizando o Chromebook, buscavam sites sobre a temática natureza e sustentabilidade; ao acessar os sites, cada integrante realizava a leitura individual do conteúdo apresentado na tela.

Ao detalharmos as vivências de leitura individual nas atividades em que era possível observar o trabalho com gêneros textuais, notamos que o docente sempre iniciava explicando o que os estudantes deveriam fazer, como indicar a página do livro didático. Em seguida, solicitava que os alunos lessem o gênero apresentado para que pudessem responder às demais questões. Essa prática constituía uma forma de garantir um momento de leitura individual para toda a turma, independentemente de o aluno já dominar plenamente a leitura, além de favorecer a interpretação dos textos propostos.

Na aula 8, observamos esse processo de forma evidente, quando os gêneros carta, e-mail, campanha publicitária e entrevista apareceram nas atividades do dia, possibilitando aos estudantes o contato com esses textos por meio da leitura. Quando o professor percebia que a turma apresentava dificuldade na leitura ou não se sentia à vontade para realizá-la individualmente, ele recorria à leitura coletiva. Isso ocorreu, por exemplo, nas aulas 1 e 11, nas quais foram lidos dois contos para os estudantes: “A menina que só pensava em daqui a pouco” e “A raposa e o cavalo”.

Nesses momentos em que o professor Daniel propunha atividades de leitura com os demais materiais, cabe destacar que os alunos que estavam em processo de alfabetização participavam principalmente das leituras coletivas. Observamos que, na maioria das situações em que a turma realizava a leitura individual, o professor chamava esses estudantes para desenvolver atividades voltadas à apropriação do SEA, aproveitando o fato de que o restante da turma estava concentrado na proposta principal.

Esse movimento pôde ser observado, por exemplo, na aula correspondente à nossa 6ª observação: inicialmente, o professor leu para toda a turma a história de Hércules e, após concluir a leitura e explicar as orientações da atividade do livro, chamou os estudantes que estavam em processo de alfabetização para realizar uma tarefa xerocada destinada à exploração de palavras com S e Z. Dessa forma, ao mesmo tempo em que a turma avançava na atividade de leitura, esses alunos recebiam atenção direcionada às suas necessidades específicas.

A seguir, apresenta-se um extrato da aula 11, em que o professor realizou a leitura coletiva do conto popular *A Raposa e o Cavalo*, evidenciando a maneira como conduzia esse procedimento:

**Aula 11: 22/09/2025**

**Professor Daniel:** Vamos lá, gente! O gênero agora é conto popular.

**Professor Daniel:** Vocês vão ver que aqui tem uma história, “A Raposa e o Cavalo”. (Os alunos estavam com o livro de Língua Portuguesa do Aprova Brasil, e o professor, com o seu exemplar em mãos, mostrava as páginas do conto.)

Mas percebam que não é a mesma coisa que a fábula. Na fábula são animais falando. E no final tem aquela que eles chamam de moral. Que é uma lição que a gente aprende com ele. Toda a fábula, no final, vai ter uma frase que é a moral do texto. Essa lição que a gente tem que aprender. Aí eu vou ler para vocês o texto, que aí vai ajudar vocês na hora de fazer as atividades.

**Professor Daniel:** Vamos lá. A raposa e o cavalo. O conto popular é uma narrativa, em geral, simples e curta, contada de geração em geração, contribuindo para preservar a cultura popular. Nesses contos, muitas vezes as personagens são animais com características humanas. Vejam que há uma similaridade com a fábula. (Antes de ler o conto, o professor leu para a turma a parte do livro que explicava o que é um conto popular.)

A raposa e o cavalo (Leitura do título). Era uma venda em Camponês, e tinha um cavalo muito leal, que tinha ficado velho demais para trabalhar. O dono não queria mais ter que dar comida a ele. Você não serve mais para nada’, disse ele (Fala do camponês). ‘Mas não lhe quero mal. Se você tiver força o bastante

para me trazer um leão, pode ficar comigo. Mas agora é melhor dar o fora do meu celeiro.

Dizendo isso, soltou-o no pasto aberto. Muito Triste o cavalo foi para a floresta. Lá encontrou a raposa e me perguntou: Por que é que você está assim, tão sozinho? (fala da Raposa).

- Pobre de mim, disse o cavalo. Meu dono esqueceu todos os serviços que lhe prestei em tantos anos, e não quer mais me dar comida, e me mandou embora. Disse que ficava comigo, se eu ainda tivesse força o bastante para levar um leão para ele. Tenho certeza de que eu nunca vou poder fazer isso. Se é assim, diz a raposa. Eu ajudo você. Deite-se, fique bem esticado, absolutamente imóvel, como se estivesse morto. O cavalo fez exatamente como a raposa mandava. Enquanto isso, ela foi até a toca do leão, que não era longe dali.

Sei onde há o cavalo morto, disse ela. Venha comigo, você vai ter muito o que comer. (Fala da raposa)

O leão foi com ela. E quando chegaram junto ao cavalo (ao ler essa parte mudou o tom de voz para gerar um suspense), a raposa disse: Aqui você não consegue comê-lo confortavelmente. Tenho uma ideia. Vou amarrar o cavalo no seu rabo. Aí você pode arrastar o bicho até a sua toca e comer como quiser.

O leão gostou da ideia. Mas a raposa amarrou as patas do leão junto com o rabo. Torceu bem e prendeu tão forte, que mesmo fazendo toda a força, o leão não ia conseguir se soltar. Quando terminou, deu uma tapinha na anca do cavalo e disse: Vamos, cavalo, puxe.

Num relanço, o cavalo deu um pulo e saiu correndo. Foi arrastando o leão por montes e vãos até a porta do dono. Quando o dono viu o que estava acontecendo, mudou de ideia e disse para o cavalo:

Você pode ficar aqui comigo, que vai ser muito bem tratado.

E deu ao cavalo tudo o que ele quis comer até o dia de sua morte.

**Professor Daniel:** Agora, eu quero que vocês façam da página 41 até a 43 do livro didático.

Ao analisarmos o extrato da leitura coletiva realizada pelo professor na aula apresentada, é possível observar como o gênero textual conto popular foi explorado em sala de aula. O docente iniciou fazendo uma comparação com o gênero fábula e, em seguida, pediu que a turma prestasse atenção à leitura do conto, a qual serviria de base para a realização das atividades e para responder às questões relacionadas à história.

Logo, o extrato acima evidencia o que verificamos no trabalho com o eixo da leitura na turma do 5º ano: o uso de gêneros textuais presentes nos livros didáticos adotados pelo educador. Além disso, mostra um dos tipos de leitura realizados pelo professor em sala, a leitura coletiva, envolvendo toda a turma e evidenciando que esse momento de leitura estava articulado à realização de uma atividade.

Em relação ao eixo da produção textual, observamos que ele esteve presente em duas ocasiões já mencionadas: nas aulas 8 e 12.

Na aula 8, durante o debate para definir as falas dos personagens do curta-metragem que a turma produziria para a Feira de Ciências, ocorreu a escrita coletiva do roteiro no quadro. O professor registrava, com o uso do piloto, as falas sugeridas pelos estudantes, as quais representavam a maneira como eles próprios se expressam no cotidiano.

Já na aula 12, após o professor explicar os elementos que compõem uma obra cinematográfica, como cartaz do filme, agradecimentos e créditos, houve uma discussão sobre o que poderia ser escrito em cada um desses componentes. Durante esse momento, o docente anotou no quadro as sugestões dos alunos e, ao final, eles produziram as versões finais em cartolinas, escrevendo com lápis ou caneta o título do curta, os agradecimentos, os créditos e demais informações.

Vale ressaltar que os alunos que ainda se encontram no processo de alfabetização participaram ativamente nas duas aulas observadas, oferecendo sugestões para as falas e para o que poderia estar nas cartolinas.

