



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA ESCRITA DE ALUNOS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA
COVID-19.**

GIOVANA MASSARO FONSECA

Rio Claro – SP

2023



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA ESCRITA DE ALUNOS NO CONTEXTO DE PANDEMIA DA
COVID-19.**

GIOVANA MASSARO FONSECA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Osti

Rio Claro – SP

2023

F676p

Fonseca, Giovana Massaro

Percepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita de alunos no contexto de pandemia da Covid-19 / Giovana Massaro Fonseca.

-- Rio Claro, 2023

298 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Andréia Osti

1. Educação. 2. Pandemia. 3. Sistema de Escrita Alfabética (SEA). 4. Alfabetização. 5. Docentes. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM DA ESCRITA DE ALUNOS NO CONTEXTO DE
PANDEMIA DA COVID-19

AUTORA: GIOVANA MASSARO FONSECA

ORIENTADORA: ANDRÉIA OSTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela
Comissão Examinadora:



Assinado de forma digital por Andreia Osti:25035899870
Dados: 2023.10.19 09:10:13 -03'00'

Profa. Dra. ANDRÉIA OSTI (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (Participação Virtual)

Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Ciências Humana e Sociais Aplicada / Pontifícia
Universidade Católica de Campinas - SP

Rio Claro, 17 de outubro de 2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Adriana e Roberval, que mesmo diante de todas as dificuldades que enfrentaram, sempre lutaram para que eu e minha irmã tivéssemos boas oportunidades de estudos e apoiaram todas as nossas escolhas. Estudar em uma universidade pública e fazer um mestrado acadêmico só foi possível por causa de todos os seus esforços.

À minha irmã, Flávia, por ser minha melhor amiga e por sempre me incentivar e me apoiar em todos os momentos, especialmente ao longo de todo o meu trajeto no mestrado.

Ao meu marido, Thales, por todo o companheirismo e dedicação, por sempre me dar forças e acreditar em mim mesmo quando eu não sou capaz de fazer o mesmo.

Às minhas primas Marcela, Sofia, Gabriela e Isabela que também sempre me apoiaram e me oportunizaram momentos de alegria, de forma com que eu me desligasse das tensões causadas por minhas atribuições.

Às minhas queridas amigas, Bruna, Glenda, Isabella e Giovanna por estarem sempre comigo e partilharem os momentos da minha vida, sendo estes bons ou ruins.

À minha querida orientadora, professora Andréia, pela qual tenho o prazer de ser orientada. Agradeço por todos os ensinamentos e pela confiança a mim depositada.

Ao meu grupo de pesquisa GEPRALE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita) que muito contribuiu para o meu crescimento acadêmico e para a elaboração desta dissertação.

À minha colega de mestrado e de trabalho, Edna, por compartilhar comigo ao longo desses anos os conhecimentos e as atribuições.

À equipe escolar da instituição em que a pesquisa foi realizada, que me acolheu e forneceu toda a ajuda necessária.

RESUMO

A importância do ato de saber ler e escrever está fundamentada na concepção de que a linguagem é um dos aspectos responsáveis pela interação humana, sendo essencial para o desenvolvimento intelectual e pela realização do intercâmbio cultural do ser humano. Contudo, apesar desta evidente necessidade, o problema do analfabetismo sempre marcou o contexto histórico do país. Ademais, explicita-se também o agravante estabelecido pela conjuntura da pandemia da COVID-19, no ano de 2020/2021, que, devido à imposição do ensino remoto, sem as estruturas necessárias para tal, corrobora ainda mais para essa questão. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo compreender, a partir da percepção de docentes, o impacto causado pela pandemia da COVID-19 e pelo ensino remoto no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa. Foi realizada uma entrevista on-line com cada professora alfabetizadora pré-selecionada, de forma a observar as percepções destas acerca do impacto da pandemia da COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Participaram desta pesquisa quatro professoras da Rede Municipal de Limeira, sendo duas do 1º e duas do 2º ano do Ensino Fundamental do ano de 2020. Os resultados apontaram que o processo de ensino-aprendizagem da escrita em contexto de ensino remoto apresentou diversos desafios, como a dificuldade de se ensinar à distância, a baixa participação dos estudantes nas aulas e atividades propostas, a adaptação em curto prazo ao novo método de ensino, entre outros. Por outro lado, evidenciou-se também que a tecnologia foi uma grande aliada nesse momento, pois somente a partir dela foi possível dar continuidade ao ensino. Da mesma forma, destacou-se a importância e a necessidade da participação das famílias durante esse período. Neste sentido, ressalta-se a importância de estudos como este, uma vez que a partir das percepções das docentes, foi possível verificar quais foram os impactos mais diretos da pandemia de COVID-19 para este grupo, possibilitando, assim, refletir acerca da alfabetização e da aquisição da escrita, nesta circunstância.

Palavras-Chave: Educação; Pandemia; Sistema de Escrita Alfabética (SEA); Alfabetização; Docentes.

ABSTRACT

The importance of knowing how to read and write is based on the conception that language is one of the aspects responsible for human interaction, being essential for intellectual development and for the realization of cultural exchange between human beings. However, despite this need, the problem of illiteracy has always marked the historical context of the country. Moreover, it is also explained the aggravating factor established by the conjuncture of the COVID-19 pandemic, in 2020/2021, which, due to the imposition of remote education, without the necessary structures for this, corroborates even more for this issue. Thus, this research aimed to verify, from the perception of teachers, the impact caused by the COVID-19 pandemic and remote teaching in the process of acquiring the Alphabetic Writing System (AWS). The methodology of this study is qualitative. An online interview was conducted with each pre-selected literacy teacher, in order to observe their perceptions about the impact of the COVID-19 pandemic on the teaching-learning process of writing. Four teachers of Limeira city participated in this research, two of them from the 1st and two of the 2nd year of elementary school in 2020. The results showed that the process of teaching and learning writing in a context of remote teaching presented several challenges, such as the difficulty of teaching distance, the low participation of students in classes and proposed activities, the short-term adaptation to the new teaching method, among others. On the other hand, it was also evidenced that technology was a great ally at that moment, because only from it was it possible to continue teaching. Similarly, the importance and need for the participation of families during this period was highlighted. In this sense, the importance of studies like this is emphasized, since from the perceptions of teachers, it was possible to verify what were the most direct impacts of the COVID-19 pandemic for this group, thus allowing us to reflect on literacy and writing acquisition in this circumstance.

Keywords: Education; Pandemic; Alphabetic Writing System (AWS); Literacy; Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de aprendizagem da tecnologia da escrita	86
---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das habilidades do eixo de produção textual**55**

Quadro 2 – Descrição das habilidades do eixo de análise linguística/semiótica**57**

ABREVIações E SIGLAS

AFPR – Adição de fonemas em palavras reais

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária

BACLE – Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

COF – Contagem de fonemas nas palavras

CONAE – Conferência Nacional da Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPFF – Identificação de palavras com o mesmo fonema final

IPFI – Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial

LBCA – Liga Brasileira contra o Analfabetismo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de educação de Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OPNE – Observatório do PNE

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Planos de Estudo Tutorado

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional da Educação

PPF – Produção de palavras com mesmo fonema inicial

PPFA – Produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SE – Secretaria Executiva

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEALF – Secretaria de Alfabetização

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SFPR – Subtração de fonema em palavras reais

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

SOF – Síntese de fonemas

SOFO – Segmentação de palavras em fonemas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DOCUMENTOS RELATIVOS À ALFABETIZAÇÃO	25
2.1 Plano Nacional da Educação – PNE.....	26
2.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	41
2.3 Política Nacional de Alfabetização – PNA	61
3 A LÍNGUA ESCRITA	85
3.1 O processo de alfabetização: O Sistema de Escrita Alfabética.....	85
3.2 Revisão de literatura.....	100
4 RETRATOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19.....	122
4.1 Principais documentos nacionais relativos à educação em contexto de pandemia	122
4.2 Revisão de literatura.....	142
5 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	164
5.1 Objetivos	164
5.1.1 <i>Objetivo geral</i>	164
5.1.2 <i>Objetivos específicos</i>	164
5.2 Percurso metodológico	164
5.2.1 <i>Participantes</i>	165
5.2.2 <i>Instrumentos</i>	166
5.2.3 <i>Coleta dos dados</i>	167
5.2.4 <i>Análise dos Dados</i>	168
6 RESULTADOS	171
6.1 Resultados das entrevistas	171
6.1.1 <i>Processo de mudança na escola:</i>	172
6.1.1.1 <i>Recursos Tecnológicos</i>	172
6.1.1.2 <i>Recursos Pedagógicos</i>	172
6.1.1.3 <i>Dificuldades</i>	173
6.1.2 <i>Ensino remoto – docentes:</i>	173
6.1.2.1 <i>Adaptação</i>	173
6.1.2.2 <i>Pontos positivos</i>	174
6.1.2.3 <i>Pontos negativos</i>	174
6.1.2.4 <i>Formação docente</i>	175
6.1.3 <i>Ensino remoto – alunos:</i>	175
6.1.3.1 <i>Dificuldades</i>	175

6.1.3.2 Facilidades	176
6.1.3.3 Família.....	176
6.1.4 Aprendizado e autonomia dos estudantes no ensino remoto:.....	176
6.1.4.1 Aprendizado	176
6.1.4.2 Autonomia	177
6.1.5 Compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética:	178
6.1.5.1 Escrita alfabética.....	178
6.1.5.2 Memorização.....	179
6.1.5.3 Estímulos.....	179
6.1.6 Aulas assíncronas:.....	179
6.1.6.1 Estruturação	179
6.1.6.2 Estratégias	179
6.1.6.3 Atividades envolvendo o SEA	180
6.1.7 Aulas síncronas:.....	181
6.1.7.1 Estruturação	181
6.1.7.2 Estratégias	182
6.1.7.3 Atividades envolvendo o SEA	183
6.1.8 Processo de ensino-aprendizagem do SEA – docentes:	184
6.1.8.1 Dificuldades.....	184
6.1.8.2 Facilidades	186
6.1.9 Processo de ensino-aprendizagem do SEA – alunos:	186
6.1.9.1 Dificuldades.....	186
6.1.9.2 Facilidades	187
6.1.10 Escrita dos alunos em contexto de ensino remoto:.....	187
6.1.10.1 Impactos.....	187
6.1.10.2 Motivação/produção	188
6.1.11 Desempenho dos alunos:	188
6.1.11.1 Evolução.....	188
6.1.11.2 Diferentes níveis de aprendizagem	189
6.1.12 Habilidades de escrita presentes na BNCC:	189
6.1.12.1 Primeiro ano de escolaridade.....	189
6.1.12.2 Segundo ano de escolaridade.....	190
6.1.13 Acompanhamento da evolução da escrita:	191
6.1.13.1 Roteiros pedagógicos.....	191
6.1.13.2 Aulas síncronas.....	192

