

Alfabetização e recomposição das aprendizagens no pós-pandemia: práticas docentes e desigualdades em contextos situados

Early literacy and learning recovery in the post-pandemic context: teaching practices and inequalities in situated contexts

Magda Dezotti¹

Elise Murer Fraga²

RESUMO

O artigo analisa as tensões entre políticas curriculares e práticas docentes de alfabetização no contexto de recomposição das aprendizagens no período pós-pandêmico (2022–2024), com foco no município de Carangola/MG. Fundamentado na concepção de alfabetização como prática social situada, o estudo articula os Novos Estudos do Letramento, a perspectiva dialógica de Paulo Freire e a distinção entre alfabetização e letramento proposta por Magda Soares. De abordagem qualitativa e interpretativa, a pesquisa mobiliza uma estratégia de triangulação que integra dados de *survey* institucional, entrevistas narrativas com docentes e indicadores de desempenho em alfabetização. Os resultados evidenciam um descompasso entre políticas oficiais, orientadas por metas de proficiência e avaliações padronizadas; e o cotidiano escolar, marcado por práticas docentes que reconfiguram o ensino da escrita diante de turmas heterogêneas, desigualdades socioculturais e limitações estruturais. Tais práticas assumem caráter híbrido, combinando estratégias voltadas ao domínio do sistema de escrita com ações que valorizam a oralidade e as experiências dos estudantes, variando conforme as condições de ensino: enquanto contextos urbanos evidenciam maior presença de suporte colaborativo, contextos rurais revelam maior incidência de limitações materiais e institucionais. Conclui-se que a recomposição das aprendizagens não se efetiva de forma linear, sendo condicionada às condições concretas de ensino, à densidade do suporte institucional e à capacidade de mediação crítica das docentes frente às prescrições curriculares. O estudo contribui ao deslocar o debate sobre alfabetização pós-pandemia de uma lógica centrada em resultados para uma abordagem que privilegia as condições sociais e pedagógicas de produção do aprendizado.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; desigualdades educacionais; prática social situada.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife/PE. Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá/PR. Bolsista do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ/UEMG. Docente do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. Coordenadora do subprojeto Alfabetização PIBID na UEMG, unidade Carangola. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação de Docente (GEPROF). Membro do coletivo AlfaRede e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem (NEPEL). E-mail: magda.dezotti@uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3460-8423>.

² Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE), Coronel Fabriciano/MG. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. Docente da Rede Municipal de Carangola/MG, atuando como AEE no Centro de Educação Infantil Lelena de Oliveira. Docente regente na Escola Municipal João Batista Grossi. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação de Docente (GEPROF). E-mail: elisemurerfraga@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0348-4951>.

ABSTRACT

This article analyzes teaching practices in early literacy within the context of post-pandemic learning recovery (2022–2024), focusing on the municipality of Carangola-MG, Brazil. Grounded in the conception of literacy as a situated social practice, the study articulates the New Literacy Studies, Paulo Freire’s dialogical perspective, and the distinction between early literacy and literacy proposed by Magda Soares. Adopting a qualitative and interpretive approach, the research employs a triangulation strategy that integrates data from an institutional survey, narrative interviews with teachers, and literacy performance indicators. The results show that everyday school practices are shaped by teachers’ efforts to reconfigure the teaching of writing in response to heterogeneous classrooms, sociocultural inequalities, and structural constraints intensified in the post-pandemic context. These practices assume a hybrid character, combining strategies focused on mastering the writing system with actions that value orality and students’ lived experiences, varying according to teaching conditions: while urban contexts show a greater presence of collaborative support, rural contexts reveal a stronger incidence of material and institutional limitations. It is concluded that learning recovery in early literacy does not occur in a linear manner, being conditioned by concrete teaching conditions, educational inequalities, and teachers’ capacity for critical mediation. The study contributes by framing early literacy within a broader conception of literacy as a situated social practice, highlighting that learning outcomes are intrinsically linked to the social and pedagogical conditions in which they are produced.

Keywords: early literacy; literacy; educational inequalities; situated social practice.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 não produziu apenas a interrupção dos calendários escolares, mas tensionou fundamentos históricos da escolarização e, de modo particular, os modos de conceber e organizar a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Brasil, o fechamento prolongado das escolas públicas, aliado às desigualdades de acesso às tecnologias digitais, intensificou assimetrias educacionais já estruturais e recolocou no centro do debate a relação entre políticas curriculares, condições de trabalho docente e direito à aprendizagem.

