

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

Atravessamentos de uma prática alfabetizadora no contexto de ensino remoto: um olhar para a heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos.

Crossings of an alphabetic practice in the context of remote teaching: a look at the heterogeneity of knowledge about students' alphabetic writing.

Nayanne Nayara Torres da SILVA¹

Resumo: Com o advento da pandemia da COVID-19, iniciada no Brasil em março de 2020, ensinar a ler e escrever no contexto do ensino remoto emergencial se mostrou como um desafio ainda maior para as professoras alfabetizadoras. Nessa direção, a presente pesquisa buscou analisar as práticas mobilizadas por uma professora do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Petrolina-PE, para o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos acerca da escrita alfabética apresentados pelos alunos. Como pressupostos teóricos, embasamo-nos nos estudos de Soares (2006), Carvalho (2008), Morais (2012) acerca da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes nas diferentes perspectivas de alfabetização; de Goigoux (2007) e Tardif (2008) sobre os 'esquemas profissionais' e os saberes e práticas docentes. Como procedimentos metodológicos, pautamo-nos em uma abordagem qualitativa, onde realizamos atividades diagnósticas com os alunos que frequentavam as aulas síncronas, questionários, entrevistas e observações de aulas, no formato remoto, com a professora, sendo os dados coletados submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2004). Os resultados evidenciaram as maneiras de fazer no ensino remoto da professora alfabetizadora que revelava consciência acerca da heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos seus alunos e buscava estratégias para dar conta desse fenômeno, mobilizando, para isso, alguns 'esquemas profissionais', como: atendimento ao coletivo de alunos; atendimento no whatsapp; atendimento individual; e atividades de reforço.

Palavras-chave: Alfabetização. Heterogeneidade. Escrita alfabética. Ensino remoto.

Abstract: With the advent of the COVID-19 pandemic, which started in Brazil in March 2020, teaching reading, and writing in the context of emergency remote teaching proved to be an even greater challenge for alphabetic teachers. In this direction, the present research sought to analyze the practices mobilized by a teacher of the 2nd year of elementary school, from a municipal school in Petrolina-PE, to attend to the heterogeneity of knowledge about alphabetic writing presented by the students. As theoretical assumptions, we base ourselves on studies by Soares (2006), Carvalho (2008), Morais (2012) about the heterogeneity of knowledge of learners in different alphabetic perspectives; by Goigoux (2007) and Tardif (2008) on 'professional schemes' and teaching knowledge and practices. As methodological procedures, we are based on a qualitative approach, where we carry out diagnostic activities with students who attended synchronous classes, questionnaires, interviews, and class observations, in remote format, with the teacher, with the collected data submitted to Content Analysis (BARDIN, 2004). The results showed the ways of doing in remote teaching of the alphabetic teacher who revealed awareness about the heterogeneity of knowledge about the alphabetic writing of her students and sought strategies to deal with this phenomenon, mobilizing, for this, some 'professional schemes', such as: attendance to the student collective; service on whatsapp; individual service; and reinforcement activities.

Keywords: Alphabetical. Heterogeneity. Alphabetic writing. Remote learning.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, professora Adjunta da Universidade de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPP). Email: nayanne.torres@upe.br

Introdução

Com o advento da pandemia da COVID-19 e todas as consequências que esta trouxe em diversos âmbitos sociais, entre estes o educacional, o professor se viu em um momento complexo e desafiador para alfabetizar as crianças em um espaço atípico de ensino e aprendizagem, o do formato remoto. Assim, o professor alfabetizador precisou mobilizar saberes para se reinventar, com vistas a atender às demandas desse novo cenário educacional.

Apesar de termos observado o crescente interesse de investigações sobre alfabetização que atentam para o fenômeno da heterogeneidade de conhecimento (Silveira, 2013; Sá, 2015; Silva, 2019, dentre outros), investigar esse fenômeno no contexto da pandemia é algo inovador. Nessa direção, essa, assim como as demais pesquisas, acaba corroborando com o movimento de protagonismo dos aprendizes no processo de alfabetização,

Esse movimento de protagonismo teve início no Brasil na década de 1980, com a difusão dos estudos sobre a Psicogênese da Escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Desde essa época, o campo da alfabetização vem propondo novos encaminhamentos que buscam romper com a visão associacionista/empirista de alfabetização, a qual coloca o educando na posição de mero receptor de um código, como fazem os métodos tradicionais de alfabetização.