Ainda em relação à escrita, também pudemos observar que essa se fez presente nos momentos dedicados a respostas das atividades passadas pelo educador nos livros, tarefas xerocadas e nas avaliações.

Quanto ao trabalho com o eixo da análise linguística, verificamos que conteúdos como ortografia, estrutura de frases e uso de pontuação, aspectos abordados tanto nas correções de textos quanto em atividades gramaticais contextualizadas, foram alguns dos temas mais explorados pelo professor Daniel.

Esses conteúdos apareceram principalmente nos momentos voltados à recomposição das aprendizagens dos estudantes, nas aulas 2, 3, 5, 6, 9 e 11.

A partir do que observamos, verificamos que, nas aulas mencionadas, os

materiais utilizados pelo professor para privilegiar o trabalho com esse eixo incluíram, principalmente, a apostila de alfabetização elaborada por ele. Nas aulas 2, 5 e 9, esse material possibilitou o trabalho com diferentes aspectos da escrita, como o uso da letra *c* no início de palavras ou em outras posições, a exploração de palavras com a letra *h*, palavras contendo *c* e *ç*, além do estudo de dígrafos como *ch* e *x*. Observou-se também a análise de palavras cuja construção envolvia essas letras e dígrafos.

Já na aula 3, acompanhamos o trabalho de recomposição das aprendizagens conduzido pela professora Fernanda, no qual foi utilizado o alfabeto móvel. A atividade consistiu em formar palavras a partir dos comandos dados pela professora e, posteriormente, refletir sobre os acertos e erros ortográficos cometidos pelos estudantes. Nas aulas 6 e 11, o recurso utilizado para trabalhar esse eixo foram atividades xerocadas que, em um dos dias, possibilitaram a exploração de palavras com *s* e *z* e, no outro, a exploração de palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Nesses dias em que observamos o trabalho com esses recursos, notamos que sempre havia a mediação de um docente junto aos estudantes que ainda estavam aprendendo a ler e escrever.

De modo geral, a rotina analisada evidencia uma prática pedagógica que busca articular os diferentes eixos da língua, ainda que com maior ênfase na leitura e na escrita, em consonância com as demandas avaliativas e institucionais do período observado.

### **3.2. Quais atividades de leitura e de escrita propunha o professor Daniel aos alunos em processo de recomposição das aprendizagens?**

Nesse tópico, discorreremos sobre as atividades de leitura e de escrita propostas pelo professor Daniel para os alunos em processo de apropriação do SEA. Antes, porém, é importante pontuar que do grupo de 23 alunos que formavam a turma do docente, 4 deles ainda se encontravam no processo de alfabetização.

Conforme indicado na metodologia deste trabalho, ao selecionarmos o sujeito participante da pesquisa, adotamos como um dos critérios a presença, em sua turma, de estudantes que estavam aprendendo a ler e escrever.

A partir disso, iniciamos nossas observações e perguntamos ao educador se ele havia realizado a diagnose de leitura e escrita com esses quatro alunos. O docente informou que havia feito, mas que não possuía mais os registros. Questionado sobre quais hipóteses de escrita havia identificado no início do ano, ele mencionou que os estudantes se encontravam em um estágio inicial de alfabetização e que, ao longo do tempo, foram apresentando avanços. Durante a entrevista, ao perguntarmos sobre as

hipóteses de escrita que os alunos apresentavam e sobre como ele as identificava, o professor detalhou essas informações.

Ah, a gente faz uma diagnose, né, e identifica por ali, né, pela diagnose, eu via quem tinha dificuldade, quem não tinha, maior descrever e tal, aí no início, assim, como eu não tenho muita experiência, né, assim, eu tinha alguma dificuldade, tem alguns alunos que conseguem também manipular, né, um pouco essas coisas, né, aí você não, só vai perceber depois, certo? Estudante 1<sup>10</sup>, por exemplo, eu só fui perceber que ele não lia, não lê nada, né, nem escreve, muito tempo depois, porque ele sempre senta ao lado de alguém que sabe ler e escrever... e ele leva a atividade pra eu ver. Ele... E o menino que está do lado, ele que faz essa ponte. Então, como ele é um copista e tal, ele copia bem, né? E tal. Aí, tu fica com a sensação de que ele, de fato, sabe ler e escrever. Aí, você se questiona mesmo da sua diagnóstica no início do ano.

Só depois que eu fui percebendo que no decorrer do primeiro trimestre, eu fui percebendo que não. Então... é isso, a gente faz esse levantamento e identifica e as hipóteses de leitura e escrita deles.

Eu termino o ano agora com a maior parte deles alfabéticos mesmo de fato. Alguns ainda não chegaram no alfabético. Têm uma leitura que não chega a ser silabada, mas é aquela leitura bem ... com muita dificuldade, porque você sabe que a criança que lê daquela forma, vai ter muita dificuldade de interpretar, porque para ela conectar as ideias ali vai ser muito complicado, né? E outros, como você sabe, que estão no processo de alfabetização, primário ali ainda, né? Estágios iniciais.

**Professor Daniel**

Ao analisarmos essa fala do professor durante a entrevista, percebemos como ocorreu o processo de reconhecimento das hipóteses de escrita com as quais os alunos chegaram à turma, bem como as evoluções apresentadas por outros estudantes ao longo do ano. É válido destacar a fala final do docente, ao afirmar que alguns estudantes ainda se encontravam no processo de alfabetização no primeiro estágio, justamente os estudantes que constituem o foco da nossa pesquisa.

Conforme observamos em seu depoimento, no início do ano o professor Daniel não havia realizado uma avaliação diagnóstica pontual com o seu grupo de alunos, mas que essa se deu no decorrer do trimestre quando ele passou a “perceber” que algumas crianças tinham dificuldades em relação à leitura e à escrita. Nessa mesma direção, o professor destaca a sua dificuldade, por não ter experiência em turmas de alfabetização. Tais considerações revelam a necessidade de os professores, mesmo

<sup>10</sup> Para preservar a identidade do estudante citado, optou-se por nomeá-lo como estudante 1.

aqueles que frequentemente atuam em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental participarem de encontros de formação continuada que tenham como foco o ensino de alfabetização, visto que é real e bastante recorrente a situação de alunos que chegam ao 5º Ano sem terem consolidado esse processo e é papel do professor de qualquer nível desempenhar esse papel e garantir a aprendizagem da leitura e da escrita de todos os estudantes da sua turma.

Essa questão da garantia da aprendizagem da leitura e da escrita de todos os estudantes da turma pode ser observada em documentos como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023)<sup>11</sup>. O documento tem como objetivo garantir que todas as crianças do Brasil estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, evidenciando também a recomposição das aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º anos, afetadas pela pandemia.

Em relação ao compromisso, é válido destacar seus princípios e metas. Entre os princípios, o documento estabelece a promoção da equidade educacional, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero. Dessa forma, reconhece a heterogeneidade existente nas escolas, sejam elas federais, estaduais ou municipais, bem como as singularidades dos estudantes.

Quanto às metas, visando promover a alfabetização no período previsto e a recomposição das aprendizagens nos anos iniciais, destacam-se a oferta de materiais didáticos complementares para estudantes, de materiais pedagógicos para professores, além de estratégias formativas e orientações curriculares.

Portanto, o documento não apenas demonstra compromisso com a recomposição das aprendizagens, mas também considera as heterogeneidades, singularidades e a formação do educador responsável pela turma, aspectos pertinentes à presente pesquisa.

Outro ponto que consideramos relevante destacar diz respeito à frequência desses alunos nas aulas. Durante as nossas observações, verificamos que dois alunos compareciam a todas as aulas, enquanto os outros dois acabaram faltando alguns dias. Notamos que as faltas desses dois estudantes ocorreram, principalmente, em momentos em que estavam previstas atividades relacionadas à recomposição das aprendizagens.