6.1.13.3 Jogos pedagógicos.....	193
6.1.13.4 Avaliações on-line	193
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	194
7.1 Problemática vivenciada no período de pandemia	195
7.2 Concepções, intervenções e desafios acerca do SEA.....	203
7.3 Aprendizagem docente e discente.....	220
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS	239
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DA PESQUISA: ROTEIRO DE ENTREVISTA ..	256
APÊNDICE B – RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS.....	259

1 INTRODUÇÃO

Concebe-se que a sociedade humana absorve a educação como uma função fundamental, uma vez que é por meio dela que se busca o percurso para o desenvolvimento da vida do ser humano, de forma a inseri-lo no mundo social e cultural. Dessa maneira, é possível compreender que a educação possibilita ao homem novas descobertas e pensamentos, fazendo com que perceba e compreenda o mundo que o rodeia, para que, assim, seja possível corresponder às demandas e aos desafios impostos pela própria sociedade, tornando-se um processo ininterrupto ao longo da vida.

Em termos gerais, é possível observar que a ciência que estuda o processo de Educação e que investiga as finalidades e os procedimentos fundamentais para a realização da prática educativa é a Pedagogia (Coffferri; Nogaro, 2010). Sendo assim, compreende-se que a escola e os profissionais da educação sempre estiveram em uma posição de importância para o desenvolvimento de seus discentes e, conseqüentemente, da sociedade, uma vez que sempre desempenharam inúmeras funções fundamentais para a formação das futuras gerações.

Neste contexto, fica evidente a importância da função social da escola, como base para a construção da cidadania e da cultura, uma vez que “[...] enquanto instituição ética e socializadora, é reconhecida como um dos principais meios para a formação crítica e cidadã do indivíduo” (Da Silva, 2010, p. 15). Assim, de forma que a escola seja capaz de cumprir sua função, faz-se necessário que esta assegure a realização de atividades que englobem todos os aspectos essenciais para a inclusão social e preparação para a vida, garantindo uma educação completa e de qualidade para todos (Da Silva, 2010).

Dentre esses aspectos essenciais da preparação para a vida, tem-se a necessidade da interação humana, uma vez que é a partir deste processo que o homem se torna um ser sociável, capaz de emitir e receber informações, participando ativamente do que está acontecendo ao seu redor. Compreende-se, então, que a capacidade de interação que a linguagem proporciona é imprescindível, uma vez que é por meio deste processo que o ser humano consegue partilhar e construir visões de mundo, produzir conhecimentos, se manter e se desenvolver na sociedade, além de, conseqüentemente, transformá-la, cada vez mais, em um ambiente mais justo e inclusivo.

Neste contexto, ressalta-se a importância da alfabetização, do conhecimento da língua, da capacidade de saber ler e escrever com autonomia, uma vez que esta é uma das principais ferramentas responsáveis pela propriedade da comunicação e interação do ser humano na sociedade. Segundo Zacharias-Carolino (2019, p.14) observa-se que,

Com passar dos séculos e de acordo com diferentes civilizações, a língua escrita desempenhou distintas funções. Na contemporaneidade, a escrita tornou-se um instrumento essencial para o desenvolvimento da vida social, dado que nossa sociedade é convencionalmente letrada e, portanto, diversas situações cotidianas exigem habilidades mínimas de leitura e escrita.

Isto é, sem esta capacidade, tudo se torna mais complexo, uma vez que a própria rotina e o cotidiano do cidadão ficam prejudicados, visto que até mesmo sua mobilidade social, o ir e vir, transforma-se em um grande desafio. Dessa maneira, compreende-se que “[...] sem saber ler ou escrever os sujeitos estão no mundo, mas ao mesmo tempo, estão à mercê do mesmo, porque se tornam excluídos ou são privados de viver plenamente sua cidadania” (Da Silva, 2010, p. 18). Diante do exposto, pode-se analisar que o ato de ler e escrever fundamenta-se no pressuposto de que o homem se faz livre e usufrui de sua independência e autonomia por meio do domínio da palavra.

É possível enfatizar ainda mais a importância da linguagem a partir do momento que se observa que a linha do tempo da história da humanidade foi dividida entre antes e depois da escrita. Isto é, somente a partir do desenvolvimento deste instrumento, o homem pôde dar início ao registro de sua história, sua cultura, suas descobertas, ampliando assim sua capacidade de comunicação e socialização, uma vez que tornou-se apto a registrar sua maneira de ver e compreender o mundo que o cerca (Abdala, 2020).

Entretanto, apesar da evidente importância e necessidade da escrita, o problema do analfabetismo sempre marcou o contexto histórico brasileiro. Tem-se que “[...] desde o primeiro Censo da história do Brasil no segundo reinado, no século XIX até os dias atuais, a história do analfabetismo tem se constituído em um dos principais desafios da pesquisa da Educação” (Boeing; Borba; Gotzinger; Lopes; Santiago, 2015, p. 2).

Devido ao significado que o aprender a ler e escrever sempre impôs ao longo da história do país, sendo sinônimo de civilização, disciplina e, muitas vezes de poder,

este artifício, inicialmente, foi restringido, sendo colocado como privilégio de poucos. Dessa maneira, ao longo dos mais de 500 anos de história, muitos sujeitos foram excluídos do processo de ensino-aprendizagem, o que, conseqüentemente, levou o país, por muitas décadas, a ser considerado uma nação praticamente analfabeta (Da Silva, 2010). Os altos índices de analfabetismo, o fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, a fragilidade das políticas públicas e a interminável disputa pelos métodos de alfabetização colocam-se como adversidades que marcaram o panorama histórico da educação no país e influenciaram, também, o desenvolvimento da mesma ao longo dos anos.

Neste sentido, é possível afirmar que esta problemática tomou proporções tão impactantes que levou a questão da não alfabetização no Brasil ao âmbito de problema público nacional. Devido a isto, a universalização do sistema de ensino foi implementada, além da criação de inúmeros projetos e programas de políticas públicas, com o intuito de erradicar a visão de país analfabeto e, assim, garantir que a alfabetização não fosse somente privilégio de poucos.

A partir do século XX, os governos focalizaram no combate à questão crônica do analfabetismo por meio de movimentos e diretrizes que tinham como público alvo jovens e adultos, de forma a minimizar os altos índices referentes a esta problemática no país, devido aos “anos de ausência do financiamento a educação a esses jovens na idade certa” (Boeing; Borba; Gotzinger; Lopes; Santiago, 2015, p. 11). Dentre esses movimentos destacam-se

[...] a LBCA (Liga Brasileira contra o Analfabetismo), MEB (Movimento de educação de Base) 1960, MCP (Movimento de Cultura Popular), o A Campanha “De Pé no Chão” (1961), MOBREAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967), Fundação Educar (1985- 1990), PAS Programa de Alfabetização Solidária (1997), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1999), PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003), EJA (Educação de Jovens e Adultos), 2009, Pró-Letramento (2005) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC- 2012) (Boeing; Borba; Gotzinger; Lopes; Santiago, 2015, p. 3).

Nesse contexto, é possível observar as inúmeras tentativas que os governos implementaram ao longo dos anos, como forma de combater o analfabetismo, que havia se tornado um problema quase sem solução e, também, de amenizar o impacto causado pelo descaso com a educação.

Somente a partir do final do século XX é que a luta contra o analfabetismo no Brasil começa de fato a ser travada. Com a implementação da Constituição de 1988, a educação e, conseqüentemente, a alfabetização tornam-se fatores obrigatórios. Em seu artigo 205 determina que: “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, n.p.).

A partir disto, novos olhares e atenções começam a ser lançados ao público da educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio de pesquisas, foi possível perceber que muitas crianças ainda nem sequer tinham acesso à escola. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018b), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), no ano de 2007, apenas 44,5% das crianças entre 0 e 6 anos frequentavam a escola regularmente. Além disso, ressalta-se, de acordo com os dados do Censo Escolar Demográfico de 2010, que 15,2% dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental, até 8 anos de idade, eram analfabetos (Brasil, 2014b). Dessa maneira, programas e movimentos voltados à educação básica, começaram a ser desenvolvidos.

Em 2012 surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC se configurou como um compromisso entre a União, os estados e os municípios brasileiros no atendimento de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais. Este projeto, teve como finalidade atingir a meta cinco do Plano Nacional da Educação - PNE.

O PNE é um documento que foi desenvolvido em 2014, tendo como objetivo direcionar investimentos para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Este plano foi estabelecido a partir da Lei nº 13.005/2014, designando 20 metas a serem atingidas em um prazo de 10 anos, isto é, até 2024. Assim sendo, tem-se que a meta cinco deste programa consiste em “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014a, n.p.). Observa-se que este movimento, o PNAIC, surge com o intuito de garantir que as crianças não só frequentem as escolas, mas que realmente usufruam de tudo o que é ofertado neste meio, alfabetizando-se no momento adequado e, a partir disso, se desenvolvendo

cada vez mais, de forma a tornarem-se capazes de utilizar com autonomia e compreensão este atributo.