Nesse caminho, em que se busca ultrapassar essa visão, vem-se abrindo espaço para a atual perspectiva de alfabetização, para a qual se faz necessário um trabalho sistemático de ensino das propriedades e das convenções do sistema de escrita alfabética (doravante SEA), como também dos usos e das funções sociais da leitura e da escrita, tomando o aprendiz como sujeito ativo desse processo.

Ao colocarmos o aprendiz na posição de sujeito ativo precisamos considerar seus diferentes ritmos de aprendizagem, haja vista que cada criança, em sua singularidade e especificidade, dispõe de um tempo próprio para aprender. Isso acaba refletindo na heterogeneidade das salas de aula, não só de alfabetização, mas de qualquer modalidade de ensino. Todavia, lidar com esse fenômeno não se caracteriza como algo simples para a prática docente, sendo ainda mais desafiador no contexto de ensino remoto emergencial.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

Diante disso e considerando que, no espaço da sala de aula, os saberes e as práticas dos professores são (re)inventados cotidianamente na tentativa de desenvolver uma pedagogia diferenciada, buscamos analisar, no presente estudo², as práticas de uma professora do 2º ano do ensino fundamental, atuante na secretaria de educação do município de Petrolina-PE, no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos, considerando o contexto atípico de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia da COVID-19.

Feito este preâmbulo, apresentaremos algumas reflexões sobre como a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes é pensada nas diferentes perspectivas de alfabetização, como também sobre os saberes e as maneiras de fazer do professor no cotidiano da sala de aula. Em seguida, após situarmos os aspectos metodológicos da pesquisa, discutiremos os resultados encontrados, evidenciando as ações mobilizadas pela professora e, por fim, teceremos algumas considerações finais.

Discutindo a heterogeneidade de conhecimentos em diferentes perspectivas de alfabetização: dos métodos tradicionais à psicogênese da escrita e ao letramento

Para entendermos como a heterogeneidade de conhecimentos é percebida pela perspectiva “tradicional” de ensino, faz-se necessário conhecermos os “modelos” tradicionais de alfabetização que se fizeram, e ainda se fazem, presentes no cenário brasileiro de educação e refletirmos sobre a influência deles no atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes, que é um fenômeno presente em todo e qualquer contexto de sala de aula.

Nessa direção, faz-se necessário compreendermos o percurso histórico pelo qual passaram os métodos de alfabetização, tendo em vista que, no decorrer da história, houve um movimento de contínua alternância entre dois grupos de métodos: os sintéticos e os analíticos. Enquanto os primeiros partiam das unidades menores da língua (letra, fonema ou sílaba) para as maiores (palavra, frase ou texto), os segundos procediam de maneira inversa: do todo para

² A presente pesquisa é fruto de um trabalho de Iniciação Científica, submetida e aprovada no “Edital de Iniciação Científica e Tecnológica 2020” da Universidade de Pernambuco, tendo sido desenvolvida entre os meses de agosto de 2020 a julho de 2021.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

as partes. No primeiro caso, incluem-se a soletração, o método fônico e a silabação e, no segundo, a palavrção, a sentencição e o método de contos (Carvalho, 2008).

No entanto, “[...] apesar das diferenças que aparentam, [os métodos tradicionais] têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem.” (Morais, 2012, p. 27). Assim, tanto os métodos analíticos quanto os sintéticos, independentemente de suas diferenças quanto ponto de partida do processo de alfabetização, enxergam a escrita como um código de transcrição da fala, que seria aprendido por meio da recepção passiva e do acúmulo de conhecimentos externos.

No quadro desses métodos, não se considerava, via de regra, a necessidade de propor aos alunos atividades diferenciadas que considerassem os diferentes conhecimentos e percursos dos aprendizes, uma vez que as atividades padronizadas e coletivas seriam suficientes para garantir que todas as crianças de uma turma, considerada como homogênea, memorizassem o código. Em outras palavras, os diferentes conhecimentos acerca da leitura e escrita que permeavam a sala de aula não eram levados em consideração.