No campo da alfabetização, a centralidade atribuída à chamada “recomposição de aprendizagens” tem sido fortemente orientada por diagnósticos derivados de avaliações padronizadas e metas de desempenho. Tal enfoque tende a reduzir a complexidade do processo alfabetizador a indicadores de proficiência, obscurecendo dimensões socioculturais da apropriação da língua escrita e as condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Mais do que mensurar perdas, é necessário compreender como professoras alfabetizadoras interpretam, negociam e reelaboram suas práticas diante das exigências institucionais e das trajetórias heterogêneas de seus estudantes.

Esse cenário se torna ainda mais complexo quando considerado à luz de políticas recentes, como o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que, ao menos em seu plano normativo, busca contemplar dimensões regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero, bem como fortalecer a colaboração entre os entes federativos. Contudo, sua implementação evidencia limites estruturais, especialmente no que se refere à articulação entre tais princípios e os dispositivos de avaliação em larga escala, que continuam operando a partir de matrizes padronizadas e metas homogêneas de desempenho. Essa tensão contribui para que, no cotidiano escolar, as práticas docentes sejam fortemente influenciadas por expectativas avaliativas, frequentemente centradas naquilo que Magda Soares (2020) denomina faceta linguística da alfabetização.

Este artigo parte da compreensão da alfabetização como prática social situada, atravessada por disputas conceituais e políticas. Nessa perspectiva, o pós-pandemia não representa uma simples retomada, mas um momento de reconfiguração das práticas pedagógicas, no qual se articulam pressões por cumprimento curricular, demandas por equidade e redefinições do tempo pedagógico. Interessa-nos analisar como tais tensões se materializam

no cotidiano escolar e que deslocamentos produzem nas concepções docentes sobre ensinar e aprender a ler e escrever.

Argumenta-se que, no contexto investigado, as políticas de recomposição não operam de forma linear; elas são reinterpretadas no âmbito da prática docente, em que metas de proficiência coexistem — e frequentemente entram em conflito — com a necessidade de considerar as experiências socioculturais dos estudantes. Nesse processo, evidencia-se a predominância de práticas orientadas por demandas avaliativas, o que tende a privilegiar dimensões técnicas da alfabetização, em detrimento de abordagens críticas e dialógicas, como aquelas propostas por Paulo Freire³ e pelo modelo ideológico dos Novos Estudos do Letramento⁴.

A investigação, de abordagem qualitativa e caráter interpretativo, foi realizada com docentes da rede municipal de Carangola/MG, por meio de entrevistas semiestruturadas e de análise de dados institucionais, no período de 2022 a 2024. A análise buscou identificar categorias relativas às concepções de alfabetização, às estratégias pedagógicas e às percepções docentes sobre as desigualdades ampliadas no período pós-pandêmico. Mais do que um recorte local, o caso analisado permite refletir sobre dilemas estruturais da alfabetização no Brasil contemporâneo, particularmente no que se refere às diferentes condições de ensino e aprendizagem, ainda que seja dentro de uma mesma rede de educação.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

³ Paulo Freire propõe uma educação crítica e dialógica baseada na construção coletiva do conhecimento por meio da interação entre educadores e educandos. Em contraposição à educação bancária, que reduz os estudantes à condição de receptores passivos de informações, o autor defende uma prática pedagógica problematizadora, orientada pela reflexão crítica sobre a realidade e pela conscientização dos sujeitos acerca de sua capacidade de transformá-la. Nessa perspectiva, o diálogo constitui um princípio fundamental do processo educativo, promovendo a autonomia, a participação e a emancipação humana (Freire, 1987).

⁴ O modelo ideológico dos Novos Estudos do Letramento compreende a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, constituídas por valores culturais, relações de poder e contextos históricos específicos. Em contraste com a concepção autônoma do letramento, que o reduz a um conjunto de habilidades técnicas e neutras, essa perspectiva reconhece a existência de múltiplos letramentos e enfatiza seus usos sociais concretos. Tal entendimento aproxima-se da pedagogia crítica de Paulo Freire, ao considerar que a produção de sentidos por meio da linguagem está vinculada à leitura crítica do mundo e à atuação dos sujeitos na transformação da realidade. Em ambos os casos, a educação é concebida como prática social e política voltada para a participação, a conscientização e a emancipação dos indivíduos (Freire, 1987; Street, 2014).