Ao questionarmos Daniel sobre como pensava o trabalho com a apropriação do SEA após identificar os alunos que ainda não estavam alfabetizados, ele declarou:

---

<sup>11</sup> Este documento apresenta o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e trata-se de um instrumento que tem como objetivo subsidiar ações concretas dos estados, municípios e do Distrito Federal para a promoção da alfabetização de todas as crianças do país.

Então, cara, isso é muito desafiador, assim, para o professor fazer isso dentro de sala, no estágio que esses meninos estavam no quinto ano, é muito desafiador, é muito difícil, sozinho, sozinho, eu acho que é impossível, você não dá conta, você não dá conta de...

Porque você não tem como dar aula para dois públicos tão diferentes dentro de sala quando ele ainda está em um estágio muito inicial de alfabetização. Eu não consigo ainda. Não consegui. Do zero ali. Porque você não consegue fazer a leitura, acompanhar a leitura dele. Porque vai ter outro aluno te interrompendo para perguntar sobre o conteúdo que você acabou de explicar dentro de sala.

Agora, conforme depois teve o projeto que deu uma iniciada nesse processo com eles de aprendizado das sílabas, das palavras, das letras, questão fonética mesmo.

Aí eu consegui fazer algumas atividades durante um tempo e tal. Acompanhar tempo ainda algumas. Mas as atividades já estão ficando muito semelhantes. E eu não estou conseguindo mais passar daquele estágio que eles chegavam.

**Professor Daniel**

Ao analisarmos as atividades de leitura e de escrita voltadas para esse grupo de estudantes, observamos que elas aconteciam de forma pontual: nas 12 aulas acompanhadas, identificamos seis momentos destinados à recomposição das aprendizagens.

Convém destacar que, nessas atividades, os textos propostos estavam presentes nas apostilas de alfabetização, as quais, por não apresentarem uma variedade de gêneros textuais, limitavam o trabalho com as finalidades e funcionalidades da leitura e da escrita. Esses aspectos só eram vivenciados pelos estudantes quando participavam das atividades de leitura destinadas a toda a turma.

Além das apostilas de alfabetização planejadas pelo próprio docente para esses estudantes, verificamos o uso de tarefas xerocadas. Ao perguntarmos sobre os tipos de atividades de escrita que eram propostas aos alunos que ainda estavam aprendendo a ler e escrever, e sobre o que ele pretendia com elas, o professor declarou:

É, eu agora... eu tava usando até a atividade do EJA, né, com eles.

Eu tava usando até atividade do EJA, para evitar aquelas imagens de muito infantilizadas e tudo né. E aí de certa forma eu aproximei um pouco mais, eles estão bem no meio do caminho, literalmente no meio do caminho, né? Entre a idade da alfabetização e a idade que pode entrar no EJA? Né? De 11 anos já é bem o meio do caminho mesmo e eu comecei a trabalhar esse tipo de atividade, justamente para

tentar aproximar mais eles disso aí. Nessas atividades tinham algumas perguntas mais elaboradas para eles responderem, eu li as perguntas, eles tentavam responder com palavras simples, né? A ideia ali era aproximar mais deles da vida dele, por exemplo

Uma das palavras que tinha era gol, goleiro, não sei o que, o que é goleiro, é uma palavra que tem gol na sua composição. Entendeu? E que é algo que eles conhecem, que é do dia a dia deles, a abelha, a casa, essas coisas que também são, mas que são muito banais.

**Professor Daniel**

É importante ressaltar que essa entrevista foi realizada no dia 29 de outubro de 2025. Nessa data, já não estávamos mais observando a sala de aula e, portanto, não pudemos ver a utilização dessas atividades voltadas para o EJA. Ao refletirmos sobre a escolha do professor em utilizar esse material diferenciado com a turma na reta final do ano letivo, compreendemos que a intenção era propor um recurso adequado à idade dos estudantes, evitando materiais infantilizados.

No período em que realizamos as observações, verificamos o uso pelo docente, de dois recursos voltados ao ensino do sistema de escrita alfabética para os alunos que estavam em processo de alfabetização: as apostilas de alfabetização, utilizadas em três aulas, e as tarefas xerocadas, presentes em duas aulas.

Nas situações em que apareciam em sala de aula, esses recursos eram utilizados após o professor solicitar que toda a turma realizasse uma atividade individualmente ou em duplas. A partir disso, ele convidava os estudantes com dificuldades para sentar-se perto dele e realizar as atividades e exercícios presentes nesses dois materiais.

A presença recorrente desses dois materiais parece relacionar-se à praticidade que ofereciam: além de proporcionarem um momento de recomposição das aprendizagens, permitiam que o professor acompanhasse de perto os estudantes com maiores dificuldades, sem perder de vista o restante da turma. Outro aspecto relevante é que esses recursos continham atividades específicas para os alunos que ainda estavam aprendendo a ler e escrever, possibilitando que avançassem na compreensão do SEA.

Ao discorrer durante a entrevista sobre os materiais ele costumava utilizar com os estudantes que ainda estavam aprendendo a ler e escrever, Daniel apontou a apostila como o principal material didático por ele utilizado, conforme podemos verificar no fragmento da sua fala a seguir:

É, apostilas, apostilas, basicamente, assim. Eu não uso outros materiais, ainda não tenho. Justamente porque eu não tenho esse know-how, nem esse tempo de estar com eles fazendo algo bem específico, que eu não consigo preparar outras coisas. Eu poderia preparar sílabas, né? Preparar outros materiais e tal. Pode ser que para o próximo ano, certamente, eu vou ter alunos assim, e tente algo mais nesse sentido, que de repente ocupe eles por mais tempo, talvez.

**Professor Daniel**

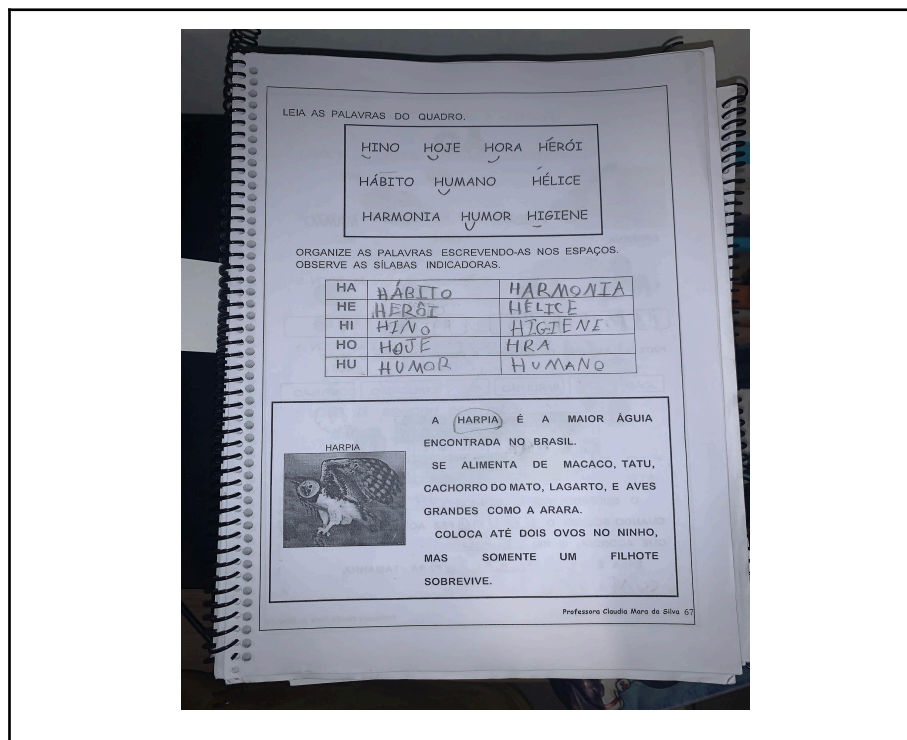
Ao refletir sobre essa fala do professor, é possível perceber não apenas o recurso que ele utilizou, mas também os motivos que o levaram a essa escolha, por ainda estar aprendendo como oferecer o melhor suporte a esses estudantes que estavam no processo de alfabetização. Soma-se a isso o fator tempo, tanto para planejar outros materiais quanto para conciliar o que deve ensinar à turma e o que precisa direcionar especificamente a esses alunos.

