

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO
EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA:**
análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais

Aluna: Bárbara Salerno Collatto
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre
2022

Bárbara Salerno Collatto

**APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS NA ALFABETIZAÇÃO
EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA:**

análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais

Trabalho de Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Faculdade de Educação, da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
como requisito parcial para a obtenção do
Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre
2022

RESUMO

Este Trabalho de Curso tem os objetivos de 1) identificar as principais consequências na aprendizagem de crianças no ciclo de alfabetização causadas pelo ensino remoto emergencial, especificamente nas do terceiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre; 2) apontar as principais áreas comprometidas no desenvolvimento global dos estudantes e os conhecimentos referentes aos anos escolares anteriores que não puderam ser consolidados e 3) analisar o uso de estratégias didáticas que visam a minimização e a superação das lacunas, deixadas pelo ERE, na aprendizagem da leitura e da escrita. A questão orientadora do estudo é: o que dizem as professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental sobre os efeitos da pandemia nos processos de aprendizagem das crianças? A metodologia utilizada na pesquisa foi o estudo de caso com abordagem qualitativa, a partir do procedimento entrevista para a geração dos dados. A análise dos dados, por sua vez, se deu por meio da análise de conteúdo. O referencial teórico foi composto por quatro eixos: 1) Pandemia e alfabetização; 2) Aprendizagem da língua escrita e os níveis de escrita; 3) Consciência fonológica; 4) Aprendizagem e níveis de leitura. A partir da análise das entrevistas, foram construídas seis categorias de análise, sendo elas: Família, Contexto Social e a Continuidade do Ensino, Desafios para a Alfabetização no Ensino Remoto, Consequências da Pandemia na Aprendizagem, Consequências da Pandemia em Outros Aspectos para Além da Aprendizagem, Ensino e Aprendizagem no Retorno Presencial e Estratégias Didáticas no Retorno Presencial. As considerações deste estudo evidenciam a importância da escola no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. A partir das diferentes estratégias didáticas adotadas pelas professoras, em um semestre de aula presencial, os estudantes demonstraram avanços significativos na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento global.

Palavras-chaves: aprendizagem; pandemia; retorno presencial; alfabetização.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	5
2 METODOLOGIA	8
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	8
2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	21
3 CONCEITOS CENTRAIS À PESQUISA	28
3.1 PANDEMIA E ALFABETIZAÇÃO.....	28
3.2 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA E OS NÍVEIS DE ESCRITA.....	33
3.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	38
3.4 APRENDIZAGEM E NÍVEIS DE LEITURA.....	41
4 RESULTADOS DA PESQUISA	45
4.1 FAMÍLIA, CONTEXTO SOCIAL E A CONTINUIDADE DO ENSINO.....	46
4.2 DESAFIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO.....	49
4.3 CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM.....	51
4.4 CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA EM OUTROS ASPECTOS PARA ALÉM DA APRENDIZAGEM.....	53
4.5 ENSINO E APRENDIZAGEM NO RETORNO PRESENCIAL.....	57
4.6 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO RETORNO PRESENCIAL.....	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A	78
APÊNDICE B	81
APÊNDICE C	82

1 INTRODUÇÃO

Diante do cenário mundial frente à pandemia do novo coronavírus que se alastrou no fim do ano de 2019, mudanças estruturais e organizacionais na sociedade instituíram-se a fim de garantir a saúde da população. O alto índice de contágio do SARS-CoV-2 (vírus que causa a doença COVID-19) demandou medidas restritivas e exigiu o isolamento social, visando o controle e a diminuição de infecções. A partir dessa medida, diferentes setores da sociedade tiveram que se reorganizar e se adaptar à nova organização que se instaurava. Sendo assim, no setor educacional, as escolas tiveram que interromper suas atividades presenciais, colocando em risco um direito fundamental disposto na Constituição da República Federativa do Brasil: o direito à educação.

Em decorrência disso, o ensino remoto emergencial (ERE) foi uma medida de saúde pública adotada durante os anos de 2020 e 2021 com vista à diminuição da propagação da COVID-19, demonstrando ser a alternativa viável para a continuidade do ensino no período de isolamento, agindo em prol da garantia do direito fundamental previsto no artigo 205 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Entretanto, essa circunstância ocasionou diferentes problemáticas no ensino e aprendizagem de crianças, especialmente, as do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e dos anos iniciais seguintes da educação básica. Professores, alunos e famílias precisaram aprender um novo modo de frequentar a escola, transferindo-a para o plano virtual.

Pesquisas que investigam a educação no período pandêmico vêm sendo realizadas desde o início das mudanças, como forma de acompanhar e amenizar os prováveis impactos na educação, por conta do fechamento das escolas e implementação do ensino remoto emergencial. A partir de uma perspectiva científica, os estudos colaboram para a compreensão do cenário educacional no período pandêmico, das problemáticas evidenciadas nesse contexto e das diferentes estratégias planejadas nas escolas para o enfrentamento da doença e para o andamento do ensino-aprendizagem dos estudantes. Além disso, se dedicam à produção do conhecimento em diferentes perspectivas educacionais, contribuindo para uma reflexão crítica do momento atual na educação.

Apesar dos diferentes desafios e dificuldades evidenciados na educação nesse novo formato, vale salientar que o ERE foi uma medida necessária para a continuidade do ensino no país, já que os riscos de manter as escolas abertas eram grandes, por conta da alta propagação do vírus SARS-CoV-2 entre os seres humanos.

Durante os quase dois anos de ensino remoto emergencial, as pesquisas e a divulgação de dados sobre a situação da educação no Brasil evidenciaram outros fatores de influência para a efetivação (ou não) de um ensino de qualidade, para além da responsabilização do trabalho docente. Dentre eles, as desigualdades sociais, as quais foram potencializadas no período de crise. A falta de acesso de uma parcela mais carente da população resultou em um dos principais desafios que as professoras se depararam ao tentar dar seguimento às atividades educacionais, conforme demonstra a pesquisa de Camini e Freitas (2022), ao investigarem os efeitos do ensino remoto na alfabetização no ano de 2020. Este desencontro impactou diretamente na aprendizagem desses estudantes, que interromperam a relação com a escola de forma efetiva, apesar das estratégias encontradas pelas escolas e professoras para que esse vínculo se mantivesse em alguma medida.

Sobre esse percalço na educação e outros correspondentes ao período de isolamento social, pesquisas apontam as principais dificuldades enfrentadas para o alcance da escola aos estudantes, tanto no ensino privado, como no ensino público, e as principais estratégias adotadas para a manutenção do ensino-aprendizagem nesse período. Tendo em vista o novo cenário educacional com o retorno às aulas presenciais e considerando que as pesquisas já publicadas investigam sobre o período do ensino remoto emergencial, cabe a esse trabalho direcionar seu estudo a essa nova fase do ensino após o período de distanciamento social, sem deixar de considerar os resultados das pesquisas do período anterior. Partindo das dificuldades de aprendizagem evidenciadas no período pandêmico, uma nova questão surge com a reabertura das escolas: o que dizem as professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental sobre os efeitos da pandemia nos processos de aprendizagem das crianças?

Com o objetivo de responder a essa questão, a pesquisa de caráter qualitativo discorrerá sobre as consequências da pandemia COVID-19 na aprendizagem de crianças no ciclo de alfabetização e sobre as estratégias didáticas utilizadas pelas professoras no retorno às aulas presenciais como forma de superar as dificuldades ocasionadas pelo ensino remoto emergencial de estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental. Para isso, a produção de dados ocorrerá por meio de entrevistas com professoras da rede municipal de Porto Alegre.

A relevância de estudar sobre a temática se dá pela identificação dos impactos que a falta do ambiente escolar gerou no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças,

além de servir como base para refletir sobre a intencionalidade nas escolhas de estratégias didáticas que visam a equiparação do ensino após a crise sanitária da COVID-19 no país, indicando aspectos essenciais para o ensino sistemático da alfabetização, os quais fizeram-se inviáveis no ensino à distância, conforme demonstrou a pesquisa Alfabetização em Rede (EM REDE, 2020). A escolha do terceiro ano escolar se deu pela sua especificidade no contexto de pandemia: estudantes que tiveram os dois primeiros anos da escolarização no Ensino Fundamental através do ensino remoto emergencial, podendo ser um dos grupos em que há maior visibilidade dos impactos.

Dessa forma, a partir da volta às aulas presenciais, este trabalho tem os objetivos: 1) identificar as principais consequências na aprendizagem de crianças no ciclo de alfabetização causadas pelo ensino remoto emergencial, especificamente nas do terceiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre; 2) apontar as principais áreas comprometidas no desenvolvimento global dos estudantes e os conhecimentos referentes aos anos escolares anteriores que não puderam ser consolidados; 3) analisar o uso de estratégias didáticas que visam a minimização e a superação das lacunas, deixadas pelo ERE, na aprendizagem da leitura e da escrita.

2 METODOLOGIA

Este trabalho se divide em dois momentos metodológicos: o primeiro condiz com uma revisão da literatura, a qual objetivou buscar trabalhos semelhantes no campo de estudo. Esta revisão se deu de modo exploratório e qualitativo, através da revisão bibliográfica e será detalhada na primeira subseção deste capítulo.

O segundo momento corresponde à metodologia da pesquisa voltada para as entrevistas e análise de conteúdo. A pesquisa se caracteriza como estudo de caso de cunho qualitativo e a produção dos dados partiu de entrevistas com professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino. Essa parte será apresentada na segunda subseção deste capítulo.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

A primeira parte da pesquisa se deu por meio da revisão de literatura, para compreender o que e por quais perspectivas o tema vem sendo pesquisado e, ainda, de que forma esta pesquisa pode contribuir para o campo de estudo na educação. A revisão da literatura ou revisão bibliográfica é a etapa inicial de qualquer pesquisa após a delimitação do tema, pois “Busca conhecer, analisar e explicar contribuições sobre determinado assunto, tema ou problema.” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p.54) e, a partir disso, auxilia a delinear o estudo a ser desenvolvido e a justificar a sua relevância dentro do campo de pesquisa.

Normalmente, a revisão bibliográfica no início das pesquisas é realizada por etapas, ocorrendo uma seleção inicial de materiais para que, em outro momento, seja feita sua leitura integral. Dessa forma, para a primeira seleção do material, Martins e Theóphilo (2009) sugerem uma *leitura de reconhecimento* que, no caso desse estudo, compreendeu em examinar o título, as palavras-chave e o resumo dos artigos de periódicos filtrados. Esta etapa inicial tinha a intencionalidade de familiarização com o tema de investigação e a promoção do encontro com os diferentes enfoques que estão sendo pesquisados por outros autores dentro do tema de interesse desse estudo.

Além disso, a descrição da revisão bibliográfica permite também aos leitores se aproximarem dos diferentes debates sobre o tema de estudo da pesquisa e os conduzem no entendimento do caminho percorrido pelo pesquisador na estruturação e embasamento de sua pesquisa. Nesta pesquisa, por se tratar de um tema da atualidade, a maioria dos materiais encontrados foram em artigos de periódicos e revistas.

Observou-se, durante a revisão bibliográfica, que um número significativo de pesquisas relacionadas à pandemia aprofunda problemáticas sociais e da saúde, ainda que as estratégias de busca utilizadas especificassem o campo educacional. Esse resultado se demonstra condizente levando em conta a crise sanitária desencadeada pela doença COVID-19, a qual gerou impactos principalmente na saúde da população, causando mais de seiscentos mil mortes no Brasil, segundo o Painel Coronavírus pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2022). Além disso, foram colocadas em evidência as desigualdades sociais do nosso país, impactando diretamente na educação, tendo em vista os obstáculos enfrentados para garantir esse direito.

De antemão, foram desconsiderados todos os trabalhos que não tratavam especificamente da educação na pandemia assim como os que tratavam, somente, de outras etapas de ensino que não a dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como: ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino superior e educação infantil.

Por conta de um número restrito de estudos focados no processo de alfabetização em contexto pandêmico, ampliou-se o olhar para a identificação de estudos relacionados às consequências da pandemia na educação e para as principais perspectivas de estudo que englobam a educação e a COVID-19. Esta análise demonstrou que ainda não há estudos muito direcionados ao ciclo de alfabetização e a aspectos mais analíticos da aprendizagem. A maioria dos estudos dialogam com questões de dificuldades de acesso dos estudantes às aulas online e com entrevistas de professoras que relatam as dificuldades das aulas remotas.

Os bancos de dados utilizados para a revisão bibliográfica foram: Portal de Periódicos da CAPES, Sistema de Busca Integrada da UFRGS (Sabi+) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os mesmos descritores de busca foram utilizados nas três bases, sendo eles: *alfabetização AND pandemia e aprendizagem AND ensino remoto emergencial AND Ensino Fundamental*.

Considerando as questões precedentemente pontuadas, os critérios de inclusão dos trabalhos foram: ênfase do estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período de publicação entre 2019 a 2022, dialogar sobre o ensino público em contexto de pandemia ou pós-pandemia e, preferencialmente, trabalhos publicados em português.

A seleção dos trabalhos foi realizada em três etapas, respectivamente: leitura dos títulos, leitura dos resumos (com exclusão das duplicatas) e leitura dos textos completos. Em seguida, os trabalhos selecionados na última etapa foram divididos em categorias, a fim de organizar a análise dos estudos. Fizeram-se 4 categorias de análise, sendo elas: 1) Estratégias didáticas e estratégias de alcance aos estudantes em turmas de alfabetização no ERE; 2) Ensino e

aprendizagem no ERE; 3) Acessibilidade ao ERE; 4) Perspectivas do retorno às aulas presenciais.

Na tabela que segue, apresenta-se o total de trabalhos encontrados por estratégia de busca em cada uma das bases de dados. Os resultados foram gerados utilizando apenas o filtro de data de publicação entre 2019 e 2022, com o intuito de filtrar os estudos do período pandêmico. Quanto ao Portal de Periódicos da CAPES, utilizou-se, também, o filtro “artigos”, excluindo a busca por publicações em vídeo, levando em conta a dificuldade de acessar o material.

Tabela 1: Resultado da busca de trabalhos nos bancos de dados

	Estratégia de Busca	Estratégia de Busca
Base de dados	<i>alfabetização AND pandemia</i>	<i>aprendizagem AND “ensino remoto emergencial” AND “Ensino Fundamental”</i>
Portal de Periódicos da CAPES	74	23
BDTD	5	2
SABI+	131	36
Total	210	61

A seguir, apresenta-se a tabela com o número de trabalhos selecionados por estratégia de busca em cada banco de dados, através do primeiro critério de inclusão. A partir da leitura dos títulos, foi analisado se havia relação com a temática do trabalho, compreendendo os critérios de inclusão anteriormente mencionados, tendo sido selecionados, nessa etapa, 24 estudos no total.

Tabela 2: Trabalhos selecionados por base de dados a partir da análise dos títulos

	Nº por estratégia	Nº por estratégia
Bases de dados	<i>alfabetização AND pandemia</i>	<i>aprendizagem AND “ensino remoto emergencial” AND “Ensino Fundamental”</i>
Portal de Periódicos da CAPES	7	5

	Nº por estratégia	Nº por estratégia
BDTD	0	0
SABI+	8	4
Total	15	9

Dessa forma, interpreta-se, pelas tabelas, que a estratégia *alfabetização AND pandemia* resultou em 210 trabalhos somados às três plataformas e compreendeu-se, por meio da análise dos títulos, 15 deles sendo relacionados ao tema. Em relação à segunda estratégia, *aprendizagem AND ensino remoto emergencial AND Ensino Fundamental*, de 61 trabalhos, somando os resultados das três plataformas, julgou-se, por meio da análise dos títulos, 9 deles relacionados com o tema de pesquisa. Foram, então, desconsiderados 193 trabalhos obtidos da primeira estratégia de busca e 50 trabalhos obtidos da segunda estratégia de busca, os quais não faziam relação com a temática da presente pesquisa.

A diferença significativa entre o número de trabalhos obtidos pela busca e o número de trabalhos selecionados nesta etapa ocorreu, inicialmente, por haver poucos estudos publicados relacionados diretamente à temática de estudo dessa pesquisa, considerando os critérios iniciais de inclusão. Além disso, notou-se que a maioria dos estudos relacionados encontrados são artigos de periódicos, tendo em vista a atualidade do assunto.

Na segunda etapa de análise dos trabalhos, na qual foram lidos os resumos, foram selecionados 11 trabalhos, excluindo-se também as duplicatas. Para a visualização do resultado, segue a tabela indicando a seleção por estratégia de busca:

Tabela 3: Trabalhos selecionados por base de dados a partir da análise dos resumos

	Nº por estratégia	Nº por estratégia
Bases de dados	<i>alfabetização AND pandemia</i>	<i>aprendizagem AND “ensino remoto emergencial” AND “Ensino Fundamental”</i>
Portal de Periódicos da CAPES	2	2
BDTD	0	0
SABI+	5	2
Total	7	4

Os trabalhos desclassificados nessa etapa, apesar de seus títulos trazerem correspondências dos termos utilizados na busca inicial, diferentes características da pesquisa se afastam dos critérios de inclusão desta revisão bibliográfica, por exemplo, ter como público-alvo estudantes e professores do Ensino Médio ou dos anos finais do Ensino Fundamental, entre outras divergências com a temática deste estudo.

Em análise geral, os trabalhos selecionados tratam sobre as especificidades da educação na pandemia, ou seja, durante a pandemia - possibilidades e desafios -, questões curriculares, e, ainda, possibilidades de práticas pedagógicas para o período pós-pandemia. No entanto, a maioria dos trabalhos que tratam do momento pós-pandemia são trabalhos que foram realizados durante o período de isolamento social, quando as escolas ainda estavam fechadas, apresentando possibilidades de práticas para o momento de reabertura das escolas, ou seja, em sua maioria, não apresentavam o contexto atual, mas projeções futuras. Dessa forma, este é um diferencial dessa pesquisa, já que busca analisar as práticas pedagógicas após esse cenário de crise sanitária, no retorno às aulas presenciais.

A última etapa de seleção ocorreu por meio da leitura dos textos selecionados no momento anterior, permitindo a classificação por categorias de assunto (discriminadas anteriormente), as quais viabilizam uma relação entre os trabalhos e auxiliam na compreensão das perspectivas de estudos que vêm sendo produzidas na área da educação, especialmente da alfabetização, em tempos de pandemia. Nessa etapa, um dos trabalhos foi desclassificado por ter sido publicado apenas o resumo, o que foi percebido apenas no momento final de seleção, resultando então em 10 trabalhos finais. No quadro abaixo, estão discriminados os textos selecionados:

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	REPOSITÓRIO
Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna	FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA; Lúcia Gracia, ZEN, Giovana Cristina.	2021	Artigo de Periódico	CAPES
O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020	FONSECA, Janete Rosa da; TEIXEIRA, Lovania Roehrig; CARMONA, David Arenas.	2021	Artigo de Periódico	CAPES
Percepção dos professores do Ensino Fundamental I quanto aos impactos da pandemia do COVID-19 no processo de aprendizagem infantil	DELGADO, Isabelle Cahino; SANTOS, Pâmela Pontes dos; BRITO, Maria Milena Sousa de.	2021	Artigo de Periódico	CAPES
Estratégias didáticas de professores	OLIVEIRA, Carloney	2021	Artigo de	CAPES

no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados	Alves de; AMANCIO, Joenneyres Raio de Souza.		Periódico	
A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências	OLIVEIRA, João Batista Araujo e; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais.	2020	Artigo de Periódico	Sabi+
Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico (Parcial)	Coletivo Alfabetização em Rede	2020	Relatório Técnico Parcial	Sabi+
Ensino remoto na rede Municipal de ensino de Porto Alegre: desamparo e responsabilização de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de COVID-19	CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de.	2021	Trabalho apresentado em congresso	Sabi+
Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar	SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Aurênio Pereira da.	2021	Artigo de Periódico	Sabi+
O ensino remoto na rede de ensino público durante a pandemia: discussão acerca da universalização do acesso	BEZERRA, Stéfani Clara da Silva; SILVA, Alexandre Antônio Bruno da; FILHO, José Evandro da Costa Garcez.	2021	Artigo de Periódico	Sabi+
Educação em tempos de COVID-19: A emergência da educação à distância nos processos escolares da rede básica de educação	HOLANDA, Rochelly Rodrigues; FILHO, Tadeu Lucas de Lavor; CHAVES, Italo Teixeira; MELO, Italo Ricardo de Castro; RIBEIRO, Amanda Alves.	2021	Artigo de Periódico	Sabi+

Apresentarei a seguir a análise dos textos por categoria:

1) Estratégias didáticas e estratégias de alcance aos estudantes em turmas de alfabetização no ERE: são três estudos que apresentam e dialogam sobre as estratégias encontradas para a eficiência do ensino remoto em turmas do Ensino Fundamental e de alfabetização. As metodologias utilizadas nos estudos foram a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2021; OLIVEIRA; AMÂNCIO, 2021) e pesquisa exploratória com abordagem quantitativa (EM REDE, 2020). Essas pesquisas utilizaram, para a geração de dados, a entrevista semiestruturada (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2021) e o questionário online (OLIVEIRA; AMÂNCIO, 2021; EM REDE, 2020).

Ferreira, Ferreira e Zen (2021) dissertam sobre a educação durante a pandemia e pontuam aspectos relacionados à alfabetização nesse contexto. O artigo teve por objetivo “analisar as alternativas encontradas pelas professoras alfabetizadoras para oferecer as condições necessárias para a apropriação da leitura e da escrita no ERE” (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2021, p. 285). Para tanto, utilizou-se de entrevista semiestruturada com três professoras da rede privada. A primeira questão discutida no estudo foi sobre as alternativas encontradas para a concretização do trabalho docente no ERE; como ponto de destaque, há o apontamento pelas professoras das orientações encaminhadas aos familiares a cada atividade proposta às crianças, considerando a distância da professora para as mediações. Além disso, as professoras relatam o uso de diferentes recursos para o envolvimento dos alunos durante as aulas remotas, por exemplo, músicas e brincadeiras. No entanto, uma das professoras entrevistadas comenta que, apesar das estratégias, não haveria o mesmo sucesso se comparado às aulas presenciais. A segunda questão diz respeito ao acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, tendo como consenso, entre as professoras, a dificuldade de avaliar em meio remoto. Por fim, as professoras compartilharam suas perspectivas da continuidade da alfabetização no ensino remoto, reiterando a importância da parceria com os familiares, que se fazem imprescindíveis para a aprendizagem das crianças no ERE. O estudo conclui que o ERE, apesar de ser a única alternativa possível no contexto pandêmico, impõe limites para a alfabetização das crianças, desencadeando perdas e incertezas para a aprendizagem dos estudantes.

Oliveira e Amâncio (2021) refletem sobre as estratégias didáticas de professores do fundamental I e II e do Ensino médio, no ensino remoto emergencial, focalizando o estudo no uso das tecnologias digitais. A produção dos dados foi feita por questionário online, participando 21 professoras da educação básica de escolas públicas e privadas. Ao que compreende às estratégias didáticas utilizadas durante as aulas remotas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo planejado, as respostas foram convergentes, apontando como principal estratégia a oportunidade de situações de interação e socialização dos alunos nas aulas online, valorizando o compartilhamento de ideias, o diálogo e a utilização de materiais concretos que instiguem a participação dos estudantes. Quanto aos principais desafios no uso das tecnologias digitais nas aulas remotas, foi citada, por mais de uma professora, a dificuldade de acesso de alguns alunos, por falta de internet e equipamentos necessários para as aulas, diferenciando a qualidade do ensino entre os alunos que têm maior condição de acessibilidade. Uma professora alfabetizadora aponta o desafio de alfabetizar em aula remota, no entanto, busca alternativas para alcançar as crianças, como o uso de fichas de leitura e outros materiais.