Entretanto, apesar das inúmeras iniciativas governamentais ao longo dos anos, ainda é possível observar que, devido a fatores socioculturais, econômicos e políticos que continuam a influenciar diretamente o processo de escolarização, a dificuldade em alfabetizar e garantir os direitos de aprendizagem ainda configuram um problema que persiste no Brasil. Esta problemática se expressa em estatísticas que apontam uma quantidade elevada de sujeitos que passam pela escola e acabam finalizando o seu percurso sem saber ler e escrever como deveriam ou, até mesmo, abandonam seus estudos antes mesmo de concluí-los (Da Silva, 2010). Devido a estes fatores, esses indivíduos não se alfabetizam ou tornam-se analfabetos funcionais, isto é, possuem uma capacidade mínima para a leitura de palavras e, até mesmo para leitura de textos curtos, porém não desenvolvem a habilidade necessária para interpretação dos mesmos, além de não conseguirem se expressar de forma eficiente por meio da escrita.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018a), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada em 2018, tem-se que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, isto é, aquelas que, hipoteticamente, já completaram o ensino fundamental, foi estimada em 6,8% da população, o que corresponde a 11,3 milhões de analfabetos. Quando comparada a taxa do ano de 2017, que foi de 7%, pode-se observar que o número de analfabetos foi reduzido em aproximadamente 121 mil pessoas. Apesar da queda na taxa de analfabetismo registrada pelo país, é possível analisar que esta redução não acontece como o esperado.

Conforme a determinação da Lei de 2014 que abrange o PNE, de acordo com a meta 9, o Brasil deveria, até o ano de 2015, “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto” (Brasil, 2014a, n.p.). Entretanto, constata-se que o primeiro objetivo não foi alcançado, uma vez que a taxa de alfabetização se manteve em 92% até o ano de 2015 e, que o ritmo de crescimento desta taxa, observado neste mesmo período, não se mostra suficiente para que a erradicação do analfabetismo se efetive no Brasil em 2024, quando se encerra este PNE.

Em relação aos analfabetos funcionais, a meta 9 impõe também que até o final da vigência do Plano Nacional da Educação, esta taxa deve ser reduzida em 50% (Brasil, 2014a). De acordo com o Observatório do PNE – OPNE (2020b), um site de indicadores de monitoramento das metas presentes neste programa, o Brasil deveria ter reduzido sua taxa de analfabetismo funcional para 13,5% até o ano de 2024. Até o ano de 2018, foi possível analisar um resultado parcial, demonstrando que 29% dos brasileiros maiores de 15 anos ainda eram considerados analfabetos funcionais. A partir disso, é possível observar que tais índices, relacionados ao desenvolvimento da alfabetização no país, expressam, de certa forma, que a educação atual ainda mantém um distanciamento no que se refere ao padrão de qualidade necessário para o combate ao analfabetismo (Boeing; Borba; Gotzinger; Lopes; Santiago, 2015).

Nesse contexto, pode-se acrescentar que a alfabetização de crianças na idade adequada também apresenta inconsistência quando observadas as estatísticas do país. Esta problemática pode ser observada por meio de dados coletados em avaliações de larga escala, como Prova Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que são avaliações nacionais, e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar.

Além disso, é possível constatar os referidos índices nos dados presentes no PNE. Como mencionado anteriormente, a meta cinco deste programa tem como objetivo “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino fundamental até 2024” (Brasil, 2014a, n.p.). A partir da análise dos resultados parciais desta meta, presentes no Observatório PNE (2020a), observou-se, pelos dados obtidos na segunda edição da ANA em 2016, que avalia o nível de proficiência em escrita e leitura das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, que apenas 45,3% dessas tinham aprendizagem adequada em leitura e 66,1% em escrita. Levando-se em consideração que no ano de 2014, quando deu-se início as implantações das metas, os índices pontuavam 43,8% e os mesmos 66,1% respectivamente, é possível compreender que houve apenas um leve crescimento no que se refere ao desenvolvimento da alfabetização no país.

Acrescenta-se ainda que os estudantes são divididos em 4 níveis de leitura a partir do seu desempenho obtido nesta avaliação. Do total, apenas 45,3% das crianças alcançaram os níveis 3 e 4, possuindo, assim, capacidades suficientes de leitura, sendo 32,3% no nível 3 e 13% no nível 4. Entretanto, a maior parte alcançou somente os dois primeiros níveis, sendo que 21,7% desses alunos estavam no nível

1 e 33% no nível 2. Isto é, apenas 13% do total de estudantes atingiram o nível máximo na avaliação e mais da metade dos estudantes, cerca de 54,7%, finalizaram o 3º ano do Ensino Fundamental sem adquirir a capacidade necessária e esperada para a leitura.

Dessa maneira, a partir dos dados apresentados, é possível perceber que a educação no Brasil ainda possui muitos desafios a serem enfrentados. Ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC), aprovada em 2017, determinou que as crianças devem ser alfabetizadas no máximo até o 2º ano desta etapa. Além deste documento, no último ano, foi publicado o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização. Este decreto surgiu com a finalidade de “[...] melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (Brasil, 2019a, p. 1). Ademais, em seu artigo 5º, que constitui as diretrizes para a implementação desta política, acrescenta que deve ocorrer uma “[...] priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” (Brasil, 2019a, p. 2).

De acordo com este decreto, todas as crianças devem estar alfabetizadas até o final do primeiro ano, antecipando em dois anos a efetivação do processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), quando comparado ao estipulado pelo PNE em 2014.

A partir da breve análise destes documentos, é possível observar algumas incompreensões, que contribuem, de certa forma, para manter os índices já apresentados pelo nosso sistema educacional, uma vez que propõem diferentes direcionamentos e concepções acerca dos percursos relacionados à alfabetização. Isto é, o fato de não apresentarem uma continuidade entre si, de não definirem de forma clara o que e como, de fato, se constitui o processo de alfabetização, bem como proporem metas ainda mais desafiadoras, sem ao menos oferecerem as estruturas necessárias para tal, ampliam as dificuldades já apresentadas.

Além das questões que foram até aqui levantadas, tem-se também o agravante imposto pelo contexto de pandemia da COVID-19, que assola o mundo todo, desde o final do ano de 2019, trazendo consequências imensuráveis para a humanidade, em vários aspectos, afetando principalmente as áreas da saúde, da economia e da educação. Pode-se considerar que a situação pandêmica representou um enorme

choque no setor educacional, uma vez que a partir do Parecer nº 5/2020, publicado pelo Conselho Nacional da Educação, que orientou as instituições quanto à “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” (Conselho Nacional Da Educação, 2020, p. 1), milhões de estudantes, englobando todos os níveis e modalidades, em todo o mundo, não só no Brasil, foram levados a aulas remotas em questão de semanas.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, órgão da Organização das Nações Unidas - ONU, responsável por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, “mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta estão sofrendo ou já foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades devido à pandemia da COVID-19” (UNESCO, 2020, n.p.), o que representa cerca de 90% dos estudantes do mundo, além do fato de que mais de 850 milhões de crianças e jovens tiveram os estudos interrompidos em mais de 100 países. Além disso, de acordo com Gallagher (2020), mais de 10 milhões de crianças poderão não mais retornar as escolas, após o fim da pandemia, o que pode ser considerado uma grande preocupação para a educação mundial.

Essa nova realidade trouxe grandes desafios e perdas para o meio educacional do país, dado que a maioria das instituições, principalmente no que diz respeito ao corpo docente, não estavam preparadas para inovar os seus modelos de ensino. Além disso, tem-se a questão das desigualdades sociais, que agravou ainda mais essa situação, visto que muitos alunos possuem dificuldades de acesso e conexão às plataformas on-line e, também, vivem em situação de vulnerabilidade social, a qual não proporciona um ambiente necessário para a educação. Ademais, sabe-se que muitos professores também tiveram dificuldades de acesso à internet e que muitas redes públicas não tiveram a possibilidade de oferecer aulas on-line, quando houve a suspensão das aulas presenciais. Tudo isso, seguramente, teve impacto para a aprendizagem dos alunos, sobretudo os que dependem da escola pública, afetando assim a forma de a criança ser alfabetizada.

Mediante ao exposto, fica evidente a necessidade de se discutir e de se investir na qualidade da educação das escolas da rede pública brasileira. Não há dúvida quanto à importância da alfabetização para a inserção completa do indivíduo na sociedade. Porém, apesar das inúmeras tentativas dos governos ao longo dos anos,

mediante leis e decretos, com o intuito de reverter a problemática da alfabetização no país, com o foco principalmente no público de jovens e adultos, ainda é possível observar que o insucesso escolar e o analfabetismo são preocupações recorrentes na nossa sociedade, tornando-se ainda mais severas quando se leva em conta o contexto de pandemia.

Nesta perspectiva, ressalta-se a importância deste estudo, que teve como objetivo verificar a percepção de professoras sobre o impacto causado pela pandemia da COVID-19 e pelo ensino remoto no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Acredita-se que a partir dessa pesquisa foi possível verificar quais foram os impactos mais diretos da pandemia de COVID-19 para este grupo, possibilitando, assim, refletir acerca da alfabetização e da aquisição da escrita, nesta circunstância.

No que diz respeito a escolha do tema pesquisado, é válido destacar que o processo de ensino-aprendizagem do SEA, desde que ingressei no curso de Pedagogia, sempre me despertou a atenção devido a sua complexidade. Além disso, sou professora efetiva da Rede pública de ensino desde 2018, sempre trabalhando com a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo dos anos, algumas inquietações foram surgindo, principalmente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da escrita em alunos ao final do 2º ano de escolaridade, visto que este é o ano que mais trabalhei. Assim, conforme as turmas iam passando, fui percebendo que alguns alunos acabavam não concluindo o 2º ano de escolaridade totalmente alfabetizados como deveriam, de acordo com o que está no currículo (na BNCC), e que isso não acontecia somente com a minha turma.

Devido ao fato dessa questão me incomodar significativamente, decidi estudar mais sobre esse assunto e fazer disso um projeto de pesquisa para o mestrado e, então, investigar sobre o processo de alfabetização, mais propriamente a parte da escrita do 1º e 2º ano do ensino fundamental, para compreender melhor essa temática. Depois que ingressei no mestrado, outras inquietações e desafios foram surgindo, dentre eles a pandemia de COVID-19. Neste sentido, decidi, juntamente com a minha orientadora, investigar como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem da escrita no contexto da pandemia, por meio das percepções de professoras.

Ainda destaco que, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, como pesquisadora, me construí a partir dos princípios mais básicos, visto que esta foi a

primeira pesquisa por mim realizada. Neste sentido, a minha evolução partiu desde a estruturação de um projeto de pesquisa, da escolha por um tema, de refletir acerca da relevância do trabalho, até a aplicabilidade do mesmo, compreendendo a coleta e análise de dados, momentos estes de muito aprendizado. Assim, o desenvolvimento deste estudo, juntamente com o apoio substancial da minha orientadora, construíram a pesquisadora que sou hoje.