No tocante à realização de atividades de leituras de forma individual, silenciosa ou coletivamente, essas, na maioria das vezes, concentravam-se na leitura dos enunciados de questões de exercícios a serem realizados e de textos com proposta cartilhada presentes nas apostilas de alfabetização. Essa limitação estava diretamente relacionada ao próprio material, que priorizava exercícios estruturados, seguindo a lógica de que os alunos deveriam, inicialmente, ter contato com unidades menores do sistema escrito, como letras, sílabas e palavras, para só posteriormente acessarem atividades de leitura propriamente dita.

Figuras 3, 4 e 5: Atividades da apostila de alfabetização realizada na aula 5

**Figura 3:** Atividade de alfabetização focada na letra 'H'. No topo, há um personagem 'H' com braços e pernas. Abaixo dele, as sílabas HA, HE, HI, HO, HU. O enunciado pede para ler as palavras e escrevê-las. São listadas as palavras HIENA, HIPÓPOTAMO, HARPA, HELICÓPTERO, HÉLICE e HOMEM, cada uma com uma ilustração correspondente. Abaixo das palavras, há espaços para escrever as palavras completas.

**Figura 5:** Atividade de alfabetização focada nas sílabas 'CH' e 'X'. No topo, há um personagem 'X' com um balde. Abaixo dele, as sílabas CH e X. O enunciado pede para ler as palavras e depois escrevê-las separando nas colunas. São listadas as palavras XÍCARA, CHINELO, CHOCOLATE, LIXA, CHAPÉU, XUXA, ROXO, CHUCHU, COXA, ABACAXI, CHAVE, XALE, BOLACHA e CHUVA. Abaixo das palavras, há duas colunas de espaços para escrever as palavras separadas por sílabas.



Fonte: O Autor

Conforme podemos visualizar nas figuras 3, 4 e 5, as atividades propostas nas apostilas apresentavam textos cartilhados, estruturados com frases e textos curtos e infantilizados, o que limitava o contato dos estudantes com diferentes gêneros textuais. Além disso, esses materiais não favorecem a formação do ato leitor, uma vez que oferecem pouca variedade temática e reduzidas possibilidades de interação significativa com a linguagem.

Como citado anteriormente, dois dos quatro alunos que ainda estavam em processo de alfabetização faltaram nas aulas em que o professor realizava atividades voltadas para a recomposição das aprendizagens e que foi por nós assistidas. Assim, observamos mais situações em que o docente trabalhava com apenas dois alunos próximos à sua mesa, havendo apenas duas ocasiões em que os quatro estudantes foram atendidos juntos para a realização das atividades.

Em todas essas situações, os alunos apresentaram bom comportamento e, pela forma como o professor mediava os atendimentos, era possível perceber que ele promovia não apenas a interação entre professor e aluno, mas também um ambiente de tranquilidade e acolhimento, demonstrando receptividade às dúvidas que surgiam. Respeito ao tempo discente

Outra atividade bastante explorada pelo professor Daniel durante as nossas observações foram as tarefas xerocadas. Estas apresentavam uma estrutura diferente daquelas presente na apostila de alfabetização, propondo o trabalho a partir da exploração de gêneros textuais, tais como, história em quadrinhos e charge, a serem analisados e lidos pelos estudantes.

O professor Daniel evidenciou em uma de suas falas na entrevista quando foi questionado sobre a organização do tempo e sobre as atividades de leitura e escrita voltadas aos alunos que ainda estão no processo de alfabetização que tal ação se configurava para ele como um desafio e destacou:

Então, é isso. Durante a aula, passo a atividade para os alunos, para o grosso da turma, e tento separar alguns desses meninos para fazer algo mais próximo com eles durante a aula, sendo interrompido pelos outros alunos, porque, se você está sozinho em sala, não tem outra forma de fazer, entendeu? Se tivesse um estagiário, alguém e tal, com quem você pudesse compartilhar essa atribuição, né? Direcionar para o estagiário, sob sua supervisão, para você ver como é que está sendo o processo e tudo, aí seria outra história, né? Mas, sozinho, é muito difícil dividir esse tempo. É dentro do... não tem como eu sair de sala.

**Professor Daniel**

Nessa fala do professor, é possível compreender como funciona a dinâmica de realização das suas propostas de recomposição das aprendizagens em sala de aula. Primeiro, o docente propunha uma atividade geral para toda a turma, de modo a conseguir reservar um momento específico para trabalhar com os alunos em processo de alfabetização. Contudo, esse momento por vezes era interrompido por dúvidas de outros estudantes, o que constitui um dos desafios no ensino desse grupo. O professor também destacou que, caso tivesse o apoio de um estagiário, esse trabalho seria facilitado.

Tratando mais especificamente das atividades de leitura propostas por Daniel para os alunos que estavam no processo de alfabetização, optamos por apresentar, a seguir, um quadro com as atividades de leitura vivenciadas pelos estudantes durante o período das nossas observações:

**Quadro 3: As atividades de leitura vivenciadas na sala do professor Daniel**

<b>Atividades de leitura</b>	<b>Quem realizava as atividades de leitura?</b>	<b>Como e qual o objetivo da realização da leitura?</b>
Leitura de textos, enunciados e atividades presentes na apostila de alfabetização	Alunos em processo de alfabetização	Individualmente, silenciosamente. Para explorar o SEA, para compreensão de textos e para saber o que era pra fazer nas atividades.
Textos presentes nas tarefas xerocadas	Alunos em processo de alfabetização	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta  Para explorar o SEA, para compreensão de textos e para saber o que era pra fazer nas tarefas.
Palavras e sílabas presentes em quadros nas tarefas xerocadas	Alunos em processo de alfabetização	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta  Para explorar o SEA

**Fonte:** O autor

De acordo com as informações do Quadro 3, as atividades de leitura realizadas pelos estudantes incluíram a leitura de enunciados dos exercícios e de textos presentes na apostila de alfabetização e nas tarefas xerocadas, bem como a leitura de palavras e sílabas organizadas em quadros nesses mesmos materiais. Esses momentos de leitura ocorreram tanto de forma individual e silenciosa quanto de forma coletiva, e em voz alta para o professor e com ele.

No tocante aos objetivos ao realizar a leitura de diferentes formas, esses também eram diversos: favorecer a compreensão dos textos, auxiliar na identificação do que deveria ser realizado nas atividades da apostila e apoiar a execução das tarefas xerocadas.

Verificamos que esses momentos se configuravam como oportunidade para o professor Daniel avaliar o avanço das crianças em relação a essa habilidade, verificar a fluência leitora, a compreensão do que era solicitado que fizessem na atividade e, principalmente, para verificar o nível de escrita em que se encontravam.

Em relação às atividades de escrita, estas também aconteceram a partir do que era proposto nas apostilas e nas tarefas xerocadas. Nas observações, nos dias em que a apostila foi utilizada, identificamos o trabalho com as letras c e h, além de atividades envolvendo ão, ch e x. Já nas tarefas xerocadas, observamos que a exploração da escrita de palavras com s ou z, bem como outra atividade com palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Seja nas atividades presentes nas apostilas de alfabetização, seja nas

atividades xerocadas, percebemos que as propostas mencionadas anteriormente apresentavam estruturas muito semelhantes. Em geral, envolviam ações como circular letras ou sílabas presentes nos enunciados, completar palavras com a letra ou sílaba correspondente ou realizar associações simples. Assim, tratava-se de atividades bastante parecidas em sua construção.

A partir do que foi observado nas atividades de escrita realizadas pelos alunos nos momentos de recomposição das aprendizagens, foi construído este quadro para uma melhor visualização.