Concluiu-se, com o estudo, que o uso das tecnologias digitais não promove a produção do conhecimento e o aprendizado sem que haja uma reconfiguração de estratégias didáticas que potencializem a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O coletivo Alfabetização em Rede (2021) apresenta o primeiro relatório da pesquisa Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19, que tem por um dos objetos de estudo a alfabetização no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. O relatório compartilha os primeiros resultados da pesquisa, realizada com professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e privada no Brasil. Quanto à implementação do ensino remoto na etapa de ensino em questão, para 54,9 % das professoras, foi uma alternativa de meio termo para garantir o vínculo entre escola e crianças. No entanto, observou-se que não é possível alfabetizar efetivamente em ensino remoto, considerando as especificidades do processo de alfabetização. Das principais estratégias e ferramentas apontadas para o alcance dos estudantes no ERE foi, em primeiro lugar, utilizado o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Além disso, evidenciou-se o uso de materiais impressos como uma das principais estratégias de auxílio ao ensino remoto e o uso do livro didático como importante recurso para as aulas. Referente ao maior desafio do trabalho remoto na alfabetização, para 57 % das professoras, foi fazer com que os estudantes realizassem as atividades propostas, demonstrando afastamento na relação entre escola e alunos em meio ao distanciamento social. A partir da pesquisa, foi compreendido que os processos individuais de aprendizagem, possivelmente, não estavam sendo atendidos durante o ensino remoto emergencial, considerando o uso de materiais padronizados como principal recurso de ensino.

2) Ensino e aprendizagem no ERE: sobre o ensino e aprendizagem no ERE, foram 4 estudos que se propuseram discorrer a respeito desse tema, cada um com uma especificidade que complementa o outro. As metodologias utilizadas foram a pesquisa exploratória de caráter qualitativo (FONSECA; TEIXEIRA; CARMONA, 2021), pesquisa exploratória de caráter quali-quantitativo (DELGADO; SANTOS; BRITO, 2021), análise de conteúdo a partir de um *survey* (CAMINI; FREITAS, 2021) e pesquisa bibliográfica, com a utilização de entrevista semiestruturada como instrumento metodológico (SILVA; SILVA, 2021). Um dos trabalhos incluídos nessa categoria dialogou sobre a prática curricular durante o ensino remoto emergencial, apontando questões a respeito do ensino e aprendizagem por pontos de vista: professores, mães e estudantes (SILVA; SILVA, 2021).

Fonseca, Teixeira e Carmona (2021) discutem a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças em etapa de alfabetização, a partir da perspectiva da literacia (FONSECA; TEIXEIRA;

CARMONA, 2021 *apud* MORAIS, 2013, 2014) durante a pandemia do novo coronavírus. Também abordam o estudo do ponto de vista da teoria socioconstrutivista (FONSECA; TEIXEIRA; CARMONA, 2021 *apud* VYGOTSKY, 1991), verificando como se dá o alcance na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) nesse contexto da educação. O termo “literacia” corresponde a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva (FONSECA; TEIXEIRA; CARMONA, 2021 *apud* MORAIS, 2013, 2014), que inclui o contato da criança com a cultura escrita e com a oralidade no seu meio social. Dessa forma, a literacia é um componente importante para a alfabetização de crianças, pois, quanto maior a familiaridade e o contato com a cultura escrita, maior a facilidade no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os autores salientam a importância da ZDP na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e apontam os limites da atuação do professor na ZDP dos alunos nas aulas remotas, havendo uma mediação compartilhada com os familiares desses alunos, o que pode ser positivo ou negativo para o ensino e aprendizagem em tempos remotos, dependendo do contexto familiar. As considerações finais do estudo elencam pontos positivos e negativos referentes ao ensino e aprendizagem de crianças em alfabetização no período pandêmico. No que tange aos pontos positivos, segundo os autores, está a inclusão das famílias no processo de mediação, pois, a partir disso, elas puderam participar mais efetivamente do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Quanto aos pontos negativos, é reconhecido que as TICs sofrem limitações para a alfabetização de crianças, levando em conta a dificuldade de diagnóstico do nível de aprendizagem dos estudantes, além de restringir a interação em aulas remotas, pois, para que haja certa organização, as crianças são orientadas a permanecerem com os microfones desligados durante a exposição da professora e, ao apresentar algum material em sala de aula virtual, na maioria das plataformas, o apresentador não consegue mais enxergar os participantes da videochamada.

Delgado, Santos e Brito (2021) apresentam um panorama do processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia da COVID-19, através da percepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de instituições privadas. A mudança comportamental dos estudantes foi identificada pelas professoras nas aulas online, tendo em vista a falta de motivação e estudantes mais dispersos nos encontros virtuais. Os resultados obtidos pelas respostas das professoras às questões referentes ao ensino e aprendizagem dos estudantes no ensino remoto foram otimistas e apresentaram um cenário satisfatório, inclusive no que diz respeito à participação dos familiares no suporte à aprendizagem das crianças. No entanto, foi explicitado que a pesquisa apresentou limitações por conta do número de participantes, tendo sido 11 professoras no total. Além disso, vale lembrar que as 11 participantes são docentes de

instituições privadas de ensino, restringindo também que se faça uma análise mais abrangente do processo de aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental I, tendo em vista que o recorte da pesquisa abrange uma parcela privilegiada da sociedade.

Camini e Freitas (2021) analisam os resultados de uma pesquisa que investiga efeitos do ensino remoto na alfabetização de crianças no ano de 2020, a partir do olhar de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA). As respostas das docentes participantes demonstram dificuldades para o exercício da docência no período remoto, alguns pontos citados foram: desamparo da mantenedora no suporte à plataforma de ensino e demora para orientações sobre o atendimento das crianças quando fechadas as escolas; falta de acesso dos estudantes à internet e à equipamentos adequados para acompanhar as aulas remotas. Algumas estratégias de contato foram os grupos no *WhatsApp* e envio de materiais impressos. Em relação às dificuldades para alfabetizar em meio virtual, a principal delas foi a dificuldade de manter contato com os estudantes, por conta da precariedade do acesso à internet. Dessa forma, as professoras alfabetizadoras estiveram limitadas às suas ações, optando por organizar materiais de fácil compreensão para que as famílias conseguissem auxiliar as crianças em casa, pois a mediação das docentes foi comprometida, acarretando prejuízos ao ensino-aprendizagem. As autoras destacam que 13 professoras, das 40 participantes da pesquisa, afirmaram não ter ocorrido avanços na alfabetização. Portanto, os resultados indicaram, segundo as autoras, uma desconexão entre as alfabetizadoras e a maioria dos estudantes no ano de 2020, fator que inviabilizou a continuidade da alfabetização nesse período.

Silva e Silva (2021) dialogam sobre a prática curricular no ensino remoto, particularmente no Ensino Fundamental. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica que fundamenta as reflexões dos autores, foi realizada uma entrevista semiestruturada que abrange professores, estudantes e mães. Quanto às práticas curriculares, foi observado, pela análise das entrevistas, o abalo de uma educação voltada para a criticidade, em vez disso, o foco do ensino remoto esteve no alcance da aprendizagem mínima, considerando as limitações desse sistema provisório de ensino. Nas falas dos estudantes é revelada uma sobrecarga de materiais impressos e excesso de atividades para suprir os conteúdos que não se conseguia dar conta durante as aulas online, assim como na fala das mães, que, somado a isso, comunicam a dificuldade de auxiliar e ensinar seus filhos em casa, seja por falta de conhecimento, seja pela alta demanda de atividades. No relato dos professores, um deles destaca o fato de o ensino remoto não substituir o ensino presencial e, em consequência disso, não acredita que se consiga alcançar uma aprendizagem de qualidade nesse contexto, pois, segundo ele, não se tem como

identificar se os alunos estão aprendendo e entendendo os conteúdos, já que a maioria das atividades não são realizadas de modo síncrono. Em conclusão, os autores apostam em um chamado “currículo de transição” e o explicam:

trata-se de pensar o ensino remoto, a forma como foi ofertado e/ou disponibilizado, o acesso à aprendizagem dos estudantes, as dificuldades enfrentadas por todos os envolvidos, e pensar também nas possibilidades de aprendizagem, fazendo uso das tecnologias, não como único meio, mas como mais um instrumento de ensino-aprendizagem. É necessário refletir esses pontos, dentre outros, e repensar a organização do trabalho pedagógico, permeado pela didática, currículo e avaliação, pois estamos regressando de um percurso em que os obstáculos de uns não foram os de outros. O pensar coletivo nessa retomada presencial e curricular é imprescindível para tentarmos reparar alguns danos causados pelo ensino remoto, assim como pelo devastador vírus causador da Covid-19 (SILVA; SILVA, 2021).

3) Acessibilidade ao ERE: nesta categoria encontram-se dois trabalhos. As metodologias utilizadas foram pesquisa qualitativa com método indutivo (BEZERRA; SILVA; FILHO, 2021) e pesquisa qualitativa exploratória com método de análise documental (HOLANDA; FILHO; CHAVES; MELO; RIBEIRO, 2021).

Bezerra, Silva e Filho (2021) debatem sobre a ampliação do acesso dos alunos ao ensino remoto em tempos de pandemia. Explicam inicialmente a caracterização do ensino remoto emergencial que, diferente do EAD, o qual detém uma plataforma educacional e de ferramentas tecnológicas, o ERE foi uma medida transitória oriunda de uma emergência sanitária, não contanto, necessariamente, de um ambiente virtual estruturado para o acompanhamento das aulas, assim, limitando-se à transmissão de aulas por vídeo chamadas. Os autores colocam em evidência os percentuais de estudantes matriculados na rede privada e na rede pública, tendo, na etapa que interessa a essa pesquisa: 81,19% de estudantes na rede pública e 18,81% na rede privada. Esses números representam a situação da maioria dos estudantes do Ensino Fundamental, os quais se encontram, em sua maioria, na rede pública de ensino, nesse sentido, entra em questão a discussão sobre a universalização do acesso. Tendo em vista a desigualdade social, os serviços de internet não chegam a todos os pontos da sociedade, considerando o parco investimento para esses serviços em áreas de renda mais baixa, pois o retorno financeiro pode não corresponder às expectativas das empresas. Outros pontos que dificultam a universalização do acesso à internet, segundo os autores, são a falta de conhecimento técnico no uso dos aparelhos tecnológicos, a falta de recursos para adquiri-los e de arcar com os custos do serviço. Em decorrência desses fatores, a aprendizagem de uma parcela significativa de estudantes foi comprometida no ensino remoto emergencial, pois o ensino passou a ser virtual. Do outro lado, estão os docentes que tiveram um aumento de funções no ensino remoto, sendo responsáveis por, além de ensinar, orientar os responsáveis dos alunos para o auxílio no acesso aos materiais

e às aulas online. Além disso, muitos professores tiveram que aprender a usar as ferramentas digitais para poder dar suas aulas, exigindo uma inteligência emocional dos educadores frente a essas dificuldades enfrentadas. Alguns exemplos de soluções encontradas para o alcance de estudantes sem acesso à rede, colocados pelos autores, foram a transmissão de um programa televisivo (TV Paraíba Educa) promovido pelo Estado da Paraíba e a impressão e distribuição de materiais didáticos, além da formação técnica dos professores para o uso das tecnologias utilizadas nas aulas e para seus planejamentos.

Holanda, Filho, Chaves, Melo e Ribeiro (2021) propuseram-se a compreender os desafios e as possibilidades da implementação do ensino remoto emergencial na educação básica brasileira durante a pandemia de COVID-19, a partir de materialidades jornalísticas e documentais, nos períodos de março a outubro de 2020. Alguns percentuais para compreender a realidade dos brasileiros na inclusão digital são trazidos pelos autores: em 2018, 58% dos domicílios não possuíam computador, segundo dados do Comitê Gestor da internet no Brasil e 33% não possuíam acesso à internet. Outro fator que se destaca na dificuldade de acesso da população é a falta de habilidades no uso de ferramentas tecnológicas voltadas para a educação por parte dos alunos e famílias. Com a desigualdade tecnológica no país, obstáculos para a efetivação da aprendizagem foram atravessados. O que antes constituía-se como essencial para a construção do conhecimento, com o ensino remoto, tornou-se quase inalcançável, como a interação entre estudantes, a participação de todos e a mediação do professor na aprendizagem. O artigo ainda aponta para a falta de capacitação aos professores no uso do ambiente virtual como ambiente educacional. Apesar das problemáticas da implementação do ensino remoto emergencial, especialmente, pela falta de acessibilidade, os autores concordam que os espaços do ERE permitiram a manutenção do vínculo entre famílias, alunos e escola. A conclusão do estudo é que há ineficiência do acesso à tecnologia, do letramento digital e do fortalecimento de uma cultura digital no meio escolar que integre professores e alunos em um espaço de aprendizagem adequado.

4) Perspectivas do retorno às aulas presenciais: um dos trabalhos selecionados trata sobre perspectivas do retorno às aulas presenciais após o período pandêmico, sendo sua metodologia a revisão bibliográfica (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020).

Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) analisam situações de paralisação, uso do tempo e o impacto de tecnologias no desempenho escolar. Os autores partem do pressuposto da ampliação da jornada diária no retorno às aulas presenciais, admitindo ser a decisão mais intuitiva para o momento. A partir disso, examinam o que a literatura já produziu sobre a duração do ano escolar e seu impacto no desempenho dos alunos. Concluíram que a ampliação

da jornada não é a solução para os prejuízos da pandemia, tendo em vista que os estudos que demonstraram efeitos positivos com essa medida se deram por resultados modestos, segundo os autores, e que dependiam de outros fatores, como um currículo bem estruturado, além de observarem que geraria custos altos. Dessa forma, compreenderam que não há indícios de que ampliar as horas de aula garanta ganhos de aprendizagem dos estudantes. Quanto às estratégias eficazes para o retorno ao ensino presencial, segundo o estudo da literatura feita pelos autores, aponta-se a capacidade de comunicação do professor e de passar o conteúdo de forma organizada. Em síntese, a literatura demonstrou aos pesquisadores que as estratégias de maior potencial para o retorno às aulas pós-pandemia são: avaliação diagnóstica da aprendizagem dos alunos e intervenções adequadas e promissoras, utilização de métodos adequados para a alfabetização, uso estratégico dos deveres de casa e de programas de leitura. Além disso, salientam sobre a importância de políticas para a Primeira Infância que vão ao encontro da superação das desigualdades sociais destacadas durante a pandemia.

Como comentário geral, ainda que seja um assunto muito recente, a partir do qual as pesquisas estão sendo desenvolvidas, em sua maioria, concomitantemente com as vivências e com a evolução do objeto de estudo em questão, os estudos já concluídos ajudam a compreender como se deu a continuidade do ensino durante o período pandêmico, delineando a trajetória da educação durante a pandemia. A partir da literatura já produzida, é possível visualizar o processo de ensino e aprendizagem que ocorreu nesse período, assim como compreender os fatores limitantes para o desempenho satisfatório das aprendizagens escolares.

No entanto, esta pesquisa detém-se a uma etapa posterior dos estudos analisados, concluindo que ainda há poucos materiais publicados sobre as especificidades do retorno às aulas presenciais após o período das medidas restritivas de combate ao coronavírus. Dessa forma, este estudo visa, além dos objetivos delineantes da pesquisa, contribuir ao meio científico com o entendimento de como a educação se reestabeleceu após um período de pandemia que determinou o fechamento de todas as escolas para atividades presenciais. No entanto, como forma de restringir a abrangência do estudo, a pesquisa aprofunda um contexto específico dentro de uma escola pública de ensino.

Desse modo, o foco do estudo são as estratégias didáticas das professoras, considerando as dificuldades de aprendizagem acarretadas, especialmente, na alfabetização das crianças no ensino remoto emergencial. Nesse sentido, considera-se que a potencialidade das estratégias didáticas, na reabertura das escolas, desempenha um papel fundamental para o avanço dos estudantes em suas etapas de ensino, de forma a superar as defasagens oriundas do período pandêmico. A revisão da literatura demonstrou que esta é uma temática ainda sem estudos

publicados, tendo em vista a hodiernidade do assunto, o que caracteriza a sua relevância na contribuição ao meio acadêmico.

2.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A segunda parte da pesquisa tem como metodologia o estudo de caso com abordagem qualitativa, utilizando-se, para a geração dos dados, o procedimento de entrevistas com três professoras de turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para a análise dos dados gerados, utilizou-se a análise de conteúdo. Cada escolha metodológica encontra-se descrita neste capítulo.

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que busca investigar um fenômeno atual em seu contexto real (YIN, 2001); além disso o pesquisador busca, de forma criativa, “[...] descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 62). Nesse sentido, o fenômeno desta pesquisa, que diz respeito às estratégias didáticas que visam a superação das dificuldades de aprendizagem oriundas do ensino remoto emergencial, foi analisado a partir da perspectiva das professoras regentes dos terceiros anos de duas escolas da Rede Municipal de Porto Alegre. As escolas ficam em localidades opostas uma a outra, sendo uma na zona sul do município e outra na zona norte. As duas escolas atendem comunidades que vivem em situação de vulnerabilidade social atrelada à pobreza, de modo que o acesso às tecnologias dessas famílias mostrou-se limitado durante o ensino remoto emergencial, dificultando a continuidade do ensino. Situações como baixa assiduidade na escola e transferência escolar são comuns nessas comunidades, tendo em vista as dinâmicas sociais ali presentes e algumas dificuldades que enfrentam para seu deslocamento em dias de tempo mais severo (chuva ou muito frio).

O estudo de caso permite que o pesquisador vá a campo para observar o fenômeno investigado, no entanto, outros procedimentos são utilizados, como, por exemplo, a aplicação de questionários e entrevistas, sendo, a última, a escolha para este estudo.

A potencialidade de um estudo de caso, a qual se espera alcançar através dessa pesquisa, pode ser resumida da seguinte forma:

Quando um estudo de caso escolhido é original e revelador, isto é, apresenta um engenhoso recorte de uma situação complexa da vida real cuja análise-síntese dos achados têm a possibilidade de surpreender, revelando perspectivas que não tinham sido abordadas por estudos assemelhados, o caso poderá ser qualificado como importante, e visto em si mesmo como uma descoberta: oferece descrições, interpretações e explicações que chamam atenção pelo ineditismo. (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p.62).

Ao que se refere à abordagem da pesquisa, segundo Martins e Theóphilo (2009), a escolha por estudo de caso na pesquisa pressupõe a pesquisa qualitativa, “[...] pois seu objetivo é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente.” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 62), a partir da descrição, compreensão e interpretação de situações e fatos, de maneira não mensurável - diferente de como seria o caso da pesquisa quantitativa.

Além disso, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador delinear a sua metodologia de pesquisa, sem que se torne uma estrutura engessada e padrão, já que os estudos que optam por essa abordagem costumam ter especificidades próprias (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, 32). Portanto, a escolha metodológica desta pesquisa tem o intuito de aprofundar o objeto de estudo e de ilustrar os dados gerados, assim como dar significado por meio da interpretação e fundamentação dos resultados.

Em relação ao procedimento de geração dos dados, a escolha pela entrevista semiestruturada com as docentes regentes das turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental é justificada pela motivação de me aproximar e ouvir as concepções das docentes em toda a profundidade que a temática permite explorar, de modo que, em um questionário, por exemplo, essa relação tornaria-se restrita e, de certa forma, superficial, para o objetivo deste estudo. Ao encontro disso, Menga Lüdke e Marli André (1986) discutem sobre um caráter interacional da entrevista, de modo que a conversa é capaz de fluir com uma sensação de naturalidade e autenticidade. Isso ocorre, principalmente, em entrevistas que não dependem de um roteiro fechado, ou seja, totalmente estruturado, pois, o contrário confere mais dinamicidade, liberdade e flexibilidade no diálogo entre entrevistador e entrevistado, contribuindo para a obtenção de informações do assunto em destaque, sendo essa a organização que se espera com a entrevista semiestruturada deste trabalho, ainda que o roteiro oportunize um certo direcionamento com as questões planejadas.

Dessa forma, a entrevista contou com um roteiro semiestruturado dividido em dois blocos: o primeiro contendo questões sobre a aprendizagem dos alunos na pandemia, debruçando-se sobre o primeiro objetivo deste estudo, o qual visa identificar as principais consequências na aprendizagem de crianças no ciclo de alfabetização causadas pelo ensino remoto emergencial; o segundo bloco se deteve a alcançar o segundo e o terceiro objetivos que visam apontar as principais áreas comprometidas no desenvolvimento global dos estudantes e os conhecimentos referentes aos anos escolares anteriores que não puderam ser consolidados e analisar as estratégias didáticas que visam a minimização e a superação das lacunas, deixadas pelo ERE, na aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, nesse bloco de perguntas, buscou-se compreender de que forma os prejuízos, oriundos do ensino remoto emergencial,

estão sendo considerados e superados em sala de aula a partir das estratégias didáticas adotadas pelas professoras. Com a autorização das professoras, as entrevistas foram gravadas, para facilitar a retomada das respostas e a explanação e argumentação no desenvolvimento do trabalho¹. A entrevista foi realizada remotamente, através de um aplicativo de videochamada, sendo entrevistada uma professora de cada vez, em dias distintos, conforme a disponibilidade das participantes. Ao todo foram 3 professoras participantes. Nos apêndices, encontram-se os termos de esclarecimento livre e esclarecido das professoras e o termo de autorização para a utilização de imagem e som de voz, de modo a seguir a eticidade da pesquisa em educação.

Apresento, abaixo, a organização das questões da entrevista, que poderiam ser modificadas e adaptadas no decorrer da pesquisa, conforme a necessidade:

Bloco 1 de perguntas:

- 1) Desde quando tu exerces a docência? Me conta um pouco sobre a tua trajetória na educação.
- 2) Nesse momento, gostaria que tu relembrares e me contares sobre como foi a experiência do ensino remoto emergencial para o contexto da tua escola. Podes me contar sobre quais eram teus sentimentos no início, como foi a adaptação da sala de aula física para a sala de aula virtual, como a experiência do ERE evoluiu com o tempo, como os alunos e as famílias se relacionaram com o ensino remoto emergencial, ou seja, me conta como foi essa dinâmica educacional nesse período.
- 3) Eu imagino que a aprendizagem dos estudantes tenha sofrido algumas dificuldades com essa mudança no ensino: se tu pudesses apontar as principais consequências na aprendizagem deles, que foram geradas pelo contexto do ensino remoto emergencial, quais seriam elas? Resumindo: quais foram as principais consequências na aprendizagem dos estudantes que tu percebes do período do ERE com o retorno às aulas presenciais?
- 4) Pensando nisso, como tu te sentiste ao retornar às aulas presenciais sabendo que as crianças voltariam para a escola apresentando essas consequências da pandemia na sua aprendizagem? Foi da forma que tu imaginavas ou tu foste surpreendida de algum modo, tanto de maneira positiva, quanto negativa, com o desempenho dos estudantes no início do ano letivo?

¹ Nos apêndices, encontram-se os termos de esclarecimento livre e esclarecido das professoras e o termo de autorização para a utilização de imagem e som de voz, de modo a seguir a eticidade da pesquisa em educação.

