

AS DÍVIDAS COM A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA

Kariny da Silva Saraiva^{ID¹}, Roseli Maria Rosa de Almeida^{ID²}

Resumo

O período de pandemia de Covid-19 trouxe diversas dificuldades para a educação brasileira, especialmente para as crianças que vivenciaram essa fase escolar em um momento crucial para sua escolarização, que foi o período de alfabetização. Diante disso, esta pesquisa buscou compreender as “dívidas” que ficaram do período pandêmico e como esse momento afetou a aprendizagem das crianças em relação à leitura e à escrita. Os objetivos específicos do trabalho foram: i) verificar as práticas de leitura e escrita de alunos de um 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Naviraí-MS, que iniciaram a alfabetização durante a pandemia de Covid-19; ii) averiguar as estratégias adotadas pela escola e pela professora para minimizar as dificuldades de aprendizagem das crianças. A pesquisa tem caráter qualitativo-descritivo e a coleta de dados foi realizada por meio de cinco dias de observações e a análise de atividades de produção de textos. Os resultados mostraram que as dificuldades iniciais de apropriação da língua escrita persistem até o final dos anos iniciais, uma vez que o distanciamento social impediu as intervenções necessárias da escola e do professor alfabetizador para que as crianças pudessesem avançar em conhecimentos sobre a linguagem que se escrevem. A pesquisa mostrou que as dificuldades podem ser enfrentadas com o incentivo à leitura, às produções textuais e reflexão sobre a língua, por meio de uma frequente mediação/intervenção didática do professor alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização inicial; Letramento; Dificuldades; Pandemia.

LITERACY AND LITERACY DEBTS IN THE POST-PANDEMIC PERIOD

Abstract

The Covid-19 pandemic period has brought several difficulties to Brazilian education, especially for children who experienced this school phase at a crucial time for their schooling, which was the literacy period. In view of this, this research sought to understand the “debts” left over from the pandemic period and how the pandemic affected children's learning in relation to reading and writing. The specific objectives of the work were: i) to verify the reading and

¹ Pedagoga formada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus de Naviraí) e autora da pesquisa. E-mail: karinysaraiva68@gmail.com

² Doutora em Educação, Docente da UFMS (CPNV) e orientadora da pesquisa. E-mail: roseli.almeida@ufms.br



writing skills of 5th grade students at a public school in the municipality of Naviraí-MS, who started literacy during the Covid-19 pandemic; ii) to ascertain the strategies adopted by the school and the teacher to minimize the children's learning difficulties. The research is qualitative-descriptive in nature and data was collected through five days of observations and the analysis of text production activities. The results showed that the initial difficulties in appropriating written language persisted until the end of the early years, since social distancing prevented the necessary interventions by the school and the literacy teacher so that the children could advance in their knowledge of written language. The research showed that the difficulties can be tackled by encouraging reading, textual production and reflection on language, through frequent mediation and didactic intervention by the literacy teacher.

Keywords: Initial literacy; Literacy; Difficulties; Pandemic.

1 Introdução

Este trabalho tem como temática as “dívidas¹” com a alfabetização e o processo de letramento na pós-pandemia, com o intuito de verificar a aprendizagem da leitura e escrita de alunos do 5º ano de uma escola pública municipal de Naviraí/MS. O interesse em realizar a pesquisa partiu da necessidade de entender como foi o aprendizado dos alunos que vivenciaram o início da alfabetização e do letramento durante a pandemia da Covid-19.

No início de 2020, uma infecção respiratória identificada inicialmente na China, causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), preocupava o mundo inteiro devido ao enorme potencial de transmissibilidade e os altos índices de mortalidade. Em um curto período de tempo, havia pessoas infectadas em diversos países, sendo declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) uma emergência de saúde pública. Diante disso, foi intensa a mobilização dos países para impedir a proliferação do vírus (Tondin et al., 2024).

No Brasil, foi sancionada a Lei nº 13.979, que instituiu as medidas de isolamento social (Brasil, 2020). Apesar de todos os esforços, o vírus já havia contaminado o mundo inteiro e, em 11 de março do mesmo ano, a OMS declarou o estado de pandemia (Tondin et al., 2024).

Apesar do impacto mundial, a pandemia demonstrou estabelecer relações com marcadores sociais, sendo os indivíduos em situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural, os que mais sofreram com a falta de recursos para o enfrentamento do vírus. A exemplo disso, de acordo com Aragão e Braga (2024), pessoas que possuíam poucas condições econômicas não tiveram a

¹ Referência à Mesa-redonda “As dívidas que assumimos com a alfabetização na volta ao ensino presencial” ministrada pelas professoras Magda B. Soares e Maria do Rosário L. Mortatti, na XIV Jornada Nacional de Educação de Naviraí-MS: a pandemia e as perspectivas para a educação básica no Brasil (Youtube, 23 maio 2022).



oportunidade de isolamento ou distanciamento social, pois necessitavam enfrentar rotinas de trabalho para sustentarem a si e suas famílias.

Além disso, Matta *et al.* (2021) acrescentam que os fatores de desigualdade que ocorreram de forma mais acentuada durante a pandemia, impactaram diretamente nas condições emocionais dos sujeitos pertencentes às classes mais pobres, causando grandes prejuízos para a saúde mental dos indivíduos.