**Quadro 4: As atividades de escrita vivenciadas na sala do professor Daniel.**

<b>Atividades de escrita</b>	<b>Quem realizava as atividades de escrita?</b>	<b>Como e qual o objetivo da realização da escrita?</b>
Respostas aos exercícios da apostila de alfabetização	Alunos em processo de alfabetização	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta Para registrar as respostas de atividades com foco na exploração do SEA
Respostas aos exercícios presentes nas tarefas xerocadas	Alunos em processo de alfabetização	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta Para registrar as respostas de atividades com foco na exploração do SEA
Escrita de palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas	Alunos em processo de alfabetização	Individualmente, silenciosamente, coletivamente, em voz alta  Para explorar o SEA e o registro da construção das palavras.

Fonte: O Autor

A partir das nossas observações, constatamos que as atividades, em sua maioria, apresentavam formatos semelhantes, como completar lacunas, escrever palavras que continham a letra em estudo ou circular sílabas correspondentes à imagem apresentada. Muitas vezes, devido à dinâmica de auxiliar os estudantes em processo de alfabetização enquanto atende aos demais alunos da turma, torna-se um desafio para o professor mediar os momentos de apropriação do SEA na sala de aula.

Durante a realização dessas atividades, nas quais a escrita era mais explorada, notou-se também que o professor priorizou realizar os momentos de recomposição de aprendizagem com dois dos quatro estudantes que ainda se encontravam no processo de alfabetização. Devido à reta final do ano e ao pouco tempo disponível em sala de aula para oferecer atenção aos estudantes com essas dificuldades, o educador concentrou-se nesses dois estudantes por serem os que mais necessitavam de atenção, diferentemente dos outros dois estudantes.

Nas atividades de escrita vivenciadas na sala do professor Daniel com os alunos em processo de alfabetização, destacamos propostas como: responder aos exercícios da apostila de alfabetização, realizar as atividades presentes nas tarefas xerocadas e produzir a escrita de palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas. Todas essas atividades tinham como público-alvo os alunos que ainda estavam em processo de alfabetização. A realização dessas propostas acontecia de forma individual e silenciosa, ou de maneira coletiva, com registros feitos em voz alta. Em ambos os casos, as atividades tinham como foco a exploração do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o registro da construção de palavras.

Vale comentar que a apostila foi um dos recursos mais utilizados pelo professor Daniel com os estudantes na recomposição de aprendizagens, pois ela já apresentava diversas atividades que os alunos realizavam. O uso desse material, nesse momento, oportunizou mais vivências com a escrita do que com a leitura. Isso refletiu em um avanço nas hipóteses de escrita dos alunos.

Ainda no contexto das propostas de atividades de escrita, verificamos a ausência de tarefas que incentivassem a produção textual, como atividades de criação de rimas, escrita de frases a partir de palavras dadas, elaboração de frases com base em imagens ou propostas que possibilitassem a produção dos gêneros textuais trabalhados na rotina da turma. Exemplos disso seriam pedir aos estudantes que escrevessem, de maneira coletiva, um conto, com o professor atuando como escriba ou mediador desse processo. Outra possibilidade seria solicitar que elaborassem um cartaz sobre a importância de cuidar do meio ambiente, temática que estava sendo trabalhada na sala de aula.

Ainda sobre o processo de aprendizagem dos alunos que estavam aprendendo a ler e a escrever, de acordo com o professor, no início do ano esses estudantes apresentavam dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, e ao longo do ano foram conseguindo superá-las. O professor Daniel pontuou a evolução de um dos estudantes que estavam no nível bem inicial do processo de alfabetização quando iniciou o ano letivo. Segundo o educador, o avanço desse aluno ocorreu na realização das atividades que eram direcionadas para a aprendizagem do SEA, pois, no início, ele recebia uma atividade e mal conseguia avançar, enquanto naquele momento, já conseguia realizá-las de forma autônoma. Esse estudante evoluiu também no reconhecimento das palavras do alfabeto, principalmente das vogais, que ele costumava trocar.

As observações realizadas com esse grupo de alunos nos permitiram compreender os desafios do professor frente a heterogeneidade de conhecimentos presentes na classe, a importância de saber selecionar os recursos e materiais adequados, os desafios de ensinar o SEA aos estudantes que ainda não o dominam

enquanto se ensina o restante da turma já alfabetizada, além das limitações e dos avanços que esses materiais proporcionaram.

### **3.3 A relação do professor com os alunos em processo de apropriação do SEA**

Além de buscarmos compreender como ocorria o trabalho do docente ao ensinar a língua escrita, mais precisamente, aos estudantes que estão em processo de alfabetização, este estudo também teve como foco observar como se estabeleciam as relações entre o professor e esses alunos em processo de recomposição das aprendizagens.

Durante as aulas, pudemos observar cinco situações em que verificamos como se estabelecia a relação do professor com os quatro estudantes aqui mencionados. Durante as aulas, observamos que os alunos, quando as atividades tinham como objetivo o ensino do SEA, permaneciam sentados próximos ao professor, realizando as atividades propostas na apostila de alfabetização ou nas tarefas xerocadas. Nessas situações, o docente assumia o papel de mediador. As conversas que ocorriam nesses momentos eram voltadas à realização das atividades ou tinham o objetivo de chamar a atenção dos estudantes para que deixassem de conversar e retornassem aos estudos.

É válido mencionar uma cena observada em sala de aula envolvendo o Estudante 2, que chegou após uma consulta odontológica. Naquele momento, o aluno demonstrou cansaço e dificuldade para interagir e realizar as atividades propostas. Diante dessa situação, o professor Daniel conversou com o estudante e orientou que ele poderia permanecer descansando em sua carteira e, quando se sentisse melhor, retomaria as atividades. Após algum tempo, o estudante solicitou ao professor a atividade prevista para o dia e a realizou com tranquilidade.

Ao analisar esses cinco momentos, é possível identificar alguns fatores que influenciavam a construção da relação do professor com os estudantes em processo de alfabetização. Um deles diz respeito ao tipo de atividade utilizada, que, em geral, não continha textos mais extensos que possibilitassem leituras compartilhadas ou situações de troca semelhantes às que ocorriam nas atividades realizadas com a turma toda. Nessas práticas coletivas, quando o professor lia para a classe, havia mais interações e conversas, algo que apareceu de forma mais limitada nos momentos observados com o pequeno grupo.

Outro aspecto a ser considerado é o fator tempo. O docente precisava acompanhar simultaneamente os quatro alunos que estavam se apropriando do SEA e os demais estudantes da turma, o que exigia alternar sua atenção entre diferentes demandas. Nesse contexto, observamos situações em que o professor Daniel

interrompia momentaneamente a mediação com o grupo para atender dúvidas de outros alunos que se aproximavam de sua mesa. Esse movimento, embora compreensível diante da dinâmica da sala, acabava impactando o fluxo das interações com o grupo em processo de alfabetização.

Ao realizarmos a entrevista com o docente, suas respostas às questões postas nos permitiram identificar outros aspectos a partir de suas falas. Ao discorrer sobre a importância da relação entre professor e aluno no processo de alfabetização, especialmente no contexto do quinto ano, o professor declarou:

É, foi o que eu estava falando, eu dei meio que numa resposta que eu falei, que eu faço esse papel de motivador, né, deles, né, reconheço bastante quando eles vão bem e tal, isso até é do meu perfil pessoal, né, tem isso também, né, eu sou uma pessoa que tento ser amistosa, próximo a eles, né, apesar de chamar muita atenção deles, porque eles também, né, exigem, mas eles me consideram, né, uma pessoa bacana, próxima, que se preocupa com eles, eles percebem isso.

E eu acho que isso é muito importante, não só no processo de alfabetização, mas em toda a relação professor-aluno. A questão do acolhimento é muito importante, para eles ainda mais, eu acho.