- 5) Sobre o conhecimento escolar dos estudantes, eles chegaram ao terceiro ano com conhecimentos dos anos anteriores consolidados ou tiveram conhecimentos que não puderam ser bem desenvolvidos e apropriados por eles? Há alguma área do conhecimento específica que tu percebes que foi a mais comprometida na aprendizagem dos estudantes?
- 6) A partir de tudo isso que tu expôs, quais tu dirias que foram os principais desafios para o ensino da alfabetização durante o ensino remoto emergencial ou quais as principais dificuldades que os estudantes demonstravam ter na alfabetização nesse contexto?

Bloco 2 de perguntas:

- 1) Atualmente, tu trabalhas em uma turma de quantos estudantes? É a mesma que tu acompanhaste no período de ensino remoto emergencial? Me conta um pouco sobre o perfil da tua turma.
- 2) Voltando à alfabetização, como tu avalia esse conhecimento na tua turma de terceiro ano no início do ano letivo de 2022? Gostaria que me falasses um pouco sobre como tu iniciaste o teu trabalho nessa turma e sobre quais conhecimentos tu consideraste prioridade para desenvolver com os alunos no retorno às aulas presenciais.
- 3) Pensando nisso que me falaste agora, eu gostaria que me contasse sobre como construiste o diagnóstico da tua turma para iniciar o trabalho pedagógico, quais instrumentos tu usaste para identificar quais conhecimentos os alunos já haviam consolidado e os conhecimentos que seriam necessários desenvolver e aprofundar ao longo do ano letivo. De que forma se deu essa sondagem inicial?
- 4) Agora vou te fazer algumas perguntas mais pontuais em relação ao conhecimento dos teus alunos sobre a escrita e a leitura. A primeira questão é: em qual nível de escrita os teus alunos iniciaram o ano letivo e em qual nível se encontram atualmente?
- 5) Em relação à leitura, como tu avalia o desempenho dos teus alunos? Tu consegues identificar aspectos que caracterizam o nível de leitura deles?
- 6) Teus alunos demonstram autonomia em propostas de produção textual? O que tu observas quanto à habilidade deles em produzir textos orais e escritos? Com qual frequência essas propostas são incluídas nas aulas?
- 7) Como tu tens lidado com essa heterogeneidade na aprendizagem em sala de aula e de que forma tu tens considerado esses diferentes estágios de aprendizagem para o teu planejamento de aula?

- 8) Abrangendo um pouco mais essa questão do planejamento, gostaria que me contasse sobre como tu pensas e organizas o teu planejamento, principalmente, considerando as especificidades de aprendizagem das crianças que tu diagnosticaste quanto às dificuldades advindas do ensino remoto. Pensando nas modalidades organizativas do trabalho pedagógico: sequências didáticas, projetos didáticos e atividades permanentes, quais tu tens priorizado no teu planejamento e como tem sido na prática?
- 9) Costumas utilizar recursos pedagógicos (jogos pedagógicos, folhas estruturadas, recursos multimídias)? Em quais situações e com que frequência? De que forma tu pensas esses recursos considerando aqueles alunos que retornaram ao presencial com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita?
- 10) Quais estratégias didáticas tu vens utilizando para que os estudantes avancem na alfabetização? Por exemplo: realiza mediações mais coletivas ou individuais? Em quais momentos e como acontecem essas mediações? Como tu costumas organizar as crianças na turma para a realização das atividades (em grupos, duplas, individual)? etc.
- 11) Retomando o que tu destacaste sobre o teu planejamento, sobre os recursos que tu utilizas e sobre as tuas estratégias didáticas em sala de aula, como tu achas que isso ajudou e tem ajudado as crianças a avançarem na aprendizagem da escrita e da leitura? Quais são os avanços que tu já consegues identificar com os teus estudantes, pensando nas dificuldades que eles apresentaram no retorno às aulas presenciais?
- 12) Para finalizar, qual a tua expectativa, para o fim do ano letivo, em relação à aprendizagem dos teus alunos deste ano?

Por fim, a última etapa da pesquisa foi a análise dos dados, a qual se deu por meio da técnica de análise de conteúdo. Bardin (2016) classifica a análise do conteúdo em três fases, a partir das quais esta pesquisa se fundamentou: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A fase da pré-análise consiste em organizar o conteúdo e sistematizar as ideias iniciais, a partir da escolha dos materiais a serem analisados, ou seja, traçar um plano de análise dos dados gerados na etapa anterior. A segunda fase, exploração do material, “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. (BARDIN, 2016, p. 131). Já o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação é a fase na qual “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2016, p. 131), ou seja, é a fase em que há a teorização do material empírico analisado, levando às conclusões da pesquisa.

Tendo em vista que a análise de conteúdo “[...] espera compreender o pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto, numa concepção transparente de linguagem.” (CAREGNATO; MUTTI, 2006), o diálogo das entrevistas foi transcrito, a partir da gravação delas com a autorização das professoras, para a exploração da “[...] materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação” (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Desse modo, a análise dos dados consistiu em ouvir as entrevistas e transcrevê-las para melhor visualização e exploração do conteúdo. As entrevistas foram realizadas por duas plataformas diferentes: Zoom Meetings e Google Meet. A mudança ocorreu porque uma das professoras não conseguiu acessar a plataforma Zoom Meetings e solicitou que fosse pelo Google Meet, desse modo, com a experiência desse dia, decidi manter as outras duas entrevistas restantes por essa plataforma. Ao total, foram realizadas quatro entrevistas individuais com professoras, no entanto, serão utilizadas, como material empírico para a análise, apenas três destas entrevistas, pois a quarta não se enquadra nos requisitos docentes pré-determinados (ter atuado como professora no ensino remoto emergencial e, atualmente, estar ministrando aula no terceiro ano do Ensino Fundamental).

A primeira entrevista, realizada pelo Zoom Meetings, foi gravada pelo próprio aplicativo e baixada em uma pasta no computador. Já nas outras entrevistas, as chamadas de vídeo foram realizadas pelo Google Meet e feita a gravação de voz pelo gravador de voz do computador, pois o Meet só permite a gravação na sua versão paga. As entrevistas duraram em média uma hora e trinta minutos. Durante a conversa, as professoras mostraram-se receptivas e abertas para compartilharem suas experiências e práticas docentes. Alguns atravessamentos comuns em interações online ocorreram durante as entrevistas, mas nada que comprometesse o entendimento e andamento delas.

Tendo as professoras assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), antes de iniciar a gravação, foi retomado o termo e confirmada a autorização para que houvesse a gravação da conversa. Destaco que, conforme condição do termo, a identidade das professoras foi mantidas em sigilo, não sendo identificadas. Sendo assim, foram utilizados nomes fictícios às participantes.

Para a transcrição das entrevistas foi utilizado o software *oTranscribe*, o qual permite diminuir a velocidade do áudio e comporta diferentes comandos que facilitam a manipulação da gravação de áudio, enquanto é feita a digitação manual dentro da mesma página online. As transcrições foram transferidas para um documento no *Drive*, a fim de manter todas no mesmo arquivo para a categorização dos eixos temáticos e destaque dos trechos para a composição da

análise. Ainda em relação à transcrição das falas, procurou-se manter a singularidade de expressão de cada professora, mas respeitando a ortografia da língua portuguesa, de modo a serem feitos pequenos ajustes na transposição do discurso oral para o discurso escrito. Além disso, quando necessário, foram realizados alguns acréscimos por mim nas frases, destacados entre colchetes, a fim de possibilitar melhor entendimento do que estava sendo dito.

A apuração dos dados foi realizada conforme as etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2016), as quais foram descritas anteriormente. Desse modo, o primeiro momento consistiu em organizar as transcrições no mesmo arquivo, reler e destacar partes consideradas relevantes para responder a questão desta pesquisa. Ainda nessa etapa, houve a busca por materiais teóricos que pudessem sustentar as ideias iniciais sistematizadas. A segunda etapa competiu em codificar e agrupar as informações por grupos de categorias, delineando, dessa forma, a argumentação da pesquisa. Por fim, a terceira etapa compreendeu a interpretação e teorização do material empírico, de maneira a dar sentido aos dados gerados, sendo capaz de, portanto, responder à questão de pesquisa.

Os resultados oriundos da análise de conteúdo, assim como a apresentação dos dados são encontrados na quarta seção.

3 CONCEITOS CENTRAIS À PESQUISA

Neste capítulo discorro sobre os embasamentos teóricos que aprofundam a temática da minha pesquisa, de modo a ancorar a minha análise posteriormente. Utilizo, como base, pesquisas recentes da área da educação, as quais têm como eixo principal de análise as decorrências da pandemia na educação, mais especificamente, estudos que discorrem sobre as consequências da pandemia na aprendizagem de estudantes, especialmente, do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. Além desses estudos, esta pesquisa ancora-se em autores do campo da alfabetização, tais como Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2011), Soares (2003; 2016; 2020), Morais (2010; 2012; 2019) e Piccoli e Camini (2012), os quais contribuem na conceitualização da aprendizagem da língua escrita.

Deste modo, este capítulo está dividido em quatro subseções: 3.1 Pandemia e alfabetização; 3.2 Aprendizagem da língua escrita e os níveis de escrita; 3.3 Consciência Fonológica e 3.4 Aprendizagem e níveis de leitura.

3.1 PANDEMIA E ALFABETIZAÇÃO

Na intenção de responder à questão desta pesquisa – o que dizem as professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental sobre os efeitos da pandemia nos processos de aprendizagem das crianças? - deparo-me com a necessidade de aprofundar eixos temáticos do campo da alfabetização, os quais permeiam a etapa escolar em que me proponho a focar no meu estudo. Com a propagação do coronavírus e o consequente fechamento das escolas, as crianças em etapa de alfabetização passaram a ter a presença da professora apenas de forma virtual, fator que comprometeu diferentes aspectos educacionais na vida desses estudantes. Uma das principais causas de uma aprendizagem prejudicada talvez tenha sido a transferência do papel de mediador, que antes era o professor, para as famílias dos estudantes. Os estudos apresentados na subseção da revisão de literatura apontam para essa mudança no período de ensino remoto emergencial e esclarecem os impactos ocasionados por isso. Ainda que as famílias se dedicassem e tivessem boa intenção em ajudar seus filhos nas tarefas escolares, a maioria delas não tinha a formação e o conhecimento necessário para alfabetizar suas crianças.

Com a reabertura das escolas e o retorno às aulas presenciais, o professor retoma esse lugar de mediador do conhecimento e passa a ter que lidar com as consequências, advindas dessa inversão de papéis, forçada pelo contexto de crise no país, na aprendizagem dos estudantes. Se antes já havia níveis de aprendizagem discrepantes dentro de uma sala de aula,

no momento do retorno, os professores se depararam com diferentes dificuldades de aprendizagem decorrentes de uma mesma causa. Piccoli e Andrade (2022), em uma entrevista para a revista TRIS, intitulada: “Retorno às aulas presenciais: os impactos do isolamento social no processo de aprendizagem”, comentam sobre a importância de um olhar sensível das professoras para com os alunos, de maneira a priorizar, em um primeiro momento, a reconstrução da autoestima e da autoconfiança de que eles são capazes de aprender, iniciando o trabalho por meio de conhecimentos que os alunos já possuem, para então, adentrar na zona de desenvolvimento proximal, conceito elaborado por Vigotsky (1994). A ZDP é onde faz-se necessária a mediação de um professor e onde, de fato, acontecem os avanços no conhecimento. Desse modo, apontam, como necessária, a avaliação diagnóstica. Assim como todo início de ano letivo ou de introdução a um novo objeto de conhecimento, a avaliação diagnóstica se faz importante para identificar os conhecimentos já consolidados pelos alunos e serve de subsídio para traçar um plano de ensino a partir das habilidades que precisam ser desenvolvidas.

Em outra entrevista, nesse caso ao jornal digital GZH, Piccoli (2022), ao discorrer sobre a mesma temática, avalia que as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental (entre 8 e 9 anos) foram as que retornaram com defasagens mais significativas, tendo em vista que tiveram os dois primeiros anos do ciclo de alfabetização em ensino remoto emergencial, ou seja, seu primeiro e segundo anos foram passados em casa. No entanto, Piccoli (2022) ressalta que, mesmo com as defasagens de aprendizagem, com a volta às aulas presenciais, os estudantes seriam capazes de avançar na alfabetização, a partir de um ensino sistemático, envolvendo a ludicidade, a interação entre seus pares e reflexões sobre as dimensões sonora e escrita da língua. Com isso, entende-se que, ainda que as consequências da pandemia na aprendizagem das crianças tenham sido significativas, o ensino sistemático em sala de aula é o caminho para avançar na alfabetização dessas crianças que tiveram a sua aprendizagem prejudicada.

Entretanto, quem não demonstrou muito otimismo ao visualizar a situação da aprendizagem na volta às aulas presenciais, foi Magda Soares (2022), que, em exposição oral, expressa que, por mais que haja tentativas de recuperar a aprendizagem dos estudantes, não será possível recuperar o que foi perdido na escolarização das crianças, pois, segundo sua fala: “seja por que forma for, de qualquer maneira, nós vamos ter uma geração que perdeu o essencial da sua escolarização e da sua aprendizagem”. Contudo, a estudiosa da área da alfabetização comenta que o que se espera no retorno às aulas presenciais é que possamos fazer o melhor que pudermos, ainda que entenda que não se recupera o que deixou de acontecer na aprendizagem dos estudantes durante a pandemia. Soares, que acompanhou uma escola do município de Lagoa Santa (MG) durante a pandemia, afirma que a situação na educação brasileira assume muitas

dívidas a essas crianças - estudantes das escolas públicas - as quais tiveram o seu direito a uma educação de qualidade negligenciado, tendo, principalmente, o governo brasileiro e o Ministério da Educação se omitido durante o período de calamidade, deixando a responsabilidade, quase que integral, nas mãos das professoras. Frente aos prejuízos no processo de alfabetização, Magda Soares revela que essa aprendizagem deve ser prioritária no retorno às aulas presenciais, assim como o ensino da matemática, pois é preciso que essas dívidas sejam assumidas e com o melhor que se possa fazer: que o avanço na aprendizagem da leitura e da escrita se concretize nas escolas.

Apesar das dificuldades, durante a pandemia, evidenciou-se o esforço das professoras para garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes, contemplando a ludicidade nas aulas remotas, de modo que as professoras valeram-se, principalmente, de jogos e brincadeiras com a utilização de materiais concretos para a alfabetização das crianças. Essa evidência foi explanada pelas pesquisadoras Sperrhake, Piccoli, Andrade e Nunes (2022), a partir dos dados gerados da pesquisa "Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização, da pandemia Covid-19 e sobre a recepção da Política Nacional de Alfabetização (PNA)". Além disso, as pesquisadoras destacam, pelas falas das professoras, a predominância de propostas envolvendo as habilidades de consciência fonológica². Como exemplos de jogos foram citados: batalha de palavras, bingo, caça-palavras, trilhas, jogos *online*, etc. É importante destacar que, Soares (2022), em sua exposição oral anteriormente citada, também evidenciou e reconheceu os esforços e a criatividade das professoras alfabetizadoras ao tentarem dar continuidade à aprendizagem de seus estudantes, mas, a principal razão do fracasso da alfabetização na pandemia se deu pelo fato da comprovação de que não é possível alfabetizar à distância.

No entanto, outro dado importante de destacar desta pesquisa foi a dificuldade, comentada pelas professoras participantes, de realizar atividades de sistematização com os estudantes, já que esse tipo de atividade demanda um maior nível de concentração (SPERRHAKE; PICCOLI; ANDRADE; NUNES, 2022) e, em certo ponto, algumas intervenções e mediações individuais da professora. Além disso, em uma atividade de sistematização, espera-se que os estudantes mobilizem os conhecimentos já adquiridos e torne-se importante a presencialidade do aluno em sala de aula para que a professora seja capaz de verificar a construção desses conhecimentos. As famílias, de modo geral, não têm os saberes

² Conceitualizarei consciência fonológica na subseção 3.2 deste capítulo.

especializados necessários para auxiliar as crianças em casa e, algumas vezes, podem acabar intervindo muito nas escritas das crianças, o que comprometeria a avaliação da professora. Sobre a importância da escola e do profissional docente na aprendizagem das crianças, as autoras comentam:

Este ponto permite que pensemos sobre a necessidade de um lugar físico específico (a escola) para que certas práticas escolares sejam efetivamente realizadas. Além do lugar físico, reforçamos que é difícil substituir a intervenção constante da professora alfabetizadora, com seu conhecimento profissional, com seu saber técnico, especializado e específico no campo da alfabetização, que permite que certas estratégias didáticas ganhem forma e efetividade para a aprendizagem das crianças. (SPERRHAKE; PICCOLI; ANDRADE; NUNES, 2022, p. 162)

É neste sentido que as estratégias didáticas das professoras tornam-se um potente antídoto para a superação das defasagens de aprendizagem oriundas do ERE. Confirma-se, através do estudo das pesquisadoras anteriormente citadas (2002), que as estratégias didáticas das professoras para o ensino em contexto remoto assemelharam-se a estratégias que, normalmente, são utilizadas em sala de aula, sendo adaptadas conforme os recursos disponíveis - fator que as autoras destacam. No entanto, apesar do repertório fecundo de estratégias de que as professoras lançaram mão, as limitações do meio remoto impediram a efetivação da aprendizagem dos conhecimentos referentes à alfabetização, constatando-se que:

A partir disso, podemos inferir que o ensino remoto acaba por limitar os conhecimentos da alfabetização que são trabalhados com as crianças, uma vez que a falta de interação entre professora e alunos dificulta que outros conhecimentos possam ser acionados e que a sistematização dos conhecimentos possa ser efetivada. Importante destacar que, nas situações-limite, a necessidade de conhecimento especializado e de saber técnico se mostram preponderantes, mais do que o acesso das professoras a materiais e recursos tecnológicos de ponta. E que, uma didática, se não sustentada teoricamente, é insuficiente para alavancar uma aprendizagem consistente. (SPERRHAKE; PICCOLI; ANDRADE; NUNES, 2022, p. 164)

Camini e Freitas (2022), em sua pesquisa, enfatizam a responsabilização dos impactos negativos à alfabetização de crianças no ensino remoto emergencial aos órgãos gestacionais que se eximiram da responsabilidade de garantir uma continuidade do ensino adequada às demandas das comunidades escolares brasileiras, assim como sobre os efeitos da pandemia na educação, de modo que as políticas públicas e estratégias governamentais tangenciaram o enfrentamento da Covid-19 no âmbito educacional. Desse modo, as pesquisadoras declaram que “[...] o principal problema enfrentado para alfabetizar crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental na RME-POA, durante o fechamento das escolas provocado pela Covid-19, decorreu da falta de uma estratégia coletiva eficiente da mantenedora para conectar famílias e escolas.” (CAMINI; FREITAS, 2022, p. 259). Nesse sentido, as autoras retomam a errônea responsabilização dos professores quanto aos índices, abaixo do esperado, de desempenho

escolar dos estudantes, que se reproduz em falas equivocadas em problematizações à educação pública brasileira. Compreende-se, portanto, que o problema é muito mais estrutural do que pedagógico e parte de uma gestão pública que não viabiliza iniciativas concretas para a alfabetização de estudantes da rede pública de ensino, assim como deixa de garantir o direito à educação, ferindo princípios como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), conforme apontam as pesquisadoras (2022).

O desamparo docente - expressão usada pelas autoras - gerou uma sobrecarga às professoras:

[...] que se viram responsabilizadas unilateralmente pelo enfrentamento das condições adversas para alfabetizar no ensino remoto ao mesmo tempo em que foram cobradas pela opinião pública, expressas em jornais de grande circulação e em redes sociais, como se estivessem "de braços cruzados em casa". Ao serem cobradas por desempenho, para aliviar a pressão, docentes recorreram à autoexploração do trabalho, mobilizando seus recursos privados [...]. (CAMINI; FREITAS, 2022, p. 262.).

Essa situação revela a profundidade das consequências da pandemia na aprendizagem da alfabetização de crianças, demandando das professoras um trabalho excessivo, que exigiu mais do que o conhecimento técnico-pedagógico para alfabetizarem seus alunos. Compreende-se, dessa forma, que, por mais estratégias didáticas que as professoras lançassem mão, a aprendizagem dos estudantes foi comprometida por outros fatores e por uma má gestão pública da educação no país.

Recentemente, no mês de maio do ano de 2022, o governo federal instituiu a Política Nacional para a Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, a qual, além de visar a diminuição da evasão escolar, objetiva desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para o avanço do desempenho escolar, tendo em vista, principalmente, as consequências da pandemia na educação. A política, que deve ser implementada pelo Ministério da Educação, é composta por nove diretrizes, dentre elas:

I - adaptação curricular para priorização das habilidades e das competências, com a definição de marcos de aprendizagem para cada ano escolar;

II - incentivo ao desenvolvimento de soluções e de metodologias que promovam a recuperação das aprendizagens;

III - promoção da inclusão digital, do uso de tecnologias educacionais e da inovação nas instituições de ensino;

IV - desenvolvimento e uso de estratégias que permitam o diagnóstico, o acompanhamento e a recuperação das aprendizagens, por meio de intervenções pedagógicas que considerem o nível de aprendizagem dos discentes;

V - uso de evidências científicas nos processos de tomada de decisão;

VI - promoção da equidade, de modo a garantir a priorização da assistência financeira às regiões, às redes públicas de ensino e às escolas com maior índice de vulnerabilidade social;

Além disso, no dia 4 de maio de 2022, a LDB teve uma alteração em seu artigo 4º, o qual trata sobre o direito do estado com a educação pública. Assim sendo, o inciso IX deste artigo obteve um acréscimo em seu texto, o qual redijo em destaque, para fins de melhor visualização da mudança, passando, então, a apresentar a seguinte redação:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem **adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados**; (BRASIL, 1996).
(grifos da autora)

Espera-se, portanto, que, de fato, o Estado se responsabilize quanto ao seu papel fundamental para a minimização das consequências da pandemia na aprendizagem de crianças da educação básica e que as medidas que, por ora, estão no papel, sejam implementadas nas escolas públicas do país, a fim de viabilizar o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de ensino.

3.2 APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA E OS NÍVEIS DE ESCRITA

A aprendizagem da língua escrita é um processo complexo que envolve a apropriação de um sistema de escrita alfabético (SEA), o qual foi historicamente e culturalmente criado. A invenção desse sistema de escrita, a partir de um alfabeto, se propôs a representar os sons da fala em registro escrito, de modo que a escrita não representaria o significado das coisas, mas o significante, correspondendo os sons das palavras em representações gráficas. Esta compreensão de que:

[...] as cadeias sonoras podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, (...) torna extremamente econômica a escrita: como as cadeias sonoras se repetem nas palavras, constituindo um conjunto finito, com um pequeno número de sinais gráficos - no caso do nosso alfabeto, denominado alfabeto latino, com 26 letras - pode-se escrever qualquer palavra. (SOARES, 2020, p. 47).

Sendo assim, para o sujeito se alfabetizar, é necessário compreender as propriedades do sistema de escrita alfabético (SEA) - objeto do processo de alfabetização - em paralelo à compreensão das práticas de uso desse sistema, levando à aprendizagem da sua utilidade nas variadas práticas sociais as quais exigem uso do conhecimento da escrita (SOARES, 2003). Neste sentido, alfabetização e letramento “São, na verdade, processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos [...]” (SOARES, 2003, p. 16). A

partir disso, Soares (2020, p. 27) diferencia e conceitualiza alfabetização e letramento da seguinte forma:

1. Alfabetização: Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; [...].
2. Letramento: Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita [...].