Se, por um lado, as concepções e as práticas tradicionais de ensino inibem um olhar atento à heterogeneidade de conhecimentos, por outro lado, podemos dizer que perspectivas “mais recentes” de alfabetização começaram a abrir espaço para a percepção desse fenômeno. A tradição metodológica típica dos métodos tradicionais começou a ser questionada no Brasil no início da década de 1980, com a difusão da teoria da Psicogênese da Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Ao realizarem tais estudos, essas autoras expuseram o modo como acontece a compreensão do sistema de escrita alfabética pela criança, evidenciando que as construções infantis sobre esse sistema variam de acordo com o estágio em que ela se encontra. Segundo Ferreiro (2001, p. 13), as crianças reinventam esse sistema, na medida em que, “[...] para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção [...]”.

Com isso, percebemos que o aprendiz é colocado em uma posição de destaque e as maneiras pelas quais aprende, que são as mais diversas possíveis, assumem um papel central no processo de alfabetização. Nessa perspectiva, o professor precisaria estar atento às

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

diferenças que permeiam a classe, ou seja, à heterogeneidade acerca da leitura e da escrita, considerando os diferentes conhecimentos e percursos de aprendizagem nela presentes.

Os estudos sobre letramento, assim como a teoria psicogenética da escrita, tiveram também um importante impacto no campo da alfabetização. É, no entanto, apenas a partir dos anos 1990 que a palavra “letramento” passa a ser utilizada de maneira mais intensa na língua portuguesa. Segundo Maciel e Lúcio (2008, p. 16), “o ato de ensinar a ler e escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, deve criar condições para a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas”.

Considerar a alfabetização apenas como um processo de domínio das relações entre letras e sons, sem considerar os usos sociais da leitura e da escrita, é não permitir a inserção plena do indivíduo no mundo da cultura escrita. Segundo Soares (2006, p. 20), “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”.

Ao apoiarmo-nos nas concepções de Soares (2006), consideramos que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis e interdependentes. Nessa perspectiva, a apropriação do sistema convencional de escrita acontece de forma simultânea ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais e não de modo sucessivo.

Considerando o objetivo deste artigo, apoiar-nos-emos também nas discussões sobre os saberes e as práticas docentes, uma vez que tais reflexões são fundamentais para a compreensão dos modos de fazer e agir da professora investigada.

Os saberes e as maneiras de fazer do professor

Nas práticas desenvolvidas no espaço da sala de aula, os professores mobilizam diferentes saberes construídos ao longo do tempo e de sua carreira profissional. Tais saberes, revelados nas ações docentes, são cotidianamente movimentados na relação que o educador institui com seus pares, com as prescrições oficiais, com seus alunos, dentre outros atores.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

Em meio aos múltiplos saberes constitutivos da ação docente, os oriundos da experiência são os que mais se sobressaem. Segundo Tardif (2008), os saberes experienciais são adquiridos por meio das práticas cotidianas, e não se encontram, portanto, definidos nem nos currículos, nem nas instituições de formação, muito menos sistematizados como teoria e doutrina. É no exercício diário de sua função, em meio às ações impostas pelos condicionantes do contexto escolar, que esse saber experiencial vai-se constituindo.

Sendo assim, os saberes da ação se apresentam como uma das fontes mais priorizadas dos professores, uma vez que o “como fazer” emerge das experiências da ação. Ao priorizarem esse saber, são as trocas e as interações entre os pares que nutrem mais fortemente o trabalho docente. Nessa direção, “as receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas” (Chartier, 2007, p. 186). Isso leva cada um a reformular os discursos pedagógicos e a validar práticas que vão sendo construídas no cotidiano das situações pedagógicas.

São esses saberes experienciais que propiciam a construção dos esquemas profissionais, que, segundo Goigoux (2007), referem-se às formas organizadas e estabilizadas de ensino que os professores acionam no processo de mediação entre as crianças e os conhecimentos, com vistas a operacionalizar um ensino ajustado às potencialidades delas.

Trata-se, portanto, de procedimentos regulares que vão sendo estabilizados ao longo do tempo nas ações docentes. Essas ações são construídas por acomodações em meio a diferentes variações contextuais que permitem, segundo Maurice (2006), a flexibilização e a economia cognitiva diante de situações e ambientes dinâmicos e complexos, como é o ambiente da sala de aula.