Esse quadro também se estendeu ao ambiente educacional: as aulas presenciais foram paralisadas em todo território brasileiro e com a situação pandêmica sinalizada pela Organização Mundial da Saúde, uma das alternativas para minimizar a contaminação foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial-ERE (Aureliano; Queiroz, 2023). Foi pela publicação do Parecer n.º 5/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que o calendário escolar foi reorganizado, permitindo que as instituições de ensino pudessem desenvolver aulas remotas. No documento ainda previa que as aulas não presenciais, poderiam ou não, ser realizadas por meio de recursos tecnológicos. Com isso, as instituições ficaram livres para escolher os recursos que seriam utilizados para a comunicação com a comunidade escolar e para ministrar as aulas, tendo em vista a situação financeira dos alunos e da própria escola (Brasil, 2020).

Sendo assim, o ensino remoto ocorreu de diferentes maneiras. Algumas escolas dispuseram de recursos que permitiram as aulas síncronas, por meio de videoconferências que ajudaram a aproximar alunos e docentes em tempo real. Em outras instituições, uma das alternativas foi a utilização de atividades impressas ou uma comunicação assíncrona por meio do aplicativo de WhatsApp (Aureliano; Queiroz, 2023). Até mesmo em locais que conseguiram oferecer aulas síncronas, vários alunos enfrentaram dificuldades com o acesso à internet. Em muitos domicílios não havia computador, *tablet* ou dispositivo móvel para acompanhar as aulas e realizar as atividades. Com isso, os estudantes, inclusive os que estavam na fase inicial de alfabetização e letramento, tiveram que fazer atividades impressas (Rocha; Souza, 2024).

Consideramos que a educação brasileira tem muitos desafios, ademais, tratar de alfabetização é falar de um sistema complexo, pois antes mesmo de tomar consciência da organização do sistema de escrita alfábética, os indivíduos tendem a criar uma série de possibilidades para explicar a lógica desse conhecimento. Ferreiro (2011) afirma que as crianças têm ideias próprias ao (re)construírem hipóteses sobre o que é ler e escrever. Em virtude da complexidade do processo, Mainardes (2021) acrescenta que o contato com o professor (a) é indispensável para o processo de alfabetização e letramento. Para o autor, o ato de segurar nas mãos do alfabetizando para auxiliar no processo de aquisição da escrita ou até mesmo a leitura feita pelo professor, são componentes essenciais de mediação pedagógica.

Soares (2011) considera que podemos entender a alfabetização como a transformação de fonemas em grafemas, mas não podemos reduzi-la a isso. Para ela, a aquisição da língua oral e escrita passa pela necessidade de compreender que essas práticas são formas de expressão humana, é uma



maneira de ler, compreender o mundo e atribuir significado às coisas ao nosso redor. Além disso, a alfabetização está diretamente relacionada com os aspectos sociais, pois cada sociedade atribui funções a esse processo como forma de responder às necessidades de um grupo social ou de um período histórico.

Para Mainardes (2021), os alunos que estavam no início do processo de alfabetização e letramento foram os mais afetados pela pandemia, visto que ainda não possuíam domínio da leitura e escrita para realizarem as atividades com autonomia.

Por isso, a presente pesquisa buscou compreender quais as “dívidas” que ficaram do período de pandemia e como a aprendizagem das crianças foi afetada em relação à leitura e escrita. Os objetivos específicos do trabalho foram: i) verificar as práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano do ensino fundamental que vivenciaram o início da alfabetização durante a pandemia da Covid-19; ii) averiguar as estratégias adotadas pela escola e pela professora para minimizar as dificuldades no aprendizado dos alunos.

2 Conceituando alfabetização e letramento

Alfabetização e letramento são conceitos distintos, cada um possui especificidades que os tornam singulares, mas, ao mesmo tempo, indissociáveis. Soares (2004) considera importante distinguir os dois termos — alfabetização e letramento —, pois no Brasil esses termos foram confundidos, o que pode ter levado a um apagamento do processo de alfabetização inicial a partir da década de 1990.

O conceito de letramento é relativamente recente na literatura brasileira que, até o final do século XX, parecia não precisar de uma palavra para designar o conjunto de práticas sociais de leitura e escrita de um indivíduo, devido às preocupações com as altas taxas de analfabetismo que assombravam o país (Soares, 2004). Nesse sentido, o uso da palavra “letramento” ocorre de forma tardia e sufocada pelas tentativas de superar o analfabetismo no Brasil. Logo, faz-se necessário distinguir os dois conceitos, a fim de compreender suas singularidades.

Compreende-se a alfabetização como sendo um importante componente das sociedades grafocêntricas. Tornar-se alfabetizado implica uma série de questões do ponto de vista individual e social, isso porque adquirir a tecnologia de ler e escrever gera consequências no estado ou condição do ser humano (Soares, 2004). De acordo com Soares (2004, p. 17-18):

Alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em



um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística.

A alfabetização é um processo complexo que pode ser explicado com a colaboração de diversas áreas do conhecimento (educação, psicolinguística, sociolinguística, entre outras), devido às consequências positivas, individuais e sociais que são proporcionadas aos indivíduos.