**Professor Daniel**

Essa postura motivadora do professor foi observada em diferentes situações, especialmente quando os estudantes afirmavam que “não sabiam ler e escrever”. Nesses momentos, ele respondia reafirmando que eles estavam ali para aprender e que seriam capazes de avançar. O incentivo também aparecia quando surgiam dúvidas sobre a escrita de palavras consideradas difíceis. Nessas ocasiões, o professor Daniel encorajava os alunos a tentarem escrever da forma como acreditavam ser correta, reforçando a importância de não desistir e destacando que o erro faz parte do processo de aprendizagem.

Ainda nesse extrato, notamos que o professor reconhece que esses estudantes o consideram uma pessoa bacana, próxima e preocupada com o desenvolvimento deles. Além disso, observamos que ele compreende a importância da relação entre professores e alunos não apenas no processo de alfabetização, mas em todo o percurso de ensino e aprendizagem. Outro ponto evidente é que o docente reconhece o valor do acolhimento aos estudantes, entendendo-o como parte fundamental para favorecer seu avanço.

Ao ser questionado sobre sua experiência docente ao longo de dois anos de atuação em sala de aula, o professor destacou aspectos importantes relacionados ao

gosto por ensinar e ao compromisso em ajudar os alunos diante de suas dificuldades. O docente declarou:

Cara, eu vou ser bem sincero assim, eu gosto, eu estou gostando assim, da sala de aula, dessa faixa etária, é muito cansativo, é muito desafiador, eu poderia estar fazendo outras coisas, que eu saberia fazer melhor, saberia fazer melhor, mas não, eu faria com menos esforço, assim, sabe, é algo muito desgastante, assim, estar em sala com os meninos e tal, mas é recompensador também, eu gosto muito de criança, sabe, entendo também que ser professor no ensino público não é um trabalho qualquer, sabe, é um trabalho que me dá a possibilidade de ajudar, de contribuir com muitas vidas, entendeu, então isso para mim é muito recompensador, eu saber que eu posso ajudar a mudar um pouco a cabeça dessas crianças, elas observarem o mundo de uma forma um pouco diferente, né, entenderem que tem outras perspectivas, outros futuros, outros destinos para elas, além daqueles que parecem determinados, né, e que elas nem se dão conta ainda, né, então, para mim, nesse sentido, tem sido muito bom, muito bom, eu sinto que o início de ano é sempre difícil, na adaptação, na relação com a turma, mas depois o negócio vai fluindo, vai chegando perto do fim do ano, vai ficando ruim de novo, porque vai ficando cansativo, está todo mundo cansado, ninguém aguenta mais ver a cara do professor, o professor não aguenta mais ver a cara dos alunos, os alunos, né.

**Professor Daniel**

Nesse trecho, é possível perceber a realização do professor ao atuar na turma e o modo como ele busca contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo também as dificuldades que surgem ao longo do ano letivo, como o cansaço. O professor Daniel demonstra um desejo genuíno de participar da formação de seus alunos, a ponto de sentir satisfação ao ensinar. Ele destaca ainda a importância de estimular os estudantes a observarem o mundo de outras formas, ampliando perspectivas, futuros e possibilidades, de modo que possam ir além dos limites que muitas vezes lhes são impostos socialmente.

Nessa fala, também percebemos que a relação pode ser marcada por diferentes fatores ao longo de sua construção, como o processo de adaptação à turma. O professor pontua que o início do ano costuma ser mais difícil e que, com o tempo, a convivência vai fluindo de maneira mais natural.

Quando questionado sobre os avanços percebidos nos alunos que estavam em processo de alfabetização no final do ano letivo, o professor se expressou da seguinte forma:

Ah, cara, é isso. Acho que já comentei, assim, né, ter percebido uns alunos que ainda não se alfabetizaram. Eu percebi que alguns deles progrediram, demonstraram mais interesse, procuram a atividade específica. Tem aluno que não, tá nem aí, né. Tem aluno que procura atividade específica pra ele, preparada ali. Ele sabe que aquela ali ele pode fazer. Eu acho

que eles não tinham tido isso ainda, que eles não tinham, antes de mim, no quinto ano, essa diferenciação deles dentro da turma, com outro tipo de produção.

**Professor Daniel**

Nesse extrato, percebemos que, na reta final do ano letivo, conviviam duas situações na turma: alguns alunos ainda não estavam alfabetizados, enquanto outros apresentaram progressos em seus processos de aquisição da leitura e da escrita. Um fator destacado pelo professor foi o interesse dos estudantes, elemento que influencia fortemente a participação nas propostas pedagógicas. Além disso, a fala evidencia a importância das atividades específicas elaboradas pelo docente para atender às necessidades desses alunos, favorecendo avanços mais individualizados.

Ao articularmos as informações obtidas por meio das nossas observações e os depoimentos fornecidos por meio da entrevista, é possível compreendermos como se configurava a relação do professor com o grupo de estudantes que estavam aprendendo a ler e escrever. Esse conjunto de dados nos possibilitou identificar a boa relação que o professor desenvolvia com esses alunos, a relação de respeito, de confiança e o seu esforço, embora sua prática fosse marcada por muitos desafios e incertezas diante do melhor a ser feito como ele mesmo declarou na entrevista, em propor um trabalho na sala de aula que os incluísse também, nas demais atividades vivenciadas por toda a turma. Os dados revelam, ainda, que esses estudantes se sentiam acolhidos e motivados pelo professor Daniel, o que é fundamental para que recuperem sua autoestima e continuem avançando nesse processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao finalizar esta pesquisa, tornou-se possível compreender o quanto as relações estabelecidas entre professor e alunos influenciam diretamente o ensino e o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente entre os estudantes que ainda não se encontram alfabetizados.

Durante o processo de coleta de dados, foi possível compreender como se davam as intervenções pedagógicas relacionadas à prática de ensino da leitura e da escrita na turma. Nesse percurso, tivemos a oportunidade de conhecer a rotina do educador, bem como os materiais e recursos utilizados no trabalho com toda a classe e, de modo particular, com os quatro alunos que ainda estavam em processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Além disso, ao conhecer a trajetória do educador, que está em início de carreira

e vivencia sua segunda experiência como docente responsável por uma turma, foi possível compreender que trabalhar com um grupo de estudantes não alfabetizados no 5º ano é algo novo para ele e que está aprendendo a acolher as necessidades desses alunos. Como evidenciado em suas falas, desde o início do ano letivo o professor reconhecia a heterogeneidade dos níveis de conhecimento presentes na sala e, ao longo do ano, foi buscando desenvolver estratégias para lidar com essa diversidade, observando gradualmente a evolução e o desenvolvimento dos estudantes.

Os resultados desse estudo evidenciaram que as relações estabelecidas entre o professor e o grupo de estudantes que estavam no processo de alfabetização são marcadas por diversos fatores, entre eles os recursos e atividades pedagógicas disponíveis, o tempo reduzido para intervenções voltadas às necessidades específicas dos quatro alunos, a frequência escolar, o nível de engajamento diante das propostas e o modo como a rotina da turma influencia o contato com a leitura e a escrita. Esses elementos, articulados entre si, impactam diretamente tanto o desenvolvimento das relações pedagógicas quanto os processos de aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas de ensino de leitura e de escrita desenvolvidas pelo professor Daniel mostraram-se centradas, principalmente, no uso de apostilas e tarefas xerocadas. Esse enfoque indica que o docente buscou criar uma rotina, manter certa sequência de trabalho e organizar o processo de alfabetização com os recursos de que dispunha e que era por ele conhecidos.