A presente investigação insere-se no campo das pesquisas qualitativas, de natureza interpretativa, por buscar compreender os sentidos atribuídos por professoras alfabetizadoras às suas práticas no contexto de recomposição das aprendizagens no período pós-pandêmico. Parte-se do pressuposto de que tais práticas são indissociáveis das condições sociais, institucionais e culturais em que se produzem, exigindo um olhar atento às experiências situadas dos sujeitos.

Do ponto de vista teórico, o estudo articula três eixos analíticos complementares. Inicialmente, considera-se a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, conforme proposto por Brian Street. O modelo autônomo concebe a leitura e a escrita como habilidades neutras, universais e descontextualizadas, cujo desenvolvimento produziria, de forma quase automática, avanços cognitivos e sociais, independentemente das condições históricas e culturais dos sujeitos. Em contraposição, o modelo ideológico entende o letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, atravessadas por relações de poder, valores e contextos culturais específicos, reconhecendo a pluralidade de usos e significados da linguagem escrita (Street, 2014). A partir dessa perspectiva, o estudo articula-se à concepção de educação como prática dialógica de Paulo Freire (1987), que enfatiza a centralidade da experiência dos sujeitos, a problematização da realidade e a dimensão política do ato educativo, compreendendo o letramento como instrumento de leitura crítica do mundo e de transformação social. Nesse sentido, assume-se uma perspectiva crítica da alfabetização que a compreende como a apropriação da cultura escrita (Almeida; Macedo; Dezotti, 2023).

O segundo eixo corresponde à dimensão pedagógica e linguística da alfabetização, ancorada nas contribuições de Magda Soares (2020), cuja concepção distingue, de forma articulada, alfabetização e letramento. Para a autora, a alfabetização refere-se ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo o domínio das relações entre fonemas e grafemas e das convenções da língua escrita, enquanto o letramento diz respeito à inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, conferindo sentido e função ao uso da linguagem em contextos reais. Em ambas as dimensões, o ensino da leitura e da escrita é pautado no desenvolvimento de habilidades específicas, que abrangem desde a consciência fonológica e o domínio do sistema alfabético até a compreensão, a interpretação e o uso social da linguagem escrita. Embora interdependentes, tais dimensões não se confundem: é possível, por exemplo, estar alfabetizado sem estar plenamente letrado, e vice-versa. Essa perspectiva aproxima-se, em certa medida, da compreensão de letramento como prática social; contudo, diferencia-se da

abordagem de Brian Street ao manter uma distinção mais demarcada entre a aprendizagem do sistema linguístico e os usos sociais da escrita. Enquanto Street, a partir do modelo ideológico, enfatiza a inseparabilidade entre práticas de letramento e contextos socioculturais, relativizando a autonomia do sistema, Soares reconhece a especificidade do ensino do código escrito como uma dimensão pedagógica que requer intencionalidade, sistematização e progressão no desenvolvimento de habilidades. Sob essa perspectiva, a centralidade atribuída à alfabetização — também evidenciada nos documentos curriculares e nas avaliações em larga escala — mostra-se necessária, mas torna-se problemática quando dissociada das práticas sociais de leitura e escrita, reforçando abordagens que tendem a fragmentar o processo alfabetizador.

O terceiro eixo refere-se à abordagem narrativa como dispositivo de produção de conhecimento, por meio do qual as experiências docentes são compreendidas como fontes legítimas para a análise do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, as narrativas não são tomadas como relatos ilustrativos, mas como construções que revelam modos de significar a prática em contextos atravessados por prescrições institucionais e desigualdades estruturais.

No que se refere à produção de dados, a pesquisa foi realizada no município de Carangola/MG, no período de 2022 a 2024, articulando diferentes procedimentos, em uma estratégia de triangulação.

O município de Carangola, localizado na Zona da Mata mineira, integra a microrregião de Muriaé e situa-se a aproximadamente 300 km da capital Belo Horizonte. Com área territorial de cerca de 353,4 km² e população de 31.240 habitantes (Censo 2022), caracteriza-se como município de pequeno porte, com economia baseada predominantemente na agricultura, especialmente na produção de café, além do comércio e da prestação de serviços.