Quanto mais experiente for o docente, mais esquemas de ação ele terá “armazenado”. Tais esquemas, que nem sempre são mobilizados de forma planejada e intencional, precisam, conforme sinalizam Goigoux e Vergnaud (2005), ser analisados nas condutas dos professores em situações de sala de aula, pois dizem respeito aos registros de atividade que acontecem em interação com os alunos. Além disso, os autores também sinalizam a função assimiladora dos esquemas profissionais. Isso significa que, para enfrentar uma nova situação ou dificuldade

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

em sala de aula, o docente acionará esquemas antigos, que foram utilizados em situações ocorridas anteriormente, porém semelhantes à situação atual e, diante disso, conseguirá elaborar uma conduta profissional adaptada.

Nessa direção, é possível que a docente ora analisada tenha mobilizado esquemas profissionais armazenados de sua vasta experiência vivenciada antes do momento pandêmico e que foram acionados, mesmo em um contexto diferente (de ensino remoto emergencial), por apresentarem similaridades a situações já vivenciadas.

Caminho metodológico

Com o objetivo de analisar as práticas desenvolvidas, no contexto de ensino remoto emergencial, por uma professora do 2º ano do ensino fundamental, com vistas ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a escrita alfabética, realizamos uma pesquisa de campo pautada em uma abordagem qualitativa. Segundo André (1995), essa abordagem se caracteriza pela ênfase maior no processo, e não no produto, e tem o pesquisador como instrumento principal na produção e análise dos dados.

Como participante da pesquisa tivemos uma professora, que denominaremos com o nome fictício de Mirela com vistas a manter o seu anonimato, da rede municipal de Petrolina-PE que atuava no 2º ano do ensino fundamental. A referida docente possui graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico e em Alfabetização e Letramento, além de atuar, na época da pesquisa, há dez (10) anos na docência, sendo cinco (05) anos no ciclo de alfabetização.

Como procedimentos metodológicos, realizamos entrevistas e observações da prática da professora que foram gravadas em áudio, como também atividades diagnósticas de escrita de palavras com os alunos. Observamos cinco (05) dias de aulas síncronas, realizadas de forma remota no período de março a maio de 2021, por meio da plataforma do Google Meet, onde eram realizadas as aulas da turma. Composta por vinte e quatro (24) alunos matriculados, a turma tinha apenas sete (07) que frequentavam as aulas síncronas semanalmente.

Para levantar o perfil dos conhecimentos referente à escrita desses aprendizes que frequentavam as aulas, realizamos as diagnoses por meio da plataforma *Google Meet*, onde

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

projetamos as imagens através da ferramenta de compartilhamento de tela, disponível na plataforma, e solicitamos aos alunos a escrita dos nomes das figuras, da forma que sabiam. É importante destacar que não houve interferência ou ajuda da professora ou do responsável pelos alunos durante as atividades. A diagnose de escrita de palavras contemplou diversas construções silábicas (consoante-vogal, vogal-consoante; consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal, dentre outras).

Os dados obtidos tanto nas observações quanto nas entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2004). Para a discussão dos dados obtidos, buscamos aporte em pesquisadores(as) diversos(as), entre os quais Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001) e Morais (2012), assim como nas categorias elaboradas por Cruz (2012), sendo definidos os seguintes níveis para a apropriação do sistema de escrita alfabética:

- Pré-Silábico inicial (PI): nesse estágio, as escritas não têm relação com as partes sonoras das palavras.
- Pré-Silábico com início de fonetização (PII): as crianças começam a estabelecer algumas correspondências grafema/fonema nas sílabas ou letras iniciais e/ou finais das palavras em suas escritas.
- Silábico (S): a criança registra uma letra para cada sílaba da palavra. Esse registro pode acontecer com base numa correspondência sonora da letra com a sílaba representada (silábico qualitativo), ou utilizando letras sem relação com a sílaba oral (silábico quantitativo).
- Silábico-Alfabético (SA): as crianças começam a refletir no nível do fonema e a grafar mais de uma letra para representar uma sílaba.
- Alfabético inicial (AI): as crianças têm pouco domínio das correspondências letra/som, embora já tenham compreendido a base alfabética do nosso sistema de escrita (uma letra para cada fonema).
- Alfabético intermediário (AII): apresentam um razoável domínio das correspondências letra/som, utilizando, predominantemente, grafemas com valor sonoro convencional.
- Alfabético consolidado (AIII): as crianças apresentam pouca dificuldade nas correspondências letra/som. Contudo, ainda cometem alguns erros ortográficos.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

- Alfabético com escrita convencional (AIV): as crianças escrevem sem cometer nenhum erro ortográfico, podendo não utilizar corretamente a acentuação.

