

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Instituto de Ciências Humanas e Sociais

Departamento de Letras

GUILHERME LINO-DE-ALMEIDA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NÃO CONSOLIDADOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: um olhar para as vivências docentes no enfrentamento do dilema nas
cidades de Mariana e Ouro Preto - MG**

MARIANA

2025

GUILHERME LINO-DE-ALMEIDA

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NÃO CONSOLIDADOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II: um olhar para as vivências docentes no enfrentamento do dilema nas
cidades de Mariana e Ouro Preto - MG**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras-Português do Departamento de
Letras da Universidade Federal de Ouro
Preto, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado em
Letras Português

Orientador(a) da pesquisa: Prof^a. Dr^a Ada
Magaly Matias Brasileiro

MARIANA

2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Guilherme Lino de Almeida

Alfabetização e Letramento não Consolidados no Ensino Fundamental II: um olhar para as vivências docentes no enfrentamento do dilema nas cidades de Mariana e Ouro Preto (MG)

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras-Língua Portuguesa

Aprovada em 04 de março de 2026.

Membros da banca

Prof.^a Dr.^a Ada Magaly Matias Brasileiro - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Prof.^a Dr.^a Rita Cristina Lima Lages - Avaliadora (Universidade Federal de Ouro Preto)

Prof.^a Dr.^a Ada Magaly Matias Brasileiro, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou o depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 04/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Ada Magaly Matias Brasileiro, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/03/2026, às 20:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1071098** e o código CRC **8D96DC96**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Professora Ada Brasileiro, minha orientadora, por acreditar em mim, por me acolher, pela escuta atenta, paciência, pela parceria construída ao longo deste percurso e pela orientação firme e generosa. Sua confiança e suas provocações teóricas foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À Universidade Federal de Ouro Preto, que tem sido espaço de formação intelectual e humana, onde encontrei não apenas conhecimento, mas também encontros, desafios e possibilidades de crescimento.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de Iniciação Científica, cuja experiência foi decisiva para o amadurecimento das questões que deram origem a esta pesquisa.

Ao meu querido e amado parceiro, Vitor Hugo de Oliveira-Lopes, pelo carinho, pela paciência e pelo companheirismo ao longo desta trajetória. Agradeço pelo apoio constante e pelas conversas que tanto contribuem para meu crescimento pessoal e acadêmico.

Às professoras que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e generosidade ao compartilharem suas experiências.

Por fim, estendo minha sincera gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para minha trajetória acadêmica e pessoal, seja por meio de orientações, diálogos, incentivo ou apoio ao longo desta caminhada.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias ”. — (Paulo Freire. Educação e mudança, 1979).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo **investigar as práticas pedagógicas mobilizadas e os dilemas enfrentados por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II para a consolidação da alfabetização e do letramento de alunos com defasagem de aprendizagem**. O estudo parte da constatação de que muitos estudantes chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, realidade que impõe desafios significativos aos docentes, especialmente em contextos escolares marcados pela escassez de políticas públicas voltadas a essa demanda. Com abordagem qualitativa e estratégia metodológica de **pesquisa de campo**, a pesquisa utilizou o **grupo focal** como instrumento de coleta de dados. A análise foi realizada por meio de **interpretação dos eixos temáticos** que emergiram do material empírico, organizados em: percepções docentes, dilemas pedagógicos e emocionais e práticas mobilizadas. Os resultados evidenciam que os professores recorrem a estratégias como retomada sistemática de conteúdos básicos, uso de atividades diagnósticas, adaptação de materiais, trabalho com gêneros textuais e práticas de leitura mediada. Ao mesmo tempo, enfrentam dilemas relacionados à sobrecarga de trabalho, à ausência de formação específica para lidar com a defasagem, à pressão por cumprimento do currículo e ao impacto emocional decorrente da responsabilização individual pelos baixos resultados. O estudo revela que, diante da lacuna estrutural deixada pelas políticas educacionais, os docentes mobilizam saberes da experiência e estratégias próprias para responder às demandas da sala de aula, tensionando os limites entre prescrição curricular e realidade escolar.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Defasagem de aprendizagem; Ensino Fundamental II; Práticas docentes.

ABSTRACT

This research project aims to investigate the pedagogical practices mobilized by lower secondary school teachers (Ensino Fundamental II) to support the literacy and language development of students with learning gaps. The study starts from the recognition that many students reach the final years of elementary school without having mastered basic reading and writing skills a situation that places significant demands on teachers, especially in contexts where public policies fail to address these specific needs. Grounded in a qualitative approach and using the case study as its methodological strategy, the research will rely on, focus group for data collection. Thematic content analysis will be employed to examine the meanings, strategies, and dilemmas experienced by teachers in their everyday work. By valuing teachers' voices and lived experiences, this study seeks to contribute to ongoing reflections on teacher education, policy development, and the recognition of experiential knowledge as a central component of pedagogical practice.

Keywords: literacy; learning gaps; basic education; pedagogical practices; teaching experience.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 Das concepções de língua(gem) e de ensino de Língua Portuguesa	11
2.2 Alfabetização e letramento: concepções, distinções e desafios práticos para a consolidação	12
2.3 A alfabetização não consolidada no EF II: a formação continuada e atuação do professor de Língua Portuguesa	16
3 METODOLOGIA	19
4 ANÁLISE DOS DADOS	23
4.1 As percepções dos docentes acerca da alfabetização não consolidada no EFII;	24
4.2 Os dilemas pedagógicos e emocionais enfrentados no cotidiano da sala de aula;	27
4.3 Práticas, estratégias e reinvenções construídas pelos professores para acolher estudantes em diferentes níveis de letramento e recuperar aprendizagens	30
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	42
APÊNDICE A	42

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, o direito à alfabetização na idade certa segue como um desafio persistente. Embora o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 5, estabeleça que todas as crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, está longe de ser alcançado o objetivo de garantir que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita básicas no início de sua trajetória escolar, para que possam ter um bom desempenho nas etapas seguintes. O contexto pandêmico agravou ainda mais esse quadro, revelando a fragilidade estrutural do ensino remoto e seus efeitos sobre os estudantes, especialmente, os que já vivenciavam situações de vulnerabilidade. Dados do INEP (2022) apontam que a taxa de crianças não alfabetizadas no tempo previsto saltou de 15,5% para 33,8%, e que, nas séries finais do Ensino Fundamental, cresce o número de alunos com dificuldades severas em leitura e escrita.

Nas turmas do 6º ao 9º ano, observa-se um aumento significativo de estudantes com processos de alfabetização não consolidados. A queda nos indicadores de proficiência em Língua Portuguesa evidencia esse retrocesso: entre 2019 e 2021, a média nacional caiu 24,5 pontos, segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A situação escancara um problema antigo, mas agora mais visível: os alunos chegam às etapas finais da escolarização obrigatória sem domínio dos conhecimentos básicos de leitura e escrita. Essa realidade vem sendo constantemente reportada por estudantes de Letras em estágios supervisionados, que se deparam, nas escolas, com alunos fora do ciclo esperado de alfabetização. Tais encontros têm provocado uma série de questionamentos: como atuar pedagogicamente diante dessa defasagem? Que papel cabe ao professor de Língua Portuguesa diante de um processo que, historicamente, tem sido atribuído à formação em Pedagogia? Como acolher e ensinar esses alunos sem a formação específica para alfabetizar?

As perguntas ganham ainda mais força quando confrontadas com a lacuna de formação que atravessa os cursos de Letras. Embora esses cursos enfatizem o trabalho com gêneros textuais e práticas de letramento em contextos sociocomunicativos, pouco ou nada se discute sobre alfabetização. Assim, professores do Ensino Fundamental II, especialmente de Língua Portuguesa, são levados a assumir uma responsabilidade para a qual, muitas vezes, não foram preparados. Realizam diagnósticos, adaptam atividades, criam minicursos, fazem mediações e tudo isso dentro de um trabalho cotidiano atravessado por esforço intelectual, emocional e físico, que permanece invisibilizado e pouco valorizado (Brasileiro; Pimenta, 2021; 2022; 2023).

Este estudo dá continuidade a uma pesquisa anterior de iniciação científica, dedicada à análise de práticas voltadas à alfabetização e ao letramento de alunos com defasagem de aprendizagem, descritas a partir de teses e dissertações defendidas entre 2014 e 2024, a qual mostrou uma baixa diversidade de estratégias mobilizadas pelos docentes e apontou uma recorrência de desafios estruturais relacionados à formação, às condições de trabalho e à ausência de políticas específicas para os anos finais do Ensino Fundamental. Agora, o olhar volta-se para o cotidiano dos professores: suas práticas, seus dilemas e estratégias, em meio ao desafio de lidar com estudantes do Ensino Fundamental II que ainda não consolidaram o processo de alfabetização. Assim, esta pesquisa contribui para a construção de possíveis caminhos pedagógicos, proporcionando um cenário favorável para a atuação dos professores que abarque de forma justa a diversidade dos alunos. Além disso, pode contribuir para dar visibilidade a esse trabalho invisível que tem sido realizado pelo professor.

Parte-se de uma concepção de linguagem como prática social (Bakhtin, 2003; Kleiman, 2007), compreendendo a alfabetização e o letramento como processos interdependentes (Soares, 2004, 2009), que exigem não apenas domínio técnico do código, mas inserção crítica e contextualizada nas práticas de leitura e escrita. Também se reconhece que, para iluminar os caminhos de compreensão do fenômeno social aqui levantado, é demandada a articulação entre saberes pedagógicos e linguísticos, como defendem autores como Paulo Freire (1996), Arthur Gomes de Moraes (2020) e Irandé Antunes (2003), numa abordagem que valorize a formação contínua, saberes de linguagem e compromisso ético com os sujeitos da cena escolar. A pergunta que orienta esta pesquisa, portanto, é: **quais são as práticas mobilizadas e por quais dilemas os professores do Ensino Fundamental II passam ao receberem alunos com a alfabetização ainda não consolidada?** Ao trazer esse problema para o centro da análise, buscamos não apenas descrever práticas pedagógicas em uso, mas também evidenciar os desafios enfrentados pelos docentes e refletir sobre caminhos possíveis de formação e ação.

Diante disso, traçamos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas mobilizadas e os dilemas vividos por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II no enfrentamento da defasagem de aprendizagem em leitura e escrita, com foco na consolidação da alfabetização e do letramento. Focamos, assim, em identificar práticas pedagógicas já utilizadas por professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II diante de alunos com alfabetização não consolidada; descrever dilemas vividos pelos docentes em sala de aula ao lidarem com diferentes níveis de letramento e alfabetização; compreender como professores do Ensino Fundamental II percebem e definem

a defasagem de aprendizagem em leitura e escrita no contexto de suas turmas; e compreender concepções de linguagem e ensino que fundamentam as estratégias utilizadas pelos professores para promover práticas de leitura e escrita em contextos reais e significativos.