No campo educacional, o município apresenta taxa de escolarização de 98,66% para a população de 6 a 14 anos, indicando ampla cobertura do acesso ao ensino fundamental. A rede de ensino é composta por aproximadamente 23 estabelecimentos de ensino fundamental, com cerca de 3.650 matrículas e 301 docentes. Considerando os anos iniciais, identificam-se cerca de 20 escolas que ofertam essa etapa, com predominância da rede pública — especialmente municipal — na oferta educacional.

Em termos de qualidade educacional, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) indicam média de aproximadamente 5,0 nos anos iniciais e 3,6 nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando desafios na consolidação das aprendizagens

ao longo da escolarização. Esses indicadores, associados aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), permitem situar o município em um cenário que demanda atenção às aprendizagens, especialmente no contexto pós-pandêmico.

No que se refere ao financiamento, o gasto médio por aluno situa-se em torno de R\$ 7.383,62, valor compatível com municípios de porte semelhante, mas que evidencia limites estruturais para a ampliação da qualidade educacional. Além disso, o contexto socioeconômico, marcado por Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,695 e pela coexistência de áreas urbanas e rurais, configura um cenário de desigualdades que incide diretamente sobre os processos de escolarização.

Para além dos indicadores socioeconômicos, os dados do *survey* realizado com 23 docentes da rede permitem mapear o perfil profissional e as percepções diretas sobre o desafio da alfabetização no retorno ao presencial, conforme sintetizado no Quadro 1:

Quadro 1 – Perfil e percepções docentes no retorno ao presencial (Carangola-MG)

Categoria	Indicadores Principais (n = 23)
Formação Acadêmica	100% com Graduação (Pedagogia dominante); 73,9% com Pós-graduação (<i>Lato Sensu</i>).
Tempo de Magistério	Equilíbrio: 30% iniciantes (0-5 anos) e 26% muito experientes (+20 anos). 46% experientes (6-20 anos)
Nível de Leitura/Escrita	Alerta: A percepção majoritária sobre o nível dos alunos no retorno foi "Ruim".
Instrumentos de Avaliação	Autonomia: 70% elaboraram diagnósticos próprios; apenas 30% usaram o da rede.
Maiores Desafios (Escala 0-10)	1. Heterogeneidade da turma (notas 8-10); 2. Rupturas no processo educativo (notas 8-10).
Uso de Tecnologia	Foco na comunicação via WhatsApp (95%) e uso de vídeos da internet.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do *survey* (2022-2023).

A análise inicial desses dados revela que a autonomia docente na elaboração de diagnósticos (70%) e a percepção de um nível de escrita 'ruim' no retorno presencial são marcas da rede. É importante ressaltar que o acesso a esses dados e a aproximação com o campo empírico decorrem da inserção das autoras no contexto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), campus Carangola, e de suas atuações no coletivo AlfaRede (Alfabetização

em Rede)⁵. Essa vinculação institucional permitiu não apenas a coleta sistemática por meio do *survey*, mas uma observação participante e dialógica das demandas locais de recomposição.

Assim, a escolha de Carangola/MG justifica-se tanto por sua representatividade enquanto rede pública de pequeno porte, quanto pela possibilidade de articulação entre a universidade e a educação básica. De forma a aprofundar a natureza qualitativa desta investigação, realizou-se um segundo momento de escuta, focado em entrevistas narrativas com docentes que possuem experiência mínima de cinco anos. A pesquisa seguiu rigorosamente os preceitos éticos da Resolução 466/12, com anuência via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e selecionou para análise as trajetórias de Fabíola (urbana) e Andresa (rural).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS TENSÕES DO FAZER DOCENTE EM DADOS E NARRATIVAS

A análise dos resultados organiza-se em dois movimentos dialógicos. Primeiramente, apresentamos o panorama quantitativo derivado de um *survey* da base de dados da AlfaRede (2022), que mapeia as condições macroestruturais da docência na região. Tais dados, sistematizados anteriormente em relatório técnico de pesquisa (Dezotti, 2022/2023), recebem aqui inédito tratamento analítico à luz do referencial teórico-metodológico proposto. Em