Ressaltamos, ainda, que os dados deste estudo receberam a devida autorização de divulgação por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dos envolvidos, conforme as premissas éticas que cabem em pesquisas com seres humanos, como disposto na Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2012, 2016).

A heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos do 2º ano: o que fazia a professora Mirela no contexto de ensino remoto?

Antes de analisarmos as maneiras de fazer da professora, faz-se necessário explicar um pouco a heterogeneidade que permeava seu grupo classe. Diante disso, no grupo de alunos que frequentava as aulas síncronas, identificamos a existência de quatro hipóteses de escrita: pré-silábico (14,2%); silábico (14,2%); alfabético inicial (14,2%); e alfabético consolidado (57,6%). No entanto, 71,8% desses alunos já apresentava uma hipótese alfabética, compreendendo o que a escrita nota e como a escrita cria essas representações (Morais, 2012). Por outro lado, também identificamos uma criança que ao início do 2º ano do ensino fundamental apresentava hipóteses iniciais acerca do sistema de escrita alfabética e outra que escrevia fazendo a correspondência da grafia com as sílabas orais das palavras (*op. cit.*).

Diante desse cenário, a professora Mirela, por meio de aulas síncronas que aconteciam na plataforma *Google Meet*, de momentos assíncronos e também de alguns encontros presenciais, mobilizava esquemas profissionais (Goigoux, 2007) que buscavam contemplar os diferentes conhecimentos de escrita dos alunos, como: **atendimento ao coletivo de alunos; atendimento no *Whatsapp*; atendimento individual; atividades de reforço.**

Alguns desses esquemas se assemelham aos resultados evidenciados em nossa pesquisa de doutoramento (Silva, 2019), que ao buscar analisar a relação entre as práticas de alfabetização no que se refere ao tratamento da heterogeneidade do saber fazer sobre a leitura e escrita em turmas das séries iniciais do ensino fundamental e a progressão das

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

aprendizagens dos alunos, evidenciou a mobilização de alguns esquemas pelas docentes, dentre eles: o atendimento ao coletivo; o atendimento individual e as atividades de reforço.

Contudo, tratava-se de um contexto de ensino presencial, não acometido por uma pandemia e que, por essa razão, instituía outras maneiras de fazer por parte das docentes investigadas. No caso de Mirela, ao mobilizar o esquema: **atendimento ao coletivo de alunos**, o foco estava no incentivo à leitura, por meio do uso do livro didático, sendo mobilizado em todas as aulas observadas.

Durante as aulas síncronas a docente geralmente deixava livre para que alguma criança se dispusesse a ler. Na Aula 03, ao realizar uma tarefa de leitura compartilhada, que (Solé, 1998, p. 161) descreve como uma leitura onde “[...] o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma.”, solicitou que os alunos abrissem os livros e fizessem a leitura do texto, conforme exposto no extrato de aula a seguir:

P1: A gente vai ler agora “histórias em versos”, quem pode ler pra mim?

Aluno: Eu (não foi possível reconhecer o aluno tanto no momento da aula quanto pela gravação)

P1: Pode começar. Gente, eu gostaria que todos lessem. A A5 está dando uma ajuda muito grande aqui, mas eu acharia ótimo que vocês participassem. Não precisa ficar com vergonha, certo? Lê do jeito que sabe, mas eu gostaria que participassem tá bom? (nesse momento o primeiro aluno inicia a leitura)

Aluno: CA-RA-COL (O aluno lê de forma pausada, demonstrando dificuldade. Não foi possível compreender o restante da fala do aluno.)

P1: pronto, outra pessoa pode começar a ler o outro verso.

A5: Posso ler?

P1: Pode

A5: O caracol viu uma joaninha. A joaninha passou voando. O caracol falou “eu não posso voar”. O caracol... (a aluna faz uma breve pausa) É pra continuar?