Para responder a essa problemática, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo, utilizando o grupo focal como instrumento de produção de dados. Tal escolha metodológica permitiu acessar as experiências, percepções e tensões vividas pelas docentes em seu contexto concreto de atuação. A análise foi conduzida por meio da interpretação dos eixos temáticos que emergiram do material empírico, organizados em três dimensões articuladas: percepções docentes, dilemas pedagógicos e emocionais e práticas mobilizadas, assegurando coerência entre o problema proposto, os objetivos traçados e o percurso analítico desenvolvido. Dessa forma, o trabalho estruturamos em três seções: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre alfabetização, letramento e formação docente; em seguida, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa; e posteriormente, desenvolve-se a análise dos dados a partir dos eixos temáticos definidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Organizamos a discussão empreendida nesta seção em torno das noções de alfabetização e letramento, formação docente, a invisibilidade do profissional e o fracasso escolar, buscando oferecer referenciais que permitem compreender a defasagem de aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental II (EFII) para além de uma perspectiva individual, situando-a no contexto das práticas pedagógicas, das condições de trabalho e das políticas educacionais que atravessam o cotidiano escolar.

2.1 Das concepções de língua(gem) e de ensino de Língua Portuguesa

A nossa compreensão de língua(gem) se afasta de uma perspectiva normativa e estruturalista, que a reduz a um sistema fechado de regras gramaticais, para concebê-la como prática social, histórica e interativa. Nessa direção, Irlandé Antunes (2003) defende que o ensino de Língua Portuguesa deve estar orientado para o uso efetivo da linguagem em situações reais de comunicação, priorizando a construção de sentidos, a interação entre sujeitos e o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Essa concepção implica compreender que a língua não se esgota na aprendizagem de conteúdos gramaticais descontextualizados, mas se realiza nos textos, nos gêneros discursivos e nas práticas sociais de leitura e escrita (Antunes, 2003). Ensinar língua, portanto, é inserir o estudante em práticas sociais mediadas pela linguagem, possibilitando-lhe ampliar sua participação nos diferentes espaços sociais.

Ao assumirmos a linguagem como prática social, identificamos uma brecha que nos leva a repensar os processos de alfabetização e letramento nos anos finais do Ensino Fundamental II (EFII). Essa perspectiva é central quando se trata de alunos com alfabetização ainda não consolidada no EFII. A dificuldade desses estudantes não pode ser interpretada apenas como ausência de habilidades técnicas, mas como resultado de trajetórias escolares marcadas por experiências fragmentadas de uso da linguagem. Assim, compreender a língua(gem) como prática social permite deslocar o foco do “déficit individual” para as condições concretas de inserção dos sujeitos nas práticas de leitura e escrita, articulando diretamente essa discussão aos dilemas pedagógicos enfrentados pelos professores.

Nessa mesma direção, a compreensão de língua(gem) enquanto prática social encontra respaldo em Luiz Antônio Marcuschi (2001), ao discutir as relações entre oralidade, escrita e letramento. Para o autor, a língua se materializa em eventos comunicativos situados, organizados em gêneros discursivos que circulam socialmente. Assim, a oposição rígida entre

oral e escrito perde sentido, pois ambos integram um contínuo de práticas sociais mediadas pela linguagem. Essa perspectiva amplia a noção de ensino de Língua Portuguesa, deslocando-a do domínio formal do código para a inserção do aluno em práticas reais de uso da linguagem.

De modo complementar, Angela Kleiman (2007) compreende o letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita e que estão sempre vinculadas a contextos culturais e institucionais específicos. Para a autora, ensinar língua materna implica reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita não é apenas um processo cognitivo individual, mas uma forma de participação em práticas sociais historicamente construídas. Essa concepção reforça a necessidade de considerar as trajetórias sociais dos estudantes e as condições institucionais da escola no enfrentamento das dificuldades de alfabetização.

Ao articularmos Antunes, Marcuschi e Kleiman, consolida-se uma base teórica que compreende a língua como interação, os gêneros como formas de ação social e o letramento como prática situada. Essa ancoragem teórica sustenta a compreensão de que a alfabetização e o letramento, especialmente quando não consolidados nos anos iniciais, não podem ser reduzidos a lacunas técnicas, mas devem ser analisados à luz das condições sociais de produção, circulação e apropriação da linguagem. É justamente essa perspectiva que fundamenta a leitura dos dilemas e das práticas mobilizadas pelos professores investigados neste estudo. Essa compreensão exige, portanto, um aprofundamento das noções de alfabetização e letramento, que serão discutidas na subseção seguinte.

2.2 Alfabetização e letramento: concepções, distinções e desafios práticos para a consolidação

As reflexões de Magda Soares (2004 e 2009) destacam a diferença crucial entre Alfabetização e Letramento, conceituando-os como processos interdependentes, mas com focos distintos. Enquanto a Alfabetização se concentra na aquisição do sistema alfabético de escrita, essencial para a leitura e escrita básicas, o Letramento se refere ao uso competente dessas habilidades em práticas sociais significativas. Soares enfatiza que essa distinção abrange tanto os objetivos do ensino quanto os processos cognitivos e linguísticos subjacentes. Contudo, a autora alerta para a necessidade de que Alfabetização e Letramento sejam simultâneos e equilibrados. Isso implica que, paralelamente à aprendizagem do código escrito, o aluno deve ser inserido em práticas socioculturais que tornem a leitura e a escrita relevantes e significativas, mobilizando gêneros textuais apropriados ao seu contexto. Essa

visão consolidada a ideia de que não são etapas separadas, mas dimensões complementares do processo formativo.

Ambos os processos, Alfabetização e Letramento, transcendem a mera decodificação, englobando a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos em diversos contextos e para múltiplas finalidades. Soares (2004) ainda ressalta que, para alunos com defasagem de aprendizagem, o desafio é maior, exigindo práticas pedagógicas que promovam não apenas a recuperação de conteúdo, mas também a motivação e a autoconfiança. O Letramento, visto como um processo no qual o aluno é protagonista, manifesta-se no cotidiano e na interação social, consolidando a Alfabetização para além do ambiente escolar.

Em outra perspectiva, Magda Soares (2017) também aponta a necessidade de diferenciar a aquisição da língua (oral ou escrita) do seu desenvolvimento, sendo este último contínuo. Ela argumenta que utilizar o termo Alfabetização para designar tanto a aquisição da língua escrita quanto seu desenvolvimento é inadequado, tanto etimológica quanto pedagogicamente, pois a Alfabetização refere-se estritamente ao ato de "ensinar o alfabeto" e as habilidades básicas de leitura e escrita (Soares, 2017).

Apesar de não usar explicitamente o termo "Letramento", Paulo Freire (1967) oferece uma base fundamental para a discussão, ao propor uma educação que seja emancipatória e transformadora. Sua perspectiva reforça que a Alfabetização deve ser crítica e contextualizada, capacitando os alunos a compreenderem e se posicionarem diante de suas realidades. Para Freire (1967), "a Alfabetização enquanto prática de liberdade, é um ato criador" que propicia uma nova percepção de si, da realidade e das ações no mundo.

Magda Soares, contribui significativamente para a compreensão da relação entre teoria e prática na Alfabetização e no Letramento. Ela enfatiza a integração da leitura e da escrita em contextos sociais relevantes, destacando a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às experiências de vida e ao contexto socioeconômico de cada aluno (Soares, 2004; 2009). Tais propostas convergem com a abordagem crítica e contextualizada de Freire, reforçando a importância de uma educação que promova a transformação social e atenda às necessidades dos educandos.

As contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), em *Psicogênese da Língua Escrita*, introduzem a abordagem construtivista da Alfabetização, em contraposição aos métodos tradicionais. Essa perspectiva entende o estudante como um sujeito ativo na aquisição da escrita, influenciado por seu meio social, vivências e suas particularidades. Assim, rejeita-se o ensino baseado em repetições mecânicas e descontextualizadas, em favor

de práticas que valorizam a contextualização, a interação e a aprendizagem significativa da língua materna.

Ferreiro e Teberosky (1999) propõem que o ponto de partida pedagógico seja a questão: "como o aluno aprende?". Essa mudança de foco do ensino para a aprendizagem realça o protagonismo do aluno e concebe a Alfabetização como um processo ativo e construtivo. Nessa visão, o professor transforma-se de mero transmissor de conteúdo em mediador e investigador, buscando compreender como os alunos constroem e ressignificam o conhecimento.

Para as autoras, essa abordagem exige do professor uma prática reflexiva e contínua, que envolve a observação do contexto sociocultural do aluno e a identificação de suas estratégias individuais de aprendizagem. O docente deve interpretar como a criança interage e reage ao mundo, processa informações e internaliza conceitos, promovendo um ensino que dialogue com as necessidades e realidades específicas de cada um. Essa postura não só respeita as particularidades, mas favorece práticas mais dinâmicas e humanizadas, alinhadas aos princípios da Alfabetização significativa.

Com base nessas ideias, Ferreiro e Teberosky (1999) descrevem as etapas construtivas pelas quais as crianças progredem na apropriação do sistema de escrita:

- **Garatujas:** traços e rabiscos sem relação com a escrita convencional, focados na exploração motora.
- **Fase pré-silábica:** surgimento de tentativas de representação gráfica, mas ainda sem correspondência sistemática entre a fala e a escrita.
- **Fase silábica:** percepção inicial da relação som-escrita, com a atribuição, por vezes inconsistente, de uma letra a cada som ou sílaba.
- **Fase alfabética:** compreensão mais ampla do sistema de escrita, estabelecendo correspondências claras entre fonemas e grafemas.
- **Fase alfabético-ortográfica:** consolidação das regras ortográficas e domínio pleno do sistema convencional da escrita.

A perspectiva construtivista de Ferreiro e Teberosky (1999), profundamente enraizada na teoria piagetiana, foi um marco na concepção da alfabetização a partir dos anos 80. Essa abordagem enfatiza que a criança constrói progressivamente suas hipóteses sobre a escrita, um processo não linear nem mecânico. O professor, nessa visão, assume o papel de mediador reflexivo, e o aluno, um papel mais ativo. Contudo, essa visão recebeu críticas, especialmente

quando interpretada de forma rígida, resultando na associação de "etapas" de aquisição da escrita a faixas etárias fixas ou na negligência da necessidade de intervenções pedagógicas sistemáticas e intencionais (MORTATTI, 2006).

Apesar das críticas, o trabalho de Ferreiro e Teberosky é fundamental para compreender que a alfabetização requer práticas que respeitem o conhecimento prévio do aluno, estimulem a reflexão sobre a linguagem e integrem as diversas dimensões do letramento em contextos reais e significativos de uso da língua. A compreensão dessas fases de construção da escrita é vital para que o professor identifique a posição do aluno e ofereça intervenções precisas, impulsionando o avanço na aprendizagem.