No que diz respeito a parte profissional, o crescimento está relacionado principalmente à importante reflexão e estudo acerca das teorias, das pesquisas atuais e dos documentos concernentes à temática da alfabetização, bem como à participação em eventos científicos proporcionados pela UNESP e demais instituições. Isto se deve ao fato de que tais processos enriqueceram o meu repertório teórico, influenciando a minha prática docente, visto que me tornei uma profissional mais crítica e reflexiva, planejando, elaborando e propondo atividades mais coerentes com os estudos da área. Esta evolução pode ser por mim constatada com os resultados, cada vez mais positivos, produzidos pelos meus alunos em sala de aula, desde o meu ingresso no mestrado. Além disso, em setembro de 2022, decidi me tornar coordenadora pedagógica e da mesma forma, continuo colocando em prática os conhecimentos que adquiri ao longo desses anos, porém atuando, no momento, na formação e orientação docente.

Em relação à estruturação da presente pesquisa, esta organiza-se da seguinte maneira: a seção 2, denominada de “Documentos Relativos à Alfabetização” visa compreender a questão da alfabetização no país, a partir dos seguintes documentos: Plano Nacional da Educação – PNE (2014), a Base Nacional Comum curricular – BNCC (2018) e a Política Nacional da Alfabetização – PNA (2019), que trazem em suas concepções a garantia de oferecer uma educação com o mesmo padrão de qualidade e acessibilidade para toda a população brasileira.

Em seguida, a seção 3, intitulada “A Língua Escrita” tem por objetivo dissertar acerca do processo de alfabetização, tendo como foco a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e seus pressupostos. Em um primeiro momento, baseia-se no estudo de obras de teóricos da área e, posteriormente, realiza uma revisão de literatura, de maneira a explorar o que vem sendo discutido em relação a referida temática na literatura acadêmica, de acordo com as especificidades deste trabalho.

A seção 4, “Retratos da Educação na Pandemia da COVID-19” tem o propósito de contextualizar a pandemia da COVID-19, ocorrida entre 2020 e 2021, de forma a

compreender quais foram os principais documentos que nortearam o meio educacional nesse período. Ademais, visto que o tema deste trabalho se constitui como sendo o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética no contexto de pandemia, foi realizada também uma segunda revisão de literatura, com o intuito de acompanhar as pesquisas que abordaram tal questão.

Na seção 5, “Delineamento da pesquisa”, estão descritas as características metodológicas dessa pesquisa, perpassando pelos objetivos do estudo, sua natureza, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

No que diz respeito à seção 6, denominada de “Resultados”, estão apontados e categorizados os resultados encontrados por meio dos instrumentos e procedimentos utilizados. Os mesmos se apresentam apenas descritos.

Na seção 7, “Resultados e discussão” estão apresentados os resultados desta pesquisa, bem como sua análise e discussão, as quais foram realizadas tendo como base a literatura da área e os documentos nacionais inerentes ao processo de alfabetização.

2 DOCUMENTOS RELATIVOS À ALFABETIZAÇÃO

Ter o conhecimento da língua portuguesa e a capacidade de saber ler e escrever com autonomia é uma das principais habilidades responsáveis pela propriedade da comunicação, interação e inserção do ser humano na sociedade. Essa questão pode ser compreendida a partir do Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, n.p.), estabelecendo que: “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”.

Diante do exposto, pode-se entender, segundo Fernandes e Colvero (2019), que para que o artigo supracitado seja efetivado, tem-se a necessidade de que a alfabetização seja priorizada. Isso decorre do fato de que

[...] para que o cidadão obtenha direitos básicos garantidos pela Constituição – entre eles a educação – e, a partir dela, pleno desenvolvimento, preparo para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho a alfabetização é um fator preponderante e essencial. Portanto, para o país a alfabetização deve ser tratada como uma das metas mais importantes a serem alcançadas (Fernandes; Colvero, 2019, p. 289).

Entretanto, apesar da evidente importância e necessidade da escrita, o problema do analfabetismo sempre marcou o contexto histórico brasileiro. De acordo com as estatísticas atuais acerca da educação no Brasil, é possível perceber que essa problemática ainda continua sendo uma questão presente no contexto social do país. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, correspondendo a 11 milhões de analfabetos. Quando comparada a taxa de 2018, estimada em 6,8%, os dados mostram uma redução de 0,2% no número de analfabetos, o que corresponde a uma queda aproximadamente de 200 mil pessoas analfabetas em 2019 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019).

Diante do exposto, pode-se observar que estes dados demonstram que a alfabetização tem-se constituído, nas últimas décadas, em uma das questões sociais mais relevantes, além de se tornar “[...] tema recorrente nos planos de governos e constantemente presente na agenda de políticas públicas, uma vez que há várias décadas não se consegue alfabetizar todas as crianças, apesar de estar

universalizado o acesso ao ensino fundamental” (Fernandes; Colvero, 2019, p. 287). Dessa forma, devido as implicações político-econômicas e culturais acerca dessa questão, é necessário que a mesma seja estudada e discutida, de maneira que seja possível compreender melhor esse contexto.

Sabe-se que muitos são os desafios presentes no cotidiano escolar, e que podem, por muitas vezes, serem provenientes de uma história de alfabetização que nem sempre esteve voltada para o acesso universal (Bordignon & Paim, 2015). Além disso, tem-se também a questão das políticas públicas presentes ao longo da história do país, que trazem “[...] reflexos da concepção de alfabetização e das metas para a educação em cada momento histórico” (Bordignon & Paim, 2015, p. 90), ocasionando, dessa forma, um processo educacional fragmentado e descontínuo, o que contribui para as adversidades presentes no ambiente educacional.

Ao longo dos anos na história da educação do país é possível observar as inúmeras tentativas que os governos implementaram, como forma de combater o analfabetismo e também de garantir os direitos essenciais a serem atingidos pela educação. Dentre elas, destacam-se a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o Plano Nacional da Educação – PNE (Brasil, 2014a), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s (Brasil, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s (Brasil, 2010b), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (Brasil, 2017c), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a) e, atualmente, a Política Nacional de Alfabetização – PNA (Brasil, 2019a).

Nesse contexto, esse capítulo visa compreender a alfabetização do país, a partir dos seguintes documentos: Plano Nacional da Educação – PNE (2014), a Base Nacional Comum curricular – BNCC (2018) e a Política Nacional da Alfabetização – PNA (2019), que trazem em suas concepções a garantia de oferecer uma educação com o mesmo padrão de qualidade e acessibilidade para toda a população brasileira.

2.1 Plano Nacional da Educação – PNE

O atual Plano Nacional da Educação – PNE é um documento instituído pela lei brasileira nº 13.005/2014, que estabelece metas e diretrizes para a educação, em esfera nacional, estadual e municipal, que deverão ser cumpridas ao longo de dez anos. Neste sentido, é válido ressaltar que a cada período de dez anos se tem um novo PNE. No decorrer da história educacional do Brasil, observa-se que este documento passou por várias etapas até chegar à sua efetivação.

Historicamente, a partir da instalação da República no país, houve o surgimento de ideias acerca de um plano da educação para todo o território nacional. No início do século XX, o quadro social, político e econômico do país começava a se desenvolver, da mesma forma que a educação se mostrava como uma condição fundamental para o desenvolvimento do mesmo. Instaurou-se, então, uma grande preocupação acerca da instrução dos sujeitos, nos seus diversos níveis e modalidades. Algumas reformas educacionais que aconteceram nas duas primeiras décadas desse século, trouxeram a percepção coletiva da educação como um problema nacional (Brasil, 2001).

Nesse contexto, em 1930, logo após a chegada de Getúlio Vargas no governo, é criado o Ministério da Educação, sendo denominado oficialmente como Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha como objetivo desenvolver atividades relacionadas a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente. Anteriormente a isto, os assuntos inerentes à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (Brasil, 2018b).

Em 1932, período histórico em que se consolidava a visão sistêmica de uma elite intelectual acerca da realidade da educação do país, a qual se encontrava em situação escassa no tocante ao acesso escolar, um grupo representativo desta elite lançou ao povo e ao governo o “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, que propunha uma reconstrução educacional. Este projeto possuía dois grandes objetivos para a construção de um Plano em Educação, propondo, em um primeiro momento a elevação do nível cultural da sociedade e, por conseguinte, o fortalecimento do campo da produção científica, de forma a elaborar um plano de ação para a educação pública, gratuita e laica para toda a sociedade (Nascimento, 2018).

Devido à grande repercussão que este documento alcançou, um artigo específico, o artigo 150, acerca da educação foi incluído na Constituição Brasileira de 1934, declarando ser competência da União [...] “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País” (Brasil, 1934, n.p. *apud* Brasil, 2001, p. 3). Diante do exposto, é possível observar que a Constituição de 1934 “[...] refletiu um movimento político e educacional e previu a elaboração de um plano a ser aprovado no poder Legislativo, sugerindo ao governo as medidas necessárias aos problemas educativos, como a distribuição adequada de fundos (Nascimento, 2018, p. 19).

Entretanto, com a instauração do golpe de Estado, de 1937 a 1945, pelo presidente Getúlio Vargas, a concepção acerca da implementação deste documento foi deixada de lado, dando lugar a uma reforma educacional denominada Leis Orgânicas de Ensino, que tinha como objetivos a estruturação de um ensino industrial e o desenvolvimento de diretrizes para uma formação escolar focada no patriotismo (Barros, 2017).

Somente em 1946, os Pioneiros da Educação voltaram a atuar efetivamente na construção da Constituição Federal do referido período, intervindo na questão da falta de recursos mínimos para a educação, de forma a garantir o seu direito em todos os níveis. Dessa maneira, a mencionada Constituição Federal estabeleceu a necessidade de fixação de diretrizes e bases para a educação nacional, uma vez que, até aquele momento, diversos obstáculos, como a questão da falta de legislação específica para a educação e também de fiscalização de recursos aplicados, intervinham na estrutura educacional. Ao longo desse período, desenvolve-se também as questões relacionadas ao MEC, que até 1953 era denominado como Ministério da Educação e Saúde, entretanto, com a autonomia fornecida a esta área, surge então o Ministério da Educação e Cultura, com a referida sigla MEC (Brasil, 2018b).