Contudo, à luz das discussões sobre alfabetização e das heterogeneidades presentes no ambiente escolar, a predominância exclusiva de materiais impressos tende a limitar as oportunidades de exposição dos alunos a práticas diversificadas do ensino do sistema de escrita alfabética. A partir das discussões teóricas, torna-se fundamental pensar em estratégias e recursos capazes de atender às necessidades dos diferentes sujeitos que compõem o processo educativo. Nesse sentido, a diversificação de ferramentas e de modos de ensinar assume grande relevância. Práticas como leitura compartilhada, manipulação de alfabeto móvel, jogos voltados à alfabetização ou atividades que explorem os eixos do ensino da língua podem promover uma compreensão mais ampla do funcionamento da linguagem escrita.

É importante destacar que o professor se encontra em processo de construção de sua prática alfabetizadora, enfrentando o desafio de atuar em um ano escolar em que já se espera que os estudantes estejam alfabetizados. Esse cenário demanda não apenas esforços individuais, mas também apoio institucional e formação continuada, de modo que novas estratégias possam ser gradualmente incorporadas ao cotidiano da sala de aula.

O reconhecimento dos usos, das potencialidades e das limitações de cada

recurso pedagógico mostra-se relevante no trabalho de alfabetização que já está em andamento, pois permite ao professor ajustar suas práticas e direcioná-las às habilidades que demandam maior atenção por parte dos estudantes.

Identificamos que as relações estabelecidas entre o professor e os quatro estudantes em processo de alfabetização evidenciam uma convivência marcada pelo cuidado, pela proximidade e pelo esforço constante do docente em acolher as necessidades específicas desse grupo. Durante as observações, foi possível perceber que o professor destinava momentos exclusivos para trabalhar com os alunos que ainda não dominavam a leitura e a escrita, demonstrando sensibilidade para reconhecer suas demandas e buscar estratégias que favorecessem avanços no processo de aprendizagem.

A entrevista realizada com o educador revelou que, apesar dessa postura comprometida, a relação pedagógica era atravessada por desafios significativos. Um deles dizia respeito à baixa motivação e ao reduzido engajamento de alguns estudantes diante das propostas apresentadas. O professor relatou que, mesmo oferecendo encorajamento e buscando manter um ambiente positivo, nem sempre obtinha retorno imediato. Essa realidade evidencia a necessidade de um investimento contínuo, tanto no acolhimento do estudante quanto na elaboração de momentos pedagógicos que mobilizem seus conhecimentos prévios, suas vivências e seus interesses. A sala de aula, nesse sentido, deve constituir-se como um espaço que favoreça tais experiências.

Ademais, verificou-se que a necessidade de atender simultaneamente aos demais alunos, que por estarem no 5º ano tinham conteúdos previstos a serem trabalhados, restringia o tempo disponível para acompanhar mais de perto aqueles que ainda se encontravam em processo de alfabetização. A ausência de apoio dentro da sala, como a presença de um estagiário ou auxiliar pedagógico, ampliava a sobrecarga sobre o docente e dificultava o desenvolvimento de intervenções mais frequentes e individualizadas.

Assim, as relações vivenciadas em sala de aula mostraram-se complexas e multifatoriais, combinando dedicação docente, vínculos afetivos e esforços diários, mas também limitações impostas por fatores institucionais, organizacionais e pedagógicos. Mesmo diante dessas adversidades, o vínculo construído entre o professor e seus alunos se destacou como um elemento central, capaz de sustentar práticas significativas e de criar condições para que o processo de alfabetização ocorresse de maneira respeitosa, humana e comprometida com o desenvolvimento dos estudantes.

Dessa forma, é relevante apontar a importância de novos estudos sobre a temática, especialmente no que se refere a como as relações entre professores e

alunos podem auxiliar no processo de alfabetização de estudantes não apenas do 5º ano do Ensino Fundamental. Isso porque as dificuldades de leitura e escrita podem estar presentes também em outras turmas, como foi mencionado nas conversas com a professora do 4º ano da instituição, que relatou a existência de estudantes do turno da tarde que ainda não sabiam ler e escrever.

Portanto, esta pesquisa buscou conhecer, analisar e compreender como as relações entre professores e alunos se mostram importantes para as práticas de ensino da leitura e da escrita em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais que apresenta estudantes ainda em processo de alfabetização. Ao evidenciar essas relações, o estudo reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis, intencionais e alinhadas às singularidades dos sujeitos, bem como de condições institucionais que permitam ao docente atuar com maior suporte e efetividade.

## REFERÊNCIAS

**Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética** / organizado por Artur Gomes Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 27 jul 2025.

BARROS, Ana Paula Berford Leão dos Santos. Interdisciplinaridade: concepções e implicações pedagógicas. *In*: Leal, Telma Ferraz. **Interdisciplinaridade**: no ciclo de alfabetização. Recife: Ed. UFPE, 2018, p.37-49. Disponível em:

Acesso em: 03 jan.2026

BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. **Relação professor/aluno**. Saberes da Educação, v. 1, n. 1, p. 01-12, 2010. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>. Acesso em 26 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 3, 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [Editora], 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira**. Educação e Pesquisa, v. 46, p. e217224, 2020. Disponível em: [scielo.br/j/ep/a/rW5zGgNXH4nQbXNYCWL4KKC/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/ep/a/rW5zGgNXH4nQbXNYCWL4KKC/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 26 jul. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, 2011, v.11, n.2, jul./dez., p. 240-255.

CERDAS, Luciene. **Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua**. Educação e Pesquisa, v. 48, p. e240660, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Bmn5MC93tnDQKnPWwZ8Dg3k/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2025.

DOS ANJOS SOUZA, Fernando. **Um ensaio sociológico a respeito do filme "escritores da liberdade"**. Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540, v. 1, n. 1,

p. 121-133, 2013.

ESCRITORES da liberdade (Freedom Writers, 2007). **Direção e Roteiro de** Richard LaGravenese, **baseado no livro de** Erin Gruwell. Distribuidora Paramount Pictures. Alemanha/Estados Unidos: 2007. Colorido. Legendado. 123 min.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2012. 4a edição.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Prefácio. *In*: Leal, Telma Ferraz; Pessoa, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa. (Org.). **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização**: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização, Ponta Grossa-PR: Atena, 2023, p.10-14. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/720763/1/heterogeneidade-nas-praticas-de-alfabetizacao-mediacao-docente-e-heterogeneidade-na-alfabetizacao.pdf>

Acesso em: 26 jul.2025

GUARNIERI, Maria Regina; Vieira; Luciene Cerdas. **Alfabetização no ensino fundamental de nove anos**: avaliação discente e suas implicações para as práticas pedagógicas. *Práxis Educacional*, v. 6, n. 8, p. 55-71, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476946004.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

LEAL, Telma Ferraz; SANTOS, Rayssa Cristina Silva Pimentel. As diferenças individuais na sala de aula. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização - Concepções e práticas**: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade, Ponta Grossa - PR: Atena, p. 154-177, 2023. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/heterogeneidade-nas-praticas-de-alfabetizacao-concepcoes-e-praticas-alfabetizacao-na-perspectiva-da-heterogeneidade>. Acesso em: 26 jul. 2025.

LEAL, Telma Ferraz. COSTA, Simone da Silva. SILVA, Maria Daniela. O que dizem os professores sobre heterogeneidade. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização**: Mediação docente e heterogeneidade na alfabetização, Ponta Grossa - PR: Atena, p. 141-169, 2023. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/720763/1/heterogeneidade-nas-praticas-de-alfabetizacao-mediacao-docente-e-heterogeneidade-na-alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

**Interdisciplinaridade: no ciclo de alfabetização** [recurso eletrônico] / [organizadora] Telma Ferraz Leal. - Recife: Ed. UFPE, 2018. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/view/217/226/656>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MAINARDES, J. Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas: algumas reflexões. *In*: FETZNER, A. R. (Org.). **Ciclos em revista**. v. 3.

Rio de Janeiro: WAK, 2008. p. 118-139.