Paralelamente, autores como Magda Soares e Paulo Freire contribuem para a visão de que alfabetização e letramento são complementares, e não processos isolados. **Alfabetização** oferece o domínio técnico do código escrito, enquanto o **Letramento** ensina a utilizá-lo de forma crítica e significativa nos diversos contextos sociais. A separação desses processos pode levar a equívocos: focar apenas na alfabetização corre o risco de formar leitores e escritores mecânicos, sem a capacidade de interpretação ou aplicação funcional do conhecimento. Por outro lado, o Letramento exige uma base sólida na Alfabetização para que as práticas letradas possam ser exercidas. Aprender a ler e escrever, portanto, transcende o domínio técnico, exigindo a inserção crítica da linguagem nos contextos sociais.

A ênfase de Paulo Freire, em "Pedagogia do Oprimido" (1987) – influenciado por Vygotsky –, reside na alfabetização crítica e libertadora. Freire defende que este processo é uma ferramenta de emancipação social e não apenas de domínio técnico. A alfabetização deve ser significativa e contextualizada, capacitando os alunos a compreender e transformar sua realidade por meio da leitura e da escrita. Essa visão dialoga com a teoria de Vygotsky, apresentada em "A Formação Social da Mente" (1991), que coloca o sujeito e a interação social no centro da aprendizagem. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é mediado pela interação social, ressaltando o papel do professor como mediador na construção do conhecimento.

Em contraste, as contribuições de Piaget, em "A Equilibração das Estruturas Cognitivas" (1976), focam mais nos estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa de maneira individual e autônoma. Embora Ferreiro e Teberosky (1999) se inspirem em Piaget ao descreverem as fases da alfabetização (garatujas, pré-silábico, silábico, alfabético e alfabético-ortográfico) como um processo construtivo individual, a principal distinção é clara: Piaget, Ferreiro e Teberosky concentram-se no desenvolvimento individual, enquanto Vygotsky e Freire enfatizam a relevância do contexto social e das interações.

Essa integração das perspectivas de Piaget, Vygotsky, Ferreiro e Freire é crucial para uma compreensão da alfabetização que abrange tanto o desenvolvimento cognitivo individual quanto as interações socioculturais. No Ensino Fundamental II, onde é comum a defasagem de leitura e escrita, é essencial adotar práticas pedagógicas que considerem as etapas de desenvolvimento de Ferreiro e Teberosky (1991), a mediação social de Vygotsky (1991) e a abordagem crítica de Freire (1987). Dessa forma, a integração equilibrada e contextualizada de Alfabetização e Letramento promove uma formação completa, que não só respeita as singularidades dos alunos, mas também potencializa sua capacidade de usar a linguagem como ferramenta de transformação social e participação crítica.

Apesar de essenciais, as discussões teóricas sobre alfabetização e letramento precisam ser articuladas com o contexto político e social. No Brasil, a consolidação desses processos depende de políticas públicas que assegurem condições adequadas de ensino e aprendizagem. Documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelecem diretrizes e metas da educação.

2.3 A alfabetização não consolidada no EF II: a formação continuada e atuação do professor de Língua Portuguesa

A não consolidação da alfabetização e do letramento nos anos iniciais desloca para o Ensino Fundamental II (EFII) uma responsabilidade historicamente atribuída a outras etapas da escolarização. Esse deslocamento incide diretamente sobre a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa, revelando tensões entre o que foi institucionalmente previsto em sua formação inicial e as demandas concretas do cotidiano escolar.

Ao analisar a organização curricular dos cursos de licenciatura, Selma Garrido Pimenta (1999) aponta uma fragmentação entre teoria e prática e a insuficiente preparação para enfrentar situações complexas da realidade escolar. Tal descompasso torna-se evidente quando o professor do EFII precisa retomar fundamentos da alfabetização sem ter recebido formação sistemática para isso. A lacuna formativa não se traduz em ausência de ação docente, mas em sobrecarga e improvisação constante.

Para compreender essa complexidade, são centrais as contribuições de Maurice Tardif (2002). O autor propõe que o saber docente não é único nem homogêneo, mas constituído por uma pluralidade de saberes que se articulam no exercício da profissão. Entre eles, destacam-se:

- **Saberes disciplinares:** provenientes das áreas de conhecimento específicas (no caso, a Linguística, a Literatura, os estudos da linguagem).
- **Saberes curriculares:** relacionados aos programas, diretrizes e prescrições institucionais que organizam o que deve ser ensinado.
- **Saberes profissionais:** construídos na formação pedagógica formal.
- **Saberes experienciais:** produzidos na prática cotidiana, na interação com alunos, colegas e contextos concretos.

No contexto da alfabetização não consolidada, esses saberes entram em tensão. O professor mobiliza seus conhecimentos disciplinares sobre língua e texto, mas precisa reinterpretá-los à luz de dificuldades que remetem ao princípio alfabético e à construção inicial da escrita. Confronta-se com currículos que nem sempre contemplam retomadas estruturais do processo de alfabetização. Recorre, então, intensamente aos saberes experienciais, aqueles que, segundo Tardif (2002), são construídos no enfrentamento direto das situações reais de trabalho.

Tardif critica tanto o mentalismo, que reduz o saber docente a processos cognitivos individuais, quanto o sociologismo, que transforma o professor em mero executor de políticas. O saber do professor é uma articulação viva entre a história profissional, a cultura escolar, as condições institucionais e a experiência cotidiana. Nesse sentido, alfabetizar tardiamente no contexto do EFII não é apenas aplicar técnicas: é interpretar contextos, tomar decisões sob pressão e reorganizar continuamente a própria prática.

Essa dimensão ganha ainda mais densidade quando consideramos os atravessamentos emocionais do trabalho docente. As contribuições de Ada Brasileiro (2016) evidenciam que ensinar implica manejar afetos, reconhecer tensões e transformar o clima da sala de aula. Emoções como frustração, impotência ou desânimo atravessam o trabalho com alunos em defasagem; ao mesmo tempo, entusiasmo, humor e acolhimento podem reconfigurar trajetórias marcadas pelo fracasso. A dimensão emocional não é periférica: ela estrutura a própria possibilidade de engajamento nas práticas de leitura e escrita.

A constituição da identidade docente, nesse cenário, também é tensionada. António Nóvoa (2017) destaca que os primeiros anos de profissão, o período de indução, são decisivos para o enraizamento do professor na carreira. Entretanto, a universidade, as políticas públicas

e a própria profissão frequentemente silenciam diante das dificuldades enfrentadas pelos iniciantes. No caso da alfabetização não consolidada, muitos professores jovens são lançados a contextos complexos sem redes estruturadas de apoio, precisando construir saberes situados em meio à urgência.

É nesse ponto que se torna fundamental discutir o que se entende por trabalho invisível do professor. A noção desenvolvida por Ada Brasileiro e Viviane Pimenta (2021, 2022, 2023) amplia a compreensão do fazer docente ao evidenciar que grande parte da atividade profissional não é socialmente reconhecida, embora seja indispensável ao funcionamento da escola. Planejamentos, relatórios, registros, elaboração e adaptação de materiais, comunicação com famílias, replanejamento constante diante das dificuldades de aprendizagem, todas essas ações compõem o que as autoras denominam gêneros do *métier* docente.

O termo *métier*, de origem francesa, refere-se ao ofício, ao conjunto de saberes, práticas e responsabilidades que estruturam uma profissão. No caso do *métier* docente, trata-se da complexa rede de decisões pedagógicas, saberes mobilizados, gestos profissionais e investimentos cognitivos e emocionais que sustentam o trabalho do professor para além do momento visível da aula. Assim, o trabalho invisível não é secundário, mas constitutivo do próprio exercício da docência.

Durante o período da pandemia de Covid-19, a dimensão invisível do trabalho docente tornou-se ainda mais evidente, na medida em que as fronteiras entre tempo profissional e tempo pessoal se diluíram, ampliando as demandas de planejamento, mediação e acompanhamento dos estudantes. No entanto, como discutem Brasileiro e Pimenta (2021, 2022, 2023), essa invisibilidade não se inaugura nesse contexto excepcional; ela já constitui, historicamente, o próprio *métier* docente, marcado por uma série de atividades que extrapolam o momento visível da aula.

No caso específico da alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II, esse trabalho invisível assume contornos ainda mais complexos. Ele envolve o diagnóstico contínuo dos níveis de apropriação da escrita, a adaptação de conteúdos curriculares pensados para a série, a produção de atividades diferenciadas, a fragmentação de tarefas, a mediação constante da leitura, o acolhimento das frustrações dos alunos, a preservação de sua autoestima e a negociação permanente das expectativas institucionais. Soma-se a isso, em muitos casos, a experiência de responsabilização individual pelo fracasso escolar, como se as dificuldades acumuladas ao longo da trajetória do estudante pudessem ser resolvidas exclusivamente pela ação do professor.

Assim, o trabalho invisível não se reduz a tarefas administrativas ou burocráticas, mas abrange decisões pedagógicas complexas, investimentos cognitivos e implicações emocionais que sustentam cotidianamente o exercício da docência.

Dessa forma, a compreensão dos atravessamentos da formação docente revela que o professor do EFII não atua apenas como um mero transmissor de conteúdos disciplinares. Ele é intérprete de políticas, mediador de conflitos, gestor de afetos, produtor de materiais, pesquisador da própria prática e, frequentemente, responsável por recompor processos formativos interrompidos. A alfabetização não consolidada expõe, portanto, tanto os limites da formação inicial quanto a potência dos saberes construídos na experiência.

As seções deste capítulo evidenciam que a alfabetização e o letramento, compreendidos como processos sociais, conceituais e políticos, não podem ser reduzidos a etapas encerradas nos anos iniciais da escolarização. A concepção de língua como prática social, a perspectiva psicogênica da construção da escrita, a distinção articulada entre alfabetização e letramento e a dimensão política da leitura do mundo sustentam a compreensão de que a defasagem no EFII não é mero atraso individual, mas resultado de trajetórias escolares e condições estruturais. Ao mesmo tempo, os estudos sobre formação docente e saberes profissionais e sobre o trabalho invisível do professor, revelam que o enfrentamento dessa realidade mobiliza uma complexa rede de saberes e práticas frequentemente desvalorizadas. Desse modo, a alfabetização não consolidada emerge como fenômeno pedagógico, institucional e político, que interpela diretamente a formação, as condições de trabalho e o reconhecimento social da docência.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma **abordagem qualitativa**, orientada pela compreensão interpretativa dos fenômenos sociais. Como afirma Ada Brasileiro (2021), investigar pela via qualitativa implica reconhecer que os sujeitos produzem sentidos, constituem práticas e interagem com contextos históricos e institucionais que atravessam suas ações. No caso desta pesquisa, compreender como os professores do Ensino Fundamental II (EFII) mobilizam as práticas e enfrentam os dilemas relacionados à alfabetização não consolidada exige escutar suas vozes, captar suas interpretações e reconhecer a complexidade de seu fazer cotidiano.