Dessa forma, após 13 anos de discussão, implementa-se a Lei nº 4.024/61, que define a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que teve sua elaboração iniciada em 1948 e concluída somente em 1961. É possível observar que o sistema educacional brasileiro até os anos de 1960 era centralizado e o mesmo modelo era seguido por todos os estados e municípios, porém, com a aprovação da referida Lei, os órgãos estaduais e municipais ganharam mais autonomia, diminuindo, conseqüentemente, a centralização do MEC (Brasil, 2018b). Todavia, mesmo com essa nova legislação, o planejamento da educação nacional continuou precário, uma vez que, apesar de ter o orçamento fixado em forma de lei, este não refletia a realidade e as necessidades da educação do país (Nascimento, 2018).

Em 1962 surge, então, o Plano Nacional da Educação, sendo elaborado já na vigência da LDB de 1961. Entretanto, ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como “[...] um conjunto de regras que visava algumas aplicações financeiras [...]” (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017, p. 68). O PNE estabeleceu-se, assim, a partir de um conglomerado de metas quantitativas e qualitativas que deveriam ser alcançadas dentro de um prazo de oito anos (Brasil, 2001). Entretanto, nos anos que se sucederam, o documento foi sofrendo revisões, e “[...] pouco, para não dizer quase

nada, se progrediu na direção de uma educação crítica e democrática” (Vieira; Ramalho; Vieira, 2017, p. 68), uma vez que em 1965, normas descentralizadas e estimuladoras para a elaboração de planos estaduais foram introduzidas. Assim, observa-se que nesse momento o PNE foi modificado, sendo subdividido, “[...] após apenas dois anos de sua implementação, de um plano nacional, para vários planos regionais, tirando a responsabilidade federal, minimizando, com isso, os deveres financeiros da mesma” (Vieira; Ramalho; Vieira 2017, p. 69).

Nesse período, de 1964 a 1985, em plena ditadura militar, a LDB também passa por reformulações, sendo estabelecida por meio da Lei nº 5692/1971. A partir disso, “[...] o planejamento educacional sofre um período de esvaziamento, sem perspectivas e metas claras e coerentes para a educação brasileira, devido à estreita relação de educação e trabalho, repressão e controle político na vida intelectual do país” (Nascimento, 2018, p. 20). Ao longo deste período, especificamente em 1967, o plano deixa de ser um órgão normativo de educação, e passa a ser estabelecido como parte integrante do planejamento global nos planos nacionais de desenvolvimento (Nascimento, 2018). Dessa forma, neste mesmo ano, o documento é proposto novamente pelo MEC, sendo discutido ao longo de quatro Encontros Nacionais de Planejamento, entretanto, não chega a ser concretizado (Brasil, 2001).

Diante do exposto, é possível analisar que as políticas públicas referentes à educação no país foram criadas e desenvolvidas em meio a idas e vindas, ao longo de um processo descontínuo e a partir de muitas lutas. Até o dado momento, pode-se inferir que essas políticas trouxeram poucas contribuições, principalmente quando relacionadas a questões como educação pública de acesso e de qualidade para todos. Somente com a implementação da Constituição Federal, de 1988, momento de reabertura democrática do país, o pensamento de um Plano Nacional de longo prazo, com força de lei, foi novamente colocado em pauta. Isto é, somente após cinquenta anos da primeira tentativa oficial, foi possível, a partir da legislação do país, conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação (Brasil, 2001).

Essa questão, decorre do fato de que a Constituição Federal estabeleceu a educação como um direito social, sendo assim, instituída como um princípio fundamental ao desenvolvimento pleno do sujeito. Para tanto, determinou ser competência do Estado a regulamentação de políticas públicas que promovam meios para a garantia do padrão de proteção social, com o intuito de diminuir as

desigualdades estruturais que são produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (Nascimento, 2018).

Nesse contexto, de forma a garantir que a educação seja oferecida com o mesmo padrão de qualidade e acessibilidade a toda a população brasileira, a Constituição Federal determina, em seu art. 214 então, a obrigatoriedade de um Plano Nacional da Educação. O artigo estabelece que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:
I - erradicação do analfabetismo;
II - universalização do atendimento escolar;
III - melhoria da qualidade do ensino;
IV - formação para o trabalho;
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988, n.p.).

Nos anos que se seguem, em 1985, é criado o Ministério da Cultura, o que, conseqüentemente, em 1992, a partir de uma lei federal, transforma o MEC em Ministério da Educação e do Desporto que, em 1995, passa a ser responsável apenas pela área da Educação (Brasil, 2018b). Em 1996, o Brasil passa por uma nova reforma educacional a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 1996. Nesse contexto, a elaboração de um PNE é novamente colocada em pauta, uma vez que, no artigo 9º da referida Lei, é apontado que a elaboração do PNE caberia à União em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e, além disso, o artigo 87, instituiu a Década da Educação, em que a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da LDB, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 2001).

Neste mesmo ano, ainda em 1996, o MEC cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que tinha como foco atender o ensino fundamental. Os recursos para o Fundef eram recolhidos a partir das receitas de impostos e das transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios vinculados à educação. Esta importante iniciativa perdurou até 2006, sendo substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual afirma um compromisso da União com a educação básica (Brasil, 2018b). Além disso,

em 1997 cria-se também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desenvolvido por especialistas do campo educacional, tendo como objetivo direcionar uma proposta curricular flexível a ser implementada de acordo com as realidades locais e regionais do país (Brasil, 1997).

Diante do exposto, é importante destacar que essa época, dos anos 90, é marcada por uma reformulação política, que surge como uma resposta à crise econômica ocasionada pelas décadas de 1970 e 1980. Esse período, apesar de trazer avanços no tocante ao setor industrial do Brasil, “[...] deixou o país em recessão, com imensuráveis dívidas no mercado internacional que refletiram na construção de um cenário educacional cada vez mais atravessado por demandas voltadas aos interesses dos organismos multilaterais” (Nascimento, 2018, p. 20). Convém destacar que, ao longo desse percurso histórico da educação nacional, é possível observar que o poder de decisão acerca desse setor concentrava-se no Estado, conforme estabelecido pela CF 1988. Entretanto, o que foi decretado neste documento, como a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, por exemplo, mesmo após todos esses anos, são questões que ainda não foram solucionadas, configurando-se como problemas contemporâneos (Nascimento, 2018).

Nesse contexto, surge um novo PNE na história do Brasil, sendo o primeiro com força de Lei e com duração decenal. O documento foi elaborado em um cenário de disputa, sendo possível observar que, de acordo com Nascimento (2018, p. 20), havia

[...] de um lado, o PNE materializado com apoio de toda a sociedade a partir de movimentos de luta política e ideológica, contando com a participação social e, do outro, uma proposta do Executivo para o PNE, segundo as diretrizes internacionais, que demandava o comprometimento administrativo das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) não se considerando o diagnóstico local.

Em 1998, o documento tramitava na Câmara dos Deputados, apresentado em seu texto final vestígios de todos esses embates e, logo depois, em 9 de janeiro de 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso, é aprovado por meio da Lei nº 10.172, estabelecendo, dessa forma, o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2001 a 2010 (Nascimento, 2018).

Neste documento, foram estabelecidos alguns objetivos para a educação no período supracitado, que podem ser destacados, de forma geral, como:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001, p. 4).

Além disso, é importante destacar que o próprio PNE aponta as dificuldades enfrentadas para se alcançar os objetivos estabelecidos, por isso, foi necessário estabelecer algumas prioridades relativas à educação nacional do período. Pode-se observar esta questão no excerto abaixo:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais (Brasil, 2001, p. 4).

Diante do exposto, é possível compreender que o Plano Nacional da Educação percorreu diversos caminhos, bem como enfrentou dificuldades para alcançar a sua concretização, de fato. De acordo com Nascimento (2018, p. 21), essas questões abrangem

[...] os vetos às metas orçamentárias, que inibiu o PNE do instrumento de ação fundamental, inviabilizando o cumprimento das demais metas; falta de discernimento de priorizar o essencial, como também a excessiva quantidade de metas, dificultando o acompanhamento e o controle para fiscalização de sua execução; a não regularização do regime de colaboração entre as esferas de governo, consolidando uma cultura política adversa ao planejamento e movida pelas pressões imediatas.

Assim sendo, observa-se que o desenvolvimento de um planejamento educacional do país, em relação a todo o seu contexto histórico iniciado em 1930, não é caracterizado por uma Política de Estado na educação, o que contribui para o estabelecimento de um “[...] quadro de fragmentação, desarticulação e descontinuidade assistido pela educação brasileira, denominado por Política de Governo (Nascimento, 2018, p. 21).

Segundo Valente e Romano (2002 *apud* Bordinon & Paim, 2015), o PNE de 2001 surgiu em momento histórico considerado conservador, em que muitas das sugestões e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade não haviam sido atendidas. Um ponto importante a ser destacado por exemplo, é a questão do analfabetismo, que não foi previsto no projeto inicial do documento. Dessa maneira, é possível inferir que o projeto que deu origem ao PNE foi alvo de muitas críticas. Ademais, Bordinon & Paim (2015) apontam que, de acordo com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (1997), a União se eximiu de muitas metas, fazendo com que os Estados e os Municípios ficassem sobrecarregados. Além disso, tem também a questão de que o projeto do PNE não previa o crescimento demográfico e a necessidade de recursos, ocasionando, assim, uma defasagem nas questões relativas ao financiamento da Educação.

Diante de todo o percurso até aqui exposto, pode-se perceber, conforme destaca Nascimento (2018, p. 21), que “[...] o Plano Nacional da Educação é resultado de um processo histórico de avanços e retrocessos”. Além disso, por meio de pesquisas e análises realizadas acerca das ações propostas pelo PNE, é possível observar também, de acordo com Aguiar (2010), que ao longo dos quase 10 anos de vigência do documento, ocorreram avanços em relação às metas e objetivos que foram fixados, bem como equívocos, uma vez que algumas questões não corresponderam aos anseios e reivindicações de setores organizados da sociedade.

É nesse contexto de críticas e reflexões que surge outro Plano Nacional de Educação. No ano de 2010, em Brasília, acontece a Conferência Nacional da Educação – Conae, trazendo a temática: “Construindo um Sistema Nacional de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias” (Brasil, 2010a). Essa iniciativa “[...] trouxe uma importante mudança na estrutura governamental e na construção coletiva, reunindo um importante conjunto de proposições para o projeto de lei do segundo PNE” (Nascimento, 2018, p. 22).