Portanto, a aprendizagem da língua escrita é composta por três facetas: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística, que é condição para as outras facetas, refere-se à alfabetização, enquanto as facetas interativa e sociocultural referem-se ao letramento. Nesta subseção, focarei a escrita na faceta linguística - alfabetização - centrando-me no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabético e nos níveis de escrita com base nos estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

O conceito de alfabetização encontrado no glossário CEALE, com a autoria de Magda Soares, corresponde a: “[...] alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala”. Portanto, o fato de o sistema de escrita alfabético ser um sistema notacional, opõe-se à falsa conceitualização de que a escrita representa um código a ser decifrado. Nesse sentido, conforme Artur Morais (2012), as letras notam as sequências de partes sonoras da palavra, ou seja, coloca-se letras para registrar graficamente os sons que formam as sílabas orais.

Se o SEA não é apenas um código a ser decodificado, a sua aprendizagem depende de um ensino sistemático e progressivo de suas propriedades, as quais incluem aspectos conceituais - processo de representação, notação simbólica – e de convencionais - regras instituídas a partir de um “acordo social”, por exemplo: a escrita é feita da esquerda para a direita e de cima para baixo (MORAIS, 2012). Dessa maneira, o ato de ler e escrever não se dá por um processo natural, mas a partir de situações de ensino explícitas que oportunizem a reflexão sobre a língua. Descrevo, abaixo, as propriedades do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012, p. 51) que o estudante precisa apropriar-se para se tornar um sujeito alfabetizado:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações causam mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;

5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CVV, CCV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal) e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Morais (2012), com base em Ferreiro e Teberosky (1985), evidencia duas questões que o aprendiz precisa responder, por meio de construções próprias, para apropriar-se do SEA como indivíduos alfabetizados: 1) **O que** as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2) **Como** as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?). Essas questões dizem respeito aos aspectos conceituais do sistema alfabético e as respostas que as crianças dão a elas podem ser ilustradas nas suas hipóteses de escrita.

As hipóteses de escrita foram formuladas a partir da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, conhecida como psicogênese da língua escrita (1985). É importante salientar que o resultado desse estudo não constitui um método de alfabetização, mas possibilitou conceber a compreensão da escrita alfabética como sistema notacional e evidenciar o caráter evolutivo de seu aprendizado, tendo conseguido ilustrar a evolução da aquisição da língua escrita através de diferentes respostas das crianças organizadas em níveis de escrita. Dessa forma, deslocou o olhar para a aprendizagem do sujeito e para a evolução da leitura e da escrita.

As autoras (1985), através da sua pesquisa, compreenderam e nos ensinaram como se dá a construção do conhecimento da língua escrita pelas crianças, esclarecendo-nos que esse conhecimento se constrói a partir de situações de conflito que a criança tem com a língua escrita. Logo, esse conhecimento não se consolida somente pela transmissão de informações do professor, mas a partir de reformulações que a própria criança se coloca a fazer sobre o objeto de conhecimento da alfabetização, entrando em conflito com seus conhecimentos prévios sobre o SEA, conforme lhe são concebidas novas informações que não se encaixam nas suas hipóteses anteriores sobre esse mesmo sistema (MORAIS, 2012).

A seguir, apresento a descrição, de forma sintética, dos cinco níveis de escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1985):

Nível 1: A criança já tem tentativas de reprodução de traços típicos da escrita, mas ainda pode recorrer ao uso de desenhos, por ainda não ter construído a diferenciação entre desenho e escrita. Essas primeiras escritas não permitem o entendimento de outra pessoa do que foi escrito, ou seja, somente quem escreveu conseguiria ler, a menos que se conheça o contexto envolvido na escrita (FERREIRO, 2011).

Nível 2: O uso de letras começa a aparecer, às vezes incluindo números na escrita. As crianças tendem a recorrer às letras do próprio nome para escrever palavras que elas não conhecem de memória (PICCOLI; CAMINI, 2012). Além disso, identifica-se a hipótese de que é necessário haver diferenças na escrita para representar palavras diferentes; essas diferenças podem ser tanto na ordem em que as letras aparecem na escrita, ou seja, utilizando-se as mesmas letras, mas em posições diferentes dentro da palavra, ou variando o repertório de letras, ou, ainda, diferenciando a quantidade de letras entre as palavras escritas (FERREIRO, 2011). Outra hipótese que as crianças formulam nesse estágio é quanto ao número mínimo de caracteres para validar uma escrita, sendo, geralmente, três (FERREIRO, 2011). O realismo nominal também costuma caracterizar esse estágio de escrita, isso significa corresponder o tamanho da escrita com o tamanho do ser ou objeto que o designa: assim, coisas pequenas necessitam de um número menor de letras do que coisas grandes, que necessitam de mais letras (SOARES, 2020). Por fim, a criança ainda não faz relações sonoras com as letras, realizando uma leitura global quando solicitada que leia sua escrita.

Nível 3: A relação entre escrita e fala aparece e a criança começa a relacionar uma letra para cada sílaba da palavra - hipótese silábica (FERREIRO, 2011). Algumas crianças podem não atribuir valor sonoro à sílaba, utilizando letras aleatórias, mas apresentando a demarcação na escrita de uma letra para cada sílaba, caracterizando, portanto, a escrita silábica sem valor sonoro. Quando a criança é capaz de fonetizar as sílabas, sua escrita é caracterizada por ser silábica com valor sonoro. Neste caso, é atribuída, a cada sílaba, a letra cujo som mais se destaca na oralidade, geralmente, as vogais (SOARES, 2020).

Neste nível, a criança depara-se com alguns conflitos cognitivos ao encontrar contradições com as hipóteses construídas anteriormente e as novas hipóteses do nível silábico (FERREIRO, 2011). Uma contradição é em relação à quantidade mínima de letras e a correspondência de uma letra para cada sílaba nas palavras dissílabas e monossílabas, já que, conforme a hipótese anterior, a palavra precisa ser composta de ao menos três letras para ser lida. Outro conflito que aparece é ao perceber que está utilizando as mesmas letras para as palavras com sonoridades semelhantes, contrariando a hipótese de que palavras diferentes precisam de variações escritas para serem diferenciadas. Desse modo, esses conflitos “[...] vão

desestabilizando progressivamente a hipótese silábica, até que a criança tem coragem suficiente para se comprometer em um novo processo de construção.” (FERREIRO, 2011, p. 29), levando-a, dessa forma, ao próximo nível de escrita.

Nível 4: Caracteriza a transição entre a hipótese silábica e alfabética, correspondendo à hipótese “silábica-alfabética”. Neste estágio, as crianças “[...] revelam já ter compreendido que a sílaba é composta de mais de um som, e identificam alguns desses sons e as letras que os representam.” (SOARES, 2020, p. 111). Algumas crianças, ainda que identifiquem outros sons da palavra - em relação às consoantes - e reconheçam que não registraram todos os sons presentes nas sílabas, não sabem ainda como representá-los (SOARES, 2020). Por conseguinte, mesclam a sua escrita entre sílabas que representam apenas com uma letra e sílabas que representam com duas letras, conforme as correspondências entre fonema-grafema que já conhecem.

Nível 5: Ao ingressar em uma hipótese alfabética, a criança demonstra que desenvolveu uma análise fonética da escrita, não havendo mais problemas com o funcionamento da escrita alfabética (PICCOLI; CAMINI, 2012). Em vista disso, a ortografia e o espaçamento entre as palavras tornam-se os novos desafios da criança em processo de alfabetização.

Apesar de a psicogênese da escrita esclarecer a evolução do conhecimento sobre o sistema de escrita que é vivenciada pelas crianças, por meio de fases que costumam ser comuns a todos os aprendizes da escrita alfabética, alguns fatores sociais que perpassam a escolarização influenciam na velocidade desse percurso entre crianças de escola pública e crianças de escola privada, por exemplo (MORAIS, 2012). Morais (2012, p. 72), que chama essa discrepância da aprendizagem da escrita de “*apartheid* educacional”, afirma que, felizmente, “[...] o tipo de ensino praticado é um fator determinante para permitir que a maioria das crianças que estão no final da educação infantil cheguem ao primeiro ano (do Ensino Fundamental) com mais conhecimentos do SEA”.

Por fim, emerge a questão sobre qual o método mais eficiente para alfabetizar, gerando um ponto de divergência em algumas linhas de estudo. No entanto, determinar um único método de ensino da língua escrita acaba por limitar essa aprendizagem, de modo a conceber a escrita como um código de transcrição e a ignorar a compreensão da natureza desse sistema de representação (FERREIRO, 2011). Sobre essa questão dos métodos de alfabetização, Soares (2016, p.333-334) esclarece:

Em outras palavras, o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base nele desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam

dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método.

Neste sentido, Soares (2016, p. 330-331) compreende que um método eficiente de alfabetização é determinado por “[...] um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem”. Neste sentido, a aprendizagem da língua escrita requer que o planejamento docente oportunize potentes situações de conflito das crianças com seus conhecimentos prévios sobre o sistema de escrita alfabético, partindo de diferentes procedimentos, intervenções e estratégias didáticas que auxiliem e conduzam os estudantes a avançarem em seus percursos evolutivos no processo de alfabetização.

3.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Nesta seção discorrerei sobre a consciência fonológica e a sua importância no processo de alfabetização de crianças. No estudo de Sperrhake *et. al* (2022) constatou-se que as professoras exploraram, com diversidade de estratégias, a consciência fonológica com seus estudantes durante o período de ensino remoto emergencial. Em outras pesquisas da área, essa mesma constatação ocorreu. Morais (2019, p. 36) defende que “[...] desenvolver algumas habilidades de consciência fonológica constitui uma condição obrigatória para que uma criança sem deficiência auditiva avance em seu aprendizado de um sistema de escrita alfabética.”.

A consciência fonológica faz parte da consciência metalinguística, a qual compreende a língua como objeto de reflexão e análise em suas diferentes dimensões. O desenvolvimento da consciência metalinguística é condição e resultado da aprendizagem da leitura e da escrita, partindo de processos linguísticos e processos cognitivos do sujeito, a partir da reflexão intencional e consciente da língua. Ela divide-se em diferentes dimensões, as quais compreendem os componentes da língua escrita que podem ser tomados como fonte de reflexão: a consciência pragmática, a consciência metatextual, a consciência sintática, a consciência morfológica e a consciência fonológica (SOARES, 2016).

Adentrando à consciência fonológica, foco desta subseção, Soares (2016) afirma que é a consciência que mais diretamente se relaciona com o processo de alfabetização, já que “[...] algumas habilidades de consciência fonológica são necessárias para que o aprendiz avance em sua compreensão das propriedades do SEA e no domínio das relações som-grafia.” (MORAIS, 2019, p. 49). Dessa forma, entende-se a importância do trabalho com a consciência fonológica nas escolas, ainda que não seja o suficiente para que alguém se alfabetize.

Em termos conceituais, a consciência fonológica “é o conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 103), ou seja, a consciência fonológica consiste na capacidade de refletir e manipular os sons da língua. Morais (2019) compreende consciência fonológica como uma constelação de habilidades que variam em graus de dificuldade quanto à: a) unidade sonora que “[...] pode ser um fonema, uma sílaba, uma rima de palavra, um segmento intrassilábico contendo um ou mais fonemas ou uma palavra inteira dentro de outra.” (p. 50), b) a “posição que a unidade sonora ocupa no interior da palavra” (p. 51), nesse caso, a unidade sonora pode encontrar-se no início da palavra, no meio ou no final dela, e c) a operação cognitiva realizada pelo indivíduo sobre as unidades sonoras (p. 51), que são separar e/ou contar segmentos sonoros, identificar semelhanças ou diferenças entre as unidades sonoras e produzir novas palavras que compartilhem semelhanças ou diferenças entre suas unidades sonoras.

A partir dessas operações cognitivas, Morais (2019, p. 135-136) lista onze habilidades de consciência fonológica que considera prioritárias para avançar na compreensão e na apropriação do sistema de escrita alfabética, sendo elas:

- separar palavras em suas sílabas orais;
- contar as sílabas de palavras orais;
- identificar entre duas palavras qual é maior (porque tem mais sílabas);
- produzir (dizer) uma palavra maior que outra;
- identificar palavras que começam com determinada sílaba;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra;
- identificar palavras que rimam;
- produzir (dizer) uma palavra que rima com outra;
- identificar palavras que começam com determinado fonema;
- produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra;
- identificar a presença de uma palavra dentro de outra. (MORAIS, 2019, p. 135-136)

Como apontado anteriormente, essas habilidades apresentam graus de dificuldades diferentes, havendo uma progressão na capacidade dos estudantes em refletir e manipular os sons da língua escrita. Dessa forma, as operações cognitivas do indivíduo, nesse processo, tendem a exigir esforços diferentes conforme ele avança nas habilidades de consciência fonológica. Alguns outros fatores também influenciam quanto ao grau de dificuldade, por exemplo: tamanho das palavras, o tipo de fonema e a “[...] estrutura silábica na qual se encontra o segmento sonoro sobre o qual o indivíduo vai refletir e a frequência de ocorrência daquele tipo de sílaba na língua.” (MORAIS, 2019, p. 52).

Partindo dessa relação de graus de complexidade, há uma hierarquia da consciência fonológica que é representada através de níveis. Segundo Soares (2020), a consciência fonológica divide-se em três níveis: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica. Nos próximos parágrafos vou explicitar cada um desses níveis.

A consciência lexical trata diretamente do conceito de palavra, supondo a compreensão de que as palavras se escrevem com letras e que a palavra, que é formada por um conjunto de letras, representa uma cadeia sonora. Essa aprendizagem permite ao sujeito diferenciar o significado do significante, auxiliando na superação do realismo nominal. O realismo nominal é “[...] a suposição, em crianças pequenas, que a palavra que designa um ser, coisa ou objeto é proporcional a seu tamanho [...]” (SOARES, 2020, p. 79). Inicialmente, as crianças tendem a escrever frases sem separar as palavras, fazendo uma aglutinação entre elas, no entanto, conforme vão compreendendo o conceito de palavra, essa dificuldade também tende a ser superada.

Referente às rimas e aliterações, que antes Soares (2016) compreendia como um outro nível da consciência fonológica, na sua obra mais recente (SOARES, 2020), essas habilidades são compreendidas dentro da consciência lexical. Atividades com rimas e aliterações auxiliam as crianças a desenvolverem “[...] sua capacidade de voltar a atenção para o som das palavras, não para o seu significado [...]” (SOARES, 2020, p. 80). Essa percepção da cadeia sonora da fala, que concentra a atenção ao significante, aproxima às crianças ao “[...] fundamento do princípio alfabético: a escrita representa os sons da fala, sons que se repetem em palavras são escritos com as mesmas letras.” (SOARES, 2020, p. 82).

A consciência silábica é a capacidade de divisão da cadeia oral da fala em sílabas, sendo que “No português, a sílaba é facilmente distinta, sendo a unidade natural de segmentação da fala.” (ALVES, 2012, p. 34). A habilidade de oralizar palavras de forma silábica acontece espontaneamente em crianças por volta dos três anos, caracterizando a sílaba como uma unidade fonológica mais acessível às crianças (SOARES, 2016). Isso não significa que não precise dedicar atenção ao desenvolvimento dessa consciência, pois, conforme apresentado por Soares (2020, p. 87-88), mesmo quando a criança se torna capaz de segmentar as palavras em sílabas, inicialmente, as escrevem utilizando quaisquer letras para representar cada sílaba, pois ainda não adquiriram a capacidade de fonetização. Dessa forma, as propostas devem colaborar para tornar consciente o som das sílabas, avançando para uma escrita silábica com valor sonoro.

Por fim, a consciência fonêmica considera as menores unidades sonoras da língua, mobilizando a habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas. Segundo Morais (2019, p. 60), “fonemas só existem em oposição a outros fonemas”, pois os fonemas têm um

caráter abstrato e, isoladamente, não são pronunciáveis, de modo que só é possível identificar fonemas distintos quando causam mudança de significado nas palavras, “Assim, no português, /p/ e /b/ são fonemas, pois a substituição de /p/ na palavra ‘pote’ por /b/ acarreta uma distinção de significado (tem-se, então, a palavra ‘bote’).” (ALVES, 2012, p. 39). Isso significa que um fonema diferente pode alterar todo o sentido de uma palavra. Dessa forma, a consciência fonêmica é a mais complexa a ser desenvolvida pela criança em processo de alfabetização,

“[...] pelo fato de que uma unidade como a sílaba se discrimina auditivamente mais facilmente do que um só segmento. Dessa forma, o reconhecimento de um único segmento exige maior habilidade do ouvinte/falante, para ser manipulado na produção de novas palavras.” (ALVES, 2012, p. 39).

Entretanto, a consciência fonêmica é uma etapa importante do processo de alfabetização das crianças, de modo que auxilia na evolução de uma escrita silábica para uma escrita alfabética, pois ela possibilita perceber “[...] a possibilidade de segmentação de algumas sílabas em unidade sonoras menores (fonemas) e usa[r] mais de uma letra para representá-las...” (SOARES, 2020, p. 109), aproximando-se, dessa forma, da compreensão do princípio alfabético.

3.4 APRENDIZAGEM E NÍVEIS DE LEITURA

O trabalho pedagógico na alfabetização envolve, além do ensino do Sistema de Escrita Alfabética - que tem como objeto de estudo a estrutura da língua escrita -, o ensino da leitura e da compreensão de textos, por meio de estratégias de leitura. Dessa forma, o processo de alfabetização vai muito além da capacidade de decodificação de palavras, pois apenas reconhecer as palavras não leva à compreensão do que se lê, apesar de ser uma habilidade importante para a aquisição da leitura. Entende-se, portanto, que ler é atribuir significado ao texto. Sendo assim, a aprendizagem da leitura compreende um trabalho complexo, que só acontece a partir do ensino explícito, assim como o funcionamento do sistema de escrita.

Plaut (PLAUT, 2005 *apud* MONTEIRO; SOARES, 2014) aponta três componentes da palavra escrita, os quais o leitor aciona no reconhecimento para a leitura de palavras: componente ortográfico - que corresponde à forma escrita da palavra; o fonológico - que corresponde à pronúncia da palavra e o semântico - que corresponde ao significado da palavra. Esses componentes podem ser acionados por duas rotas ou vias de leitura: rota fonológica e rota lexical. Explicarei cada uma delas a seguir:

A rota fonológica consiste no uso da relação fonema-grafema para ler. Esta rota de leitura demanda mais esforço cognitivo do leitor, pois a sua atenção está mais voltada para a decodificação grafofonêmica, não apresentando ainda o automatismo do reconhecimento de palavras. Isso acontece principalmente com leitores iniciantes - que ainda estão se apropriando do sistema de escrita alfabética - mas também com leitores experientes, quando se deparam com palavras pouco conhecidas que não tenham familiaridade com a sua forma escrita - especialmente no quesito ortográfico. Por meio da articulação dos componentes ortográfico e fonológico, essa rota de leitura leva à identificação do significado da palavra (MONTEIRO; SOARES, 2014).

A rota lexical compreende uma leitura visual - mais instantânea - ativando o vocabulário mental do leitor no momento em que se depara com a escrita da palavra. O uso dessa rota acontece na leitura de palavras conhecidas, com as quais o leitor já está familiarizado (MONTEIRO; SOARES, 2014). Ademais, “Essa via permite o acesso direto ao significado da palavra escrita por meio de um reconhecimento automático dos componentes ortográfico e fonológico” (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 451).

A partir do uso dessas rotas de leitura, “[...] o leitor iniciante adquire novas e mais eficientes estratégias para realizar o reconhecimento das palavras...” (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 452), no seu processo de aquisição da leitura. Desse modo, essas rotas que estão disponíveis aos leitores podem ser usadas paralelamente na leitura, já que a escolha pela rota, por um leitor experiente, se dará com base na estrutura linguística da palavra a ser lida.

Além disso, assim como há os níveis de escrita, a leitura também tem seus estágios de aquisição; especificamente, há três estágios de aquisição da leitura. O primeiro estágio, denominado como “logográfico”, tem, como estratégia de reconhecimento de palavras, pistas visuais e ambientais, ou seja, neste estágio, a criança ainda não é capaz de fazer a decodificação da palavra relacionando letra e som, mas ela utiliza-se de pistas visuais ou do ambiente (FRITH, 1985, 1990; MORTON, 1989 *apud* MONTEIRO; SOARES, 2014) de maneira intuitiva - por já estarem familiarizadas - para identificar palavras escritas. O segundo estágio é o alfabético e, neste estágio, a criança já faz a relação grafofonêmica para a leitura da palavra, desse modo utiliza-se da rota fonológica. Por fim, no estágio ortográfico há o “[...] reconhecimento instantâneo das partes significativas da palavra (as sílabas e os morfemas, por exemplo), levando em consideração a ordem das letras (contrariamente à estratégia logográfica), mas não seus sons (contrariamente à estratégia alfabética).” (MORAIS, 1996, p. 186 *apud* MONTEIRO; SOARES, 2014). Nesse estágio, a rota lexical é a mais utilizada, de modo que a criança

desenvolve a capacidade de utilizar leitura visual direta, com o reconhecimento instantâneo de palavras.

Há, ainda, neste processo, as estratégias de leitura (LEAL; ROSA, 2015), que devem ser apuradas pela professora, para o desenvolvimento da compreensão leitora nas crianças, sendo elas: levantar conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que será lido (captando o conhecimento de mundo do leitor/quem ouve a leitura), por meio de uma motivação prévia e exploração inicial; permitir que se façam previsões do conteúdo do texto e dos acontecimentos que aparecerão; elaborar perguntas de seleção, para que os leitores retomem informações explícitas do texto; desenvolver a capacidade de fazer inferências, a partir de perguntas que levem os alunos a refletirem sobre as informações implícitas fornecidas pelo texto, além de perguntas objetivas e subjetivas ao fim da leitura, como forma de realçar as informações obtidas e permitir a identificação e sensibilidade do leitor com o texto. A partir desse exercício, as crianças compreendem a funcionalidade do texto e da leitura, desenvolvendo o raciocínio interpretativo e possibilitando que, com o decorrer do processo de aquisição da estrutura da língua, elas consigam reproduzir esse exercício na leitura individual e na produção escrita, constituindo-se, assim, leitores ativos e críticos.

O ensino das estratégias de leitura não acontece posteriormente à aprendizagem do sistema de escrita alfabético como uma progressão do conhecimento, mas, paralelamente, tendo em vista que, “[...] produzir e compreender uma diversidade de textos orais e escritos é considerado como o objetivo central do ensino de línguas.” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 14). Inicialmente, as crianças irão desenvolver a capacidade de compreensão do texto, por meio da leitura oral da professora e a partir das suas mediações durante a leitura. Essa ação familiariza as crianças com a prática leitora, fazendo-as entenderem que a leitura vai além do reconhecimento das palavras, mas que é preciso pensar no que se está lendo, pois “a leitura se constitui de duas instâncias complementares e indissociáveis: a decodificação e a compreensão” (SPINILLO, 2013, p. 139). Por isso a importância da prática de leitura pela professora com seus alunos já nos anos iniciais, seguida da oportunidade de os alunos terem em mãos o texto lido e, com isso, explorar o texto com as crianças a partir dos conhecimentos já adquiridos, retomando a compreensão feita em conjunto durante a leitura em voz alta e ao fim desta. Dessa forma, a aula de leitura apresenta, aos leitores em formação, modos de se aproximarem do texto e de transformá-lo em objeto de reflexão e análise, desenvolvendo a consciência metalinguística (metatextual); favorecendo para a compreensão do que se lê e para o maior domínio na identificação das inferências que o texto dispõe, pois, segundo Spinillo (2013), a maior

dificuldade na compreensão de texto está relacionada em não conseguir fazer inferências ou fazer inferências não autorizadas pelo texto (erradas).