O conceito de alfabetização pode ser definido como a aquisição do código escrito, representado por fonemas da língua em grafemas. Todavia, atualmente se sabe que a língua escrita não é uma representação fiel da língua oral, devido ao fato da primeira possuir especificidades, no que diz respeito à morfologia, sintaxe e semântica (Soares, 2011).

Para Soares (2004, p. 15) é necessário compreender que o que chamamos de alfabetização tem diversas facetas:

Consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

Por sua vez, o letramento¹ diz respeito às práticas de leitura e escrita que surgem em resposta às demandas sociais. Conforme Soares (2004), o letramento é o estado ou condição de quem interage com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diversas funções que essas práticas desempenham na nossa vida real.

Contudo, essa definição ainda não seria suficiente para atender a complexidade de um conceito que pode se relacionar com aspectos individuais, culturais, sociais, históricos, regionais e até mesmo políticos. Diante disso, para além dessa condição ou estado, o letramento apresenta duas perspectivas que influenciam significativamente na construção de uma definição para o conceito. Para Ribeiro (2003), o letramento ou alfabetismo funcional apresentam distintos níveis e a população brasileira em sua maioria precisa da escola pública para avançar nesses níveis.

Em uma primeira perspectiva, conforme Soares (2004), o letramento pode ser definido como um conjunto de práticas individuais que envolve os processos de leitura e escrita, que são frequentemente considerados como uma prática única, por serem ligados pelo objetivo de comunicar mediante a língua escrita. Na segunda perspectiva, do ponto de vista social, o letramento não implicaria apenas na relação individual com as práticas complexas de leitura e escrita. Nesse sentido, diante de um olhar social, o termo “letramento” seria a

¹ Embora considere o letramento como um contínuo, Soares (2004) propõe a necessidade da definição de níveis de letramento para fins de levantamentos censitários sobre práticas de leitura e escrita. Para a autora, cada nação deve delimitar esses níveis de alfabetismo de acordo com as suas especificidades.



capacidade de uso da leitura e escrita para atender as demandas ou atividades presentes em um grupo ou comunidade (Soares, 2004).

Diante disso, atribuir ao letramento uma única definição seria negar a multiplicidade de aspectos envolvidos nesse conceito. É preciso entender o letramento como sendo um contínuo composto por um conjunto de práticas adquiridas mediante o envolvimento do indivíduo com a leitura e a escrita (Soares, 2004).

Ademais, cabe destacar que o letramento não pode ser considerado uma condição exclusiva de indivíduos alfabetizados. Logo, uma pessoa analfabeta pode ser considerada letrada por envolver-se em práticas sociais de uso da leitura e escrita, por meio da oralidade e de outras formas. Soares (2004, p. 24), afirma que:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feitas por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações fixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Do mesmo modo, a criança que não está alfabetizada pode estar imersa no processo de letramento:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (Soares, 2004, p. 24).

No caso das crianças, percebe-se a importância do contato com os livros no período da infância e do envolvimento com as histórias infantis, ainda que pela oralidade, disponibilizando materiais para que elas percebam a relevância do uso da leitura e escrita na vida cotidiana.



3 Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva que, conforme Mayring (2002), valoriza o contexto real dos sujeitos ou objetos de pesquisa, se preocupa com o estudo das questões individuais e específicas para explicar os fenômenos, sempre partindo de uma problemática. Além disso, não busca explicações por meio de leis gerais, pois considera a interferência de mudanças históricas e sociais ao longo do tempo.

Inicialmente, ao elaborarmos o esboço da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico com a contribuição de autores que tratam da temática, entre os quais destacamos: Ferreiro (2011); Mainardes (2021); Soares (2004, 2011, 2022) e Ribeiro (2003).

Na etapa seguinte, que foi de coleta de dados, realizamos observações em sala de aula durante cinco dias, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, no mês de setembro de 2024, em uma escola pública de Naviraí-MS. Optamos pela observação, pois de acordo com Gil (2008), esse instrumento é importante por possibilitar ao pesquisador a formulação de problemas, delimitação de objetivos e a criação de hipóteses sobre a pesquisa.

Durante o período de observações, também fizemos registros fotográficos de atividades (com a autorização da professora e sem identificar as crianças). Desses registros, foram selecionadas algumas atividades dos alunos referentes ao primeiro, segundo e terceiro bimestres, que escaneamos e guardamos para verificar as que seriam analisadas na etapa seguinte. Foram escaneados 18 textos dos alunos pesquisados.

Assim, o objetivo das observações e da análise dos textos foi de verificar as práticas de leitura e escrita (tanto em relação à alfabetização quanto ao letramento/alfabetismo) dos estudantes que vivenciaram esse processo inicial de aprendizagem durante o período de pandemia, objetivando identificar possíveis dificuldades apresentadas. Nas habilidades de alfabetização, que Soares (2004) denomina de “facetas”, destacam-se: consciência fonológica e fonêmica, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, entre outras.

Ribeiro e Fonseca (2010), por sua vez, pontuam que as práticas de alfabetismo/letramento que o Inaf focaliza prioritariamente são aquelas mobilizadas para realizar tarefas não escolares de leitura, escrita e cálculos. Embora na pesquisa não tivéssemos nos debruçado em uma crítica aprofundada de todas essas questões, na parte referente à análise dos dados, especificamos o que foi considerado nos textos das crianças do 5º ano do ensino fundamental, de forma a mostrar os possíveis prejuízos decorrentes da pandemia da Covid-19 para as crianças que estavam se alfabetizando naquele período.