Trata-se, portanto, de uma **pesquisa de campo**, realizada com professores vinculados às escolas públicas estaduais dos municípios de Mariana/MG e Ouro Preto/MG, instituições que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha do campo não se orienta por critérios de excepcionalidade, mas pela relevância social do contexto: escolas públicas

urbanas que recebem estudantes em defasagem de aprendizagem, motivo pelo qual os professores precisam reorganizar continuamente suas práticas de ensino.

Como instrumento principal de geração dos dados, foi utilizado o **grupo focal**, um encontro guiado, no qual um grupo seletivo de participantes, que compartilham papéis e conhecimentos relacionados ao tema investigado, discutem questões previamente organizadas pelo pesquisador. O **grupo focal** permite observar não apenas os conteúdos de fala, mas também as negociações de sentido, as convergências, divergências e as tensões que emergem dessa interação coletiva (Brasileiro, 2021). Essa dinâmica é particularmente adequada ao objeto desta pesquisa, pois possibilita compreender como os professores constroem coletivamente as explicações, percepções e estratégias diante dos desafios que enfrentam.

Inicialmente, foi realizada uma seleção preliminar de 10 professores de Língua Portuguesa que atendiam aos critérios de inclusão previamente estabelecidos: atuar no Ensino Fundamental II em escolas públicas da região dos Inconfidentes e possuir experiência com estudantes cuja alfabetização não estivesse plenamente consolidada. A definição desses critérios buscou assegurar a pertinência do perfil dos participantes em relação aos objetivos da pesquisa.

Os docentes foram contatados individualmente, por meio de convite formal, no qual foram apresentados os objetivos do estudo, os procedimentos metodológicos previstos, a dinâmica do grupo focal e as garantias éticas relativas ao sigilo, à voluntariedade da participação e à possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo profissional.

Os professores que manifestaram interesse em participar responderam, em seguida, a um formulário de identificação disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, com o objetivo de coletar informações básicas sobre formação, tempo de atuação docente e contexto profissional. Esse procedimento permitiu organizar o perfil das participantes e confirmar o atendimento aos critérios previamente estabelecidos.

Dos 10 professores convidados, 5 manifestaram interesse inicial em participar. Contudo, em razão do período de encerramento do ano letivo, marcado por fechamento de notas, conselhos de classe, relatórios e outras demandas institucionais, nem todos puderam confirmar presença. Alguns já se encontravam em viagem de fim de ano ou estavam intensamente envolvidos nas atividades escolares de final de semestre. Ao final desse processo, 3 professoras participaram efetivamente do grupo focal.

As participantes possuíam tempo de atuação docente variando entre 2 e 10 anos, o que permitiu reunir diferentes níveis de experiência profissional, desde docentes em início de

carreira até professoras com trajetória mais consolidada no Ensino Fundamental II. Essa diversidade contribuiu para a pluralidade de perspectivas apresentadas durante a discussão.

Embora o número de participantes seja reduzido sob uma lógica quantitativa, é importante destacar que esta pesquisa se insere no campo qualitativo, cujo objetivo não é a generalização estatística, mas a compreensão aprofundada de experiências e sentidos produzidos em contextos específicos. No caso do grupo focal, a literatura metodológica indica que grupos menores favorecem maior participação individual, aprofundamento das falas e qualidade na interação discursiva. Assim, o número de três participantes mostrou-se adequado aos objetivos do estudo, permitindo a produção de dados coerentes com a proposta investigativa.

A sessão do grupo focal ocorreu no dia 19 de dezembro de 2025, por meio da plataforma *Google Meet*, considerando a disponibilidade das participantes e a viabilidade de reunir docentes atuantes em diferentes escolas da região. Seguindo um roteiro semiestruturado, elaborado especificamente para esta investigação, o encontro teve duração aproximada de uma hora e meia, foi gravado em áudio mediante consentimento das participantes, transcrito e posteriormente submetido à análise. O roteiro utilizado no grupo focal foi organizado a partir dos eixos temáticos definidos para a pesquisa e encontra-se disponível na íntegra no Apêndice A deste trabalho, a fim de assegurar transparência metodológica e possibilitar ao leitor o acompanhamento das questões que orientaram a produção dos dados.

As questões do roteiro buscaram explorar três eixos temáticos, que foram os focos da análise :

- (1) as percepções dos docentes acerca da alfabetização não consolidada no EFII;
- (2) os dilemas pedagógicos e emocionais enfrentados no cotidiano da sala de aula;
- (3) práticas, estratégias e reinvenções construídas pelos professores para acolher estudantes em diferentes níveis de letramento e recuperar aprendizagens.

A participação das professoras foi voluntária. Para preservar a identidade das participantes, foram atribuídos pseudônimos identificados como Professora A, Professora B e Professora C, denominações que serão utilizadas ao longo da seção de análise. A análise dos dados se deu de forma **interpretativa**, permitindo identificar os padrões de sentido que emergem das falas, articulando-os ao referencial teórico e à realidade do campo investigado. A análise buscou, sobretudo, compreender como os docentes significam seu próprio trabalho,

quais tensões reconhecem em suas práticas e de que maneira os saberes experienciais se articulam às exigências institucionais e às demandas dos alunos.

Alinhada aos objetivos da pesquisa, a análise buscou interpretar as falas das docentes não como relatos isolados, mas como produções discursivas situadas, atravessadas por suas experiências profissionais, condições institucionais e concepções de linguagem construídas ao longo de suas trajetórias. Parte-se do entendimento de que os dados qualitativos não falam por si, exigindo um movimento analítico que articule empiria, teoria e contexto social.

O processo de análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e gradativa, a partir de leituras reiteradas da transcrição integral do grupo focal, que foi realizado e gravado por meio da plataforma *Google Meet*. A transcrição do material empírico contou, em um primeiro momento, com o apoio de uma ferramenta de inteligência artificial (*Read AI*), que foi utilizada exclusivamente como recurso técnico para a conversão do áudio em texto. Ressalta-se que a transcrição foi posteriormente revisada, conferida e ajustada pelo pesquisador, a fim de garantir fidelidade às falas das participantes e preservar os sentidos produzidos no contexto da interação. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos dados, com o objetivo de apreender o conjunto das falas, identificar recorrências temáticas, as tensões e os pontos de inflexão no discurso das participantes. Em seguida, procedeu-se a uma leitura mais sistemática, buscando compreender os sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas, aos dilemas enfrentados no cotidiano escolar e às condições que atravessam o trabalho docente no Ensino Fundamental II.

As categorias analíticas foram construídas a partir da articulação entre os dados empíricos e os aportes teóricos que orientaram este estudo, especialmente no campo da alfabetização, do letramento e da formação docente. Desse modo, as categorias não emergem como compartimentos vedados, mas como núcleos de sentido que se inter-relacionam e se tensionam ao longo das falas. A organização do material empírico permitiu identificar eixos recorrentes relacionados às percepções dos professores sobre a alfabetização não consolidada, aos dilemas pedagógicos e institucionais enfrentados no cotidiano escolar e às estratégias e reinvenções que são construídas para atender alunos em diferentes níveis de apropriação da linguagem escrita. A análise que se segue está organizada a partir desses eixos, buscando aprofundar a compreensão dos sentidos produzidos pelas docentes em relação ao fenômeno investigado. Inicia-se pela discussão das percepções das professoras acerca da alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II, entendida por elas como um problema estrutural que atravessa a trajetória escolar dos alunos e impacta diretamente o trabalho pedagógico nos anos finais da educação básica.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção dedica-se à análise e discussão dos resultados, tendo como eixo central a compreensão das práticas pedagógicas mobilizadas diante da presença de alunos no Ensino Fundamental II com a alfabetização não consolidada. A construção das categorias analíticas deu-se a partir da leitura atenta da transcrição integral do grupo focal, considerando-se não apenas os conteúdos explícitos das falas, mas também as hesitações, ambiguidades, recorrências e tensões presentes no discurso das professoras. Partiu-se do princípio de que toda manifestação verbal constitui dado de pesquisa e, portanto, deve ser preservada em sua materialidade, mesmo quando revela imprecisões conceituais ou dificuldades de nomeação teórica.

Nesse sentido, situações em que as participantes demonstram incerteza ao diferenciar ou relacionar os termos “alfabetização” e “letramento”, por exemplo, não são tratadas como lacunas a serem corrigidas, mas como elementos significativos para a compreensão do modo como esses conceitos circulam, são apropriados e mobilizados no cotidiano docente. As categorias, assim, emergem do diálogo entre as falas dos participantes e o referencial teórico adotado, em um movimento interpretativo que respeita a singularidade das experiências narradas e busca compreender os sentidos produzidos no interior das práticas pedagógicas.

A partir do movimento analítico descrito, e considerando a leitura reiterada e cuidadosa da transcrição integral do grupo focal, foi possível identificar um conjunto de núcleos de sentido que se repetem, se tensionam e se articulam ao longo das falas das professoras participantes. Esses núcleos não se apresentam de forma vedada ou hierarquizada, mas emergem do entrelaçamento entre a experiência docente, às exigências institucionais, concepções de linguagem e as condições concretas de trabalho. A organização desses sentidos resultou na definição de três eixos temáticos, construídos de modo indutivo, a partir do material empírico, e posteriormente articuladas ao referencial teórico da pesquisa. Esses eixos buscam compreender como as professoras significam a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental II, quais desafios reconhecem em seu cotidiano e de que maneira mobilizam os saberes, afetos e práticas para lidar com a defasagem de aprendizagem de seus alunos.

4.1 As percepções dos docentes acerca da alfabetização não consolidada no EFII;

A análise das falas das professoras participantes do grupo focal evidencia que as concepções de alfabetização e letramento mobilizadas no Ensino Fundamental II não se

apresentam de forma estabilizada ou teoricamente sistematizada, mas emergem de maneira fragmentada, situacional e fortemente atravessada pela experiência prática. Ao serem convidadas a refletir sobre o que compreendem por alfabetização e letramento, especialmente no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, as docentes recorrem, em grande medida, a descrições ancoradas no cotidiano escolar, nas dificuldades concretas dos alunos e nas exigências institucionais que orientam seu trabalho.

Eu acho que a alfabetização, pelo menos pra gente no Fundamental II, acaba ficando muito nessa questão de ele conseguir ler e escrever minimamente, sabe? De entender o que está no papel, de conseguir acompanhar o conteúdo da série. Porque se ele não consegue nem isso, fica muito difícil trabalhar qualquer outra coisa. (Professora A–transcrição, trecho inicial.)