Ademais, o documento “Direitos de Aprendizagem no Ciclo da Alfabetização” (BRASIL, 2012) descreve objetivos de aprendizagem no eixo da leitura, que iniciam no primeiro ano do Ensino Fundamental, sendo alguns aprofundados já neste ano e outros no decorrer dos anos seguintes. Para o alcance desses objetivos, é necessário que o trabalho com leitura seja desenvolvido de maneira constante, sendo lançados, conforme o avanço das crianças, mais desafios quanto ao estudo do texto lido. Para isso, é importante que a professora desenvolva com os alunos uma postura de investigação quanto ao objeto de leitura e seu conteúdo, proporcionando o contato com textos diversificados (diferentes gêneros textuais, textos escritos em diferentes suportes) e que tenham significado para as crianças, pois, apesar de a leitura poder se vincular apenas à apreciação do momento (tendo importância também), ela propicia que os estudantes ampliem seus saberes culturais e desenvolvam habilidades importantes para se tornarem sujeitos alfabetizados.

Portanto, considera-se essencial que o trabalho pedagógico na alfabetização tenha como base o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, pois, sem o entendimento da estrutura da língua e do reconhecimento das palavras, não seria possível a aprendizagem da leitura. No entanto, como o ensino da leitura não se restringe à decodificação da escrita, seu ensino deve se dar na dimensão da compreensão do todo que se lê, pois, dessa forma, serão formados leitores autônomos, capazes de questionar e impulsionar conhecimentos.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

“Existem vários tipos de milho. Quando o milho cresce e depois dá a espiga algumas pessoas vão enxergar só o milharal, eu enxergo milhões de oportunidades. Eu disse pra eles: ‘como que é o milho dá pipoca? Que cor que ele é?’ Ele é quase que dourado. Se tu ‘botar’ na boca e morder ele é duro, pode quebrar um dente, ele não tem gosto. Mas, se tu põe na panela ou coloca o saquinho dele no microondas, todo o trabalho do fogo que é feito com ele, ele começa... ele estoura - não todos ao mesmo tempo! E vira pipoca branquinha. Ela é macia... se tu colocar sal, ela é salgada; se tu colocar algum doce, ela é doce. [...] E tu sabe quando a gente pega o saquinho e tem aquele milhozinho que não estourou? Não é que aquele milho é ruim, é que o calor do fogo ainda não chegou lá pra trabalhar nele, por isso que ele não estourou.”

(professora Bianca)

Dou início a este capítulo com a história que a professora Bianca contou a seus alunos no início do ano letivo. A história da pipoquinha ilustra metaforicamente a dinâmica de uma sala de aula e a importância da presença docente no desenvolvimento das crianças. Sabemos que as crianças não chegam à escola como meras “pipocas sem sabor”; no entanto, a intensidade da chama que a professora direciona a cada estudante influenciará na sua aprendizagem e evolução ao longo do período letivo, assim como a ausência dela também influenciará. O retorno às aulas presenciais proporcionou reacender o fogo e alcançar as crianças ajustando o calor necessário a cada uma. Não está sendo uma tarefa fácil às docentes, mas o investimento delas vem dando bons resultados ao avanço da aprendizagem de seus alunos.

No entanto, é sempre importante tomar cuidado para não se cair a uma culpabilização do profissional docente como único responsável pela não aprendizagem do estudante, pois há diversos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, principalmente, dentro

do contexto no qual esse estudo está inserido: a pós-pandemia em escolas da rede pública de ensino. A partir dos relatos das professoras, foi possível identificar diferentes aspectos que permearam a aprendizagem das crianças no período de pandemia, os quais serão explorados ao decorrer deste capítulo. Ainda assim, a relação entre professora e alunos tem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e o que se espera é que, a partir dessa relação, todos tenham as condições de se tornarem “pipocas” dentro das suas individualidades.

A divisão deste capítulo será feita por categorias de análise, buscando abranger com maior detalhamento os aspectos principais que respondem à questão desta pesquisa: o que dizem as professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental sobre os efeitos da pandemia nos processos de aprendizagem das crianças? As categorias se deram a partir da leitura da transcrição das entrevistas, considerando e destacando aspectos recorrentes na fala das entrevistadas, assim como aspectos em comum surgidos nas entrevistas.

4.1 FAMÍLIA, CONTEXTO SOCIAL E A CONTINUIDADE DO ENSINO

Bianca³: Não é só questão de dificuldade de aprendizagem, de defasagem de aprendizagem, de ensinagem, tem esse contexto social que acaba, também, de uma certa forma, trazendo pra gente diversas outras demandas deles.

Mais do que nunca, durante a pandemia, foi escancarada a bipolaridade educacional no que diz respeito à garantia do direito à educação para todos. Este direito, se antes já não alcançava a todos, na pandemia tornou-se ainda mais seletivo. Dessa forma, para pensar nas consequências da pandemia na aprendizagem das crianças, é preciso ampliar o olhar para as questões sociais das comunidades atendidas pelas escolas municipais de Porto Alegre, pois é um dos principais fatores que diferenciam a aprendizagem no ensino público e ensino privado, especialmente, durante a pandemia. Seria injusto, portanto, equiparar ou comparar a aprendizagem das crianças de escolas públicas e escolas privadas sem considerar a realidade social a qual pertencem. Nesse sentido, as professoras retomam o período do ensino remoto emergencial, destacando o aspecto social das suas comunidades escolares:

Camila: Então, foi um ano que se aproveitou muito pouco na aprendizagem. As famílias vinham buscar só a cesta básica, nem buscavam a atividade. A gente tem esse viés mais social, também, da escola. Então, a gente prezava muito pela questão social, muitos alunos levavam o material e levavam a parte da alimentação também. Então, a preocupação realmente, no ano de 2020, não foi a aprendizagem. Foi um ano bem complicado.

³ Foi utilizada a formatação de espaço simples e fonte 11 para diferenciar os excertos de transcrição das citações recuadas.

Bianca: [...] a gente viu que a pobreza se agravou com a pandemia pela perda do trabalho, até aquele trabalho do bico do pai, a mãe que fazia uma limpeza, o pai que fazia trabalho em obra... Muitos estão sem trabalhos, muitos são recicladores. Na nossa escola tem EJA, né, então alguns pais tão indo estudar pra conseguir emprego, por exemplo, tem um pai que foi se candidatar pra serviços gerais e como ele não tinha Ensino Fundamental, ele não foi aceito. Então, alguns tão começando a estudar pra poder trabalhar. Eu vejo por colegas meus que estão há mais tempo na escola, que agravou esse quadro, que antes a gente via a pobreza, né, a gente vê agora a questão da miséria em algumas famílias.

Bianca: [...] crianças que vão pra escola, porque tão com fome, que não tem roupa, que tão com frio e a gente faz as campanhas de cesta básica, que não vem da mantenedora, de mochila, de estojo, de tênis, de agasalho, de cobertor, de toalha... a escola passa fazendo esse trabalho social junto com o trabalho educativo.

Como cobrar que as famílias fossem participativas com as demandas escolares das crianças quando tantas outras questões invadiam as suas casas? Durante o isolamento social, causado pela propagação da COVID-19, muitas famílias encontraram-se desempregadas e sem poder sair de casa para conseguir seu sustento. Percebemos, nas falas das professoras, o agravamento da vulnerabilidade social e a necessidade das famílias de buscarem outros meios para se sustentarem, de modo que a escola ocupou e ocupa um importante lugar de agente social para essas famílias.

Apesar do trabalho social desenvolvido nas escolas, Bourdieu já nos alertava, nos anos 60, ao apontar o papel da escola na legitimação e reprodução das desigualdades sociais, de modo a compreender que o desempenho escolar dos estudantes estava diretamente relacionado a sua origem social, “[...] que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18). É nesse sentido que a dificuldade da continuidade do ensino nas escolas municipais se caracterizou durante o ensino remoto emergencial, pois é notório que a prioridade não podia ser a aprendizagem das crianças, mas o suprimento das necessidades básicas das famílias.

Outras famílias permaneceram trabalhando o dia todo e as crianças que, antes tinham a escola como segundo (por vezes, único) lugar de cuidados e suprimentos básicos - alimentação, por exemplo -, não a tiveram mais e, em muitos casos, tiveram que ficar sozinhas em casa enquanto seus responsáveis trabalhavam. Nessa situação, a fala das professoras também expressa que houve a dificuldade de um acompanhamento familiar nas tarefas escolares, exigindo uma autonomia da criança além do que ela poderia ter. A professora Bianca destaca um ponto importante referente a essa questão:

Bianca: Os pais, também, não têm muito conhecimento, alguns pais são até iletrados, alguns pais nem estão alfabetizados e eles não conseguiam lidar com a questão do remoto pra se organizar. Trabalham o dia inteiro, chegam em casa, a mãe vai fazer a janta, vai lavar a roupa, vai atender o filho... o pai chega cansado ou o pai trabalha à noite; tem os irmãos maiores e tem que dividir com vários o mesmo celular, então, a maior parte, principalmente, os menores foram os mais prejudicados, porque, como eles não

têm essa autonomia, precisariam de alguém pra estar com eles. Eles simplesmente acabavam não fazendo.

Além disso, a dificuldade de uma continuidade do ensino por meio remoto foi gerada pelo acesso limitado das famílias à internet, conforme o relato das professoras:

Camila: A nossa realidade é bem precária, são alunos extremamente pobres, então é uma realidade de alunos que muitos nem tinham celular, então a gente não tinha contato nenhum com eles. [...] daí, uma vez por semana, a gente mandava essa atividade [por WhatsApp] e eles tinham que entregar até o final da semana. Não funcionou tão bem assim no início, foi bem complicado, porque muitas famílias não tinham acesso, muitas famílias não tinham como imprimir.

Daniela: A gente tem até um dado - a escola fez essa pesquisa - pra saber qual porcentagem que não tinha acesso à internet. Não era assim, ó, desses que não estavam fazendo, não era por falta de internet todos. Era muitos por falta de interesse mesmo, mas tivemos sim uma porcentagem, acho de uns 20%, que não tinham acesso. E mais uma porcentagem que usava internet do celular. Então, fica mais difícil: como é que vai baixar vídeo? Gasta seus dados móveis, né.

Apesar de algumas professoras não considerarem o acesso à internet a principal dificuldade do ensino na pandemia, por haverem outras estratégias de acesso ao material, considero importante ressaltar o que as pesquisas vêm relatando sobre os desafios da educação pública durante o ensino remoto emergencial, em que a limitação do acesso à internet foi uma realidade encontrada. A partir da obra “Retratos da Alfabetização na Pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede” (ALFABETIZAÇÃO..., 2022), o seguinte dado confirma essa limitação:

[...] a sala de aula remota das escolas públicas para crianças da E.I e anos iniciais do E.F foi reduzida à tela do celular conectado ao aplicativo WhatsApp para 71,58% dos casos, indício da imensa exclusão social e econômica que impediu o acesso a tecnologias mais adequadas ao ensino remoto por grande parte da nossa população investigada. (MACEDO; CARDOSO, 2022, p. 27).

Ainda, as professoras puderam constatar, especialmente no retorno às salas de aula, que os estudantes que tiveram o apoio familiar durante o ensino remoto emergencial conseguiram avançar mais na aprendizagem durante esse período. Isso foi evidenciado, principalmente, na fala da professora Camila:

Camila: Então, eu vi muita diferença daquele aluno que teve um acompanhamento familiar adequado, que a família trabalhou junto com eles, fez as atividades em casa; esse aluno conseguiu avançar de uma maneira melhor. Então, ele entrou no terceiro ano lendo, escrevendo, a maioria é silábico-alfabético com alguns errinhos ainda, com algumas omissões, mas já mais estruturados na parte da alfabetização. Mas foram bem poucos, foram poucas famílias que realmente conseguiram [...]. E, realmente, ali na avaliação diagnóstica, deu pra ver claramente: aquele aluno que não fez nada durante os dois anos, ele tava inicial, que nem se ele tivesse entrado num primeiro ano, ele não sabia as letras, não sabia o nome nem de vogal, não sabia escrever seu nome...

Apesar disso, essa foi apenas uma parte da realidade encontrada na sala de aula no retorno presencial, pois, conforme relato das professoras, foram poucas as famílias que

conseguiram acompanhar e auxiliar seus filhos no período de ensino remoto, acarretando, por outro lado, um afastamento dos deveres escolares. É a partir disso que se comprova o quanto o envolvimento da família se faz necessário para o processo de aprendizagem das crianças, pois, conforme já mencionado, nos anos iniciais, o estudante ainda tem a sua autonomia restrita, necessitando do suporte do adulto para a sua organização de estudo.

Em contrapartida, ao defender a importância das famílias no processo de aprendizagem das crianças, é sempre importante considerar os aspectos sociais que envolvem as realidades das comunidades escolares e que, de alguma forma, influenciam na aproximação que a família consegue ter ou não com a aprendizagem da criança, pois são muitos os fatores que interferem nessa parceria entre escola e famílias. No entanto, negar a influência que as famílias têm na aprendizagem das crianças representa omitir um fator importante para o avanço na aprendizagem.

4.2 DESAFIOS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO REMOTO

Ainda na intenção de dar conta do primeiro objetivo desta pesquisa, o qual refere-se às consequências da pandemia na aprendizagem de crianças em etapa de alfabetização, considerei relevante explorar com as professoras quais foram os desafios para alfabetizar no ensino remoto, de maneira a refletir sobre a dimensão pedagógica do ensino da alfabetização e compreender as causas que levaram às consequências na aprendizagem das crianças nessa etapa escolar.

Conforme aprofundado no capítulo conceitual, a alfabetização é um processo complexo, para o qual a sua aprendizagem necessita de um ensino explícito que parta de boas perguntas que estimulem o pensamento metalinguístico. Nesse sentido, o ensino remoto restringiu profundamente a interação do professor com o estudante, dificultando a construção desse conhecimento. A professora Daniela destaca a dificuldade de avaliação como um dos desafios para a alfabetização durante o isolamento social. Pelo contexto da sua fala, é possível inferir que ela se refere a uma avaliação que acompanha o processo de alfabetização para identificar as hipóteses escritas que as crianças estão formulando e não a uma avaliação ao fim do processo:

Daniela: Alfabetização a gente entende que é o processo até chegar à ortografia, né, ao nível ortográfico. E a nossa dificuldade é que nós não tínhamos como avaliar eles, partir do nível que eles estão, pra dar o desafio pra eles saírem do nível que estavam. Nós tínhamos que fazer o planejamento geral. Então, como atingir todos? Se cada um é um, né! Impossível. Tentávamos fazer uma coisa mais geral, assim, com história. Atividades, às vezes, de alfabetização bem básica daí a gente fazia.

Desse modo, o ensino remoto emergencial não foi capaz de dar conta da heterogeneidade que caracteriza o ambiente escolar, dificultando que as professoras pudessem alcançar as especificidades de cada estudante. Além do mais, as professoras mencionaram não haver aulas síncronas, desse modo, se restringiu, inclusive, a mediação pedagógica, tornando o ensino mais distante e pontual, sem que se pudesse acompanhar de fato as hipóteses das crianças e seus processos de aprendizagem.

Outro aspecto essencial para a aprendizagem da alfabetização foi levantado pela professora Camila:

Camila: [...] eu acho que o pior de tudo foi a falta de rotina, de organização. Não ter uma rotina de estudo, eles não tiveram isso, e não têm agora no ensino presencial também. O contato deles com o mundo formal, do letramento, é na escola e poucos têm acesso à leitura em casa, então, isso é um dos maiores problemas dos alunos da prefeitura.

A rotina e a organização são dois pontos importantes ao se tratar da aprendizagem. É importante que se tenha um ambiente adequado para o estudo e uma rotina estabelecida, pois, do contrário, a concentração e a atenção ficam prejudicadas e, conseqüentemente, há uma menor retenção do conteúdo.

Além disso, outro aspecto a ser destacado da fala da professora Camila é em relação ao letramento, pois, segundo Magda Soares (2021, p.27), “[...] a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita”. Todavia, nem sempre as crianças têm esse contato com a leitura e a escrita em seu ambiente doméstico e social, sendo, muitas vezes, o ambiente da escola onde é promovida a ampliação do contexto de letramento dessas crianças.

Por fim, a professora Bianca compartilhou sobre o aspecto interacional da alfabetização, o qual, durante o ensino remoto emergencial, também não foi possível de ser explorado:

Bianca: A alfabetização é aquela questão presencial, aquela questão do professor, a questão também da gente fazer articulação com a boca, deles nos mostrarem, fazer toda a questão da consciência fonológica... o quanto isso é importante pra alfabetização! Eles não tiveram.

A professora alfabetizadora promove situações em que a criança é colocada em conflito com a sua hipótese de escrita, incentivando a sua reflexão da língua - o que é conhecido como pensamento metalinguístico - para que, dessa forma, seja capaz de repensar e reformular a sua escrita, normalmente, encontrando relações com outras palavras de combinação de letras semelhante. Para que isso ocorra, a professora deve acompanhar o seu processo de escrita, sendo capaz de fazer mediações durante esse processo, a fim de contribuir nas correlações do aluno

entre fonema e grafema. Dessa maneira, o que percebemos, é que o ensino e aprendizagem da alfabetização só é possível, com qualidade e eficiência, através da presencialidade.

4.3 CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA NA APRENDIZAGEM

As categorias anteriores contribuem para a compreensão das consequências da pandemia na aprendizagem de crianças em alfabetização, que é o ponto auge do primeiro objetivo deste estudo. Para se chegar às análises das estratégias didáticas das professoras que visam a superação das dificuldades da leitura e da escrita de crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, é importante identificar quais foram as consequências geradas no ensino remoto emergencial e que foram encontradas dentro da sala de aula no retorno presencial.

Dentre as falas das professoras, diversas questões surgiram referentes às consequências da aprendizagem e muitas dessas questões foram comuns entre todas. A confirmação geral entre elas foi que as crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental não entraram aptas a esse ano escolar de fato, pois não tiveram a oportunidade de consolidar os conhecimentos escolares dos anos anteriores, especialmente, em relação à alfabetização e à matemática. Para a professora Camila, os que retornaram ao presencial no seu terceiro ano escolar foram os mais prejudicados: Camila: [...] eu sempre falo: pra mim, uma das turmas mais prejudicadas pela pandemia foram as turmas que hoje estão no terceiro ano; eles perderam toda a base de alfabetização, eles perderam toda a base de organização de escola, de rotina formal (...).

Foram dois anos de pandemia em que as escolas intercalaram entre ensino remoto emergencial e ensino híbrido. Conforme os relatos das professoras, o ensino remoto emergencial não foi capaz de manter o vínculo escolar da criança, assim como o ensino híbrido, também, teve pouco retorno dos estudantes porque o medo do vírus ainda dominava as famílias. Desse modo, as crianças do terceiro ano escolar de 2022, ao retornarem à escola, estavam iniciando sua vida escolar, pois estiveram durante dois anos - e seus dois anos escolares iniciais - em suas casas, sem contato direto com o ambiente e os conhecimentos escolares. Portanto, suas aprendizagens de estudante estiveram em atraso de dois anos e essa foi a realidade encontrada pelas professoras na reabertura das escolas:

Camila: A minha primeira semana foi: alunos que não sabiam abrir o caderno, não sabiam, eles não sabem usar o caderno, não sabiam usar as linhas do caderno. [...] Eu tenho alunos que não sabiam segurar o lápis ainda.

Bianca: [...] crianças que não sabem se organizar no caderno, às vezes me perguntam: - Agora não posso mais copiar por que terminou a linha?. - Então muda pra linha de baixo; - Agora terminou a página, - Muda a página. Tem que olhar se ele tá escrevendo no final do caderno, o que deixa muitas folhas. Alguns ainda têm essas dificuldades, principalmente, aqueles que faltam mais.

Daniela: Eu tenho alunos que abrem o caderno virado, não sabem abrir de onde pararam ainda, [não sabem] deixar linha em branco, colocar data.

Além dessas questões de organização com o caderno, as professoras mencionaram o investimento que foi necessário no retorno presencial com as habilidades que, segundo elas, compreendem à etapa da Educação Infantil, mas que as crianças do terceiro ano ainda não haviam desenvolvido. Bianca exemplifica algumas dificuldades que as crianças enfrentavam nesse sentido:

Bianca: É um desafio diário de trabalhar com crianças e sabendo que tu tá no terceiro ano, mas vai ter que iniciar pela Educação Infantil. Eles não sabiam recortar, não sabiam usar a cola, alguns [não sabiam] trabalhar com a questão da grafomotricidade...

Tratando-se da aprendizagem da escrita e da matemática, as professoras relataram que a maioria dos estudantes retornaram com uma aprendizagem muito inicial, havendo algumas exceções de crianças que conseguiram avançar mais na aprendizagem e, conforme já relatado, as professoras consideraram que as crianças que mais avançaram foram as que conseguiram acompanhar e realizar as atividades no ensino remoto emergencial.

Camila: [...] alunos que não sabem identificar letras, então, alunos que confundiam letras e números. Normalmente, num terceiro ano eles já vem lendo, o que é o normal de um terceiro ano: normalmente, a maioria da turma vem lendo, vem fazendo frases simples, lendo frases, normalmente, alguns leem textinhos pequenos, mas, normalmente, são frases... têm uma organização de rotina, organização de escola, já sabem usar o caderno, a maioria já está alfabético, só precisando trabalhar mais questões ortográficas... E a realidade desse ano é completamente diferente. Eu tenho alunos que a maioria entrou pré-silábica, então, extremamente inicial, né, muito inicial.

Bianca: A primeira sondagem que foi feita, eu tinha 90% dos alunos pré-silábicos; alguns alunos silábicos sem valor sonoro ou com valor sonoro nas vogais; tinham 2 silábicos-alfabéticos; 4 alfabéticos e um bom percentual de alunos que não diferenciavam letras de números, não conheciam cores, que não tinham feito a Educação Infantil, não fizeram também primeiro e segundo ano, então era uma turma que tinha uma defasagem de ensinagem e de aprendizagem muito grande.

Camila: [...] o campo numérico, que também é uma coisa que preocupa, assim, super baixo, alguns alunos até cinco, sabiam contar até cinco, alguns até dez e era uma grande maioria da turma, isso era bem preocupante. Foi um choque de realidade mesmo, porque a gente tava preparado pra receber alunos com muita defasagem, mas a gente recebeu, realmente, uma turma de quase primeiro ano no terceiro.

Outra consequência da pandemia e que interfere diretamente na aprendizagem é a diminuição da assiduidade dos estudantes, interrompendo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Segundo as professoras, esse aumento de faltas é reflexo da pandemia, pois, durante o período de ensino remoto emergencial e ensino híbrido, não era cobrada a presença dos alunos, ou seja, não existia uma obrigatoriedade de frequência. No entanto, com o retorno totalmente presencial, a obrigatoriedade retornou e as famílias acabam negligenciando

essa situação, tendo, inclusive, em alguns casos, que se contatar o Conselho Tutelar. As narrativas de Bianca e Daniela indicam essa problemática da baixa frequência:

Bianca: No inverno, no frio, quando tinha muita chuva, essas crianças que são das famílias mais carentes faltavam bastante, o que agravou é que, com a pandemia, isso se tornou quase que um hábito neles: "Ah, hoje tá chovendo um pouquinho, não vou mandar meu filho"; "Ah, tá meio frio, vou deixar ele dormir até mais um pouco"; e aquela criança também que não faltava ela não tem mais esse compromisso de ser tão assídua.