P1: Agora outra pessoa pode ler o verso 2. Já tinham lido essa aí, era pra você ler o dois.

A5: o caracol viu o... (inaudível) e o grilo passou pulando. O caracol falou (inaudível)

P1: alguma outra pessoa pode ler?

A4: Eu vou ler

P1: Pode ler

A4: O caracol viu uma ci-gar-ra (a aluna consegue ler, porém de forma pausada e com dificuldade). (Professora Mirela, Aula 03. 13/04/2021)

Percebemos nesse momento de leitura compartilhada que Mirela possibilitava o envolvimento de todos os alunos, incentivando-os e ajudando-os a ler cada um a sua maneira, realizando um “[...] acompanhamento das atuações dos participantes menos competentes

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

[...]” (Onrubia, 1996, p.137). Depois desse momento de leitura compartilhada, a docente fez a leitura de algumas partes do poema para explicar o que eram “versos” e “estrofes” e em seguida passou para as questões referentes à interpretação do texto, buscando também incentivar os estudantes a refletirem acerca do que haviam lido.

Além da leitura de textos, a professora também incentivava a leitura de palavras. Na Aula 04, ela escreveu algumas palavras no quadro³ (Casa, Amarela) para que os alunos pudessem fazer a leitura e, posteriormente, utilizá-las para formar frases. Essa ação, tanto de leitura quanto de escrita, acontecia no coletivo das aulas síncronas, na qual Mirela realizava um ensino que buscava ajudar o grande grupo. Nessa direção, o ensino e ajuda ofertada buscavam estar conectados aos conhecimentos dos estudantes, pois “se a ajuda oferecida não estiver ‘conectada’ de alguma forma aos esquemas de conhecimento do aluno, se não for capaz de mobilizá-lo e ativá-los e, ao mesmo tempo, forçar sua reestruturação, não estará cumprindo efetivamente sua missão.” (Onrubia, 1996, p. 125).

Para essa ajuda conectada aos conhecimentos dos estudantes, Mirela também se utilizava do **atendimento no *Whatsapp***, que acontecia nos momentos assíncronos. Quando o aluno apresentava dúvidas de algum assunto específico ou questões do livro a professora gravava um vídeo ou áudio explicativo e fazia o envio para o celular do responsável do aluno. Além disso, também era feito acompanhamento no grupo de *Whatsapp* da turma, onde os materiais (vídeos, atividades, informações, cronograma com as páginas do livro que deveriam ser respondidas durante a semana) eram postados.

Diante disso, identificamos que o *Whatsapp*, utilizado antes da pandemia como aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz, tornou-se durante o cenário pandêmico, no ambiente escolar, um recurso de monitoramento pedagógico. Isso foi algo também evidenciado em outros estudos, a exemplo da investigação de Paiva e Machado (2021), que ao analisar a implementação das estratégias de ensino remoto na alfabetização de crianças com o auxílio do aplicativo *WhatsApp*, revelaram

³ Mirela organizava o ambiente de sua casa de modo que a câmera mostrasse o quadro, que ficava pendurado na parede e era usado para escrever o nome da escola, a data, questões do livro, palavras, exemplos, dentre outras coisas. A docente se colocava ao lado do quadro durante as aulas.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

o monitoramento do processo pedagógico das aulas remotas, com momentos predominantemente assíncronos; saber se as crianças seguiam as estratégias propostas pelos docentes; ter controle do acesso dos alunos e quantidade de arquivos gerados nas aulas; ter conhecimento da visão dos pais e/ou responsáveis acerca do processo de ensino aprendizagem; receber *feedbacks*, acompanhar a evolução na aprendizagem das crianças (Paiva; Machado, 2021, p. 05).