Logo no momento inicial do grupo focal, ao discutirem a presença recorrente de estudantes com a alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II, observa-se que a alfabetização é frequentemente associada à capacidade de “ler e escrever minimamente”, “entender o que está no papel” ou “acompanhar o conteúdo da série”. Essa compreensão não configura uma redução conceitual, mas evidencia a centralidade da apropriação do sistema de escrita no contexto analisado. Diante de turmas em que parte dos estudantes ainda não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, o foco das docentes recai, de modo compreensível, sobre a consolidação do sistema alfabético-ortográfico, etapa fundamental do processo de alfabetização. A ênfase na dimensão alfabética revela menos uma limitação conceitual e mais a urgência pedagógica imposta pela realidade da sala de aula.

A forma como a alfabetização é significada nas falas dialoga, por contraste, com a concepção desenvolvida por Magda Soares (2004, 2017), para quem alfabetizar corresponde à apropriação do sistema alfabético-ortográfico, enquanto o letramento diz respeito ao uso social da leitura e da escrita em práticas significativas. A autora enfatiza que se trata de processos distintos, porém indissociáveis, cuja articulação é condição para uma aprendizagem consistente. No material empírico analisado, entretanto, observa-se que a alfabetização é frequentemente associada ao domínio básico da leitura e da escrita, “saber ler”, “conseguir escrever”, “compreender o enunciado”, enquanto a dimensão do letramento aparece de forma menos explicitada. Isso não significa que as docentes desconsiderem o uso social da linguagem, mas indica que, diante da defasagem observada, o foco tende a recair sobre a consolidação das habilidades consideradas elementares.

Quando o termo “letramento” surge no discurso das professoras, ele aparece, majoritariamente, associado à ideia de uso social da leitura e da escrita, mas sem uma delimitação conceitual clara. Em diferentes momentos do grupo focal, o letramento é referido

como aquilo que permite ao aluno “usar o que aprende fora da escola”, “interpretar textos do dia a dia” ou “se virar melhor na vida” (falas distribuídas ao longo do debate). Embora tais formulações se aproximem das concepções de letramento discutidas por Soares (2004) e Kleiman (1995), elas revelam uma apropriação mais intuitiva do conceito, construída a partir da experiência docente.

Esse dado não deve ser interpretado como fragilidade intelectual por parte das professoras, mas como expressão de um processo formativo marcado por lacunas estruturais. Como aponta Morais (2012), muitos professores atuam em contextos nos quais os debates teóricos sobre alfabetização e letramento não se consolidam de forma contínua ao longo da formação inicial e continuada, o que faz com que os conceitos sejam incorporados de modo parcial ou ressignificados a partir da prática. Nesse sentido, a dificuldade em diferenciar alfabetização e letramento, presente nas falas do grupo focal, revela menos um desconhecimento e mais um deslocamento do saber teórico para o saber da experiência.

Além disso, chama atenção o fato de que, em alguns trechos da transcrição, as professoras demonstram certa hesitação ou mesmo desconforto ao tentar nomear conceitualmente suas práticas. Em determinado momento do encontro, uma participante afirma

A gente quer fazer, a gente tá ali com os meninos, a gente tem muita vontade de fazer, a gente tem consciência, a gente sabe o que precisa fazer em sala, não sei se tem nome certo, só que a gente também tá sobrecarregada e tem todo um sistema, tem toda uma estrutura e a gente tem que, sabe, todo dia lutar contra isso. Que impressão que eu tenho é que a gente tá meio sozinha, às vezes, em sala de aula, a gente, os meninos, aí é muito cansativo e muito difícil. Eu nem sei se eu respondi, mas eu tentei. (Professora C– transcrição, trecho inicial.)

Esse trecho é particularmente revelador, pois explicita a distância entre o fazer pedagógico e a linguagem acadêmica que, muitas vezes, legitima esse fazer. A tensão entre o dizer e o fazer pode ser compreendida à luz da tipologia dos saberes docentes proposta por Tardif (2014), segundo a qual o trabalho do professor mobiliza diferentes tipos de saber: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. No caso analisado, observou-se que, diante da alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II, as professoras acionam sobretudo os saberes experienciais, construídos no cotidiano da sala de aula e nas interações concretas com os alunos, ainda que tais saberes dialoguem com conhecimentos disciplinares e curriculares. Assim, mesmo quando não nomeiam teoricamente suas práticas, as docentes mobilizam concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que orientam suas decisões pedagógicas, evidenciando que

o saber docente ultrapassa o domínio estritamente acadêmico e se constitui na articulação entre diferentes fontes de conhecimento.

Portanto, a análise desta categoria permite afirmar que as concepções de alfabetização e letramento presentes nas falas das professoras, se apresentam de formas híbridas, situadas entre referenciais teóricos parcialmente incorporados e saberes experienciais consolidados ao longo da prática. Essa condição produz impactos diretos na forma como os desafios da defasagem de aprendizagem são compreendidos e enfrentados, como será aprofundado nas categorias seguintes. Ao evidenciar essa tensão, a pesquisa não busca apontar falhas individuais, mas compreender os efeitos de um sistema formativo e institucional que, historicamente, tem exigido dos professores respostas complexas sem garantir, na mesma medida, condições formativas consistentes.

Ao avançar na análise das falas produzidas no grupo focal, observa-se que a alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II é significada pelas professoras como um fenômeno estrutural, cuja origem extrapola amplamente o espaço da sala de aula e o tempo presente da escolarização. As participantes rejeitam, de forma recorrente, a ideia de que a defasagem de aprendizagem seja resultado exclusivo de falhas individuais, seja do aluno, seja do professor e constroem um discurso que evidencia a articulação entre políticas educacionais, organização curricular, condições institucionais e trajetórias escolares marcadas pela exclusão progressiva.

Eu vou falar uma coisa aqui que, infelizmente, que eu venho acompanhando há anos, é que na educação eles estão preocupados em quantitativo e não com qualidade. Quanto maior o número de aprovação, maior nota a escola ganha, maior a escola recebe premiações e por aí vai. [...] A educação saindo a cada ano, a cada década. [...] Então, a dificuldade é essa. Eles não estão preocupados com a qualidade, estão preocupados com a quantidade. E isso, infelizmente, nós, professores, não sabemos o que fazer. (Professora A – transcrição, trecho intermediário).

Nesse sentido, a defasagem aparece como algo que se acumula, ao longo dos anos, sendo produzida por um sistema que, segundo as docentes, “vai passando uma régua” sobre os alunos que apresentam dificuldades desde os anos iniciais. Como afirma a Professora B, ao comentar o percurso escolar desses estudantes:

Desde os anos iniciais, quando o menino começa a apresentar dificuldade, a escola vai passando uma régua, sabe? Esses meninos vão ficando pra trás, a defasagem vai aumentando, e chega um momento que o professor não vai dar conta, obviamente (Professora B – transcrição, trecho intermediário).

Essa fala evidencia uma percepção compartilhada de que a progressão escolar, quando dissociada da efetiva consolidação das aprendizagens, pode produzir um efeito cumulativo de

dificuldades que se tornam mais visíveis no Ensino Fundamental II, momento em que as exigências de leitura, escrita e interpretação se intensificam. Tal compreensão desloca a análise da defasagem do plano exclusivamente individual para o plano institucional, indicando que as dificuldades observadas não são compreendidas pelas docentes como falhas isoladas dos alunos, mas como resultado de processos escolares que se acumulam ao longo da trajetória educativa.

A leitura interpretativa dos dados que foram produzidos no grupo focal evidencia que a presença de alunos com alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II (EFII) é compreendida pelas professoras não como uma ocorrência pontual ou resultado de falhas individuais, mas como uma expressão de um problema estrutural, historicamente construído ao longo do percurso escolar. As falas revelam uma percepção de que essas defasagens se acumulam desde os anos iniciais, atravessando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, até se tornarem visíveis de forma mais aguda no EFII, quando as exigências de leitura e escrita se intensificam. Nesse sentido, as docentes indicam que a progressão escolar, frequentemente dissociada da efetiva consolidação das aprendizagens, contribui para a naturalização desse fracasso, fazendo com que alunos avancem de etapa sem que lhes sejam garantidas condições reais de apropriação da linguagem escrita. Tal compreensão aproxima-se de concepções de alfabetização que a entendem como processo contínuo e não linear, que é marcado por desigualdades sociais, institucionais e pedagógicas, e desloca a responsabilização exclusiva do professor ou do aluno para uma análise mais ampla das políticas públicas educacionais e das condições concretas de escolarização.

4.2 Os dilemas pedagógicos e emocionais enfrentados no cotidiano da sala de aula;

Outro elemento central que emerge dessa categoria é a **sobrecarga docente** e a sensação de isolamento vivida pelas professoras diante das múltiplas demandas que recaem sobre seu trabalho. Ao refletir sobre o cotidiano escolar, a Professora A explicita o tensionamento entre as exigências burocráticas, o discurso oficial e as condições reais de atuação:

A gente tem muita vontade de fazer, tem consciência, sabe o que precisa ser feito, mas a gente tá sobrecarregada. Tem todo um sistema, toda uma estrutura, e todo dia é uma luta contra isso. A impressão que eu tenho é que a gente tá meio sozinha em sala de aula (Professora A – transcrição, trecho intermediário).

A fala revela não apenas a intensificação do trabalho docente, mas também a solidão e a invisibilização de um esforço cotidiano que não se traduz em reconhecimento institucional.

Esse dado dialoga diretamente com as reflexões de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes se constroem no enfrentamento de situações concretas, muitas vezes, em contextos adversos, e com Brasileiro e Pimenta (2023), ao discutirem o caráter invisível de grande parte do trabalho do professor, especialmente aquele que envolve adaptação, acolhimento, mediação e reorganização pedagógica.

Além disso, as participantes apontam que o discurso institucional tende a reforçar uma lógica produtivista, centrada no desempenho em avaliações externas, o que contribui para a marginalização dos alunos com maiores dificuldades e, simultaneamente, para a responsabilização do professor. Conforme relata a Professora A:

“A escola ainda tá muito preocupada com desempenho, com produtividade, com avaliação. Coloca habilidade no planejamento, mas no fundo o que importa é o resultado.” (Professora A – trecho intermediário)

Essa lógica, segundo as docentes, dificulta a implementação de práticas pedagógicas mais sensíveis às diferenças de aprendizagem e às necessidades dos alunos com alfabetização não consolidada. Ao mesmo tempo, reforça um discurso público que atribui ao professor a culpa pelo insucesso escolar, desconsiderando as condições estruturais que atravessam o trabalho pedagógico. Tal perspectiva corrobora as críticas de Moraes (2012), ao evidenciar que as políticas educacionais centradas em resultados tendem a obscurecer os processos de aprendizagem e a complexidade do ensino da língua escrita.