MAYER, Cristiane Matos; DA COSTA, Débora. **A relação professor e aluno.** *Maiêutica-Pedagogia*, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: [https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED\\_EaD/article/view/1697/811](https://publicacao.uniasselvi.com.br/index.php/PED_EaD/article/view/1697/811). Acesso em: 26 jul. 2025.

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?. In: MORAIS, Artur Gomes de. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. LEAL, Telma Ferraz (org.). *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. Belo Horizonte. Autêntica, 2025. p. 29 – 46.

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

DA SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues; MORAIS, Joelson de Souza; DO NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho. **Práticas de letramento desenvolvidas no processo de alfabetização:** possibilidades na construção da linguagem oral e escrita nos contextos sociais. #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5044>. Acesso em: 01 jan. 2025.

PRIOSTE, Cláudia. **Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** *Educação e Pesquisa*, v. 46, p. e220336, 2020. Disponível em: [scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXyDc755gjF/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/ep/a/SWXzFfpTCnLsHXyDc755gjF/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 26 jul. 2025.

RODRIGUES BRAIT, Lilian Ferreira; DE MACEDO, Keila Márcia Ferreira.; DA SILVA, Francis Borges; SILVA, Márcio Rodrigues; REZENDE DE SOUZA, Ana Lúcia. **A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.** *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 6, n. 1, 2010. DOI: 10.5216/rir.v6i1.40868. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/40868>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SANTANA, Daise Lais Maria de. **A importância da afetividade no processo de aprendizagem de alunos: a perspectiva de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2021. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/4264>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SILVA, Cleidiane Gonçalves da; PAIXÃO, Eliane Maria de Lima; CAMPOS, Jucilene Pinto de; NOGUEIRA, Sandra Aparecida. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.]*, v. 7, n. 10, p. 2513–2523, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2857. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2857>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SILVA, Elitania Maria Nascimento da. **A importância da afetividade na relação professor-aluno para a construção de aprendizagens.** 2021. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação

a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repository.ufrpe.br/handle/123456789/3821>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SILVA, Ilsen Chavesda. Escolas Multisseriadas: quando o problema é a solução. Dissertação de Mestrado, 2007.

SOARES, Magda Becker. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento) ISBN: 85-99372-03-3 Disponível em: [https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao\\_letramento.pdf](https://orientaeducacao.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/col-alf-let-01-alfabetizacao_letramento.pdf) . Acesso em: : 01 jan. 2026.

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

**Sociedade dos Poetas Mortos**. Produção de Peter Weir. EUA: abril Vídeo, 1989. Filme (128 minutos).

VIEIRA, Demóstenes Dantas et al. **Do Ensino Tradicional à Abordagem Humanista: Uma análise do filme sociedade dos poetas mortos**. Anais do IV CONEDU, s, p. 2017, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36502>. Acesso em: 26 jul. 2025.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. Disponível em: <https://www.kufunda.net/publicdocs/Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf> . Acesso em: 26 jul. 2025.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO****QUESTIONÁRIO - ANO 2025****DADOS SOBRE O ENTREVISTADO****1- DADOS GERAIS**

Nome do professor (a):

Nome da escola(s), rede(s) de ensino e série(s)/ano(s)/turma(s) que leciona atualmente:

Escola: \_\_\_\_\_

Rede de ensino: \_\_\_\_\_

Série/ Ano / Turma: \_\_\_\_\_

Turno/Horário (entrada e saída): \_\_\_\_\_

**2- FORMAÇÃO ACADÊMICA:****Ensino Médio – 2º grau**

Escola Pública ( ) Escola Particular ( ) Escolas Pública e Particular ( )

( ) Magistério ( ) Técnico ( ) Científico

Ano de ingresso e de conclusão: \_\_\_\_\_

**Graduação**

Instituição Pública ( ) Instituição Privada ( )

Nome da faculdade/universidade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Por que você optou por esse curso?**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Especialização/Pós-graduação**

Instituição Pública ( ) Instituição Privada ( )

Nome da faculdade/universidade: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso e de conclusão: \_\_\_\_\_

## 2- ATIVIDADES PROFISSIONAIS

Tempo de exercício do magistério (até o corrente ano): \_\_\_\_\_

Tempo de experiência na docência em turmas de Educação Infantil:

\_\_\_\_\_

Exerce ou tem experiência profissional em outra uma área de educação, além do magistério (atividade, período que iniciou e terminou a(s) mesma)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quais formações voltadas para o público dos Anos Iniciais você já participou (nome, ano e período de duração)?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE**

**Pesquisador:**

**Professor participante da pesquisa:**

**Data da entrevista:**

**Entrevista**

**1. Experiência pessoal**

- ✓ Fale um pouco sobre a sua experiência com a alfabetização. Com quantos anos você aprendeu a ler e a escrever? Foi na Escola ou em casa? Quem o ensinou?
- ✓ Quando criança, você costumava ler e escrever em outros espaços fora da escola? Onde? o que você costuma ler e escrever?
- ✓ De que forma a leitura e a escrita faz parte da sua trajetória como professor e como pessoa?

**2. Diagnóstico e identificação dos alunos**

- ✓ No início do ano letivo, quais hipóteses de escrita os alunos apresentavam? Como o senhor identificou essas hipóteses?
- ✓ Ao detectar que na sua turma ainda havia alunos que não tinham consolidado a aprendizagem do SEA, como pensou o ensino da leitura e da escrita para esse grupo?

- ✓ Durante esse ano letivo, além da primeira avaliação diagnóstica, foi realizada alguma outra avaliação com o grupo de alunos que ainda não estavam alfabetizados? Em que período e qual o objetivo? Caso tenha feito, o que foi feito com esses resultados?

### **3. Organização do ensino da leitura e escrita**

- ✓ Como o senhor organiza/planeja as atividades de leitura e de escrita para a sua turma?
- ✓ Nessa organização, você considera uma mesma atividade para todos os alunos ou tem atividades específicas para alguns deles?
- ✓ Em relação aos alunos que ainda estão no processo de alfabetização, como você organiza o tempo e as atividades de leitura e escrita voltadas para eles?
- ✓ Há atividades específicas para os alunos que ainda não estão alfabetizados? Como você organiza esses momentos na sala de aula?
- ✓ Durante as minhas observações, verifiquei que os alunos que estão no processo de alfabetização têm aulas em outros momentos com uma outra professora. O que você acha que essa dinâmica contribui para a aprendizagem desses alunos? Você é quem escolhe as atividades que a professora auxiliar vai trabalhar ou é ela quem planeja sozinha? Ela pede a sua ajuda ou compartilha o que está fazendo com eles?

### **4. Sobre ensinar e aprender: caminhos da alfabetização**

- ✓ Alfabetizar no 5º ano do Ensino Fundamental tem sido um desafio pra você ou é algo que você tem lidado com frequência quando ensina turmas dessa modalidade? Quais são, na sua visão, os principais desafios desse processo?
- ✓ Como o senhor trabalha a reflexão sobre o sistema de escrita com os estudantes que ainda estão aprendendo a ler e escrever?

- ✓ Que tipos de atividades de escrita você propõe aos alunos? O que pretende com elas?
- ✓ Quais materiais o senhor costuma utilizar com os estudantes que ainda estão aprendendo a ler e escrever?

### **5. Relação professor-aluno e apoio institucional**

- ✓ Qual é a importância da relação entre professor e aluno no processo de alfabetização, especialmente no contexto do 5º ano?
- ✓ Como você percebe o comportamento e a participação dos alunos que ainda estão no processo de alfabetização em relação aos demais colegas?

### **6. Sobre ensinar e aprender: reflexões finais**

- ✓ Quais avanços o senhor tem percebido nos alunos que ainda não se alfabetizaram, especialmente neste período final do ano letivo?
- ✓ Como você avalia a sua experiência docente ao longo desses dois anos de atuação em sala de aula?
- ✓ Quais experiências marcaram as suas relações com os seus alunos nesse ano letivo, sobretudo, com os alunos que estão se apropriando do SEA?