Além dos atendimentos e acompanhamentos pelo *Whatsapp*, Mirela também mobilizava outro ‘esquema profissional’ (Goigoux, 2007) com vistas a dar conta da heterogeneidade de conhecimentos de escrita dos alunos: o **acompanhamento individual**. Esses encontros aconteciam uma vez na semana, entre duas (02) ou três (03) vezes durante o mês, de forma presencial na escola, com horário marcado (com vistas a evitar aglomeração e seguir o protocolo de distanciamento social), sendo trinta (30) minutos para cada aluno. Isso foi uma iniciativa que partiu da professora ao perceber as dificuldades de leitura e escrita de seus alunos, conforme evidencia em sua fala a seguir:

Durante as aulas eu sempre pedia que eles lessem alguma coisa, lessem um texto, uma questão. E aí tinham alguns que se manifestavam dizendo que não sabiam, quando eu pedia né. Então aí como eu comecei a acompanhar mais de perto eu percebi que realmente era uma coisa mais profunda, não era só ler o texto, era a dificuldade e conhecimento das letras, das palavras e aí eu entrava em contato com a família pra saber se a família tinha interesse, e aí eu tirava esse momento. (Professora Mirela, Entrevista, 2021).

Essa ação de buscar atender alguns alunos da turma de forma individual, dando preferência aos que demonstravam dificuldade na realização das atividades é um indicativo da consciência que a professora Mirela tinha acerca da heterogeneidade da turma, como também dos conhecimentos que esses alunos já sabiam e do que ainda precisavam aprender. Dos treze (13) estudantes que frequentavam os acompanhamentos individuais, apenas dois (02) com hipóteses silábica-alfabética participavam das aulas síncronas, os demais, com hipóteses silábicas, eram acompanhados através de vídeo-chamadas no *Whatsapp* e das atividades no livro enviadas pela professora.

Nesses momentos de acompanhamento individual Mirela também realizava algumas **atividades extras**, retiradas de uma apostila de alfabetização, para dar conta dos diferentes conhecimentos de escrita apresentados pelos alunos, mobilizando, assim, outro ‘esquema

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

profissional' (Goigoux, 2007). Tais atividades versavam sobre o conhecimento de letras e palavras, conforme podemos observar na figura 3, a seguir.

Fig. 3: Atividades realizadas nos momentos de acompanhamento individual.

12

cavalo cavalo

1) Por que o Baio empinou? Onde tudo está acontecendo? Circule as figuras que têm nome começando igual a **cavalo**.

2) Observe, copie e forme palavras:

ca valo ca - ca

ca co cu

ca co cu

14

dado dado

Um dado diz tanta coisa. Sem falar nem uma vez. Os pontinhos dizem um, Dois, três, quatro, cinco E seis. Música: Ciranda, cirandinha.

da de di do du d
da de di de du d
Da De Di Do Du D
Da De Di De Du D

bode cocada doído cuidado dedão
dedo doeu doído cabide doidão
dia doía idade caduco Adão

Dadá
O dado é da Dadá.
Dadá é educada.
Dadá dá cocada a Aída.
— Cocada, Aída?
— Oba! Ô cocada boa!

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na primeira atividade (da esquerda para direita), os alunos deveriam copiar as sílabas e depois formar os nomes das imagens ao lado. A tarefa apresentava imagens com vistas a facilitar a sua realização. A segunda, com foco na letra “D”, com sílabas, palavras e um pequeno texto, nos moldes dos textos cartilhados, tinha o objetivo, segundo a professora, de treinar a leitura dos alunos. Percebemos, então, que se tratava de exercícios pautados na repetição e memorização de sílabas e palavras. Segundo Mortatti (2000, p. 51),

no Brasil, desde pelo menos a última década do século XIX, a escola vem prometendo, a cada nova geração, o acesso à instrução e ao mundo público da cultura letrada. No entanto, [...] na escola brasileira, o que se tem oferecido aos estudantes é o acesso a certa cultura escolar, mediado especialmente pela cartilha de alfabetização, esse primeiro e emblemático instrumento, substitutivo do trabalho de professores e alunos, que se apresenta como portal do mundo prometido e que forma nossas crianças, no sentido da constituição de um modo de pensar, sentir, querer e agir relacionado com a imagem idealizada de linguagem/língua e com modelos equivocados de leitura, escrita e texto.

LUMEN, Recife, v. 32, n. 2, p. 32-49, jul./dez. 2023

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

Contudo, não podemos tachar a prática da professora Mirela de tradicional, haja vista que a utilização desses tipos de atividade podem revelar um apego da docente a algo que lhe é familiar e seguro de ser executado em um contexto atípico de ensino, instituído pela pandemia da COVID-19. Sendo assim, os esquemas mobilizados pela docente parecem constituir, na realidade, um conjunto de procedimentos que estavam sendo testados ou confirmados com vistas à consolidação das ações docentes para da conta da heterogeneidade de conhecimentos de escrita dos alunos no contexto de pandemia.