Chama atenção, ainda, o modo como as professoras associam a defasagem de aprendizagem a fatores sociais mais amplos, como a ausência de apoio familiar e as desigualdades socioeconômicas. No entanto, essas menções não aparecem como justificativas simplificadoras, mas como elementos que agravam um cenário já marcado pela falta de políticas de acolhimento e intervenção efetiva por parte da escola. Como sintetiza a Professora B:

Esses meninos, muitas vezes, não têm estrutura familiar, não têm apoio, e a escola também não acolhe. A dificuldade aparece, e o problema vira o aluno. (Professora B – trecho intermediário)

Desse modo, a análise dessa categoria, evidencia que a alfabetização não consolidada é vivida pelas docentes como uma experiência que reorganiza profundamente o trabalho pedagógico, intensifica as demandas emocionais e produz sentimentos recorrentes de frustração, impotência e cansaço. Longe de uma leitura individualizante, as falas constroem uma compreensão crítica do fenômeno, denunciando a insuficiência das políticas

educacionais e a necessidade de reconhecer o trabalho docente como prática complexa, situada e atravessada por múltiplas determinações. Reforça ainda a importância de compreender os dilemas enfrentados pelas professoras não como falhas pessoais, mas como expressões de um sistema educacional que historicamente tem exigido respostas complexas sem garantir, na mesma medida, condições estruturais, formativas e institucionais para que elas se efetivem. É a partir dessa tensão que se tornam visíveis as estratégias, reinvenções e afetos mobilizados pelas docentes, aspectos que serão aprofundados nas categorias seguintes.

As falas também indicam que a reinvenção cotidiana não ocorre sem custos. A Professora B relata sentimentos recorrentes de cansaço e frustração ao perceber que, mesmo com esforços individuais, os avanços dos alunos são lentos e, muitas vezes, insuficientes para atender às exigências institucionais. Há, em seu discurso, a sensação de estar sempre “devendo algo”: ora ao currículo, ora aos alunos, ora à gestão escolar. Essa percepção reforça a ideia de que o trabalho docente, especialmente em contextos de defasagem de aprendizagem, é atravessado por uma sobrecarga que extrapola o domínio pedagógico e alcança dimensões emocionais e subjetivas.

A escola fala, é responsabilidade do professor, mas aí a escola também fala: ah, tem avaliação, tem não sei o quê, tem outra avaliação em larga escala, produtividade, currículo, desempenho. Então, assim, eu acho muito contraditório isso. (Professora B- trecho intermediário).

Nesse sentido, as professoras revelam que a presença de alunos com alfabetização não consolidada reconfigura não apenas o planejamento das aulas, mas também a relação com o tempo escolar. A Professora C destaca que o ritmo da turma se torna heterogêneo, exigindo estratégias diferenciadas que nem sempre encontram respaldo nas estruturas da escola. A tentativa de atender alunos em níveis distintos de apropriação da linguagem escrita faz com que o professor assuma, simultaneamente, múltiplos papéis: alfabetizador, mediador de leitura, explicador de conteúdos e, muitas vezes, suporte emocional para estudantes que já carregam um histórico de fracasso escolar. No contexto analisado, essa ampliação se manifesta de forma intensa, uma vez que o professor do Ensino Fundamental II é convocado a lidar com demandas tradicionalmente atribuídas aos anos iniciais, sem que haja uma reorganização curricular ou formativa que sustente esse deslocamento.

É muito difícil, porque você planeja uma aula pensando numa turma, mas dentro dessa turma você tem vários níveis. Tem aluno que lê, interpreta, acompanha; tem aluno que lê muito pouco; e tem aluno que não consegue ler nada. Então você tem que fazer praticamente três planejamentos numa aula só E o tempo não é suficiente. (Professora C - trecho Intermediário).

Nesse sentido, a análise dos dados permite afirmar que as professoras atuam em uma zona de tensão permanente: entre a consciência crítica dos limites do sistema educacional e o compromisso ético com os alunos que encontram diariamente em sala de aula. É nesse espaço contraditório que se constroem práticas possíveis, nem idealizadas, nem resignadas, mas profundamente marcadas pela tentativa de resistir à lógica do fracasso escolar naturalizado. A alfabetização e o letramento, no contexto do Ensino Fundamental II, aparecem, assim, não apenas como desafios pedagógicos, mas como problemas políticos, institucionais e éticos, que exigem respostas coletivas e estruturais.

4.3 Práticas, estratégias e reinvenções construídas pelos professores para acolher estudantes em diferentes níveis de letramento e recuperar aprendizagens

Ao aprofundar a leitura interpretativa da transcrição do grupo focal, torna-se evidente que a presença de alunos com alfabetização e letramento não consolidados no Ensino Fundamental II produz efeitos diretos sobre a organização do trabalho pedagógico, exigindo das professoras constantes deslocamentos, adaptações e reinvenções em sua prática. As falas revelam um cotidiano marcado pela tensão entre aquilo que é “prescrito” institucionalmente: currículos, conteúdos, avaliações, tempos escolares e aquilo que se apresenta como necessidade concreta dos alunos, sobretudo daqueles que não dominam plenamente a leitura e a escrita.

Em diferentes momentos do grupo focal, as professoras B e C relatam a dificuldade de “dar conta do conteúdo da série” quando parte significativa da turma não consegue acompanhar textos mais complexos ou realizar atividades que pressupõem habilidades básicas de leitura e escrita. A Professora B, por exemplo, ao comentar sobre o planejamento das aulas, afirma que muitas vezes precisa “voltar várias casas”, retomando conteúdos que, em tese, já deveriam estar consolidados nos anos iniciais.

A gente planeja pensando no conteúdo da série, mas quando chega na sala você vê que tem aluno que não consegue ler o enunciado. Aí você tem que parar tudo. Tem que voltar lá atrás. Voltar em coisa básica mesmo, de interpretação simples, às vezes até de leitura de palavras. E isso toma muito tempo (Professora C - trecho intermediário).

Você tenta seguir o planejamento, mas não dá. Porque se você segue, você perde metade da turma. Então você precisa ficar retomando, retomando, e aí o conteúdo da série vai ficando pra trás. (Professora B - trecho Intermediário).

Essa necessidade de retomada constante aparece não como escolha pedagógica isolada, mas como resposta a uma realidade que se impõe no cotidiano da sala de aula, obrigando o professor a reorganizar seus objetivos, estratégias e expectativas.

Essa dinâmica evidencia aquilo que Tardif (2014) denomina de saberes da experiência, construídos no enfrentamento diário de situações concretas e, muitas vezes, imprevisíveis. As professoras não falam a partir de um lugar abstrato ou idealizado da docência, mas a partir de um fazer situado, atravessado por condições materiais, tempos reduzidos, turmas numerosas e pressões por resultados. Nesse contexto, a prática pedagógica deixa de seguir linearmente o planejamento formal e passa a ser constantemente ajustada, negociada e, por vezes, improvisada.

Outro aspecto relevante que emerge das falas diz respeito à autonomia pedagógica. As professoras relatam que, embora busquem adaptar suas práticas para atender às necessidades dos alunos, essas adaptações nem sempre são reconhecidas ou legitimadas institucionalmente. Em determinado momento do grupo focal, a Professora afirma que sente que “está sempre justificando” suas escolhas, como se o fato de não seguir rigidamente o planejamento oficial precisasse ser constantemente explicado. Tal fala evidencia um tensionamento entre o saber profissional do professor e as normativas que regulam o trabalho escolar.

Porque às vezes a gente adapta a atividade, muda o que tinha planejado, mas parece que a gente tem que ficar explicando o tempo todo por que não seguiu exatamente o que estava previsto. Como se você estivesse fazendo algo errado por tentar atender os meninos do jeito que eles precisam (Professora A - trecho intermediário).

À luz de Freire (1996), essa tensão pode ser compreendida como expressão de uma prática docente que, mesmo em condições adversas, busca manter seu compromisso ético com a aprendizagem dos alunos. As reinvenções relatadas pelas professoras não se configuram como improvisações descompromissadas, mas como tentativas conscientes de responder a uma realidade que desafia os modelos tradicionais de ensino. Ainda que não sejam sempre nomeadas teoricamente, essas práticas revelam um profundo conhecimento do contexto escolar e das necessidades dos estudantes.

Assim, a análise desta categoria evidencia que a alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II impõe ao professor um trabalho pedagógico marcado pela tensão permanente entre prescrição e realidade. As professoras constroem, no cotidiano, estratégias de enfrentamento que revelam criatividade, compromisso e sensibilidade, mas que também expõem os limites de um sistema educacional que transfere ao docente a responsabilidade por problemas de natureza estrutural. Essa condição reforça a necessidade de políticas públicas e formativas que reconheçam e sustentem o trabalho docente, como será aprofundado nas análises subsequentes.

Diante da presença de alunos com alfabetização e letramento não consolidados, as professoras não permanecem em uma posição de imobilidade pedagógica. Ao contrário, suas falas revelam um conjunto diversificado de estratégias construídas no cotidiano escolar, que buscam responder, ainda que de forma parcial e tensionada, às necessidades reais dos estudantes. Essas estratégias não se configuram como metodologias sistematizadas ou programas institucionais consolidados, mas como práticas situadas, desenvolvidas no interior das possibilidades concretas de cada contexto de atuação.

Um dos movimentos mais recorrentes nas falas diz respeito à adaptação das atividades. As professoras relatam que frequentemente precisam reelaborar propostas pensadas para a série, simplificando comandos, reduzindo textos, fragmentando tarefas ou oferecendo apoio mais direto durante a realização das atividades. A Professora A, por exemplo, menciona que, ao trabalhar com textos mais longos, opta por selecionar trechos menores ou realizar a leitura coletiva antes de solicitar qualquer produção escrita. Esse tipo de adaptação surge como tentativa de garantir algum nível de acesso ao conteúdo, evitando que o aluno seja imediatamente excluído da atividade por não dominar plenamente a leitura.

Quando eu vou trabalhar um texto maior, eu não entrego ele inteiro de uma vez, porque eu sei que eles não vão dar conta. Eu recorto partes menores, faço a leitura junto com eles, explico o que está sendo pedido, às vezes até simplifico o comando. Porque se eu entregar do jeito que está no livro, muitos nem começam. (Professora C - trecho intermediário).

Tem atividade que eu preciso dividir em etapas, fazer junto a primeira parte, depois deixar que tentem sozinhos, senão eles travam. Se depender só da leitura individual, muitos ficam pelo caminho. (Professora C - trecho intermediário).

Essas práticas dialogam com as reflexões de Soares (2017), ao afirmar que a alfabetização, especialmente em contextos de defasagem, exige intervenções pedagógicas intencionais que considerem o nível real de apropriação da escrita pelo aluno. No entanto, diferentemente do que propõem modelos teóricos idealizados, as falas revelam que essas intervenções ocorrem de forma fragmentada, muitas vezes solitária, sem articulação com políticas institucionais mais amplas de acompanhamento ou recuperação da aprendizagem.