⁵ AlfaRede (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0488528854506300): maiores informações sobre as pesquisas desenvolvidas pelo grupo podem ser obtidas no site <https://www.alfarede.net.br/>, que, conforme se apresenta, trata-se de “uma rede de pesquisa em alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos, criada na pandemia da COVID-19. São mais de 100 pesquisadoras de todas as regiões do país, de 26 universidades e professoras alfabetizadoras de escolas públicas. Desde 2020 dois projetos de pesquisa foram conduzidos pela AlfaRede. O primeiro focalizou o a alfabetização no ensino remoto emergencial. Como resultado, foram publicados o primeiro livro ‘Retratos da alfabetização na Pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede(2022), e um dossiê na revista *Cadernos de Educação* da UFPEL (2022). O segundo projeto, a ser concluído em 2026, busca compreender a alfabetização no pós-pandemia, analisando a volta às aulas presenciais. Os resultados vêm sendo publicados em livros e dossiês em periódicos bem qualificados. Todas as publicações são de acesso livre.” Em 2025, iniciou-se um novo projeto, centralizado na alfabetização de jovens, adultos e idosos, tendo como pano de fundo a política do governo federal, intitulada Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA). A AlfaRede construiu um desenho metodológico próprio para todos os seus projetos, que articula *survey*, grupos focais virtuais, entrevistas virtuais e/ou presenciais e etnografias virtuais.

seguida, verticaliza-se a análise através das narrativas das professoras Fabíola (contexto urbano/PIBID) e Andresa (contexto rural/multisseriado).

3.1 O cenário macro: tensões entre o capital formativo e o realismo das salas de aula

A análise dos dados sistematizados no Quadro 1 evidencia um corpo profissional com elevado capital formativo: a totalidade das docentes (n=23) possui graduação em Pedagogia e 73,9% detêm títulos de pós-graduação. Entretanto, a investigação revela que esse nível de qualificação tensiona-se com condições de trabalho marcadas por desafios estruturais persistentes, os quais foram intensificados no período de retorno ao ensino presencial.

Conforme mapeado pelo *survey*, entre os principais desafios destacados pelas professoras, sobressaem a desigualdade de acesso às tecnologias, a descontinuidade dos processos educativos, a heterogeneidade das turmas e as dificuldades de engajamento dos estudantes. No período pós-pandêmico, os dados produzidos evidenciam a presença de defasagens significativas nos níveis de leitura e escrita, especialmente no que se refere ao domínio do sistema de escrita e à compreensão textual. Essas defasagens não se apresentam de forma homogênea entre os estudantes, sendo frequentemente associadas, pelas professoras respondentes, à descontinuidade dos processos educativos e às condições diferenciadas de acesso às atividades escolares durante o ensino remoto, o que exige um olhar para a alfabetização enquanto prática social situada, para além da mera técnica.

Esse cenário ganha densidade quando articulado aos indicadores educacionais de Carangola/MG. As médias do IDEB (5,0 nos anos iniciais e 3,6 nos anos finais) sugerem que as dificuldades registradas não são eventos isolados, mas sintomas de um quadro mais amplo de fragilidades estruturais. Assim, a recomposição das aprendizagens configura-se como um processo complexo que demanda não apenas o esforço pedagógico individual, mas condições institucionais e limites materiais de investimento por aluno, que incidem sobre as possibilidades reais de intervenção intensiva.

No que tange às respostas institucionais, observa-se um descompasso entre a gestão administrativa e a pedagógica: enquanto o planejamento para o retorno priorizou massivamente (91,3%) os protocolos sanitários, apenas 34,7% das docentes contaram com diretrizes pedagógicas estruturadas para lidar com as perdas de aprendizagem. Essa carência de suporte

oficial intensifica a tensão entre o reconhecimento do “processo real das crianças” e a pressão sistêmica pelo cumprimento do currículo e das metas de proficiência.

Tal dicotomia não pode ser dissociada do papel das avaliações em larga escala, como o SAEB. Ainda que políticas recentes, a exemplo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, mencionem a diversidade regional e cultural, sua operacionalização permanece ancorada em instrumentos padronizados. Os dados analisados sugerem que esses dispositivos orientam as práticas docentes para a centralidade de habilidades mensuráveis, vinculadas ao modelo autônomo do letramento. Nesse campo atravessado por dispositivos avaliativos, a avaliação diagnóstica — embora apresentada como ferramenta de apoio — acaba operando como alinhamento às expectativas externas de desempenho, moldando o fazer docente no cotidiano da alfabetização em Carangola.