Daniela: Eles faltam demais. Tem alunos que vêm 1 dia e faltam 5. Não acompanham o processo. Então, a sensação que a gente tem é que dá um passo pra frente e dois pra trás. E tu trabalha, por exemplo, trabalha um conteúdo novo hoje, amanhã a metade da turma que tava hoje não vai estar. Então, chega amanhã, tu tem que fazer de novo. Eles não têm acompanhamento, sabe.

A fala da professora Daniela transmite o sentimento de frustração de uma professora alfabetizadora em tempos de pós-pandemia, pois, mesmo com o retorno presencial, depara-se com a dificuldade da continuidade do ensino com a turma. Talvez a escola precise investir em dialogar mais com as famílias sobre a importância do ambiente escolar para as crianças após o período de isolamento social, retomando combinações, regras e relações que antes eram de senso comum, mas que, agora, talvez, precisem de um maior investimento para uma certa reeducação às famílias em relação ao seu dever de garantir o direito à educação de suas crianças. Nessa direção, a professora Bianca fala sobre uma estratégia pensada pela sua escola que visa esse alcance às famílias:

Bianca: Por isso, vai ser feito esse trabalho de chamamento das famílias: a escola está pensando em chamar o Conselho Tutelar pra conversar com as famílias, porque é uma questão de que em todas as turmas a gente tem essa infrequência.

Percebe-se a necessidade de “reeducar” as famílias nesse processo de reabertura das escolas, já que a pandemia acarretou uma nova organização escolar, dentro do contexto emergencial, a qual desestruturou a relação que a sociedade tinha com a escola, nesse caso, famílias de crianças em etapa escolar. A mobilização da escola juntamente ao Conselho Tutelar parece ser uma estratégia que visa reverter essa relação de distanciamento entre escola e comunidade que se configurou na pandemia, além de reforçar os deveres das famílias frente à educação das suas crianças, assim como o direito das crianças de estarem na escola.

4.4 CONSEQUÊNCIAS DA PANDEMIA EM OUTROS ASPECTOS PARA ALÉM DA APRENDIZAGEM

Muitas questões comportamentais e emocionais foram relatadas pelas professoras ao tratar sobre as consequências da pandemia na vida das crianças. O primeiro ponto, que, de certa

forma, já foi levantado anteriormente, diz respeito à dificuldade que as crianças demonstraram com a sua organização na sala de aula. O que se percebe, através dos relatos, é que as crianças, nesses dois anos de ensino remoto, não haviam aprendido a serem estudantes, ou seja, ainda não haviam apreendido as regras sociais, de convívio e organizacionais da escola. Alguns apontamentos feitos pela professora Daniela nos permite refletir sobre essas questões:

Daniela: As crianças perderam até a noção de ambiente de escola, falavam o tempo todo, não faziam fila. Estavam muito tempo em casa, né. E aquela coisa de falar assim: "profe, profê, profe, profe", que nem mãe em casa, todos pedindo ao mesmo tempo. Tem dia que a gente fica até meio tonta. E eles saem muito do lugar, eles não sabem esperar a vez deles, perderam aquele senso de coletivo, tudo é individual.

Algumas das nossas incomodações carregam em sua essência concepções que já temos enraizadas. A partir dessa fala da professora Daniela, é possível identificar algumas concepções sobre a escola, inclusive, comuns entre as pessoas. A primeira concepção é que o ambiente escolar requer silêncio e a segunda é que a escola é um lugar de ordem. Não pretendo problematizar para além do necessário, pois, também compreendo que, um ambiente de aprendizagem, requer, de fato, alguns combinados entre os alunos e professores. No entanto, considero importante refletir sobre essas concepções e se dar conta do modelo educacional que está enraizado, pois a educação se faz a partir desse exercício reflexivo sobre as nossas práticas e teorias. Para contribuir nessa reflexão da perpetuação de certas concepções da escola, Tardif e Lessard (2012, p. 64) afirmam:

Hoje como ontem, a escola é um dos ambientes sociais mais controlados de todos. Esses controles, muitas vezes, são sutis e estão em atuação bem antes do início da aula. Por exemplo, os alunos são apartados e vigiados antes de entrar na escola. São divididos em grupos e subgrupos, de acordo com diversas variáveis [...]. Deslocamentos, modos de se exprimir, higiene corporal, postura, atitudes, gestos, tomada da palavra, mímicas, etc., tudo é regulamentado. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 64)

O que me faz pensar é que talvez essa necessidade de interação e dificuldade de permanecerem no mesmo lugar não seja uma consequência da pandemia, mas uma característica inerente do ser humano, que necessita desse contato interpessoal e dessa autonomia de seus corpos. Tendo sido essas necessidades humanas impedidas no período de isolamento social, o retorno trouxe essa expansão das crianças. Dessa forma, o diálogo e parceria entre alunos e professora se torna importante para que as combinações sejam construídas em coletivo, tornando as aulas agradáveis para o grupo todo, pois, com o tempo, essa euforia fica mais consciente e controlada pelas crianças.

No entanto, com a fala da professora Bianca identifica-se outros comportamentos das crianças que estiveram em alerta no retorno às aulas presenciais, os quais dificultam o convívio

dentro da turma e influenciam na dinâmica de aula, como, por exemplo, o aumento da agressividade e dos conflitos.

Bianca: Tinham, bem no início, uma certa dificuldade de conviverem, porque não estavam mais acostumados, de resolver os problemas de forma mais violenta, então, se xingando, de se bater, de ficar se empurrando...

A pandemia acarretou o afastamento dos indivíduos de suas relações interpessoais, do contato físico e social com outras pessoas, nesse sentido, como somos seres adaptativos, nossa forma de viver e se relacionar sofreu adaptações conforme o contexto pandêmico. Sendo assim, o fim do isolamento social compreendeu uma ressocialização, ou seja, retomar a vida em sociedade, exigindo uma nova adaptação de comportamento. Para as crianças, essas mudanças sociais podem ser mais bruscas e conflituosas, dessa forma, novamente, o diálogo torna-se a principal estratégia, conforme destaca, também, a professora Bianca:

Bianca: Então, essa parada, assim, de construir regras, de que as ações que eles fazem têm consequência... isso demanda muito tempo na sala de aula, mas é uma construção que tem que ser feita diariamente com eles, porque eles vieram sem isso, sem rotina de estudo na escola, com a dificuldade de conviver com o outro.

Ademais, as crianças voltaram para a escola expressando muitas dificuldades de lidar com questões emocionais que englobam problemas com a autoestima, falta de motivação para estudar, insegurança na sua capacidade de aprendizagem e ansiedade. A professora Camila compartilha um panorama dessa demanda emocional que conseguiu acolher no espaço da sala de aula:

Camila: [...] eles vieram com uma demanda bem grande de sentimentos reprimidos, de ansiedade, então, a gente se baseou muito em trabalho assim voltado pra sentimentos, pra autoestima. Muitos alunos se consideravam burros, eles falavam o tempo inteiro que eles eram burros, que não sabiam fazer as atividades, então, a gente fez um trabalho de resgate de autoestima pra valorização deles mesmos, de entender o espaço deles na escola...

A professora Bianca compartilha um relato parecido ao da professora Camila, resgatando novamente a influência que a família tem na aprendizagem da criança e na sua constituição como sujeito:

Bianca: Eu tive que desconstruir algumas coisas com eles, pra que eles também trabalhassem a autoestima, porque eles chegaram com a autoestima muito baixa. Tinha criança que chorava e que relatava que os pais chamavam ela de burra, que ela não sabia de nada e chorava por não conseguir fazer. Tive que fazer esse trabalho com elas também, de trazer pra elas a importância que vai ter esse aprendizado pra vida delas. Do quanto é importante pra elas, elas vivenciarem na escola esse tempo, que aprendizado é algo lúdico também, que tem o trabalho, tem o esforço, mas a gente também aprende brincando... essa conversa, esse diálogo com elas foi muito importante no início.

Dessa forma, as falas das professoras Camila e Bianca evidenciam alguns outros fatores que impactam diretamente na aprendizagem dos estudantes e que se fortaleceram na pandemia, principalmente, dentro do ambiente familiar. A dinâmica familiar difere-se da escolar em diversos aspectos, de modo que não há como exigir que as famílias tenham a postura que se espera das professoras em sala de aula, assim como elas não possuem o conhecimento específico que as professoras possuem. Dentro das relações familiares existem certos conflitos e dificuldades que são diferentes dos que se encontram no ambiente escolar, pois na escola a criança terá um olhar pedagógico voltado para ela, de modo que em casa não há a garantia desse olhar. Sendo assim, sem possuir o conhecimento específico, as famílias, ao tentarem ajudar as crianças, acabam por se frustrar já que o conhecimento que possuem não é o suficiente para que a criança compreenda. Nesse sentido, as professoras estão tendo que acolher esses conflitos familiares na escola, de maneira a resgatar a autoestima das crianças que foi sendo fragilizada durante o isolamento social.

A motivação contribui para uma aprendizagem significativa, à medida que desperta no estudante curiosidade e envolvimento com o objeto de estudo. Ao perder a autoestima, naturalmente, a motivação também se esvai e, a partir disso, estudar torna-se uma ação sem sentido e a aprendizagem quase que inatingível. Com o retorno presencial, as professoras puderam investir no resgate da autoestima dos alunos, assim como reconstruir com eles a motivação para a aprendizagem, de modo que os resultados vêm sendo perceptíveis no quesito demonstração de interesse dos estudantes para os assuntos escolares e refletindo significativamente no avanço da aprendizagem:

Bianca: Eles mesmos ficam chamando atenção também: "olha, eu tava com a minha mãe e eu vi que no ônibus tava escrito isso", de trazer essas coisas também. E isso eu vi que foi despertando neles e hoje eu vejo meus alunos tentando ler, então, eles dizem: "professora, tô quase lá"; "professora, já consigo ler isso". Então, eles estão com mais vontade de aprender e acho que isso é muito importante também.

Além disso, o isolamento social também acarretou no afastamento das crianças com os seus pares, levando para a escola a necessidade de interagir, conviver e brincar novamente com seus colegas. A atenção das professoras esteve voltada para essa questão tão eminente, demonstrando compreensão e entendimento dessa necessidade das crianças:

Camila: É uma turma que precisa muito ainda do brincar, eles vieram ainda muito com essa necessidade do brincar, das relações mesmo, de conversar com os colegas, de trocar informações. Bem, acho que pelo isolamento mesmo, então eles amam ficar juntos, amam trabalho em grupo, onde eles podem trocar mais, que eles podem conversar mais.

O brincar, ainda que cause uma impressão de ser "coisa de criança", tendendo a relacionar-se à etapa da infância, é uma ação que permeia toda a vida. Em estudos sobre a

gênese do jogo, Piaget (1964) indica que o jogo inicia na infância, mas que se faz presente em toda a vida, sendo que o que se diferencia são as formas de manifestação, conforme a fase e o desenvolvimento do sujeito. A necessidade do brincar, mencionada pela professora Camila, provavelmente, foi transformada, de modo a ser intensificada, devido ao ambiente e à interação possíveis das crianças com os seus pares. No entanto, entende-se que o brincar não compreende uma única etapa da vida, de modo que, dentro da escola, é preciso considerar essa característica expressiva e condicional do desenvolvimento humano (FORTUNA, 2000).

4.5 ENSINO E APRENDIZAGEM NO RETORNO PRESENCIAL

As crianças retornaram para as salas de aula com o conhecimento dos conteúdos escolares anteriores ao ano escolar em que se encontram ainda muito iniciais, sem, de fato, estarem preparadas cognitivamente para os conteúdos previstos no currículo do terceiro ano do Ensino Fundamental. Muitos conhecimentos que deveriam estar consolidados nessa etapa escolar não haviam sido apresentados aos estudantes, devido às dificuldades do ensino remoto emergencial. Nesse sentido, as professoras deram preferência para o aprofundamento da alfabetização e da matemática no retorno presencial das aulas:

Camila: O meu trabalho foi todo voltado pra alfabetização e pra matemática no primeiro trimestre, porque a matemática é também uma preocupação, o ensino deles estava muito abaixo do esperado. Então, eu trabalhei bem a base da matemática de base dez, de iniciar ali a dezena, a construção da dezena, porque eles não sabiam. Então, o primeiro trimestre foi basicamente alfabetização, matemática e o trabalho com a parte sentimental.

A aprendizagem da matemática requer um ensino explícito e sistemático, assim como a alfabetização. A compreensão do sistema decimal é complexa e processual, de modo que, para trabalhar com sistemas de representação numérica:

A criança desenvolve primeiro uma noção intuitiva da existência de dois tipos de valor. Depois, torna-se capaz de combinar com elementos concretos os dois tipos de valor para obter uma determinada quantidade. Finalmente, torna-se capaz de utilizar sistematicamente uma representação mais abstrata de quantidades com lápis e papel. (CARRAHER, 1986, p. 64).

Nesse sentido, a construção do conhecimento matemático acontece, também, por estágios de aprendizagem, iniciando pela construção de número, com conceitos usuais de contagem e quantidade, até a operacionalização desses números, sendo a criança capaz de aplicar os conhecimentos matemáticos no cotidiano. Sendo assim, tratando-se da matemática nos anos iniciais: “O desenvolvimento do raciocínio lógico e da memória de trabalho, do sistema de contagem, das primeiras operações aritméticas e da resolução de problemas é central

nos primeiros anos de escolaridade.” (DORNELES, LIMA, NOGUES, 2018, p. 140). Como as crianças retornaram à escola com os conhecimentos matemáticos muito iniciais, as professoras têm investido em retomar conceitos básicos para avançar gradualmente no desenvolvimento do raciocínio matemático, conforme relatam as professoras Bianca e Daniela:

Bianca: [...] eu precisei trabalhar com eles a questão dos números e da noção de quantidade, o que é maior e o que é menor, o que é longe e perto, vários outros conceitos com eles. [...] procurar também que eles saiam fazendo pelo menos adição e subtração com transporte e com retorno, empréstimo, também, tendo a noção da multiplicação, só a noção.

Daniela: Por exemplo, assim, multiplicação: a multiplicação estaria no terceiro semestre agora, nós teríamos que trabalhar. Eu acredito que eu vou dar só a noção da multiplicação, não sei se eu vou conseguir chegar na construção das tabuadas, se eu chegar vai ser na do dois porque eles estão com bastante dificuldade na construção do número, no entendimento do conceito numérico, da composição, decomposição, do mais, do menos, do transporte, então não adianta a gente avançar se a criança não entendeu aquilo ali.

Em relação à alfabetização, a avaliação diagnóstica das docentes indicou crianças em nível pré-silábico de escrita nas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental no retorno das aulas presenciais em uma proporção atípica. Por exemplo, na turma da professora Bianca, foi identificada a seguinte configuração:

Bianca: eu tinha 90% dos alunos pré-silábicos; alguns alunos silábicos sem valor sonoro ou com valor sonoro das vogais; tinha 2 silábico-alfabéticos; 4 alfabéticos e alunos que não diferenciavam letras de números.

Esse perfil corresponde aos desafios encontrados para alfabetizar durante a pandemia. As crianças retornaram para a escola com uma defasagem significativa na alfabetização, tendo em vista os empecilhos para desenvolver essa aprendizagem no ensino remoto emergencial. Dessa forma, o retorno presencial trouxe a urgência da alfabetização em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, demandando uma centralidade do ensino em sala de aula. Apesar disso, o trabalho com a alfabetização permite ser vinculado a diferentes assuntos e conteúdos, apresentando muitas possibilidades de reflexão sobre a língua.

O início do trabalho com a alfabetização na sala de aula pelas professoras se deu desde o desenvolvimento de habilidades de motricidade, passando para a consciência fonológica, até chegar à escrita. Durante os dois anos de pandemia, provavelmente, as crianças não tiveram quase nenhum contato com a escrita, além de, nem todas, terem tido experiências que estimulassem de fato a sua motricidade e outras habilidades importantes para o processo de alfabetização, comprometendo ainda mais essa aprendizagem. Referente a esse trabalho inicial, a professora Bianca narra a sua experiência:

Bianca: Tanto que eu trabalhei muito mais no início essa questão da consciência fonológica, né, que foi vendo a questão da leitura, pra depois ingressar na escrita, porque eu precisava trabalhar a psicomotricidade com eles, grafomotor, até o movimento de pinça com eles, pra depois chegar na escrita. Aí depois eu trabalhei com vogais, depois trabalhei com consoantes sempre lincando com uma história, com uma música, que eles são extremamente musicais. E eles gostam e isso tem facilitado bastante, porque, como a gente usa máscara, trabalhar a consciência fonológica de máscara é uma coisa assim complicada. Tu tem que ter uma prostração de voz, a tua dicção, tu tem que ter todo cuidado, né, também não tem como baixar a máscara. Principalmente, no início, que a gente não tinha vacina.

Bianca apresenta um desafio para alfabetizar em tempos de pandemia diferente dos já mencionados e que foi encontrado no início do ano letivo no retorno presencial: o uso da máscara e a consciência fonológica. A consciência fonológica é “a capacidade de prestar atenção no som das palavras, no significante, distinguindo-o do significado” (SOARES, 2021, p. 75) e isso não acontece naturalmente: essa capacidade de reflexão da dimensão sonora das palavras se desenvolve a partir de mediações da professora, de forma a direcionar a atenção das crianças para a sequência sonora da palavra. Nesse sentido, visualizar a articulação da boca da professora faz parte desse processo e facilita a percepção dos fonemas, especialmente dos vocálicos, ainda que, às vezes, possa ser interessante mobilizar o sentido da audição, isoladamente, sem o auxílio visual. Além disso, outra dificuldade que a máscara proporcionou nesse processo é em relação ao abafamento da voz, por essa razão, Bianca menciona um maior cuidado com a dicção.

Tratando-se da aprendizagem da leitura, as professoras relatam:

Daniela: Eu tenho alunos que leem muito bem, com uma entonação boa, mas eles são melhores na escrita do que na leitura. Eu percebo que o nível deles na escrita está melhor que o da leitura. Têm uns alunos que escrevem bem e que têm uma leitura muito travada, porque são níveis diferentes, né. São aprendizagens diferentes. A gente tem feito mais lá na biblioteca [a leitura], que daí cada um pega um livro. Eu tenho bastante alunos que ainda não leem, eu acho que a metade da turma não consegue ter uma leitura com fluência.

Bianca: Eu tenho, vamos dizer... nessa turma da manhã, três que estão com uma leitura mais fluente, tenho mais três [que leem] silabado, outros eles reconhecem, até conseguem ler a sílaba, mas não conseguem juntar pra formar a palavra. Alguns só reconhecem as letras, soletram, mas não conseguem relacionar pra formar a palavra.

Camila: Hoje eles já leem mais fluente. Eu tenho alunos que já tão lendo textos; que eles conseguem ler textinhos pequenos. Alguns têm ainda muita insegurança: eles estão com muito medo de aprender a ler. Então, eu tenho esses alunos que avançaram agora há pouco do pré-silábico pro silábico, do silábico pro alfabético: eu chamo na mesa pra fazer atividade de leitura pra ler e eles estão lendo ainda bem silabado, mas tá indo assim... tá fluindo. Eles já conseguem identificar algumas palavras: palavras simples, palavras do contexto, que a gente já trabalhou, eles já conseguem identificar melhor.

Percebe-se, portanto, que o nível de leitura tem variado entre as turmas, mas que ainda predomina a leitura por decodificação, de maneira que a compreensão do que se lê ainda não acontece, inclusive, ao ler apenas palavras isoladas. Esse é um cenário esperado levando em conta os níveis de escrita que os estudantes se encontram, pois, segundo Magda Soares (2020),

ainda que sejam aprendizagens desenvolvidas simultaneamente, há maior facilidade, durante a alfabetização inicial, na apropriação da escrita em relação à leitura, de tal modo que:

O produto da escrita é, assim, uma palavra pré-existente na fala ou na mente da criança, que ela torna visível, escrevendo. Já o produto da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê. (SOARES, 2020, p. 194).

Além disso, a aprendizagem da leitura requer conhecimentos como: capacidade de reconhecimento das letras, conhecimento das propriedades do SEA, habilidades de consciência fonológica e o desenvolvimento, sobretudo, da consciência grafofonêmica.

A professora Camila menciona que, mesmo os que ainda não estão com uma leitura mais desenvolvida, são capazes de identificar palavras conhecidas, caracterizando o nível logográfico de leitura, que é quando a criança faz uso de pistas visuais para o reconhecimento da palavra, não utilizando-se de rota fonológica, ou seja, a criança identifica através de um padrão já conhecido. Para ampliar o repertório de palavras que a criança é capaz de ler nessa fase, contribuindo para que ela faça relações com novos vocábulos, é interessante trabalhar com bancos de palavras. Os bancos de palavras são listas de palavras que fazem parte do contexto da turma: palavras utilizadas com frequência, palavras retiradas de uma história, palavras de um mesmo grupo semântico, etc. São muitas as possibilidades de criação de banco de palavras. Essa lista, geralmente, fica exposta, de maneira a estar visível aos estudantes a todo o momento, servindo, inclusive, como um apoio à escrita das crianças. Isso ajuda as crianças a ampliarem o repertório e a ganharem automatismo na leitura dessas palavras conhecidas.

Segundo a professora Bianca, o início das aulas presenciais também foi marcado pelo desenvolvimento de habilidades mais voltadas à educação infantil:

Bianca: A primeira semana foi bem educação infantil, depois já iniciando também com alfabetização. [...] eu precisei trabalhar com eles esses conhecimentos, ensinar cores [...]. Trabalhar a questão de psicomotricidade, coordenação motora, organização do espaço, materialidade, todos aqueles conhecimentos bem básicos que muitos não tinham.

A Educação Infantil é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança, pois valoriza as aprendizagens por meio de experiências dentro de um contexto interacional, multidisciplinar e vivencial. Esta etapa não é uma preparação para o Ensino Fundamental, pois ela tem objetivo nela mesma e é tão necessária quanto a etapa de escolarização posterior. No entanto, as habilidades desenvolvidas na Educação Infantil colaboram para o desempenho da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, à medida que essas habilidades não foram mobilizadas durante a pandemia, as professoras alfabetizadoras perceberam a importância de

dedicar atenção também ao desenvolvimento da coordenação motora, à organização do espaço, entre outras habilidades fundamentais para o avanço escolar e desenvolvimento da criança.

O ensino e a aprendizagem para as crianças de inclusão têm sido também de muitas adaptações e aprendizados. Algumas questões específicas das crianças com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento demandam uma atenção maior às professoras e nem sempre há suporte de um monitor em sala para acompanhar essa criança. Como exemplo, a professora Bianca relata dois cenários da sua sala de aula:

Bianca: Aí eu não tenho monitora pra menina que tem cromossoma 21. Ela joga tudo no chão, às vezes sobe em cima da cadeira, sobe em cima da classe, ela ainda não se desfraldou, então ela me demanda muito cuidado e atenção.

Bianca: Tem uma outra menina que vai ser feita uma avaliação porque ela também seria aluna de SIR⁴. Essa menina inventa histórias e cria situações que criam muitos conflitos na turma. Então, vem do recreio e fica quinze minutos resolvendo os conflitos.