Outro eixo presente nas falas refere-se à leitura mediada como estratégia central. As professoras relatam que, diante da dificuldade dos alunos em ler autonomamente, a leitura em voz alta, coletiva ou compartilhada, torna-se uma prática recorrente. A Professora C afirma que “se não ler junto, eles não acompanham”, indicando que a mediação do professor é condição para que o texto percorra a sala de aula. Essa mediação, no entanto, não se limita à

decodificação, mas envolve explicações, retomadas, perguntas orais e construção coletiva de sentidos.

Se eu não ler junto com eles, muitos não acompanham. Então eu faço a leitura em voz alta, a gente vai parando, eu explico, pergunto o que eles entenderam, volto quando precisa. Porque se eu deixar só para eles lerem sozinhos, uma parte da turma não consegue. (Professora C - trecho intermediário).

Não é só ler. A gente vai explicando, perguntando, construindo junto, porque eles têm dificuldade até de entender o que o texto está pedindo. (Professora C - trecho intermediário).

Essa prática aproxima-se das concepções de letramento defendidas por Kleiman (1995), ao compreender a leitura como prática social que se constrói na interação. Ainda assim, as falas revelam que essa mediação ocorre sob forte pressão do tempo escolar e do currículo prescrito, o que limita sua continuidade e aprofundamento. A leitura mediada aparece, muitas vezes, como solução emergencial, e não como eixo estruturante do trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à avaliação, as falas evidenciam um campo de intensas tensões. As professoras demonstram desconforto ao avaliar alunos que não dominam habilidades básicas de leitura e escrita, sobretudo quando os instrumentos avaliativos exigidos pela escola não consideram essa defasagem. A Professora A, relata a dificuldade de “avaliar de forma justa”, reconhecendo que os critérios oficiais não dialogam com as condições reais de aprendizagem dos estudantes. Em alguns momentos, como na fala da Professora B, surgem estratégias de flexibilização, como avaliações orais, trabalhos em grupo ou ainda observação do desempenho cotidiano, ainda que essas práticas nem sempre sejam reconhecidas institucionalmente.

É muito difícil avaliar de forma justa quando o aluno não consegue ler direito o que está sendo pedido. Porque a prova vem pronta, o modelo é o mesmo, mas você sabe que ele não vai conseguir fazer sozinho. Aí você fica naquele conflito: até que ponto eu estou avaliando o conteúdo ou a dificuldade de leitura? (Professora A - trecho intermediário).

Às vezes eu preciso fazer avaliação oral, chamar para conversar, observar mais no dia a dia, porque se for só na prova escrita, muitos ficam prejudicados. Mas nem sempre isso é visto como avaliação de verdade. (Professora B - trecho intermediário).

Além disso, chama atenção o fato de que as estratégias relatadas pelas professoras são frequentemente acompanhadas por sentimentos ambíguos. De um lado, há o reconhecimento de que essas adaptações e mediações produzem avanços pontuais; de outro, emerge a sensação de insuficiência diante da complexidade do problema. Em determinado momento da transcrição, a Professora A, afirma que “faz o que dá”, expressão que sintetiza a condição de

um trabalho pedagógico marcado pela tentativa constante, mas também pelo reconhecimento de seus próprios limites.

A gente faz o que dá. A gente tenta de tudo um pouco, adapta, conversa, explica de novo... mas tem hora que você sente que não é suficiente. Porque o problema é muito maior do que a gente consegue resolver ali, só na sala. (Professora A - trecho intermediário)

Essa percepção dialoga com as reflexões de Moraes (2012), ao destacar que intervenções pontuais, embora relevantes, tendem a se mostrar insuficientes diante de processos de alfabetização não consolidados que se acumulam ao longo da trajetória escolar. As estratégias mobilizadas pelas professoras evidenciam compromisso ético e sensibilidade pedagógica, mas também sugerem que, no contexto investigado, as ações institucionais de acompanhamento e apoio ao trabalho docente não se apresentam de forma sistemática ou suficientemente articulada às demandas do Ensino Fundamental II mas também indicam que as políticas e dispositivos institucionais de acompanhamento, quando existentes, parecem não alcançar plenamente o cotidiano das salas de aula analisadas ou não se configuram como suporte efetivo às demandas relatadas pelas docentes.

Assim, a análise desta categoria permite compreender que as estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras constituem respostas possíveis e muitas vezes solitárias a um problema de natureza estrutural. As adaptações de atividades, a leitura mediada e a flexibilização avaliativa não devem ser interpretadas como soluções definitivas, mas como práticas de resistência e cuidado, construídas no interior de condições adversas. Ao evidenciar essas estratégias, a pesquisa não busca prescrever modelos, mas tornar visível o trabalho docente em sua complexidade, abrindo caminho para a discussão, na próxima categoria, dos limites institucionais e das condições que atravessam essas práticas.

A leitura integrada das falas das professoras participantes do grupo focal permite compreender que o enfrentamento da alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II não se reduz a um conjunto de estratégias pedagógicas isoladas, tampouco pode ser explicado apenas a partir das concepções individuais dos docentes. O que emerge do material empírico é um cenário marcado por tensões permanentes entre aquilo que as professoras reconhecem como pedagogicamente necessário, aquilo que desejariam realizar em sala de aula e aquilo que, de fato, conseguem efetivar diante das condições institucionais concretas que atravessam o trabalho docente. Nesse sentido, a prática pedagógica aparece como um espaço de negociação contínua, no qual se articulam limites estruturais, exigências curriculares, vínculos afetivos e tentativas de reinvenção cotidiana do ensinar.

As falas revelam, de modo recorrente, que as professoras operam em um contexto no qual a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com defasagem tende a recair quase exclusivamente sobre o docente, ainda que faltem políticas públicas consistentes de recomposição da alfabetização nos anos finais, tempos escolares adequados, turmas reduzidas ou formação continuada específica para lidar com essa realidade. Essa responsabilização individual, frequentemente acompanhada de cobranças institucionais e discursos de desempenho, produz um sentimento de sobrecarga que atravessa o cotidiano escolar e afeta diretamente a dimensão emocional do trabalho docente. Ao mesmo tempo, observa-se que, mesmo diante desse cenário adverso, as professoras não se colocam em uma posição de desistência ou de neutralidade ética frente aos alunos, mas buscam, dentro das possibilidades existentes, construir caminhos que minimizem os efeitos da exclusão pedagógica.

Nesse movimento, a afetividade emerge como um elemento estruturante da prática, ainda que nem sempre nomeado conceitualmente. As professoras relatam a necessidade de “segurar” o aluno, de não expô-lo ao constrangimento, de criar situações em que ele possa participar e experimentar algum êxito, mesmo quando suas habilidades de leitura e escrita são limitadas.

Tem aluno que você sabe que não consegue ler na frente da turma. Então eu não exponho. Eu procuro ajudar mais de perto, chamo depois, faço junto, porque se colocar para ler em voz alta ele trava. E aí é pior, porque os colegas percebem (Professora C - trecho intermediário)

A gente tenta fazer com que ele participe de alguma forma. Mesmo que seja numa parte menor, numa resposta mais simples, para ele não sentir que não consegue nada. (Professora B - trecho intermediário).

Tais escolhas pedagógicas, embora realizadas em condições precárias, revelam uma compreensão implícita de que a aprendizagem não se dissocia da dimensão emocional e relacional, aproximando-se das concepções monistas que entendem cognição e afetividade como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. Assim, a mediação pedagógica não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve decisões éticas que impactam diretamente a relação do aluno com o conhecimento e com a escola.

Ao mesmo tempo, o material empírico evidencia que essas práticas de cuidado e reinvenção convivem com sentimentos de frustração, impotência e cansaço, especialmente quando as professoras percebem que seus esforços individuais não encontram sustentação em ações institucionais mais amplas. Nesse ponto, torna-se pertinente retomar a reflexão de Brasileiro (2016), quando a autora afirma que as emoções, embora vividas singularmente, são produzidas e socializadas nas relações e nas condições concretas de trabalho docente. Assim,

o cansaço, a frustração e a sensação de insuficiência relatados pelas professoras não podem ser compreendidos como fragilidades individuais, mas sim como expressões subjetivas de um contexto estrutural que atravessa e molda a experiência profissional.

A análise das falas das Professoras, sugere que os espaços sistemáticos de reflexão coletiva, de acompanhamento pedagógico contínuo e de políticas estruturadas de apoio nem sempre se mostram consolidados ou suficientes no contexto investigado. As professoras não mencionam, de forma recorrente, iniciativas institucionais que sustentem coletivamente as práticas de adaptação e reinvenção descritas, o que pode contribuir para que essas ações permaneçam pouco visibilizadas, muitas vezes vividas de maneira individualizada e, por vezes, pouco legitimadas. Tal cenário dialoga com as reflexões de Tardif (2002), ao evidenciar que os saberes docentes se constroem na experiência, mas também se desenvolvem sob condições institucionais que nem sempre garantem plenamente o suporte necessário ao exercício da profissão.

Ao evidenciar essas tensões, esta análise não busca apontar culpados, tampouco oferecer soluções simplificadas para um problema historicamente complexo. O que se pretende é tornar visíveis os sentidos produzidos pelas professoras acerca de seu trabalho, reconhecendo tanto os limites que atravessam suas práticas quanto as estratégias, os afetos e os saberes que mobilizam para garantir, ainda que de forma parcial, o direito à aprendizagem de seus alunos. É a partir dessa compreensão situada, construída no diálogo entre empiria e teoria, que se torna possível avançar para as considerações finais, refletindo sobre as implicações desta pesquisa para a formação docente, para as políticas educacionais e para o enfrentamento das desigualdades que marcam a escolarização nos anos finais do Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas mobilizadas e os dilemas vividos por professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II no enfrentamento da defasagem de aprendizagem em leitura e escrita, com foco na consolidação da alfabetização e do letramento. A partir de uma abordagem qualitativa, ancorada na realização de um grupo focal, a pesquisa buscou deslocar o olhar de explicações simplificadoras ou individualizantes, propondo uma análise que articulasse empiria, teoria e contexto social.

Os dados produzidos ao longo da investigação evidenciaram que a alfabetização e o letramento, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, configuram-se como desafios

profundamente complexos, atravessados por fatores históricos, institucionais, formativos e sociais. As falas das professoras participantes revelaram que a presença de alunos com defasagem em leitura e escrita não é compreendida como um problema pontual ou circunstancial, mas como resultado de trajetórias escolares marcadas por descontinuidades, progressão sem aprendizagem efetiva e políticas educacionais que, muitas vezes, não garantem condições reais de consolidação das aprendizagens básicas.

Diante desse quadro, torna-se necessário explicitar a compreensão de alfabetização e letramento que orienta esta pesquisa. Em diálogo com Soares (2004; 2016), entende-se a alfabetização como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, envolvendo o domínio das relações entre grafemas e fonemas, a compreensão do princípio alfabético e a capacidade de decodificação e codificação, e o letramento como a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, isto é, na utilização significativa da linguagem escrita em diferentes contextos.