3.2 Entre o urbano e o rural: práticas docentes e desigualdades situadas

A análise das narrativas das professoras evidencia que o retorno ao ensino presencial ocorreu em condições desiguais, produzindo impactos diferenciados nos processos de alfabetização. Enquanto em contextos urbanos se observam maiores possibilidades de acompanhamento das aprendizagens e de articulação com as famílias, nos contextos rurais emergem desafios relacionados à multisseriação, à limitação de recursos pedagógicos e à dispersão territorial.

Essas diferenças devem ser compreendidas à luz das características socioeconômicas do município, marcado por um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,695 e pela coexistência de áreas urbanas e rurais. Tais condições indicam a presença de desigualdades estruturais que incidem diretamente sobre as oportunidades de aprendizagem dos estudantes, afetando tanto o acesso quanto a continuidade das práticas de leitura e escrita. Nesse contexto, a heterogeneidade observada nas turmas não se restringe a níveis distintos de aprendizagem, mas expressa trajetórias escolares marcadas por diferentes condições de participação nos processos educativos.

No contexto urbano, Fabíola atuava em uma turma de 3º ano com 23 alunos frequentes, entre os quais havia estudantes ainda não alfabetizados.

Os desafios são constantes, são muitos; e novos vão surgindo, com certeza. Mas assim é: a gente ainda enfrenta essa dificuldade, dessas crianças com essas dificuldades de alfabetização... mesmo que a gente tenha que fazer esse trabalho mais voltado diretamente para os anos iniciais, primeiro ano, né? Atividades, assim, para tentar sanar as dificuldades desses alunos, que ainda não estão alfabetizados. Eu sou professora de terceiro, eu tenho alunos não alfabetizados mesmo com esse tempo de retorno que a gente já tem, porque minha turma tem 23 e eu tenho 5 alunos hoje que a gente está pegando firme com eles nessa questão de alfabetização. E aí entra os alunos do PIBID, que tem dado um suporte, uma ajuda bacana... os que estão comigo na escola, tenho direcionado o trabalho deles; parte deles para uma intervenção pedagógica para eles estarem auxiliando. É uma demanda muito grande que a escola precisa muito também (Professora Fabíola, Arquivos da pesquisa, 2023).

Essa fala da docente é esclarecedora, pois demonstra que sua prática foi fortalecida pela presença das bolsistas, por meio do PIBID, em colaboração com a universidade (UEMG). Além desses pontos, a docente também destaca o engajamento das famílias e a continuidade do trabalho em 2024, culminando na alfabetização de estudantes. É evidente que esse conjunto de condições possibilitou a realização de intervenções mais individualizadas, favorecendo a recomposição das aprendizagens e uma abordagem muito mais dialógica, conforme proposta por Paulo Freire (1987).

Em contraste, a experiência de Andresa, em contexto rural e multisseriado com 19 alunos, sendo 11 do 4º ano e 8 do 3º ano, com 30% da turma ainda não alfabetizada, explicita os limites estruturais que incidem sobre o trabalho docente. Para a docente, o principal desafio no retorno ao ensino remoto foi, conforme suas palavras: “recuperar o ‘tempo perdido’, pois sabemos que, mesmo com as atividades remotas, a maioria das crianças não tinham o apoio da família (por diversos motivos) (Professora Andresa, Arquivos da pesquisa, 2024).

Dentre os “motivos diversos” relatados, destaca-se a dinâmica da vida no campo: o trabalho intenso dos pais na lavoura, a falta de um aparelho celular ou de acesso à internet e a própria falta de escolarização das famílias, o que limita o suporte doméstico às tarefas escolares.

Nesse contexto, a professora afirma que:

Com a volta das aulas presenciais, os pais diminuíram o contato e a colaboração que vinham tendo com a escola, até mesmo reuniões. (...) Somente o grupo WhatsApp permanece, mas, apenas para recados, nada mais. (...) Os alunos são assíduos... apenas uma pequena parte apresenta faltas, precisando, às vezes, acionar o conselho tutelar (Professora Andresa, Arquivos da pesquisa, 2024).