Nesse recorte da pesquisa, optamos por analisar somente 3 textos selecionados a partir da necessidade de discutir os que mais apresentavam problemas iniciais de apropriação do sistema de escrita, uma vez que os



estudantes já cursavam o 5º ano, etapa em que a alfabetização já estaria consolidada.

Na terceira e última parte da pesquisa, analisamos os dados coletados e redigimos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na forma de artigo científico. Parte do trabalho de conclusão de curso foi selecionado para a discussão neste texto.

4 Resultados e discussões

Para garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa, ocultamos o nome da instituição e da professora que aceitaram participar da pesquisa. Sendo assim, optamos por chamar a professora de P1 (Professora 1) e a escola de E1 (Escola 1).

No primeiro dia de observação, os alunos ficaram organizados em fila para a realização das atividades. A P1 corrigiu algumas questões sobre advérbios que ela havia passado na lousa no dia anterior. A mediação da correção ocorreu na frente da sala, os alunos foram falando as respostas e ela escrevendo no quadro. Enquanto os estudantes estavam no momento do lanche, tivemos uma breve conversa com a P1 na qual questionamos sobre as medidas adotadas pela E1 para minimizar os impactos causados pelo ensino oferecido durante a Covid-19, ela relatou que quando os alunos retornaram para as aulas presenciais, existiam algumas aulas de reforço que aconteciam em uma casa no fundo da escola. Disse ainda que essas aulas duraram poucos meses e que os mais beneficiados com isso foram os alunos do período vespertino, que sempre tiveram professores disponíveis no período matutino. Já os alunos do matutino, segundo a P1, foram prejudicados devido à ausência de docentes para trabalhar no período oposto. Essa questão nos remete às dificuldades da pandemia que se agravaram no período posterior. Emerson de Pietri, professor da Faculdade de Educação (FEUSP) da USP, comenta em entrevista ao Jornal da universidade que:

As principais preocupações dos educadores agora são as condições de alfabetização durante a pandemia e os efeitos para o atual momento. Segundo o professor, no processo de alfabetização infantil houve muita desigualdade em relação a quem tinha condições de aprender durante o período da pandemia, por meio do acesso a tecnologias e do amparo em casa. —Isso demonstra, de modo muito evidente, o papel da escola na nossa sociedade. Uma vez que a escola não esteve presente e não pôde realizar o que ela tem feito historicamente no Brasil, nós vemos que as consequências são nefastas, se observarmos a quantidade de crianças que não conseguiram se alfabetizar no tempo esperado (Jornal da USP, 2023, n.p.).



No terceiro dia de observação, os alunos tiveram uma atividade de produção textual, da qual pudemos selecionar textos para descrição e análise. A P1 escreveu o cabeçalho no quadro e passou três temas para que os alunos escolhessem um deles para escrever um texto, os temas foram: A floresta encantada; Um passeio no parque; e Um passeio no sítio. Antes de iniciarem a escrita, a P1 explicou que os alunos poderiam escrever um texto narrativo ou descritivo, falou que a escrita deveria estar legível e solicitou que todos escrevessem em uma folha que pudesse ser entregue para ela. Em seguida, todos os estudantes arrancaram uma folha do caderno e fizeram suas produções individualmente. Quase todos finalizaram a escrita antes do término da aula, apenas alguns levaram para terminar em casa.

Sobre a produção de textos, o PCN (Brasil, 1997) postula a importância do professor (a) criar condições de produção com apoio, como no caso de:

Produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos etc. (Brasil, 1997, p. 52).

Sendo assim, nos cinco dias observados foi possível verificar que a P1 desenvolveu as atividades com os alunos por meio do livro didático ou cópias da lousa. Os estudantes, na maioria das vezes, foram organizados em fila e realizaram as atividades individualmente dentro da sala de aula. No quarto dia de observação, os alunos foram organizados em duplas para responder as questões do livro didático.

Quanto às intervenções da P1, elas ocorreram majoritariamente na frente da sala, com o auxílio do quadro para escrever as respostas das questões ou para explicar o conteúdo. Em relação às ações da E1 ou da P1 para minimizar as dificuldades de aprendizagem no retorno da pandemia, não identificamos outras iniciativas além do reforço nos primeiros meses de retorno da pandemia, mas, com maior efetividade, para os alunos do período vespertino. Não observamos outras iniciativas para a reforçar ou mesmo auxiliar na aprendizagem durante os dias em que estivemos observando a turma.

A partir das atividades realizadas na turma do 5ºano, fizemos um diagnóstico de escrita, por meio da análise de algumas atividades de Língua Portuguesa realizadas pelos alunos durante o ano letivo, a fim de verificar a alfabetização e o letramento dos estudantes.

Coletamos na turma dezoito atividades por meio de fotografias tiradas dos cadernos das crianças e autorizadas pela professora. Neste trabalho analisamos três atividades relacionadas à produção de texto que nos fornecerem



aspectos de análise dos níveis de letramento¹ dos alunos, bem como as principais dificuldades que se apresentam em relação à escrita de textos.