Entretanto, os dados empíricos indicam que, no Ensino Fundamental II, tais processos não se apresentam como etapas já superadas, mas como dimensões ainda em consolidação. O que se observa não é a ausência absoluta de alfabetização, mas sua fragilidade; não é a inexistência de letramento, mas sua restrição a práticas limitadas e pouco autônomas. Nesse sentido, o estudo propõe compreender as práticas analisadas como mobilizações em torno de processos de alfabetização e letramento em situação de defasagem ou, ainda, como formas de alfabetização e letramento tardios que se desenvolvem fora da temporalidade prevista pelas políticas curriculares, exigindo dos docentes do Ensino Fundamental II uma atuação que ultrapassa os contornos tradicionalmente atribuídos à sua formação.

As falas analisadas também tornaram visíveis os efeitos da responsabilização individual do professor pelo fracasso escolar, frequentemente acompanhada de sentimentos de sobrecarga, frustração e impotência. Tal cenário evidencia a necessidade de deslocar o debate sobre a alfabetização não consolidada no Ensino Fundamental II do plano exclusivamente pedagógico para uma discussão mais ampla, que envolva políticas públicas, condições institucionais de trabalho, formação inicial e continuada e a valorização dos saberes docentes. Nesse sentido, o estudo reforça a compreensão de que os desafios enfrentados pelos professores não podem ser resolvidos por iniciativas isoladas, mas demandam ações coletivas e estruturais.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou que, mesmo diante de condições adversas de trabalho, as professoras mobilizam estratégias pedagógicas concretas, adaptações curriculares, práticas de leitura mediada e formas alternativas de avaliação, orientadas pelo compromisso

ético com os alunos e pela tentativa de garantir sua permanência simbólica e afetiva no espaço escolar. Nesse movimento, a afetividade mostrou-se um elemento central da mediação pedagógica, ainda que nem sempre explicitado conceitualmente, confirmando a indissociabilidade entre cognição e emoção no processo de ensino-aprendizagem.

Ao dar centralidade à escuta das professoras, esta pesquisa buscou reconhecer a legitimidade dos saberes construídos na experiência e evidenciar práticas que, embora muitas vezes invisibilizadas, constituem formas de resistência cotidiana à naturalização do fracasso escolar. Longe de idealizar o trabalho docente, o estudo procurou compreender suas contradições, limites e potências, assumindo que é justamente nesse espaço tensionado que se produzem reinvenções possíveis do fazer pedagógico.

Por fim, os resultados desta investigação evidenciam uma mudança de perspectiva no tratamento da problemática da defasagem de aprendizagem: o foco desloca-se do aluno para o professor, compreendendo que a consolidação da alfabetização e do letramento nos anos finais do Ensino Fundamental também precisa ser analisada a partir das condições concretas de trabalho docente. Ao dar centralidade às vozes e experiências dos professores da escola pública, o estudo demonstrou que a defasagem não pode ser entendida como falha individual do estudante, mas como fenômeno atravessado por lacunas estruturais, formativas e institucionais. Nesse contexto, revelou-se tanto a potência das práticas mobilizadas quanto os limites impostos pela sobrecarga, pela pressão curricular e pela ausência de políticas específicas de apoio, reafirmando que a efetivação do direito à aprendizagem depende de condições objetivas que sustentem o trabalho pedagógico.

A pesquisa, contudo, apresenta limites que precisam ser reconhecidos. O recorte institucional específico, o número restrito de participantes e a centralidade nas narrativas docentes delimitam o alcance das conclusões. Não se tratou de um estudo longitudinal nem de uma análise abrangente das políticas públicas em nível macroestrutural, o que indica a necessidade de investigações futuras que ampliem o escopo empírico, incluam a perspectiva dos alunos e explorem comparativamente diferentes contextos escolares.

Ao mesmo tempo, o conceito de alfabetização e letramento em situação de defasagem ou de alfabetização e letramento tardios mostrou-se uma chave interpretativa relevante. Longe de reforçar a ideia de fracasso individual, essa noção permite deslocar a análise para o plano institucional, evidenciando que o chamado “fracasso escolar” não se constitui como destino inevitável dos sujeitos, mas como efeito de processos cumulativos produzidos pela organização do sistema educacional. Se, por um lado, a emergência tardia dessas demandas intensifica a visibilidade das desigualdades, por outro, ela rompe com a lógica da

irreversibilidade, reafirmando que os processos de aprendizagem permanecem abertos e possíveis.

Desse modo, ao problematizar a naturalização do fracasso escolar e ao evidenciar a complexidade da consolidação da alfabetização e do letramento no Ensino Fundamental II, este trabalho reafirma a necessidade de pensar a educação a partir da realidade concreta da sala de aula, reconhecendo que a superação das defasagens exige políticas formativas consistentes, reorganização curricular e fortalecimento das condições de trabalho docente. A escuta atenta das experiências aqui analisadas demonstra que, mesmo em contextos adversos, a escola permanece como espaço de disputa, possibilidade e reconstrução.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino (L'emotion dans la salle de classe: les impacts dans l'interaction professeur/elève/objet d'enseignement). *Estudos da Língua(gem), [S. l.]*, v. 12, n. 2, p. 292–313, 2014. DOI: 10.22481/el.v12i2.1266. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/estudosdalinguagem/article/view/1266>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- BRASILEIRO, A.; PIMENTA, V. Entre o fazer e o pensar sobre o fazer: os gêneros do discurso profissional docente e o trabalho invisível do professor em contexto pandêmico. **Revista Interfaces Unicentro**, v. 13, p. n.2, 2022. ISSN: 2179-0027. Disponível em: <https://interfaces.unileao.edu.br/index.php/revista-interfaces/issue/archive>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- BRASILEIRO, A.; PIMENTA, V. Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, p. 1-26, 2021. ISSN: 1678-460X. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Hvz9mQXTJgYXHV7s4RNZBs/>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- BRASILEIRO, A.; PIMENTA, V. Panorama dos gêneros do discurso constitutivos do métier docente e proposta de didatização de um gênero oral. **EntreLetras (Online)**, v. 14, p. 6-23, 2023. ISSN: 1645-1880. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/16442>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas S.A, 2021.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FETTERMANN, Joyce; TAMARIZ, Annabell Dell Real. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Educação e Tecnologia**. Texto livre 14 (1). 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24941>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 18 nov. 2023.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em: 14 nov. 2023.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418. Acesso em: 14 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. —Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. São Paulo: Autêntica, 2020.

MORAIS, A. G.; ALMEIDA, T. P. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão** São Paulo: Autêntica, 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *História do ensino da leitura e da escrita no Brasil*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 110, p. 17–24, jul. 2000.

SILVA, Helorrany Rodrigues da. **40% dos alunos de escola pública têm dificuldade de avançar na alfabetização**. Assembleia legislativa do Piauí. 21/09/2021. Disponível em: <https://www.al.pi.leg.br/tv/noticias-tv-1/ensino-remoto-durante-pandemia-impactou-alfabetizacao-de-criancas>. Acesso em: 18 nov. 2023. 2.2

SOARES, Magda. ALAB - Associação de Linguística Aplicada do Brasil. **Contribuições dos estudos linguísticos para a alfabetização e o letramento**. YOUTUBE, 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DQBKFrklwY>. Acesso em 07 nov. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio - Revista Pedagógica. 29 fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

GRUPO FOCAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NÃO CONSOLIDADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II: um olhar para as vivências docentes no enfrentamento do dilema nas cidades de Mariana e Ouro Preto- MG.

Boa tarde a todos.

Meu nome é Guilherme Lino de Almeida, sou estudante de graduação do curso de Letras–Português, agradeço muito a disponibilidade de vocês em participar. Este encontro é um espaço de escuta e diálogo, e a contribuição de cada um é fundamental para a pesquisa.

Este encontro faz parte de uma pesquisa acadêmica vinculada ao meu Trabalho de Conclusão de Curso em Letras–Português, que atualmente está intitulada: “**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NÃO CONSOLIDADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL II:** um olhar para as vivências docentes no enfrentamento do dilema nas cidades de Mariana e Ouro Preto- MG” cujo objetivo é compreender como os professores do Ensino Fundamental II têm enfrentado os desafios relacionados à alfabetização e ao letramento de alunos com defasagem de aprendizagem.

O grupo focal é uma conversa coletiva, mediada, em que o mais importante não é chegar a consensos, mas ouvir diferentes experiências, percepções e pontos de vista. Não há respostas certas ou erradas.

A conversa será gravada em áudio, exclusivamente para fins de pesquisa, mediante o consentimento de todos. A identidade dos participantes será preservada.

Cada participante terá, em média, 3 minutos para a exposição das suas vivências;

Caso o participante queira comentar a resposta do colega, fique à vontade, pois o nosso intento é construir um conteúdo colaborativo; Peço apenas que respeitem o tempo de fala dos colegas e que se sintam à vontade para concordar, discordar ou complementar as falas.

PERGUNTAS:

Para iniciarmos, gostaria que cada um se apresentasse brevemente, falando de sua atuação como professor(a) de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e de sua experiência com alunos que apresentam dificuldades de leitura e escrita. (3 min).

1- Quando falamos em alfabetização e letramento no Ensino Fundamental II, o que esses termos significam para vocês no trabalho cotidiano com os alunos? Como isso aparece na prática? (3min).

2- Vocês têm alunos no Ensino Fundamental II que ainda não consolidaram a alfabetização ou que consolidaram, mas não compreendem o que leem ou, ainda, não fazem uso social da escrita?

3- Por que, na percepção de vocês, alunos estão chegando ao EF2 sem finalizar o processo de alfabetização?

4- Quais dilemas pedagógicos emergem, quando se precisa ensinar conteúdo previsto para o EFII, mas tendo turmas que apresentam níveis muito distintos de Alfabetização e Letramento?

5- Quais são os principais desafios relacionados ao trabalho com leitura e escrita quando esses alunos chegam aos anos finais do EF?

6- Quais estratégias, adaptações ou reinvenções você tem construído no cotidiano da sala de aula de Língua Portuguesa para lidar com alunos em diferentes níveis de alfabetização e de letramento? E onde você aprendeu a enfrentar esse problema (formação inicial, formação continuada, pesquisas autônomas, partilhas com colegas? Pode relatar um exemplo de vivência significativa, exitosa ou não.

7- Quando estão trabalhando com os alunos com defasagem, que tipo de diagnóstico vocês fazem? O que buscam identificar?

8- Pensando na formação em Letras, que mudanças vocês consideram necessárias na formação docente, na organização da escola ou nas políticas educacionais, para o enfrentamento do problema de alfabetização e letramento no Brasil?

ENCERRAMENTO: Agradeço muito a participação de todos e a disponibilidade em compartilhar suas experiências e reflexões. As contribuições de vocês são fundamentais para

esta pesquisa e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, com garantia de sigilo e anonimato.

Caso alguém queira acrescentar algo após o encontro, fico à disposição. Muito obrigado.