Nota-se que a questão pedagógica de alunos não alfabetizados também pode estar relacionada à situação de vulnerabilidade educacional. O distanciamento da família, que chega ao ponto de exigir outras medidas, como acionar o conselho tutelar, ocorre quando não há outra alternativa para dialogar. A frequência irregular compromete o processo, porque a alfabetização exige continuidade, prática e acompanhamento constante, restando à professora tomar essa providência, não como punição, mas como uma medida de proteção e garantia do direito da criança à educação, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), questões que vão muito além das práticas realizadas em sala de aula.

Nesse espaço, para lidar com as dificuldades relacionadas à defasagem na alfabetização, a professora implementou estratégias pedagógicas diversificadas, incluindo avaliações diagnósticas contínuas, trabalhos em grupo e reforço escolar. Ferramentas pedagógicas como o alfabeto móvel, caça-letras, bingo de letras e atividades de formação de palavras foram utilizadas. Além disso, práticas como leitura individual e compartilhada, reconto de histórias, teatro de fantoches e atividades de escrita (ditado, cópia de trechos de fábulas) e desenho enriqueceram o processo de alfabetização.

No contexto da educação rural, as escolhas pedagógicas de Andresa transitam entre práticas de caráter lúdico, como o bingo das letras, o reconto de histórias e o teatro de fantoches, que favorecem a oralidade; e práticas mais convencionais, como ditados e cópias de fábulas. Essa coexistência de diferentes estratégias evidencia nuances da docência concreta em um contexto marcado pelos desafios da recomposição das aprendizagens. Essas estratégias evidenciam um hibridismo necessário diante das lacunas deixadas pela pandemia. Se, por um lado, o lúdico atua como um convite ao engajamento e ao afeto, por outro, a recorrência à cópia sinaliza a busca da docente por oferecer um suporte de textualidade aos alunos que, em seus contextos familiares de baixa escolarização, possuem pouco contato com o objeto escrito. Dessa forma, o que poderia ser lido meramente como "educação bancária" (Freire, 1987), em uma análise descontextualizada, revela-se, na prática situada de Andresa, como uma tentativa de garantir a apropriação da "faceta linguística" (Soares, 2020) em um território de invisibilidade. A docente mobiliza essas estratégias buscando conferir segurança aos estudantes no domínio do sistema de escrita, ao mesmo tempo em que tenta subverter o modelo autônomo de letramento ao valorizar a oralidade e o contexto do campo em outras atividades.

Além disso, ela registra que a colaboração do professor responsável pelo 5º ano e o suporte de uma pedagoga foram fundamentais para enfrentar os desafios cotidianos, permitindo a troca de ideias e a criação de soluções conjuntas para problemas que surgiam constantemente. Afirma também que, para um trabalho mais adequado e produtivo:

Seria interessante investir em tecnologias, como salas de informática, com acesso à internet / oferecer suporte emocional e orientação para lidar com o estresse e ansiedade, planos de estudos flexíveis, adaptáveis às necessidades dos alunos (Professora Andresa, Arquivos da pesquisa, 2024).

Essa fala da professora reforça a percepção de que, dentro do limite de suas possibilidades, as estratégias empregadas são respostas situadas a um sistema que exige prontidão técnica (modelo autônomo), mas que ignora a ausência de recursos e as especificidades socioculturais (modelo ideológico) da criança do campo. Andresa enfrentou o isolamento rural, onde a escola se torna um dos poucos espaços de circulação da cultura escrita.

O contraste entre os dois contextos permite evidenciar que as diferenças nos resultados de alfabetização não podem ser atribuídas exclusivamente às práticas docentes, mas devem ser compreendidas à luz das desigualdades estruturais que configuram o acesso às práticas de letramento. Nessa perspectiva, os dados reforçam a crítica ao modelo autônomo, demonstrando que a aprendizagem da escrita depende intrinsecamente das condições sociais de participação em práticas letradas e do suporte institucional oferecido à docência. Nesse cenário, o fato de o município ter recebido o 'Selo de Ouro' de qualidade na educação evidencia uma contradição pedagógica central: enquanto a gestão municipal demonstra eficiência no cumprimento de metas normativas e protocolos institucionais, o cotidiano escolar permanece tensionado por lacunas de aprendizagem que o selo, por sua natureza burocrático-administrativa, não alcança.