Nessa turma, todos os alunos estavam com uma escrita alfabetica. No entanto, identificamos dificuldades que se relacionavam com a ortografia, hiposegmentação, pronúncia de palavras, convencionalidade da linguagem escrita, coesão e coerência.

Por questões éticas, ocultamos o nome dos alunos que realizaram as atividades, optamos por chamá-los de Aluno 1, Aluno 2 e Aluno 3.

No quadro a seguir analisamos a escrita do texto do Aluno 1, intitulado por "A floresta encantada".

Quadro 1 - Aluno 1 - Produção de texto: "A floresta encantada".

Era uma ves uma flores encantada tinha ditudo animais, água, comida e todos viviam em armonia o rei leão o nome dele era Mufasa protegia a floresta garimpeiros.

Os garimpéiros queriam pegar todo o ouro que tinhanaquela região o chefe do garimpo se chamava Carlão ele matou os pais de Mufasa ele mandou a tropa dele atacar a floresta.

O leão recrutou a onça que se chamava Farofa e o macaco que se chamava Giumar eles foram para guerra os omens tacaram fogo na floresta.

Os elefantes comesaram a apagar o fogo o rei foi praçima Carlão ele pegou uma arma atirou contra o rei o rei comesou a samgrar muito todas foram ajudar o rei em quanto o Carlão fugia o macaco como era muito esperto moutou uma armadilha.

Todos ouviram um grande barulho a onça correu até o barulho e quando ela chegou O carlão estava morto inforcado todos ficaram chocados o rei também

Fonte: SARAIVA, Kariny da S. (2024) - Digitado pela autora a partir de foto da atividade cedida pela professora da turma.

No texto do aluno identificamos palavras com erros de ortografia que podem ser explicados considerando os estudos sobre a questão das regularidades e irregularidades da língua escrita, são eles: ves (vez), armonia (harmonia), omens (homens), comesaram (começaram), comesou (começou), moutou (montou) e inforcada (enforcada).

De acordo com Morais (2001), podemos dizer que em algumas dessas palavras os erros ortográficos cometidos são regulares, ou seja, possuem regras que podem ser aplicadas em várias palavras semelhantes, como no caso dos verbos comesaram (começaram) e comesou (começou), que escrevemos com cedilha por serem a conjugação de um verbo no infinitivo também escrito com cedilha. Já em outras sentenças identificadas no texto, não existem regras ortográficas que justificam a escrita, como no caso das palavras armonia

¹ Para maiores informações sobre níveis de letramento/alfabetismo, pode-se acessar a pesquisa do Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>.



(harmonia) e omens (homens), que são escritas com h devido às convenções ortográficas da língua.

Outra questão ortográfica identificada foi a junção de algumas palavras que deveriam ser escritas separadamente, como em ditudo (de tudo), tinhanaquela (tinha naquela) e pracima (para cima). Em ditudo (de tudo), observamos que há dificuldade na separação da preposição “de” e do pronome indefinido “tudo”. Já em tinhanaquela (tinha naquela) ocorre a junção em um mesmo segmento do verbo “ter”, no passado “tinha”, e da combinação da preposição “em” com o pronome demonstrativo “aquela”. Em pracima (para cima) notamos a junção da preposição “para” com o substantivo feminino “cima”.

Esse fenômeno é conhecido por hipossegmentação, conceituado por Melo e Junior (2022) como sendo um desvio da escrita convencional, no qual os alunos tendem a juntar algumas palavras por ainda não estabelecerem diferenças entre a linguagem oral e escrita. Com relação às separações ou junções de palavras, é importante considerar que:

A fala é segmentada em torno de unidades de acentos, enquanto na escrita a segmentação ocorre em torno das unidades de sentido. O estudante, no momento de grafar as palavras, apoia sua escrita na modalidade oral e se baseia no ritmo prosódico presente na fala, não se atentando às orientações ortográficas que constituem o processo de escrita, registrando vocábulos diferentes em um único segmento, **hipossegmentação**, ou separando um vocábulo em mais de um segmento, **hipersegmetação** (Diniz; Busse; Carmo; Hahn, 2022, p. 6, grifo nosso).

Para Morais (2001) a convencionalidade da língua escrita é socialmente construída e estabelecida por meio de regras para impedir que a variação dialetal influencie negativamente na compreensão dos materiais escritos. O autor (Morais, 2001) ressalta que, no território brasileiro, existe uma variedade de pronúncias de uma mesma palavra que não podem ser consideradas certas ou erradas. No entanto, ao escrever, precisam obedecer às regras ortográficas convencionais, que se relacionam até mesmo com a questão da segmentação de palavras.

Outra observação que precisa ser destacada foi o uso do pronome “ele”, que aparece cinco vezes ao longo do texto na tentativa de torná-lo mais coeso. Podemos tomar como exemplo o 2º parágrafo do texto, em que o pronome “ele” aparece duas vezes para substituir os substantivos próprios “Carlão” e “Mufasa”. Segundo Koch e Travaglia (2001), a coesão é um instrumento linguístico que estabelece ligações entre os elementos de um texto e evita a repetição de termos que precisam ser recuperados durante a escrita. Para isso, são utilizados alguns mecanismos como a substituição, impedindo a repetição de palavras, trocando-as por verbos, pronomes ou advérbios.