Compreende-se que a Conae constitui-se como um importante acontecimento na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil, uma vez que contou com a intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães ou responsáveis de estudantes para a sua realização. Além disso, conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais, que a precederam, também reuniram diferentes

segmentos, setores e profissionais interessados na melhoria da qualidade da educação nacional, de forma a discutir a mesma temática (Brasil, 2010a).

De forma a subsidiar as discussões das referidas conferências, a Comissão Organizadora Nacional da Conae, composta por representantes de entidades da sociedade civil e da sociedade política, elaborou um Documento-Referência, servindo como parâmetro para os debates locais e regionais, em que os resultados se traduziram em acréscimos e proposições complementares, expressando assim, as posições políticas e pedagógicas dos diferentes grupos, segmentos e setores (Brasil, 2010a). Dessa maneira, “o processo de consolidação e de sistematização de todas as deliberações e encaminhamentos decorrentes das conferências que precederam à etapa nacional resultou na elaboração do Documento-Base para a realização da Conae [...]” (Brasil, 2010a, p. 10).

Observa-se que o intuito da elaboração do documento, como apontado pela Comissão Organizadora, é que, a partir da sua ampla divulgação, disseminação e debate, ele possa servir de referencial e subsídio efetivo para a construção do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) e, conseqüentemente, para a consolidação e avanço das políticas de educação e gestão que dele resultarem em políticas de Estado (Brasil, 2010a).

Nesse contexto, em sintonia com o Documento-Referência e com o Documento-Base, é estabelecido o Documento-Final,

[...] resultado da Conae, ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, bem como para a sinalização de perspectivas direcionais à garantia da educação de qualidade para todos/as, constitui-se em marco para a construção de um novo Plano Nacional de Educação com ampla participação das sociedades civil e política (Brasil, 2010a, p. 14).

O referido documento, embasado em pressupostos democráticos, é estruturado a partir de seis eixos temáticos: I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; IV – Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; V – Financiamento da Educação e Controle Social; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão Diversidade e Igualdade (Brasil, 2010a).

Nesta perspectiva, destaca-se que este Documento-Final está articulado também à aprovação do Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme estabelecido na Constituição Federal, art. 214, alterado pela EC nº 59/2009, em que determina que

a Lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Brasil, 2009, n.p. *apud* Brasil, 2010a, p. 14).

A Comissão Organizadora da Conae, aponta que “[...] o SNE é entendido como um mecanismo articulador do regime de colaboração no pacto federativo, que preconiza a unidade nacional, respeitando a autonomia dos entes federados” (Brasil, 2010a, p. 15). Diante do exposto, esperava-se que o Documento-Final, sendo resultante das deliberações da plenária final da Conae, suscitasse um processo de mobilização e debate permanente nos diferentes segmentos educacionais e setores sociais brasileiros, contribuindo, assim, efetivamente, no delineamento das políticas educacionais, tanto na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, bem como na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) (Brasil, 2010a).

Nesse contexto, compreende-se que a Conae, pensando acerca das formas de organização dos entes federados, considerou necessário que o Estado regulamentasse o regime de colaboração e, a partir dessa relação de cooperação entre essas esferas de governo, efetivasse o SNE, considerado um ideário e defendido por diversas entidades acadêmicas e sindicais, como a garantia de um padrão de qualidade nas instituições educacionais, públicas e privadas (Nascimento, 2018).

A partir dessas propostas, Nascimento (2018) aponta que a tramitação do atual PNE (2014-2024) no Congresso Nacional transparecia que iria acontecer de forma mais consensual, pontual e ágil, entretanto, diferente do que foi imaginado, o projeto do atual documento apresentou uma tramitação longa, conflituosa e disputada. O principal ponto de discussão foi embasado no quinto eixo, que abordou a questão do financiamento como uma alternativa ao desequilíbrio econômico regional. Dessa maneira, muitos embates surgiram ao longo da tramitação da proposta e, ao final,

vários pontos que eram defendidos no Documento-Base, elaborado pela Conae (2010), foram desrespeitados.

Observa-se assim, que a tramitação do Documento-Base que deu origem ao PNE, que tinha como proposta inicial, o período de 2011 a 2020, “[...] causou uma difícil e conturbada movimentação no Congresso Nacional, sobretudo pela falta de consenso acerca da meta 20, relativa ao financiamento da educação (Nascimento, 2018, p. 23). Diante desses acontecimentos, o processo de aprovação do PNE levou cerca de três anos e meio para ser concretizado, o que deixou o país, ao longo desse período, sem um planejamento educacional de dimensão nacional.

A aprovação do atual Plano Nacional da Educação, “[...] como marca de avanços, impasses e retrocessos [...]” (Nascimento, 2018. p. 23), aconteceu somente em junho de 2014, estabelecido por meio da Lei ° 13.005, com vigência de dez anos, para vigorar entre 2014 e 2024. A lei, estabelece, em seu artigo 7º, o compromisso de consolidar o regime de colaboração entre os entes federados, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias que foram previstas (Brasil, 2014a).

Além disso, o PNE determina, no artigo 13, que o Poder Público deverá, a partir de uma lei específica, instituir o Sistema Nacional de Educação - SNE, dois anos após da data de publicação do documento. O SNE, de acordo com o que está estabelecido no referido artigo, será “[...] responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração para a efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2014a, n.p.).

De acordo com Nascimento (2018), a proposta da construção de um Sistema Nacional da Educação já vem apontada desde o Documento-Referência da Conae 2010, estabelecendo-se como um dos desafios para o Estado e para a sociedade brasileira. O documento, explicita também que a não efetivação do SNE tem contribuído para a existência de altas taxas de analfabetismo e para a frágil escolarização formal da população brasileira (Brasil, 2010a *apud* Nascimento, 2018). Diante do exposto, a autora ainda acrescenta que:

Um Sistema Nacional de Educação sintetiza elementos fundamentais para a gestão democrática em todo o sistema, em todos os níveis, redes públicas e privadas e planos decenais de educação, transformados em lei, que contenham diretrizes, metas estratégias e objetivos. Para isso, entre células da federação deve haver uma coerência na relação de cooperação interfederativa no âmbito da União e dos estados, estabelecendo um pacto federativo na educação (Nascimento, 2018, p. 24).

Nesse contexto, compreende-se que a implementação de um SNE é uma ação que se faz necessária para a viabilização das metas do PNE, uma vez que é a partir dele que as definições das competências e responsabilidades da União, estados e municípios, se tornam claras. Isto é, o sucesso do PNE está interligado à questão da articulação eficaz e efetiva do regime de colaboração entre os entes federados, conforme previsto no artigo 7º do documento (Nascimento, 2018).

Entretanto, é possível observar que há uma impropriedade em toda essa questão. Isto ocorre porque em um primeiro momento foi instituído o PNE, para que assim, por meio desse instrumento, fosse implementado um Sistema Nacional de Educação. Segundo a autora supracitada, o percurso está invertido, uma vez que, primeiramente, deveria acontecer a construção de um SNE e, posteriormente, a discussão de diretrizes, metas e estratégias para a educação. Todo este contexto, reflete a desarticulação política no meio educacional, visto que o SNE pressupõe uma continuidade, enquanto o Plano Nacional de Educação é decenal, com duração determinada (idem).

Apesar de todo o debate exposto, o Sistema Nacional de Educação, de acordo com o estabelecido pelo artigo 13º da lei que instituiu o PNE (2014-2024), deveria ter sido criado até o ano de 2016, todavia isso não aconteceu até os dias atuais. Assim, o principal documento que traz um planejamento nacional da educação é o PNE em vigência, sendo composto por 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias.

É possível observar que a atual versão do documento proposto pelo MEC, apresenta um avanço quando comparado ao anterior, uma vez que se estabelece de forma mais simplificada, sendo aprovado com 20 metas, enquanto o projeto de 2001 trazia 295 metas. Entretanto, de acordo com Saviani (2014 *apud* Nascimento, 2018), essa redução é apenas superficial, pois as estratégias do atual PNE operam como submetas em relação às metas gerais. O autor ainda acrescenta que essa minimização do documento colabora para a exclusão das questões relativas ao diagnóstico, tornando o plano frágil e as metas arbitrárias, visto que o diagnóstico se estabelece como base e justificativa para o desenvolvimento das metas que compõe o plano a ser executado.

No que diz respeito as questões relativas à alfabetização mais diretamente, o plano traz diversas metas, como:

META 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

META 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

META 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

META 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014a, n.p.).

É possível observar, de acordo com Farenzema (2010 *apud* Bordignon & Paim, 2015), que o PNE atual, além de estabelecer novas metas, absorveu algumas outras que não foram cumpridas pelo plano anterior, como por exemplo a meta relativa ao acesso às creches na educação infantil. O autor ainda acrescenta que tais metas e estratégias são consistentes, mas necessitam de políticas públicas que deem a sustentação adequada para tais, de forma que as desigualdades historicamente existentes, que ainda refletem nas condições atuais de educação, sejam assim, superadas.

Ao analisar o monitoramento das referidas metas, no site Observatório do PNE, que são relativas à alfabetização, é possível observar que ainda há muito o que se discutir. No que tange ao primeiro objetivo da meta 1, que estabelece a matrícula de todas as crianças de 4 a 5 anos na Pré-Escola até 2016, obteve um resultado parcial de que apenas 94,1% das crianças estavam na escola no ano de 2016. Em relação ao objetivo 2, da mesma meta, em que estipula um atendimento de 50% dos menores de 3 anos e 11 meses creche até 2024, demonstrou também um resultado parcial, uma vez que somente 37% das crianças estavam na creche no ano de 2019 (OPNE, 2020c).

Os resultados da meta 2 da mesma forma, também não foram atingidos ainda. Em relação ao primeiro objetivo, matricular todas as crianças e jovens de 6 a 14 anos na escola, obteve um resultado de 98% das referidas matrículas, até o ano de 2020. O objetivo 2, que traz a garantia de que, até o ano de 2024, 95% dos alunos devem

concluir o Ensino Fundamental até os 16 anos, trouxe um resultado em 2020 de 82,4% de jovens que concluíram esta etapa (OPNE, 2020d). Em relação a meta 4, relacionada a questão da Educação Especial/Inclusiva, não constam os resultados parciais para os objetivos da meta em questão (OPNE, 2020e).