Essas situações que acabam interferindo no andamento das aulas exigem da professora desenvoltura e conhecimento daquela criança para lidar de forma adequada e restabelecer a harmonia na sala, assim como para mediar a resolução dos conflitos que ocorrem entre as outras crianças e que acabam por refletir no desempenho delas durante a aula. A presença de monitor para a criança de inclusão é importante, à medida que ele auxilia nas tarefas escolares, acompanha nos momentos de ida ao banheiro ou troca de fraldas, auxilia na alimentação, facilita a interação com os colegas e ajuda na regulação das emoções que possam gerar comportamentos impulsivos. A presença do monitor não significa que o ensino dessa criança seja terceirizado, pelo contrário, é um trabalho em conjunto em prol do bem-estar e efetivação da aprendizagem desse estudante. Além disso, também não centraliza essas funções ou responsabilidades para o monitor, sendo, a professora, principalmente, responsável por promover a inclusão dessa criança na turma e auxiliar nas tarefas diárias.

A professora Daniela demonstra admiração ao relatar a inclusão dos seus alunos com deficiência na turma e as relações entre os estudantes:

Daniela: Eu tenho um aluno cadeirante, que vem vindo na turma desde o jardim. E aí é muito bonito a maneira como ele é integrado na turma e como os colegas tratam ele, veem ele. E agora eu recebi um menino que é cego de um olho, e aí é muito legal [observar]: o guri, quando chegou na sala, olhou pro cadeirante e disse: "Ele nasceu assim?". Aí a gente explicou, né. E ele: "Eu não nasci assim", aí ele começou a falar do olho dele. Criança com criança, é muito bonito de ver.

⁴ SIR é a sigla para Sala de Integração e Recursos, que é um serviço de apoio à inclusão no Ensino Fundamental para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.

Essa interação representa a essência da relação entre as crianças: a curiosidade, o interesse pela condição do outro, a identificação, que levam à aproximação. Nem sempre acontece dessa forma com as crianças sem deficiência em relação às crianças com deficiência, pois o desconhecido, às vezes, pode gerar estranhamento. Portanto, incluir também é dialogar abertamente sobre as especificidades de cada um, dando-lhes informações suficientes para que possam conhecer uns aos outros, respeitarem e construir vínculos seguros.

Dentro do contexto da sala de regular torna-se imprescindível que o professor esteja disposto para conhecer o estudante autista em toda a sua gama de características individuais: gostos, preferências, reação às situações, a natureza de suas limitações e dificuldades e, principalmente, seus pontos fortes, além de, é claro, conhecimentos sobre o autismo. (PIMENTEL; SOUZA, 2020, p. 290)

Pimentel e Souza (2020) referem-se ao estudante autista no trecho acima, no entanto, entendo que possa ser estendido a pensar em todos os alunos com deficiência, já que cada um vai ter as suas particularidades que devem ser acolhidas e consideradas na hora de planejar e avaliar. O trecho também focaliza na figura do professor, mas, conforme consideração já feita, as outras crianças da turma também fazem parte desse contexto de inclusão, de modo que o conhecimento por parte deles também torna-se imprescindível, a partir da mediação da professora.

Assim como já havia sido relatado, algumas crianças retornaram para a escola no terceiro ano do Ensino Fundamental com a aprendizagem em alfabetização pouco desenvolvida, alguns mais, outros menos. Nesse trecho, a professora Bianca relata sobre a aprendizagem da sua aluna de inclusão e como vem sendo o trabalho em sala de aula:

Bianca: A minha aluna de inclusão, ela tá na garatuja, eu tenho que fazer psicomotricidade, grafomotor, atividades para ela que são adaptadas, alguma atividade que envolva ela, mas as atividades são feitas para ela. O outro de inclusão tem atividades que ele faz com a turma e atividades voltadas pra ele. E tem planejamento, eu tenho que pensar naquele aluno que é pré-silábico, naquele aluno que já tá ortográfico, naquele aluno que não tá ainda nem pré-silábico.

Mesmo sem auxílio de um monitor, a professora Bianca demonstra comprometimento ao pensar em propostas específicas a sua aluna de inclusão, de modo a contribuir para o seu avanço dentro do seu percurso de aprendizagem. Em relação ao seu outro aluno de inclusão, ela consegue identificar propostas que ele é capaz de desenvolver com o restante da turma e, quando necessário, também diferencia as suas atividades. Vale ressaltar a consideração que Bianca faz ao fim da sua fala, compreendendo que o seu planejamento deve dar conta de todos os níveis de aprendizagem encontrados dentro da sala de aula, acolhendo o caráter heterogêneo da turma. Segundo Andrade, Sonntag e Nunes (2021, p. 48), “[...] para darmos as mesmas oportunidades precisamos fazer diferente, na medida adequada, de acordo com as potencialidades e necessidades de cada sujeito.”

A fala da professora Daniela também permite visualizar a inclusão efetiva nas atividades escolares:

Daniela: O que eu faço é produção coletiva. Por exemplo, contei uma história, daí eu gosto muito de pegar uma folha de ofício, dobrar em três, daí é começo, meio e fim. [Nisso], eu preciso fazer a parte oral, porque o meu cadeirante não escreve - ele tem paralisia cerebral - e ele não tem coordenação motora. Ele também [teve] um avanço enorme. Quando ele começou, as pessoas diziam "ah ele só se interessa por música sertaneja. Ele não tem interesse por alfabetização". E aí colocavam só música sertaneja pra ele, videozinho de música. Eu disse "não, ele não vai ficar na minha aula vendo vídeo de música e escutando coisas que ele já escuta em casa. Ele pode não fazer as coisas escritas, porque ele não tem condições motoras, mas ele vai participar da aula de alguma forma, oralmente, ele vai escutar, ele vai ter que ter acesso à letra e número, não posso deixar a criança estagnada". [Então], eu faço sempre alguma coisa oral no começo da aula pra que ele possa participar.

Infelizmente, ela relata em sua fala atitudes de outras professoras que vão no sentido contrário do que é considerado uma prática pedagógica adequada, mas, felizmente, a professora Daniela é capaz de enxergar esse aluno como um aprendiz em potencial, incluindo ele nas aprendizagens com o restante do grupo, de maneira a considerar as suas especificidades. A adaptação curricular deve ser sempre na direção da inclusão e na efetivação da aprendizagem do estudante, “a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2015). Ainda nesse sentido:

Nota-se que quando se fala de adaptação curricular de maneira alguma se refere a empobrecimento do currículo e muito menos a um currículo diferenciado. O objetivo do currículo flexível é justamente alcançar a todos que possuem limitações ou dificuldades, sendo possível, que todos aprendam juntos os mesmos conteúdos. Além de que atividades limitadoras, infantilizadas e sem objetivos pedagógicos não contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem individual e coletiva do educando. (PIMENTEL; SOUZA, 2020, p. 297)

Por fim, destaco outro trecho da professora Daniela que permite identificar um ambiente acolhedor, que respeita as particularidades dos estudantes e que é capaz de evidenciar aprendizagens significativas a partir do cotidiano:

Daniela: E o aluno cadeirante, assim, é impressionante. Eu fico impressionada porque ele lida com paralisia cerebral e, às vezes, ele tá com o pescoço tortinho, o olho dele virado pra outro lado, parece que ele não tá nem aí com a história, daqui a pouco eu tô perguntando e ele responde. Então, isso é uma coisa muito positiva porque a compreensão de uma história, a interpretação, ela não é só a escrita.

Às vezes acabamos por julgar que o aluno - tendo ele deficiência ou não - não está aprendendo, pois consideramos que não está prestando atenção à aula. No entanto, pela fala da professora Daniela, é possível perceber que isso nem sempre é verdade. Ainda, ressalto o apontamento que a docente faz ao dizer que “a interpretação, ela não é só a escrita”, pois demonstra que ela valoriza o conhecimento do seu estudante, mesmo que, talvez, ele não

consiga estruturar a sua resposta em uma frase escrita. Diferenciar o ensino é dar oportunidades para que todos avancem no seu processo de aprendizagem, respeitando as suas individualidades.

4.6 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO RETORNO PRESENCIAL

No decorrer das entrevistas, as professoras foram narrando suas estratégias didáticas espontaneamente, contribuindo para a compreensão do contexto em que as estratégias eram pensadas, assim como, proporcionando visualizar o trabalho docente em sua fluidez, intencionalidade e assertividade. Ainda assim, ao serem questionadas diretamente sobre as suas estratégias didáticas que visavam a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, as principais apontadas foram: atividades diferenciadas, folha estruturada, tema de casa, trabalhos em dupla, trio ou grupo e jogos pedagógicos. A professora Camila contempla algumas dessas estratégias na sua resposta:

Camila: Eu uso bastante folha estruturada, uso jogos, faço muitos jogos com eles, gosto de trabalhos em grupo. Na sala, eu organizo eles em duplas e eu brinco com eles que são duplas colaborativas, que eles tem que se ajudar, então, normalmente, sento perto dois alunos em fases de escrita parecidas: um silábico com um silábico-alfabético, um pré-silábico com um silábico, pra não ter tanta diferença e aí eles conseguem se ajudar e vão avançando juntos. [...] eu faço muitos jogos na sala onde toda a turma está envolvida, então, jogos que eles vão ter que ir no quadro fazer alguma coisa...

A organização da turma em duplas colaborativas, trios ou grupos está sendo uma estratégia recorrente no retorno presencial, especialmente, depois da vacinação das crianças, favorecendo a interação entre os estudantes e a troca de conhecimentos entre eles. Depois de tanto se perder por um ensino solitário e sem interação, essa escolha possibilita uma retomada de vínculos e contribui para que as crianças percebam que podem ajudar umas às outras e que podem aprender juntas. Também permite que elas voltem a acreditar no seu potencial enquanto sujeitos aprendentes e a se sentirem mais seguras em partilhar dúvidas e a se desafiarem no seu processo de aprendizagem. Damiani (2018, p. 215), ao parafrasear Vygotsky (1989), sintetiza:

[...] as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada. O autor explica que a constituição dos sujeitos, assim como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas produzem modelos referenciais que servem de base para nossos comportamentos e raciocínios, assim como para os significados que damos às coisas e pessoas.

Somando-se a isso, dentro dessa ideia de trabalho colaborativo, as professoras variam suas estratégias na escolha dessas duplas ou grupos e na sua disposição em sala, conforme a sua intencionalidade e seus objetivos:

Bianca: [...] eu gosto de trabalhar, fazer eles sempre em trio, porque minha sala é pequena. Então, eu não consegui fazer aquela divisão de colocar só pré-silábico naquele grupo aqui... mas eu também não acho a melhor estratégia. Eu gosto de misturar, porque sempre tem aquele que sabe [mais] e ele acaba auxiliando o outro. E, com isso, me dá a oportunidade de ouvir, de dedicar e ficar com aquele que tá com mais dificuldade, de ficar com aquele de inclusão também, né.

Camila: Normalmente, esses alunos que têm mais dificuldade sentam mais na frente pra eu conseguir ter mais acesso a eles, então eles ficam sempre em locais mais próximos pra eu conseguir ajudar mais o maior número de crianças ao mesmo tempo.

Daniela: Quando eu tô dando atividade diferenciada pra cada nível, eu deixo eles do mesmo nível. Eles sabem, eles têm consciência que não sabem e eles copiam de quem tá no alfabético. Então, eu deixo o mesmo nível sentado junto, mesmo assim, eles se ajudam, sempre tem um que sabe um pouquinho mais. Tem funcionado. Quando é jogo eu gosto de misturar pra que eles se ajudem entre si. Eu não faço momentos sempre iguais, então por isso que eles são bem integrados, eu não deixo sentar sempre com os mesmos. E como eu faço as escolhas do grupo: eu escolho por exemplo os 6 “melhores” da turma, boto lá na frente, pra que eles não fiquem juntos e aí eu gosto de fazer no máximo até 3. Eles escolhem um colega, cada um escolhe um e daí, quem tá sentado, escolhe o grupo que quer participar, pra não ter aquilo de “ah, eu fui o último a ser escolhido”, sabe.

Ainda, a professora Bianca costuma delegar funções às crianças que terminam primeiro suas tarefas, a fim de ajudarem os colegas que estão com alguma dificuldade na realização. Esse momento tornou-se uma brincadeira na turma, mas que é levada muito a sério pelos chamados mini-professores. Os mini-professores são ajudantes que auxiliam seus colegas nas atividades e percebe-se que essa prática tem contribuído para a motivação e autoestima dos alunos, pois reflete a confiança que a professora deposita neles, tendo em vista que “[...] a construção da aprendizagem se dá a partir dos aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio, que constroem o ser e embasam sua evolução.” (GUERINO; CARLESSO, 2019, p. 222).

Bianca: E tem aquela questão de que eles são participativos, eles são solidários, e eu tenho um trabalho com eles de que aqueles que já estão lendo são uns mini-professores. Tava fazendo trabalho em grupo e eles ajudam, eles mesmos se oferecem: “Professora, já terminei. Posso auxiliar meu colega?”. [E eu digo:] “Auxiliar o colega não é dar resposta, ajudá-lo pra ver o que está errado, não fazer por ele.”. Então, eles são muito comprometidos; eles adoram fazer essas atividades em grupos, deles poderem fazer essas atividades.

Apesar de serem generalizadas as dificuldades de aprendizagem no retorno às aulas presenciais, há diferentes níveis de aprendizagem dentro da sala de aula, assim como antes da pandemia, de modo que a professora precisa encontrar meios de possibilitar que todos avancem no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, as docentes têm utilizado a diferenciação pedagógica para o avanço das crianças dentro dos seus processos individuais. A diferenciação pedagógica é um conceito atrelado às pedagogias diferenciadas, que se consolida a partir dos estudos de Perrenoud. A pedagogia diferenciada trabalha dentro de uma perspectiva inclusiva em sala de aula, de modo a considerar a heterogeneidade dos estudantes, a partir de suas individualidades, buscando estratégias específicas para o alcance de cada estudante dentro das

suas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, “[...] diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas a ele.” (PERRENOUD, 2001, p. 27). Isso significa que nem sempre os alunos vão conseguir aprender um conteúdo da mesma forma e que uma educação que seja justa necessita de professores que conheçam os seus alunos e que oportunizem o ensino por diferentes vias de aprendizagem.

Além disso, a partir da visibilidade da heterogeneidade em sala de aula, as pedagogias diferenciadas a utilizam “[...] como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem.” (GOMES, 2011, p. 39). Dessa forma, percebe-se que as professoras têm feito um bom trabalho em sala de aula, a partir da diferenciação pedagógica, de modo que valorizam a colaboração entre as crianças e planejam propostas conforme o nível de cada estudante, dando-lhes as possibilidades de avançar dentro do seu percurso de aprendizagem:

Bianca: Por exemplo: só tinha uma menina que era alfabética no início do ano, então eu tinha que levar atividades pra ela, eu tinha que planejar e levar atividade impressa pra ela ou colocava no caderno dela. E eu faço [também], com os que têm mais dificuldades, atividades que eu elaboro pra eles.

Daniela: O que que eu faço com eles: eu dou atividade - não posso dar a mesma atividade, é como se fosse uma turma multisseriada, das turmas que tinha antigamente no interior, que as professoras se formavam e davam aula de primeira à quarta série na mesma sala, é mais ou menos assim - então, eu faço a aula por momentos, às vezes, duplas, [com] nível de alfabetização mais inicial e nível [de alfabetização mais avançado], pra que eles possam interagir, fazer troca, dependendo da atividade e em outros momentos eu separo e [dou] atividade diferenciada.

Respeitar o processo individual de cada aluno e, a partir disso, contribuir para o avanço na aprendizagem de cada um requer um olhar atento e comprometimento das professoras. No entanto, planejar sempre atividades diferenciadas conforme os níveis de aprendizagem das crianças não é uma tarefa fácil e, nem sempre, é a melhor alternativa. Por exemplo, a professora Camila e a professora Daniela também diferenciam a partir de uma mesma atividade:

Camila: Normalmente, eu organizo atividades que eu possa trabalhar com vários níveis a mesma atividade, então, por exemplo: se é uma atividade escrita, aquele aluno que tá alfabético, ele vai escrever a palavra; aquele aluno que tá silábico, eu vou colocar, eu escrevo no caderno dele pra ele completar com as letras que tão faltando. Eu tento usar sempre a mesma atividade mas de maneira diferente.

Daniela: Eu uso o mesmo jogo e adapto pro nível da criança. Então a criança tá lá no pré-silábico, mas já reconhece, por exemplo, o alfabeto, eu faço ela relacionar as figuras com a letra inicial. Tá no silábico? Vai montar as sílabas. Tá no silábico-alfabético? Já peço pra montar a palavra. Com o mesmo jogo né.

Dessa maneira, as diferenciações pedagógicas também podem ocorrer através das mediações da professora enquanto as crianças realizam as mesmas atividades. Direcionar

mediações conforme o nível de cada estudante, a partir de uma mesma atividade, contribuiu para uma aprendizagem efetiva, assim como para a autoestima do aluno, que se enxerga realizando uma atividade, que talvez sozinho não conseguiria, gerando um sentimento de sucesso. As duas formas de diferenciar - utilizando a mesma atividade com exigências diferentes ou com mediações específicas e utilizando atividades personalizadas conforme as especificidades de aprendizagem de cada aluno - proporcionam um ambiente potente de aprendizagens e contribuem para o avanço dos estudantes, tendo como característica “[...] o papel central do aluno, o respeito pela sua individualidade, a valorização da riqueza da diferença e da diversidade.” (GOMES, 2011, p. 38).

Dessa forma, a diferenciação do ensino acolhe as heterogeneidades dentro da sala de aula, entendendo que todos podem aprender e, para que isso ocorra, deve haver uma diversidade de estratégias didáticas, que oportunizem, também, movimentos colaborativos entre os estudantes e entre estudantes e professor (GOMES, 2011). Portanto, a diversidade passa a ser o cerne da prática pedagógica, de modo que: “A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidade em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo.” (GOMES, 2011, p. 40).

Partir do interesse dos alunos é uma prática pedagógica que contribui para a motivação e envolvimento deles nos conteúdos escolares e é uma estratégia que a professora Camila compartilhou:

Camila: Eu vou pegando informações com eles, do que eles gostam, pra gente trabalhar. Eu vi que, principalmente, um aluno bem específico que tem uma dificuldade muito grande, gosta muito de trabalhar com animais, ele gosta muito de animais, então, eu trouxe pra turma a proposta e eles adoraram, então, a gente tá fazendo agora um projeto sobre os animais. Então, trabalho em todas as disciplinas em todas as áreas sobre os animais, inclusive, nas ciências desse trimestre seria o trabalho sobre os animais mesmo. E aí já é um incentivo pra aqueles alunos que têm mais dificuldade.

Utilizar temáticas do interesse dos alunos mobiliza conhecimentos prévios, os quais devem ser levados em conta na hora de planejar. A partir desses conhecimentos prévios, a professora deve gerar desafios cognitivos que levem ao aprofundamento do assunto, reconfigurando a informação inicial, através de novos conhecimentos:

Se a ajuda oferecida não estiver “conectada” de alguma forma aos esquemas de conhecimento do aluno, se não for capaz de mobilizá-los e ativá-los e, ao mesmo tempo, forçar sua reestruturação, não estará cumprindo efetivamente sua missão. (ONRUBIA, 1998, p. 125).

O tema de casa também tem sido uma estratégia didática utilizada pelas professoras nesse retorno presencial. A intencionalidade da professora Camila com o envio do tema de casa é o fortalecimento do vínculo da criança com a escola, de modo a construir novamente o hábito

de estudo pelas crianças, já que os dois anos de ensino remoto emergencial resultaram em uma fragilidade do sujeito como estudante:

Camila: É uma turma que eu mando tema todos os dias, pra eles terem esse contato com a escola em casa também, pra não perder esse vínculo. E esse ano eu tenho famílias super parceiras, o que eu não tinha até então. São famílias bem colaborativas, que fazem as atividades com eles em casa, trabalham com eles, então o tema vai todos os dias e volta todos os dias feito. É um tema que eu não considero tanto pra correção, eu corrijo, mas não é uma coisa que eu me apego tanto à aprendizagem, porque eu sei que os pais fazem com eles, é mais pra manter esse vínculo com eles em casa e pra eles adquirirem o hábito de estudar em casa. Então, é sempre um teminha bem curto, que leva no máximo 15 minutos, pra eles fazerem só pra eles terem esse vínculo em casa.

Ainda, os temas também são pensados a partir de uma perspectiva de diferenciação, conforme narra a professora Daniela:

Daniela: [...] eu coloco no nível do aluno, eu não boto o mesmo tema de casa. Aquele que tá só nas vogais, o silábico, eu dou tarefa pro silábico, o alfabético pro alfabético, sabe? Pra quem tá escrevendo texto, eu provoco a questão da construção da narrativa. Então, o tema de casa é do nível deles e em aula eu tenho que dar tarefa diferenciada, pra aquilo que eles conseguem fazer, pra eles darem um passo adiante.

Apesar da demanda maior de trabalho que esse tipo de prática pedagógica exige, as professoras têm investido tempo e cuidado para que todos os alunos sejam contemplados a uma aprendizagem significativa, a qual considera seus conhecimentos e suas capacidades individuais. Além disso, a professora Camila relata a importância que tem tido a parceria das famílias, demonstrando entendimento e confiança quanto às práticas pedagógicas da docente:

Camila: Pros alunos que têm uma defasagem muito grande, eu combinei com as famílias que eu ia enviar atividades a mais. Então, todos os dias, pra esses alunos, eu pego o caderno e eu mando atividade pra trabalhar bem a lacuna que aquele aluno estiver. Então, aquele aluno que tá em fase pré-silábica, eu mando um certo tipo de atividade, pra gente conseguir avançar. Eu vou mandando conforme a lacuna que o aluno está apresentando e as famílias tão trabalhando super bem com isso.

Algumas estratégias de organização também foram indicadas no retorno ao ensino presencial, tais como: escrever a rotina no quadro e ter momentos estratégicos para as atividades mais lúdicas que envolvam jogos e brincadeiras. O acesso das crianças à rotina do dia proporciona o sentimento de previsibilidade, diminuindo sentimentos como ansiedade e insegurança, por saberem exatamente as atividades e os momentos que terão no seu dia. Essa prática contribui também para a autogestão dos estudantes, que não necessitam recorrer ao adulto a todo momento para saber o que fará em seguida ou quanto tempo falta para determinado momento.

Daniela: Então, eu vou criando coisas diferentes porque eles não conseguem ficar a tarde toda concentrados. Comecei a trabalhar também o livro didático, que é uma coisa bem difícil. O primeiro momento da aula tem uma coisa mais tradicional e, no segundo momento da aula, eu faço alguma coisa mais lúdica. Então, os jogos eu faço, geralmente, depois do recreio; jogos, vídeos, coisas assim, mais

lúdicas. Eu faço meditação com eles, também. Eu faço isso há uns 6 anos, eu acho que eu comecei a fazer com todas as turmas.

A organização da professora Daniela para os momentos da aula demonstra intencionalidade e conhecimento das características da sua turma, à medida que divide a aula em dois momentos, sendo o primeiro mais expositivo e sistemático e o segundo mais lúdico. Isso não significa que as aulas devam seguir sempre o mesmo padrão, uma vez que as propostas dependem da intencionalidade docente. Além disso, a professora Daniela utiliza a meditação como estratégia de retomada às atividades em sala de aula após o período do recreio, já que as crianças retornam agitadas, então age no sentido da autorregulação dos comportamentos para voltar à atenção ao momento da aula.