Weisz (2001) considera que os alunos são capazes de utilizar uma variedade de instrumentos que contribuem para a coesão de um texto, mas isso depende do acesso às leituras de qualidade e de oportunidades de revisão e reflexão sobre os textos produzidos. Para a autora, o papel da escola e do docente é indispensável nesse processo de aprendizagem, visto que muitos alunos só têm acesso à linguagem escrita no ambiente escolar.

Além disso, identificamos a ausência de informações que ajudariam o leitor a compreender os acontecimentos da história. Podemos tomar como exemplo, novamente, o 2º parágrafo do texto, que diz: "Os garimpeiros queriam pegar todo o ouro que tinhanaquela região o chefe do garimpo se chamava Carlão ele matou os pais de Mufasa ele mandou a tropa atacar a floresta". Nesse trecho, ficamos com alguns questionamentos que não são respondidos no parágrafo anterior, nem nos posteriores. Afinal, quem eram os garimpeiros? Por que eles queriam pegar o ouro da região? Por que Carlão mandou matar os pais de Mufasa? Por que a "tropa" atacou a floresta?

De acordo com Koch e Travaglia (2001), os fatores de contextualização são informações importantes e que contribuem para a compreensão dos assuntos tratados em um texto. Para os autores, a ausência dessas informações interfere na situação comunicativa e na interpretação da mensagem expressa no texto.

A seguir, temos o quadro com o texto do Aluno 2, que assim como o texto analisado anteriormente, foi escrito mediante uma proposta da P1, que consistia a produção de um texto narrativo ou descritivo, com uma das três temáticas escritas por ela na lousa.

Imagen 1- Aluno 2 – Produção de texto

Aluno 2 – Produção de texto: “A floresta encantada”

A floresta encantada e uma floresta que so as broxas vé latem uma escola de (bro) bruxas estuda so que um dia uma pequena bruxa viu epediu para sua nam que era bruxa levar ela para estuda so que tenha um poplana tenha munto percurso e elas tava de vasora tenha um jacare de 22. netros nais elas consegirpasor etudo coreu bem ela viro um das maio bruxa da estoria.

depois do preneiro 1 ano edepois do 1 2 ano de segundo ano e ela consegue paso.

esa foi a estória

Fonte: SARAIVA, Kariny da S. (2024) - Digitado pela 1ª autora a partir de foto da atividade cedida pela professora da turma.



Na análise do texto do Aluno 2, identificamos erros ortográficos regulares, como no substantivo comum vasora (vassoura), que escrevemos com “ss” devido a presença do som forte de “s” entre duas vogais. Em algumas palavras notamos a presença de erros irregulares, como no caso do substantivo comum istoria (história), que convencionalmente escrevemos com “h”, apesar de não existir nenhuma regra ortográfica que possa ser aplicada a essa palavra (Morais, 2001).

O fenômeno de hipossegmentação também foi identificado em expressões como: epedi (e pediu), etudo (e tudo) e edepois (e depois), que se revela na ausência de separação da conjunção “e”, na sequência do verbo “pedir”, do pronome indefinido “tudo” e do advérbio “depois”. Já na sentença consegropasor (conseguiram passar), ocorre a junção indevida do verbo “conseguir” conjugado no passado e do verbo “passar” no infinitivo (Melo; Junior, 2022).

Em algumas palavras identificamos a troca de letras que representam sons ou grafias semelhantes, como nas palavras munto (muito), netros (metros), nais (mais) e preneiro (primeiro). Conforme Morais (2001), essa questão pode estar associada à pronúncia das palavras na linguagem oral. Para o autor, essas dificuldades surgem assim que um indivíduo comprehende o sistema de escrita alfabetica, pois ainda não há o conhecimento das normas ortográficas. Sendo assim, levantamos a hipótese de que o Aluno 2 tenha sido recentemente alfabetizado, embora já se encontrasse no 5º ano do ensino fundamental.

No texto do Aluno 3, analisamos a reescrita de uma lenda que foi contada pela P1 alguns dias antes de realizarmos a observação na turma.

Quadro 2 - Aluno 3 - Reescrita da lenda “Não esqueça o principal”

Não esgesa do principal

juana éra podre e tinha três filho um bebe e dois filhos ela não trabalhava e não tinha nada para – da de comer e, não tinha lugar para morar éla vagava na ruas de casa em casa mas um dia ela achou uma, caverna e entou ela achou, ouro dei chou o bebe i foicatar ouro e deicou obebe e, foi catar ouro éla pegou e saiu quando ela saiu esqueseu e nuncamas foi felis esqueu do bebe

Morau da istoria
Nuca deixe nada para traisi

Fonte: SARAIVA, K. da S. (2024) - Digitado pela 1ª autora a partir de foto da atividade cedida pela professora da turma.

Assim como nos textos anteriores, identificamos a junção indevida de algumas palavras que deveriam ser escritas separadamente. O fenômeno de hipossegmentação aparece nas sentenças foicatar (foi catar), obebe (o bebê) e



nuncamas (nunca mais). No primeiro caso ocorre a junção do verbo “ir” conjugado no passado e do verbo “catar” no infinitivo. Na segunda sentença, a junção do artigo definido “o” com o substantivo comum “bebê”. Já no último caso, os advérbios “nunca” e “mais” que são escritos em um mesmo segmento (Melo; Junior, 2022).