No que diz respeito a meta 5, principal meta relacionada a alfabetização, que traz como objetivo a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino fundamental, até o ano de 2024, obteve, no ano de 2016, resultados parciais em que somente 45,3 % das crianças tinham aprendizagem adequada em leitura, 66,1% em escrita e 45,5% em matemática (OPNE, 2020a). Em relação a esta meta, especificamente, considerando a relevância do processo de alfabetização, surgiu em 2012, ao longo do processo de implementação do PNE (2014-2024) o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. De acordo com o Documento Orientador, o PNAIC

[...] é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Brasil, 2017c, p. 3).

É possível entender, segundo Fernandes e Colvero (2019) que há coerência entre o que está estabelecido pelo PNE e pelo PNAIC no que tange à alfabetização, uma vez que isso é “[...] o que se espera de uma política que surge como estratégia – o PNAIC – para atingir uma meta estabelecida por outra política maior – o PNE (Fernandes; Colvero, 2019, p. 288).

No tangente à meta 9, que traz em seu primeiro objetivo a garantia de que, até 2024, todos os brasileiros com mais de 15 anos devem estar alfabetizados, pode-se analisar, pelo resultado parcial no ano de 2020, que apenas 94,2% sabiam ler e escrever. O segundo objetivo da meta, reduzir para 13,5% a porcentagem de pessoas com mais de 15 anos que sejam analfabetas funcionais, demonstrou, em 2018, que a porcentagem de analfabetos no Brasil, ainda estava em 29% (OPNE, 2020b).

Diante do exposto, pode-se observar, que nenhuma das referidas metas, até o momento do monitoramento realizado pelo governo, foi cumprida. Dessa forma, tem-se a necessidade ainda de se pensar e discutir tudo o que já foi realizado no Brasil nos últimos anos e o quanto ainda precisa ser feito. Garantir a eficácia dessas metas

e objetivos que foram pensados para a alfabetização e para a educação de uma forma geral “[...] mostra-se essencial tendo em vista a importância desse processo para a continuidade da educação básica e superior e para o alcance dos indicadores em educação, com inevitável reflexo nas demais esferas da sociedade brasileira (Bordignon & Paim, 2015, p. 111).

A partir da análise das políticas públicas presentes ao longo da história do Brasil, foi possível compreender o complexo e fragmentado percurso relativo às questões educacionais. Observa-se também que os avanços mais importantes e de maior impacto aconteceram somente após a implementação da Constituição Federal de 1988, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Assim, “os reflexos do acesso desigual à educação, agravados pelas desigualdades regionais, podem ser percebidos ainda na atualidade” (Bordignon & Paim, 2015, p. 112), conforme já demonstrado nos dados referentes às taxas de analfabetismo da PNAD Contínua (2018, 2019).

Em relação aos Planos Nacionais da Educação implementados no país, foi possível observar que o PNE 2001-2010, trouxe importantes avanços na educação brasileira a partir de suas metas, entretanto, devido a algumas questões, principalmente relativas ao financiamento, muitos de seus objetivos não foram alcançados. Nesse contexto, surge o PNE 2014-2024, ainda em vigência, com muitos desafios e incorporando as metas que não foram alcançadas pelo documento anterior, tendo como destaque neste trabalho, as questões relativas à alfabetização, que, como pode ser observado, não foram atingidas até o dado momento.

Mediante ao exposto, é preciso enfatizar que discutir acerca da educação e, principalmente da alfabetização, a partir de todo o seu processo histórico, mostra-se um importante meio para identificar os avanços e retrocessos presentes ao longo da história educacional do país, além de compreender quais são os caminhos que precisam ser traçados para que os desafios atuais sejam, assim, superados. Essas reflexões se fazem necessárias, uma vez que a educação e, conseqüentemente, a alfabetização, são fundamentais “[...] para formar cidadãos brasileiros cientes de sua função social em um contexto de contemporaneidade repleto de interrogações e de desafios” (Bordignon & Paim, 2015, p. 112).

Para tanto, tem-se a necessidade também de se compreender como a questão da alfabetização está estruturada na legislação educacional do país a partir de questões relativas ao currículo propriamente. Isto é, é preciso analisar também

quais são e de que forma estão estabelecidas e fixadas as aprendizagens consideradas essenciais para a formação dos alunos da educação básica no país.

Ao longo deste estudo, foi possível observar a incessante busca, por meio de leis, documentos e programas, por uma educação nacional com o mesmo padrão de qualidade e acessibilidade a toda a população brasileira. Entretanto, além dessas questões, que estipulam metas a serem alcançadas, principalmente no que tange a alfabetização, tem-se a necessidade de se olhar para a principal instituição de toda essa demanda: a escola. Isto é, para que seja possível alcançar tudo o que foi proposto em relação à qualidade da educação, além de toda a questão que engloba os recursos financeiros, é preciso definir também qual é o ponto de partida da escola, pensando nos aspectos relacionados aos conteúdos pedagógicos, de fato.

Para isso, é implementada, em 2015, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento que define os conteúdos mínimos a serem trabalhados na formação básica dos alunos, de forma a garantir o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural, que todos os estudantes têm direito de acesso. Dessa maneira, esta questão será discutida a seguir.

2.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC

É possível observar que a educação brasileira, desde a década de 90, buscou desenvolver a ideia de uma base comum, visto que esta hipótese está prevista tanto na Constituição Federal (art. 210) (Brasil, 1988), bem como na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (inciso IV, art. 9º) (Brasil, 1996), da seguinte forma, respectivamente: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988, n. p.)” e,

A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (Brasil, 1996, n. p.).

Diante do exposto, explicita-se que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento de caráter normativo que tem como objetivo principal definir o conjunto de aprendizagens que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do seu percurso na Educação Básica, abrangendo todas as etapas e modalidades. É por

meio deste documento que se estabelece o patamar comum de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o que está determinado pelo Plano Nacional da Educação (PNE), a que todos os alunos têm direito, garantindo assim um controle no que se refere à qualidade da Educação ofertada em todo o país (Brasil, 2018a).

Ao longo do seu desenvolvimento, a BNCC passou por três versões antes de ser definida a sua versão final, tendo a participação de diversos especialistas em educação, de diversas universidades e regiões, durante a sua elaboração. Pode-se observar, de acordo com Frade (2020) que as duas primeiras versões, lançadas em 2015 e 2016, respectivamente, tiveram muitas semelhanças entre si, uma vez que ambas foram coerentes em relação à concepção de “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, delegando a responsabilidade da sociedade e dos sistemas de ensino pela garantia desses direitos, propostos pela BNCC. A autora acrescenta ainda que esta noção de direitos ficou ainda mais evidente na segunda versão, “[...] ao se colocar, como norte para toda a educação básica, determinados direitos éticos, sociais e políticos” (Frade, 2020, p. 6). Entretanto, ao longo do desenvolvimento da terceira versão deste documento (Brasil, 2018a), a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, que na segunda versão não determinava a delimitação de conteúdos, sofre alterações significativas. Segundo Frade (2020) houve uma nova estruturação, por eixos, conteúdos e habilidades e, a partir disso, “[...] a ideia de direitos políticos, éticos e sociais mais amplos que pudessem estruturar a base não foi mais explicitada” (Frade, 2020, p. 6).

Outro ponto importante que sofreu alterações foi a questão da alfabetização. Enquanto nas duas primeiras versões, a alfabetização ficou concentrada nos 1º e 2º anos, sendo o 3º ano o momento de sua consolidação, da mesma forma que está estabelecido no PNE (Brasil, 2014) e no PNAIC (Brasil, 2017c), a terceira versão define que os alunos devem estar plenamente alfabetizados no 2º ano, antecipando assim em um ano, esse processo.

De acordo com Manfroni (2022), a BNCC pode ser considerada um documento controverso, uma vez que são atribuídas a ela, diversas críticas. A autora aponta que as críticas podem ser agrupadas em três grupos, relacionando-se, em um primeiro momento, “[...] ao documento propriamente dito, ao seu conteúdo e à organização, aos interesses mercadológicos presentes no referencial teórico e ao seu caráter conservador” (Manfroni, 2022, p. 46).

No que diz respeito ao primeiro grupo de críticas, Frade (2020) ressalta que a primeira e segunda versão do documento contou com a discussão e posicionamento de vários especialistas de universidades brasileiras, além de respeitar um processo de consulta pública, que incluía sujeitos e instituições da sociedade civil. A autora ainda acrescenta que as áreas que suscitaram as maiores participações, foram a de Língua Portuguesa e de Alfabetização. Entretanto, quando se analisa o processo da terceira versão do documento, é possível perceber que houve um rompimento de participação com as equipes anteriores e com a consulta pública realizada.

Outro ponto importante a ser destacado está relacionado à questão da visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento do ser humano no documento, uma vez que, a partir da percepção de alguns pesquisadores, a BNCC (Brasil, 2018a) inviabiliza questões ligadas à identidade de gênero e orientação sexual, enfatiza o ensino religioso e antecipa a idade máxima para a conclusão do processo de alfabetização, ignorando, assim, as especificidades de aprendizagem de cada aluno (Sob..., 2017).

Muitas discussões surgiram em relação a essa questão da alfabetização. Como já mencionado, uma das principais mudanças da segunda para a terceira versão do documento (Brasil, 2018a), foi a antecipação do processo de alfabetização do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental, isto é, todas as crianças brasileiras devem estar plenamente alfabetizadas no máximo até os sete anos de idade. Os críticos ressaltam que ao se antecipar este processo, o documento acaba por “[...] reduzir o conceito de criança alfabetizada a uma noção já superada de instrumentalização das práticas de leitura e escrita” (Sob..., 2017, n.p.). É possível observar que esta antecipação do processo de alfabetização revelou-se também inconsistente, visto que a alteração da meta não foi acompanhada de investimentos proporcionais necessários para o subsídio de condições básicas para tal (Sob..., 2017).