Isso porque, os alunos da sua turma tinham cursado o 1º ano do ensino fundamental, no ano de 2020, de forma remota o que levou a docente a se adequar às necessidades das crianças, mudando sua forma de trabalhar com o passar das aulas. Nessa direção, ressaltamos que a professora tinha conhecimento acerca da heterogeneidade da classe, e a partir desse conhecimento mobilizava esquemas que buscavam contemplar os estudantes com dificuldades na escrita alfabética e também na leitura.

Considerações finais

Ao analisarmos as maneiras de fazer mobilizadas pela professora Mirela no contexto de ensino remoto emergencial, ocasionado pela pandemia da COVID-19, percebemos que a heterogeneidade não era um fenômeno indiferente às suas ações, sendo evidenciados alguns ‘esquemas profissionais’ (Goigoux, 2007) mobilizados com vistas a atender aos diferentes conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos.

Sendo assim, identificamos o atendimento ao coletivo de alunos; o atendimento no whatsapp; o atendimento individual; e as atividades de reforço como esquemas que foram acionados tanto nas situações de aula síncrona, quanto assíncrona, como também nos momentos de encontro presencial. Tendo essa gama de esquemas sido construída pela docente ao longo de sua carreira profissional, inferimos que as similaridades a situações já vivenciadas no ensino presencial possibilitaram o acionamento delas, com algumas adaptações.

Ressaltamos que apesar de nos momentos de aula síncrona a docente priorizar o trabalho no coletivo, direcionando os questionamentos a todos os estudantes de forma que

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

todos tivessem a oportunidade de participar dos momentos de leitura e escrita nas atividades, identificamos que a professora Mirela tinha conhecimento acerca da heterogeneidade de sua turma e das diferentes hipóteses de escrita alfabética que seus alunos apresentavam.

Esse conhecimento permitia à docente planejar suas ações e atividades com vistas a atender os estudantes com dificuldades de escrita e de realizar as atividades propostas. Com isso, a professora Mirela buscou desenvolver diferentes caminhos no atendimento aos diferentes conhecimentos que os aprendizes apresentavam.

Nessa direção, o trabalho voltado para o atendimento aos diferentes conhecimentos sobre a escrita alfabética dos alunos, independentemente da situação de ensino (se presencial ou remoto), precisa estar atento aos saberes que esses aprendizes já possuem acerca do Sistema de Escrita Alfabética, com vistas ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras que, ao avaliarem esses conhecimentos, deem conta de contemplar a heterogeneidade da classe.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 maio, 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de Abril de 2016: Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, Ministério da Saúde 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 maio, 2023.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. 2012. 350f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOIGOUX, Roland. Rien de plus pratique qu'une bonne théorie ? Si, deux ! Les concepts de schème et de genre au service d'une analyse didactique de l'activité d'enseignement. *In*: MERRI, M. (Ed.). **Activité humaine et conceptualisation**. Questions à Gérard Vergnaud. Toulouse: PUM, 2007.

GOIGOUX, Roland; VERGNAUD, Gérard. Schèmes professionnels. **La Lettre de l'AI RDF**: Revue de l'association internationale de recherches en didactique du français, AI RDF, França, v. 36, p. 7-10, 2005.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. *In*: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2008.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

MAURICE, Jean Jacques. Des contraintes du métier d'enseignant participant-elles à la construction de son expérience? *In*: DESSUS, Philippe.; GENTAZ, Édouard. (eds.), **Apprentissages et enseignement: sciences cognitives et education**. Paris, Dunod, 2006.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 52, p. 41-54, 2000.

ONRUBIA, Janvier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. *In*: COLL, César. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

PAIVA, Maria Cristina, Leandro de; MACHADO, Yzzynga, Silva, Rezende. Desafios e possibilidades das estratégias de ensino remoto na alfabetização de crianças pelo WhatsApp. *In*: **Anais do V CONBALF**, Florianópolis. Anais Eletrônicos, 2021.

Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations
Acesso em: 09 de junho de 2023.

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DOI: 10.24024/23579897v32n2a2023p032049

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos.** 2019. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

SILVEIRA, Renata da Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos.** 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.