Já a professora Camila citou a utilização do pátio para a realização de algumas atividades, para que as crianças possam usar a sua energia de forma mais livre:

Camila: A gente faz muita atividade no pátio pra eles poderem correr, pra eles poderem brincar, eles têm muita energia acumulada, eles já chegam de manhã cedo brincando.

A escolha por atividades no pátio, que permitem maior expansão das crianças, ajuda a regular a necessidade de interação e do brincar que foi um apontamento das professoras referente às consequências da pandemia. Ao dar espaço para que essas necessidades sejam atendidas, a retomada para a sala de aula pode tornar-se mais tranquila.

A criatividade é aliada das professoras no processo de ensino e algumas de suas estratégias podem ser bastante divertidas. A professora Bianca utiliza diferentes recursos que despertam o interesse e envolvimento de seus alunos:

Bianca: Eu tenho uma boneca do alfabeto, essa boneca tem as letras, então coloquei um nome nela, contei uma história que ela não sabia ler, então ela ia pra escola, via a letra A e ela só via um monte de minhoquinhas. Ela via a letra A em tudo, até ela aprender a ler o alfabeto. Criei várias histórias pra eles, tem a Dona Aranha que mora atrás do armário, eles conversam, falam com a Dona Aranha e ela fala com eles. Música faço com fantoche, tem a [outra] boneca também, a Josefina, que é a contadora de histórias. Eu trago um monte de coisa assim pra eles. Tem muito material visual, cartazes são colocados na sala quando eu tô trabalhando com eles. E eles precisam bastante desses apegos assim, de coisas que chamem a atenção deles, de coisas que eles também possam manipular, possam ver; trabalhar com coisas que eles participem. [Uma vez] eu enchi 5 balões, coloquei o A, E, I, O, U, fomos cantando e passando os balões. [Funciona assim: a criança] joga o dado, para a música, diz uma palavra com a letra que tem no balão. Então, tem que criar vários jogos, várias coisas, pra que também eles tenham cada vez mais vontade [de aprender].

A ludicidade contribui para a aprendizagem dos alunos, à medida que acolhe o sujeito criança em toda a sua profundidade. Sabemos que a brincadeira segue em todas as etapas da vida humana, no entanto, para a criança há uma dimensão mais ampla, que corresponde à expressão dos seus desejos, à representação do mundo através da fantasia e da linguagem e à

apropriação e ao pertencimento das relações da sociedade. Nesse sentido, abrir espaço para o brincar e para a ludicidade dentro da sala de aula é permitir que a criança se manifeste em toda a sua grandeza, de modo a oportunizar o seu pleno desenvolvimento, pois a aprendizagem não precisa (e não deve) ser desvinculada dos processos criativos e espontâneos que o brincar proporciona. Desse modo:

Brincar desenvolve a imaginação e a criatividade. Na condição de aspectos da função simbólica, atingem a construção do sistema de representação, beneficiando, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita. Enquanto ação e transformação da realidade, o jogo implica ação mental, refletindo-se na operatividade, tanto no domínio lógico, quanto no infralógico, ou, por outras palavras, no desenvolvimento do raciocínio. Na atividade lúdica os aspectos operativos e figurativos do pensamento são desenvolvidos (FORTUNA, 2000, p. 156).

A professora Bianca mostra o quanto a ludicidade pode contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita; ao criar histórias e personagens, ainda, cria um ambiente disponível para a imaginação das crianças, fortalecendo o desenvolvimento dos aspectos operativos e figurativos do pensamento, conforme Fortuna (2000) menciona. Sendo assim, compreende-se que “[...] enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem.” (FORTUNA, 2000, p. 152).

Outras estratégias didáticas mencionadas pelas professoras que dizem respeito às propostas de escrita e leitura foram:

Bianca: Na escrita, eu faço escrita espontânea, faço ditado, eu também falo e eles copiam, tanto ditado numérico e ditado de letras. Ditado de palavras eu tenho feito mais seguido.

Daniela: História eu faço assim também: eles vão pra biblioteca, tem a hora do conto, pegam o livro e daí eu recolho, coloco na sacolinha o livro, aqueles que eles devolveram, pego o livro [e pergunto]: "Quem retirou?". Aí eu faço uma prova oral ali: "O que tu lembra do livro? Falava o quê? Gostou do livro? Qual foi a parte que tu mais gostou? Quem são os personagens?"... essas coisas, né!?

As professoras estão a todo tempo avaliando seus alunos, de modo que há um acompanhamento nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento. Apesar de a professora Daniele nomear como “prova oral”, é possível compreender que realiza perguntas envolvendo diferentes estratégias de leitura. Assim, entende-se que a avaliação não precisa, necessariamente, acontecer por meio de avaliações formais, como provas, mas pode e deve ocorrer nas diferentes propostas realizadas em sala, assim como nas observações diárias das professoras. Além disso, desenvolver diferentes habilidades a partir de diferentes propostas didáticas é o que torna a aprendizagem ampla e significativa.

Por fim, em um semestre de aula, as professoras já conseguiram observar os avanços dos seus alunos:

Bianca: [...] eu tenho alguns alunos que já estão ortográficos, alguns avançaram pro silábico-alfabético, alguns estão alfabéticos, e eu continuo tendo alguns silábicos com valor sonoro, alguns apenas nas vogais, alguns que não diferenciavam letras e números que já estão silábicos.

Daniela: Teve bastante avanço: crianças que eu recebi que não sabiam nem o alfabeto e nem os números, já estão relacionando as letras, o grafema com o fonema, já estão colocando as sílabas iniciais ou letras iniciais e muitos estão silábicos. Desses, os que estavam silábico-alfabéticos e silábicos estão todos alfabéticos e os que eu recebi alfabéticos estão escrevendo textos.

Camila: Então, eu tinha 15 crianças silábicas, 7 pré-silábicas e as outras silábico-alfabéticas. Eu tinha só dois casos de alunos alfabéticos mesmo, que já estavam lendo. Aí, nesse primeiro momento, eu já iniciei o trabalho junto com as famílias logo na primeira avaliação. No final do primeiro trimestre, a maioria avançou, então, hoje eu tenho só dois alunos pré-silábicos e uma aluna que entrou agora há pouco, então ela está pré-silábica, ela não teve nenhum acompanhamento ainda de escola, ela entrou agora há pouco, ela estava faltando demais na escola, ela não tinha muito acesso. A maioria avançou pra silábico, alguns passaram já pra silábico-alfabético, os que estavam silábico-alfabéticos avançaram pra alfabético. Então, hoje, a maioria da turma tá silábico-alfabética. Tá bem mais tranquilo.

É evidente o avanço que as crianças estão demonstrando com as aulas presenciais. A partir das estratégias didáticas e da retomada do convívio ao ambiente escolar, o avanço nos níveis de escrita tem sido possível. O retorno presencial, em um semestre, tem dado resultados que em dois anos de ensino remoto emergencial não foi possível ter. Isso evidencia a importância da escola no cotidiano das crianças, assim como a importância de profissionais capacitados para a mediação da aprendizagem dos estudantes. Além disso, questões como: melhor organização no caderno, diminuição dos conflitos e mais motivação para os estudos também foram citadas pelas professoras como pontos que tiveram avanço perceptível. Dessa maneira, a escola tem importância para o desenvolvimento da criança que vai além das aprendizagens acadêmicas e, a partir dessa pesquisa, pode-se comprovar que a falta do ambiente escolar acarreta prejuízos de diferentes ordens na vida das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia paralisou, de certa forma, o ensino nas escolas públicas brasileiras, acarretando inúmeras consequências na aprendizagem dos estudantes, especialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar das estratégias e adaptações realizadas pelas escolas e professoras para a garantia do direito à educação às crianças e a continuidade do ensino, as dificuldades encontradas foram maiores e a aprendizagem não foi efetiva no período de ensino remoto emergencial, criando-se uma maior disparidade entre a educação pública e a educação privada.

A realidade social que permeia as comunidades de escolas públicas de Porto Alegre consiste, na sua maioria, em pobreza e vulnerabilidade social, de modo que os impactos da pandemia foram imediatamente sentidos por essa população, gerando perda de empregos e maiores riscos para manterem suas casas e famílias. Nesse sentido, a educação escolar, nesses casos, esteve em segundo plano, já que muitos desafios se fizeram presentes para manter esse vínculo entre as crianças e famílias com a escola, inclusive, por causa da precarização da conectividade.

A partir das entrevistas com as docentes regentes de terceiros anos do Ensino Fundamental - atuantes no ensino público - foi possível identificar as principais consequências que a pandemia gerou na aprendizagem dos estudantes e as principais áreas comprometidas no desenvolvimento global deles, tendo sido destacada a dimensão emocional, a qual as professoras apontaram como sendo a principal questão encontrada em sala de aula no retorno presencial: as crianças voltaram à escola com muitas inseguranças, problemas com a autoestima e com a crença de que eram incapazes de aprender. Nem sempre as famílias são capazes de acolher as crianças e darem a segurança emocional necessária para seu pleno desenvolvimento - por variadas razões - e, muitas vezes, a escola é o local onde essa criança vai ser encorajada e validada nas suas experiências e no seu processo de aprendizagem, no entanto, com as escolas fechadas, não havia mais esse contraponto que auxiliava no equilíbrio emocional das crianças.

Além disso, em paralelo, os alunos retornaram manifestando comportamentos impulsivos e os conflitos nas turmas tornaram-se mais frequentes. À medida que o convívio social retorna, após um período longo de isolamento, há uma nova adaptação para as crianças e, nesse processo, o diálogo em sala foi essencial para a retomada das regras de convivência, do ideal de coletivo e do respeito entre os indivíduos. Os relatos das professoras demonstraram a evolução das relações entre as crianças, que, aos poucos, foram aprendendo a lidar com os seus sentimentos e a serem mais parceiras umas com as outras. O senso de coletivo foi sendo

reconstruído e as interações interpessoais se fortalecendo, à medida que se sentiam mais pertencentes ao ambiente escolar.

Quanto aos prejuízos nas aprendizagens acadêmicas dos estudantes, a maioria retornou à escola com uma defasagem significativa na alfabetização e matemática, de maneira que foi preciso retomar conhecimentos escolares dos anos anteriores, para que, dessa forma, as crianças pudessem avançar. Frente a isso, as docentes apostaram na utilização de diferentes estratégias didáticas, visando valorizar os diferentes estilos de aprendizagem e dando oportunidades para que todos avançassem no seu percurso educativo. Algumas estratégias didáticas relatadas pelas professoras foram: uso de jogos pedagógicos para momentos mais lúdicos de aprendizagem; trabalho em grupos oportunizando a interação entre as crianças; tema de casa como forma de reestabelecer a rotina de estudos e o vínculo com a escola; atividades diferenciadas conforme o nível de aprendizagem das crianças; etc.

Em um semestre de aula presencial identificou-se avanços significativos na aprendizagem das crianças e, também, na motivação dos estudantes. As crianças avançaram nos níveis de escrita e de leitura, alguns conferindo mais fluência na leitura e também avançaram nos conhecimentos matemáticos. Ademais, as docentes destacaram o fortalecimento da motivação e da autoestima dos estudantes, que se demonstraram mais animados, participativos e confiantes no seu processo de aprendizagem.

Por meio dos resultados, pode-se comprovar a importância da escola para o desenvolvimento das crianças, tanto no âmbito cognitivo, quanto emocional e social. A rotina que a escola proporciona fez falta no período de ensino remoto emergencial e pode ser restaurada no retorno às aulas presenciais, resgatando o vínculo entre aluno e escola, o envolvimento da criança com o seu ambiente escolar e, conseqüentemente, seu avanço nas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ALFABETIZAÇÃO em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico (Parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020.
- ALVES, Ubiratã Kickhofel. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2012, 2ª ed., Cap. 1, p. 29-41.
- ANDRADE, Sandra, SONNTAG, Bertha Elise, NUNES, Júlia. Cenas de sala de aula: alternativas para a inclusão escolar de alunos com TEA. In: **Pesquisar COM a escola**: currículo e inclusão em foco. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 43-53. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233618/001135484.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 set. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 3ª reimp., 1ª ed, 2016.
- BEZERRA, Stéfani Clara da Silva; SILVA, Alexandre Antônio Bruno da; FILHO, José Evandro da Costa Garcez. O ensino remoto na rede de ensino público durante a pandemia: discussão acerca da universalização do acesso. **Revista de Direito Sociais e Políticas Públicas**, Florianópolis - SC, v.7, n. 1, p. 37-57, jan/jul. 2021. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistadsp/article/view/7711>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Art. 5º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde** (*site*). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasil, 2015.
- BRASIL. **Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica**. Brasília, DF: Decreto nº 11.079, maio 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Direitos de Aprendizagem. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. Ensino remoto na rede Municipal de ensino de Porto Alegre: desamparo e responsabilização de professoras alfabetizadoras durante a pandemia de COVID-19. In: **V Congresso Brasileiro de Alfabetização**, 2021, Santa Catarina: UDESC, modalidade virtual.
- CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. Ensino remoto na pandemia de Covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Teias**, [S.l.], v. 23, n. 68, p. 250-264, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952/41473>. Acesso em: 12 maio 2022.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFCtbZDZHgNP/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 1986.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Curitiba: UFPR, **Revista Educar**, 2008, n. 31, p. 213-230.

DELGADO, Isabelle Cahino; SANTOS, Pâmela Pontes dos; BRITO, Maria Milena Sousa de. Percepção dos professores do Ensino Fundamental I quanto aos impactos da pandemia do Covid-19 no processo de aprendizagem infantil. **PROLÍNGUA**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 142-151, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n1.58798. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/58798>. Acesso em: 21 mar 2022.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Ensinar a produção escrita. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap. 1. p. 13-29.

DORNELES, Beatriz Vargas; LIMA, Elielson Magalhães; NOGUES, Camila Peres. Aprendizagem da matemática nos anos iniciais: conceitos e desafios. In: PICCOLI, Luciana; CORSO, Luciana Vellinho; ANDRADE, Sandra dos Santos; SPERRHAKE, Renata. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS**: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 139-158.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 6) *E-book*.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, Janete Rosa da; TEIXEIRA, Lovania Roehrig; CARMONA, David Arenas. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**, Belo Horizonte - MG, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/34333>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6), p. 147-164.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

GOMES, Mário Henrique. **A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos**. Conceitos, Estratégias e Práticas, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas. Acesso em: 25 set. 2022.

GUERINO, Silvana Lúcia Costabeber; CARLESSO, Janaína Pereira Pretto. As contribuições da neurociência por meio de projetos de incentivo à leitura nos primeiros anos de escolarização. **Revista de Estudos Aplicados em Educação** (REAE), v. 4, n. 8, jul./dez. 2019, p. 218-238. Acesso em: 23 set. 2022.

HOLANDA, Rochelly Rodrigues; FILHO, Tadeu Lucas de Lavor; CHAVES, Italo Teixeira; MELO, Italo Ricardo de Castro; RIBEIRO, Amanda Alves. Educação em tempos de Covid-19: a emergência do EAD nos processos escolares da rede básica de educação. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11767> . Acesso em: 21 mar. 2022.

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015. c.5. p. 32-45.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p. 35-46.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2ª ed, São Paulo: Atlas, 2009, p. 54-70.

MONTEIRO, Sara Mourão; SOARES, Magda. **Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino) *E-book*.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 78, 2002, p. 15-33.

OLIVEIRA, Carloney Alves de; AMANCIO, Joenneyres Raio de Souza. Estratégias didáticas de professores no Ensino Remoto Emergencial (ERE) frente à pandemia da Covid-19: novos desafios, outros aprendizados. **Devir Educação**, [S. l.], p. 323-340, 2021. DOI: 10.30905/rde.v0i0.455. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/455> . Acesso em: 20 mar. 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2020, v. 28, n. 108, pp. 555-578. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwm/?lang=pt#>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, Cesar; et. al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, p. 123-151.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escolas das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2001. *E-book*.

PIAGET, Jean [1964]. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: ZAHAR editores, 3ª ed., 1978.

PICCOLI, Luciana. Pesquisas apontam que pandemia gerou atraso cognitivo e desigualdade na alfabetização de crianças. **GZH**: Educação e Trabalho. Porto Alegre, 22 fev. 2022. Entrevista concedida à Isabella Sander.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. 1. ed. Erechim: Edelbra, 2012. *E-book*.

PICCOLI, Luciana; ANDRADE, Sandra dos Santos. Retorno às aulas presenciais: Os impactos do isolamento social no processo de aprendizagem. **Escola Criativa Tris**, Porto Alegre, ed. 01, p. 8-11, jan. 2022. Entrevista concedida à Revista Escola Criativa Tris.

PIMENTEL, Jaqueline Lúcio; SOUZA, Sirlene Vieira de. Prática Pedagógica Inclusiva: desafios do processo escolar de estudantes autistas. **Revista Cocar**, Pará, v.14, n. 28, jan./abr., 2020, p. 285-303. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3121>. Acesso em: 24 set. 2022.

SILVA, Francisco Thiago; SILVA, Aurênio Pereira da. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1604–1628, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15300>. Acesso em: 15 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1. ed. São Paulo: Ática, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Mesa-redonda: “As dívidas que assumimos com a alfabetização na volta ao ensino presencial” (*live*). **Youtube**: CPNV UFMS (*on-line*), jun. 2022.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana; ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini. Conhecimentos e estratégias didáticas para alfabetização no ensino remoto no estado do Rio Grande do Sul. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2022. Cap. 8, p. 148-165.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; MARTINS, Cláudia Cardoso- (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 138-154.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. A escola como organização do trabalho docente. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 55 -80.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de consentimento livre e esclarecido do participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARTICIPANTE

PESQUISA: Aprendizagem de crianças na alfabetização em tempos de pós-pandemia: análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais

COORDENAÇÃO: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa para fins de Trabalho de Curso da graduanda em Pedagogia Bárbara Salerno Collatto, coordenada pela Profa. Dra. Luciana Piccoli. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade identificar as principais consequências na aprendizagem de crianças do ciclo de alfabetização causadas pelo ensino remoto emergencial e, também, a partir do retorno às aulas presenciais, analisar o uso de estratégias didáticas que visam a minimização e a superação das lacunas, deixadas pelo ERE, na aprendizagem de estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior, intitulado *Impactos do período pandêmico nos processos de aprendizagem de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental: diagnóstico das aprendizagens, mediações pedagógicas e desenvolvimento profissional docente em uma pesquisa-intervenção*, coordenado pela Profa. Dra. Sandra dos Santos Andrade e pela Profa. Dra. Luciana Piccoli. Este projeto maior foi aprovado pela Comissão de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa quatro professoras de 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo, você participará de uma entrevista semiestruturada que acontecerá de forma remota e será gravada em áudio e vídeo. É prevista a duração de em torno de uma hora, em dia a ser previamente combinado, pela plataforma ZOOM. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com a Profa. Luciana Piccoli pelo fone (51) 3308.4154, ou com a pesquisadora Bárbara Collatto pelo fone (51) 98160.2612.

SOBRE A ENTREVISTA: Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre as consequências do ensino remoto na aprendizagem dos seus alunos e sobre as estratégias didáticas que você tem utilizado para a superação das dificuldades de aprendizagem dos seus alunos no retorno às aulas presenciais.

RISCOS: De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos nas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, emocional, social, cultural ou espiritual do ser

humano, em tipos e gradações variadas, mesmo que mínimas. Sendo assim, as metodologias utilizadas para a presente pesquisa - sendo elas a aplicação de entrevistas -, trazem consigo a possibilidade de os participantes terem sentimentos de vergonha, timidez, invasão de privacidade e desconforto em relação à presença da pesquisadora e aplicação de questionamentos, assim como a utilização do seu tempo para a coleta de dados.

Tendo isso esclarecido, pontuo as medidas de redução de danos e riscos, sendo elas: a garantia de sigilo em relação às respostas e materiais produzidos, que serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins de pesquisa. A não identificação nominal de nenhum dos participantes, nem mesmo suas iniciais, a fim de garantir seu anonimato. Garantia de informação e esclarecimento em relação à possibilidade de interromper a participação na pesquisa sem nenhum tipo de danos, sendo assegurada toda a liberdade de fazê-lo caso assim desejem. A garantia de acesso a um ambiente reservado que proporcione privacidade para a aplicação das entrevistas com as professoras. Será garantido também uma abordagem cautelosa e humanizada, respeitando sempre valores, culturas e crenças dos participantes. As informações coletadas serão apenas as necessárias para a pesquisa. Por fim, após a conclusão da coleta de dados, a pesquisadora responsável fará o *download* dos materiais em um dispositivo portátil de armazenamento, deletando todo e qualquer registro de plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou “nuvens”.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

BENEFÍCIOS: Os participantes não terão nenhum benefício direto, porém, estarão contribuindo com informações relevantes sobre as consequências da pandemia na aprendizagem dos estudantes e sobre as estratégias didáticas que visam a superação dessas dificuldades no retorno às aulas presenciais, que serão utilizados em benefício de estudos e de investigação no campo da Educação.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Desde já, agradecemos a atenção e a participação. Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos emails: lucipcl@gmail.com; b.collatto@gmail.com.

O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS localiza-se na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3738 E-mail: etica@propeq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00h. Durante a pandemia, o contato se dá exclusivamente por e-mail;

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em participar.

Local e data: _____

(Assinatura do participante)

Eu, Bárbara Salerno Collatto, membro da equipe do projeto “**Aprendizagem de crianças na alfabetização em tempos de pós-pandemia**: análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais” obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE ou o pesquisador responsável)

APÊNDICE B:**Termo de autorização para a utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA**

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **“Aprendizagem de crianças na alfabetização em tempos de pós-pandemia: análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais”**, sob responsabilidade de Luciana Piccoli (coordenadora) e Bárbara Salerno Collatto (pesquisadora) vinculadas à Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise e transcrição por parte da equipe de pesquisa, a fim de compor o material empírico do estudo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Local e data

Nome e Assinatura do (a) pesquisador (a)

APÊNDICE C: Carta de convite às professoras

Cara professora (nome),

Me chamo Bárbara Collatto e sou estudante da Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como trabalho de conclusão do curso, estou realizando a pesquisa “**Aprendizagem de crianças na alfabetização em tempos de pós-pandemia: análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais**” que visa identificar as principais consequências na aprendizagem de crianças do ciclo de alfabetização causadas pelo ensino remoto emergencial e, também, a partir do retorno às aulas presenciais, analisar o uso de estratégias didáticas que visam a minimização e a superação das lacunas, deixadas pelo ERE, na aprendizagem de estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental. Em virtude disso, venho por meio desta convidá-la para participar do estudo.

Caso aceite o convite, realizaremos uma entrevista semiestruturada que abordará a temática das consequências do ERE na aprendizagem e as estratégias didáticas na volta à presencialidade. Ela acontecerá por via remota, através de uma plataforma de videoconferência a ser combinada e terá a duração de em torno de uma hora. O projeto foi avaliado pela Comissão de Pesquisa (COMPESQ/EDU) e pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade, que garantem a eticidade e rigorosidade dos processos metodológicos nos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, realizados no âmbito da instituição. Sendo assim, todos os seus direitos serão assegurados.

Estou à disposição para que possamos conversar melhor e esclarecer possíveis dúvidas sobre o estudo. Ficaria feliz de poder contar com a sua participação. Precisando, pode entrar em contato comigo via e-mail (b.collatto@gmail.com) ou celular (51981602612).

Grata pela atenção.

Aguardo teu retorno!

Um abraço virtual e afetivo,

Bárbara.