No que diz respeito a ortografia, identificamos erros na escrita das palavras felis (feliz), esqueseu (esqueceu), moral (moral) e istoria (história). Algumas dessas sentenças apresentam regularidades, como no caso do verbo esqueseu (esqueceu) que escrevemos com a letra “c” por ser a conjugação de um verbo no infinitivo também escrito com essa letra. Em algumas palavras os erros cometidos são irregulares, como em istoria (história) que convencionalmente escrevemos com a letra “h” no início (Morais, 2001).

Em outros erros ortográficos identificados no texto, percebemos uma dificuldade quanto ao uso de letras que possuem grafias semelhantes, como na palavra podre (pobre), em que ocorre a troca da letra “b” pela letra “d”. Para Morais (2001), assim que um indivíduo adquire a escrita alfabetica é comum a troca de letras que possuem grafias semelhantes ou que são pronunciadas na linguagem oral de maneira diferente da linguagem escrita convencional. Diante disso, assim como o Aluno 2, levantamos a hipótese de que o Aluno 3 tenha sido alfabetizado recentemente.

Outro aspecto observado foi a repetição da conjunção “e”, que aparece nove vezes no texto. Conforme Weisz (2001), as conjunções atuam como organizadores textuais para dar coesão ao texto. A autora argumenta que o aumento do repertório de conjunções é adquirido por meio do acesso a uma diversidade de materiais escritos e da leitura constante (ainda que compartilhada pelo professor).

Além disso, identificamos um erro em relação ao uso de letras maiúsculas no substantivo próprio juana (Joana), que está escrito com letra minúscula no texto. De acordo com Ferreiro (2011), existem componentes da linguagem escrita que não são adquiridos naturalmente, mas dependem da mediação de indivíduos que conheçam a convencionalidade do sistema de escrita. Para a autora, a escrita da esquerda para direita, os sinais de pontuação, o uso de letras maiúsculas em nomes próprios e outros componentes da linguagem escrita, fazem parte dessas convenções que foram socialmente construídas.

Embora todos os alunos dessa turma tenham chegado à base alfabetica de escrita da língua portuguesa, apresentaram níveis rudimentares de letramento/alfabetismo funcional, com grandes dificuldades em produção textual, ortografia da língua, pontuação e acentuação, caracterizando, dessa maneira, que a sociedade brasileira deixou ainda mais dívidas com a alfabetização e o letramento das crianças, especialmente àquelas da escola pública e das camadas populares, a partir do período de pandemia da Covid-19, tendo a responsabilidade de enfrentar essas dificuldades e melhorar a educação básica.



5 Considerações Finais

É relevante considerar que os estudantes do município de Naviraí-MS tiveram um Ensino Remoto Emergencial (ERE), oferecido por meio de atividades impressas (que precisavam ser buscadas pelos pais e/ou responsáveis na escola), ou que foram disponibilizadas em grupos de mensagens no aplicativo *WhatsApp*. No retorno às aulas presenciais, houve poucas tentativas de recomposição de aprendizagem ou aulas de reforço que pudessem contribuir para superar as defasagens educacionais.

Na observação realizada na turma de 5º ano do ensino fundamental, percebeu-se que as situações de aprendizagem oferecidas aos alunos não eram pautadas em um contexto de letramento; realizavam-se de modo a proporcionar apenas o acesso à alfabetização inicial, sem relacionar esse processo ao letramento, o que impacta de forma desfavorável na formação de crianças leitoras e escritoras. As atividades envolviam cópias de textos e questões de interpretação, com pouco incentivo à produção de texto ou discussões sobre as produções e revisões textuais.

Na análise das atividades, foram identificadas habilidades rudimentares em relação à leitura e escrita, com dificuldades semelhantes às observadas no início do processo de alfabetização. Todos os alunos demonstraram escrita alfabética, mas enfrentavam desafios quanto ao uso de letras maiúsculas em nomes próprios, pontuação, segmentação de palavras, gêneros textuais, aspectos discursivos, regularidades e irregularidades ortográficas da língua portuguesa. Além disso, levantou-se a hipótese de que dois alunos possivelmente tenham sido alfabetizados recentemente devido à ocorrência de trocas de letras com grafias semelhantes.

Quanto às estratégias adotadas pela escola/rede de ensino e pela professora para recompor a aprendizagem dos alunos, verificou-se que a escola ofereceu aulas de reforço no contraturno quando as aulas retornaram ao formato presencial, contudo, a oferta durou apenas nove meses, podendo-se compreender que o reforço ofertado não foi suficiente para minimizar os impactos educacionais do período pandêmico.

Em relação à professora, foram observadas algumas iniciativas para retomar conhecimentos de anos anteriores por meio de atividades impressas, envolvendo a separação de palavras, a escrita em letra cursiva e o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas.

Sendo assim, pode-se afirmar que as “dívidas” com os alunos do 5º ano se relacionam com a falta de oportunidades de vivenciar o letramento de maneira plena por meio do envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita e do contato com uma diversidade de materiais escritos. Esses estudantes enfrentam dificuldades de leitura e escrita que podem ser superadas com o incentivo à leitura, produção textual e reflexão sobre a língua, com a mediação e intervenção didática do professor alfabetizador. Para isso, é fundamental a colaboração entre a família, a escola e os professores nesse



processo, fomentando discussões e oportunidades de recomposição de aprendizagem, pois há crianças de escolas públicas que não têm acesso ao mundo letrado no ambiente familiar.