As diferenças entre os contextos analisados evidenciam que as práticas de alfabetização não podem ser compreendidas fora das condições concretas de ensino. No contexto urbano, a maior presença de suporte colaborativo — favorecida por iniciativas institucionais e maior articulação com as famílias — amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, permitindo estratégias mais diversificadas e individualizadas. Em contraste, no contexto rural, as limitações materiais, a multisseriação e a menor participação familiar impõem restrições que incidem diretamente sobre o trabalho docente.

Com efeito, práticas frequentemente classificadas como tradicionais, como a cópia e o ditado, assumem outros significados, configurando-se como respostas pedagógicas situadas diante de condições de escassez. Por mais que Soares (2020) afirme a centralidade do texto nas práticas pedagógicas e a indissociabilidade da alfabetização e do letramento, tais evidências tensionam leituras dicotômicas sobre o ensino da escrita. Sob a ótica de Street (2014), essas práticas indicam a coexistência de elementos associados tanto ao modelo autônomo quanto ao modelo ideológico de letramento, conforme discutido no âmbito dos Novos Estudos do Letramento. Ao mesmo tempo, reforçam a compreensão da alfabetização como processo de apropriação da cultura escrita (Almeida; Macedo; Dezotti, 2023), situado em práticas sociais concretas e relacionado aos contextos reais em que a leitura e a escrita adquirem sentido. Essa perspectiva permite compreender tais práticas para além de oposições dicotômicas, reconhecendo a complexidade e a diversidade que caracterizam os processos de alfabetização e letramento. Assim, as práticas docentes observadas não podem ser reduzidas a adesões ou resistências às prescrições curriculares, mas devem ser compreendidas como processos de mediação situados, nos quais as professoras reinterpretam e reconfiguram o ensino da escrita a partir das possibilidades e limites de seus contextos de atuação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ao analisar práticas docentes de alfabetização em contextos urbanos e rurais no município investigado, evidencia que a recomposição das aprendizagens no período pós-pandêmico não se realiza de forma linear, estando diretamente condicionada às condições concretas de ensino e às desigualdades educacionais que atravessam os diferentes contextos escolares. O trabalho pedagógico se configura, nesse cenário, como um processo de mediação situado, no qual as professoras mobilizam estratégias diversas para responder às demandas de turmas heterogêneas e a limitações estruturais.

Os resultados indicam que as práticas de alfabetização assumem caráter híbrido, articulando o ensino do sistema de escrita a formas de inserção dos estudantes em práticas sociais de uso da linguagem. Tal articulação reforça a necessidade de compreender a alfabetização para além de uma perspectiva estritamente técnica, situando-a no âmbito das práticas sociais e das condições em que se produz.

Ao propor a compreensão da alfabetização como prática social situada, o artigo contribui para o deslocamento de abordagens centradas exclusivamente em resultados de aprendizagem, destacando a centralidade das condições sociais e pedagógicas na produção desses resultados. Assim sendo, reforça-se a importância de políticas e ações que considerem as especificidades dos contextos escolares e apoiem o trabalho docente em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Caroline de; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; DEZOTTI, Magda. Alfabetização como apropriação da cultura escrita. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, v. 17, n. 32, p. 201–222, 2023. DOI: <https://doi.org/10.59306/poiesis.v17e322023201-222>.

BRASIL. **Decreto n.º 11.556, de 12 de junho de 2023**: institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012**: aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Portal das Avaliações Educacionais: SAEB**. Brasília, DF: INEP, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

CÂMARA MUNICIPAL DE CARANGOLA (MG). **Informações institucionais e econômicas do município**. Carangola, MG: Câmara Municipal de Carangola, [s. d.]. Disponível em: <https://www.camaracarangola.mg.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS E SOCIAIS (CEPS BRASIL). **Dados educacionais e demográficos: Carangola (MG)**. [S. l.]: CEPS Brasil, [s. d.]. Disponível em: <https://cepsbrasil.org.br/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

ESCOLAS. **Mapa de escolas e dados educacionais: Carangola (MG)**. [S. l.]: Escolas, [s. d.]. Disponível em: <https://escol.as/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO BRAVA. **Meu Município: indicadores educacionais e financeiros de Carangola (MG)**. [S. l.]: Fundação Brava, [s. d.]. Disponível em: <https://meumunicipio.org.br/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Pública de Minas Gerais (SIMAVE)**. Belo Horizonte: SEE-MG, [s. d.]. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2026.

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

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: **11/04/2026**

Aprovado em: **16/06/2026**