Para o enfrentamento das questões que foram identificadas na pesquisa, são necessários esforços no sentido de garantir projetos elaborados em colaboração com os órgãos governamentais, as redes de ensino, a escola, professores, família e alunos, que possam incentivar a leitura de livros e variadas propostas de produções e revisões textuais, bem como rever o ensino da ortografia, da pontuação e outras convenções da língua portuguesa, de modo a auxiliar as crianças na escrita dos textos.

Compreendemos os limites da pesquisa, dada as questões de tempo e de análise parcial de dados produzidos pelo trabalho de campo, bem como dos aspectos analisados nos textos dos alunos. Ademais, serão necessárias pesquisas em educação sob diversos prismas no tocante às “dívidas” com a aprendizagem das crianças brasileiras a partir do período pandêmico.

Por fim, espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para a ampliação da discussão sobre a importância da alfabetização e do letramento, incentivando iniciativas de promoção da leitura, da produção e revisão de textos, assim como a retomada de conteúdos essenciais para as crianças: ortografia, pontuação, acentuação e aspectos discursivos dos textos.

Além disso, considera-se que este estudo possa fomentar outras pesquisas sobre: formação de professores; questões relacionadas ao letramento e alfabetização das crianças, em suas especificidades; diagnósticos das aprendizagens construídas e das dificuldades do período pandêmico, a fim de minimizar os desafios enfrentados pela educação escolar brasileira nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Maria Vitória Lima; BRAGA, Osmar Rufino. Alfabetização e letramento pós-pandemia: uma análise do contexto, efetividade e resultados do Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação Ministro Reis Velloso. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 7, p. 2025-2045, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14916>. Acesso em: 12 set. 2024.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. e39080, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2024.



BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2024.

DINIZ, Ana Caroline Montrezol et al. Segmentação não convencional (hipossegmentação) em produções escritas de estudantes do 4º ano do ensino fundamental. **Travessias**, Cascavel, v. 16, n. 2, p. e28696, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363077882_segmentacao_nao_convencional_hipossegmentacao_em_producoes_escritas_de_estudantes_do_4_ano_do_Esino_Fundamental. Acesso em: 31 mar. 2025.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). Habilidades e níveis. Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual.** 12. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MATTA, Gustavo Corrêa et al. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/r3hc2>. Acesso em: 2 set. 2024.



MAYRING, Philipp. **Introdução à pesquisa social qualitativa: uma orientação ao pensamento qualitativo.** Tradução: Hartmut Gunther. 5. ed. Brasília, DF: Weinheim Beltz, 2002.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CONSTANT, Elaine (org.). **Políticas e práticas de alfabetização:** perspectivas autorais e conceituais. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354173008_Alfabetizacao_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 20 jan. 2024.

MELO, Jucineide Vilar de; SILVA JÚNIOR, Leônidas José da. A segmentação não convencional na escrita de alunos do ensino fundamental: intersecção da relação fala-escrita e de estruturas prosódicas. **Revista Ensin@ UFMS**, Campo Grande, v. 4, n. 8, p. 152-173, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/19079>. Acesso em: 19 out. 2024.

MORAIS, Arthur Gomes de. O que aprender de ortografia? In: BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

MORAIS, Arthur Gomes de. Para que ensinar ortografia? In: BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_3.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

PIETRI, Emerson de. Desigualdade marcou processo de alfabetização infantil durante a pandemia. **Jornal da USP**, 6 set. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/desigualdade-marcou-o-processo-de-alfabetizacao-infantil-durante-a-pandemia>. Acesso em: 20 set. 2024.

RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vera Masagão; FONSECA, Maria Conceição. Matriz de referência para a medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 147-165, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2031>. Acesso em: 30 mar. 2025.

ROCHA, Maria Rosane da; SOUZA, Jocyare Cristina Pereira de. Escolas públicas e o REANP: o uso da tecnologia na ausência da internet. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. e46234, 2024. Disponível



em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/zymwFJBBCzhdYVZWfjkRKNC/?lang=en>. Acesso em: 30 out. 2024.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível
em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MESA-REDONDA "As dívidas que assumimos com a alfabetização na volta ao ensino presencial. [Naviraí: s. n.], 23 maio. 2022. 1 vídeo (159min). Publicado pelo canal CPNV UFMS. Disponível em: <https://youtu.be/PEgA5sGFbJ4>. Acesso em: 23 set. 2024.

SOUZA, Fabiana Costa de et al. Os elementos conectivos na construção da coesão e coerência no gênero redação. **Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 11, p. 19050-19067, 2023. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2013>. Acesso em: 18 out. 2024.

TONDIN, Celso Francisco et al. Educação básica na pandemia de Covid-19: críticas ao ensino remoto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. e264928, 2024. Disponível
em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8HTQscSBLNLMKy5TyqHgGnM/>. Acesso em: 3 set. 2024.

WEISZ, Telma. Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos. In: BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/col_2.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

Recebido em: 06 de fevereiro de 2025.
Aceito em: 14 de abril de 2025.
Publicado em: 25 de junho de 2025.