De acordo com Paiva (2017a, n.p.), o Ministério da Educação justificou essa alteração “[...] alegando a necessidade de assegurar a equidade às crianças matriculadas na escola pública e oriundas de famílias pobres, dizendo que as crianças de classe média conseguem ser alfabetizadas em idade inferior”. A autora (Paiva, 2017a) acrescenta que o cumprimento do prazo anterior já encontrava desafios e que essa nova meta revela um esforço despreparado para resolver questões pontuais sem se levar em consideração contextos mais amplos da educação, que englobem o histórico do fracasso escolar no Brasil.

Nesse mesmo contexto, Filho (2017) acrescenta que essa questão da antecipação da alfabetização demonstra os interesses mercadológicos contidos no documento, uma vez que essa ação expressa “[...] a ideia da eficiência relacionada à aprendizagem, o que permitiria que os estudantes aprendessem mais rapidamente os conteúdos” (Filho, 2017, n.p.). Esse interesse também fica evidente, quando a Base confere ênfase a determinadas disciplinas, consideradas prioritárias, em detrimento de outras. Ainda de acordo com o autor (Filho, 2017), toda essa nova visão empregada na BNCC está atrelada à questão dos *rankings* internacionais, que avaliam a qualidade de educação no país, atribuindo assim, um objetivo que aparenta ser apenas uma forma de melhorar a imagem do país no plano internacional. Entretanto, segundo Czernisz, Garcia e Koepsel (2020), quando o documento coloca como foco a questão do resultado e da eficiência, sem levar em conta as condições necessárias para tal, ele deixa de priorizar o processo de ensino-aprendizagem, como garantia do direito ao conhecimento e com a centralidade no estudante, para privilegiar assim, somente o que dele se espera.

Além de toda essa questão acerca da antecipação do processo de alfabetização, Fernandes e Colvero (2019) trazem um debate sobre a concepção do mesmo apresentada pelo documento. De acordo com os autores, “[...] o conceito de alfabetização se constrói de maneira dinâmica ao longo dos anos, considerando distintas didáticas e seus diversos métodos e técnicas de ensino, também heterogêneos, além de abordagens teóricas as mais variadas” (Fernandes; Colvero, 2019, p. 289). Dessa forma, anteriormente ao que está proposto na BNCC, a ideia conceitual de alfabetização adotada no Brasil estabelecia-se por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: língua portuguesa (Fernandes; Colvero, 2019). Segundo os PCNs:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (Brasil, 1997, p. 20 *apud* Fernandes; Colvero, 2019, p. 289).

A partir disso, é possível observar, que a alfabetização trazida pelo referido documento era baseada em uma perspectiva socioconstrutivista. É válido ressaltar que os avanços ou retrocessos conceituais acerca desse processo, podem variar

conforme a tendência teórica de determinado momento, influenciando-o de forma positiva ou negativa (Fernandes; Colvero, 2019).

Dessa maneira, os autores (idem) apontam que, após vinte anos, a BNCC apresenta um outro conceito, em que

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá esse processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante (Brasil, 2018a, p. 90 *apud* Fernandes; Colvero, 2019, p. 289).

Observa-se assim, que “[...] essa conceituação explicita o viés dos defensores do método fônico, renegando o construtivismo” (Fernandes; Colvero, 2019, p. 289). Diante dessa questão, os autores (idem) destacam que independentemente da perspectiva teórico-metodológica adotada, a alfabetização deve ser um processo transformador, que seja capaz de tornar o ser humano leitor e escritor, capaz de desenvolver uma comunicação efetiva. Além disso, é preciso reiterar que há diversas formas de se alfabetizar e que todas podem ser utilizadas, desde que o tempo individual de cada criança seja respeitado.

Nesta perspectiva, Amarante e Moreira (2019, p.14), também apontam que essa concepção de alfabetização apresentada pelo documento, “[...] remete a uma formação de sujeitos apenas decodificadores, com a ausência de proposições acerca de uma formação pautada também nos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em relação ao sistema de escrita”. Isto é, observa-se, de acordo com as autoras que a proposta está embasada no atendimento da lógica mercantil, buscando padronizar o currículo com o intuito de melhorar os índices nas avaliações em larga escala, desconsiderando assim, um processo de alfabetização comprometido com o amplo desenvolvimento dos sujeitos, em que tem-se a necessidade de desenvolver aprendizagens além do código escrito, de forma a torná-los capazes “[...] de assumir posicionamentos críticos diante de uma sociedade desigual e promotora de injustiças sociais” (Amarante; Moreira, 2019, p. 15).

Em relação ao segundo grupo de críticas, Manfroni (2022) aponta algumas considerações acerca do referencial curricular para o Ensino Médio. Em um primeiro momento, a questão de que a aprovação da BNCC para esta etapa ter acontecido somente após a homologação da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por si só, já constitui-se como motivo de discussões. A autora expõe que essa postergação

aconteceu devido a Medida Provisória nº 476/2017, que foi convertida posteriormente, na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017b), que propõe a reforma do Ensino Médio. Czernisz, Garcia e Koepsel (2020), criticam esses aspectos que vêm sendo colocados pela BNCC nesta etapa, visto que a proposta de formação do aluno a partir do desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado, evidencia a presença de uma política minimalista, voltada para a formação do capital humano. Esta questão acaba por definir uma função utilitária da escola, de forma a atender aos interesses do mercado, bem como determinar o lugar em que os estudantes deverão ocupar na sociedade.

Por fim, o último tópico de discussão proposto por Manfroni (2022), diz respeito às críticas ao caráter conservador do documento. De acordo com Filho (2017), ao indicar a implantação de um currículo mínimo nacional, a BNCC deixa de ressaltar vários temas, englobando aqueles considerados mais polêmicos, como a questão da diversidade de gênero e sexualidade, expressando assim, uma concepção de neutralidade das ciências pedagógicas. Segundo Paiva (2017b *apud* Manfroni, 2022), o MEC justificou a retirada desses termos para evitar a redundância, porém a autora explicita que essa decisão é contrária a uma formação que respeita a diversidade, evidenciando, assim, a natureza conservadora do documento.

Nesse mesmo contexto, Ximenes (2018) também expõe que a BNCC gerou polêmica devido ao enorme destaque destinado ao ensino religioso,

[...] afastando nessa concepção a possibilidade de uma educação voltada a construir uma cidadania laica, ou seja, uma cidadania que não visa capturar as instituições para impor as concepções privadas do mundo religioso, mas fortalece princípios e direitos universais (Ximenes, 2018, n.p.).

Diante do exposto, fica evidente as inúmeras discussões, sobre diferentes tópicos, que surgiram acerca da elaboração da BNCC e suas subsequentes versões. Todavia, este estudo não tem por finalidade esgotá-las. Pretende-se aqui analisar as questões acerca da alfabetização que se fazem presentes. Para tanto, tem-se a necessidade de se compreender como o documento está estruturado.

A Base Nacional Comum Curricular é documento normativo que aplica-se exclusivamente à educação escolar e, conforme determinado pela Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.94/96), constitui-se como “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos

Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018a, p. 6). Nesse contexto, a BNCC define conteúdos mínimos para a Educação Básica de maneira a assegurar a formação básica comum a todos.

Ao longo do texto, o documento expõe o compromisso com o desenvolvimento de uma educação mais ampla, visto que

[...] Reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018a, p. 12).

Nesse contexto, pode-se compreender que este documento tem como função definir as aprendizagens essenciais e mínimas que todos os estudantes devem desenvolver, expressando, assim, “[...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (Brasil, 2018a, p. 13), com o propósito de colaborar com o enfrentamento às desigualdades educacionais que sempre estiveram presentes na história do nosso país. Dessa maneira, o documento (Brasil, 2018a) tem como objetivo auxiliar a superação da fragmentação das políticas educacionais e contribuir para o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo, atuando, assim, como ferramenta balizadora da qualidade da educação no país.

Para tanto, esse instrumento da Educação Básica brasileira tem como ponto de partida dez competências gerais que devem guiar o trabalho em todos os anos e em todas as áreas de conhecimento, garantindo dessa maneira os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. O termo competência é definido como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p. 6).

Isto é, portanto, a capacidade de mobilizar conhecimentos, recursos ou vivências para resolver questões e demandas impostas pela vida real, tendo como base o pensamento crítico e a empatia. Assim, entende-se que a BNCC demonstra quais propostas pedagógicas devem ser orientadas nos sistemas e redes de ensino e instituições escolares e quais são as aprendizagens essenciais a serem construídas para que tais competências sejam desenvolvidas pelos estudantes. A partir disso, o documento tem por finalidade garantir o seu objetivo principal, que é a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Nesse contexto, enfatiza-se que estas dez competências descritas pela BNCC englobam e desdobram-se nas questões didáticas propostas para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), “[...] articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2018a, p. 7).

O Ensino Fundamental é organizado a partir de cinco áreas do conhecimento, que englobam também os seus respectivos componentes curriculares, que são Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso (Ensino Religioso) (Brasil, 2018a). Assim, além das dez competências gerais estabelecidas, foram definidas também competências específicas para cada área e para cada componente curricular. Além disso, para cada componente curricular, foram definidas unidades temáticas que, por sua vez, definem um conjunto de objetos de conhecimento, e habilidades, que nortearão o desenvolvimento e construção do ensino e das aprendizagens essenciais em cada ano e área de conhecimento.

Nesse contexto, explicita-se que a análise de todo o documento é de extrema importância, uma vez que ele se faz necessário para compreender como ocorre a estruturação de todos os conteúdos mínimos a serem trabalhados na Educação Básica, de forma a promover o pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes. Entretanto, o objeto de estudo deste trabalho se centra no primeiro e segundo anos de escolaridade do Ensino Fundamental, na área de Linguagens, mais especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa, uma vez que o mesmo tem como objetivo analisar o desempenho da escrita de alunos ao longo do processo de consolidação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Assim sendo,

trataremos como foco, esta etapa da Educação Básica e, conseqüentemente, da BNCC.

Dessa maneira, ao analisar o documento, pode-se observar que, além de tratar das dez competências gerais, aborda também competências específicas para cada área dessa etapa da Educação Básica, no caso, do Ensino Fundamental, cujo o desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. De acordo com o documento,

Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades (Brasil, 2018a, p. 26).

Assim, para que seja possível compreender como a BNCC estrutura-se na área de Linguagens, que é a base deste estudo, elenca-se aqui as competências específicas correspondentes:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes

linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018a, p. 65).

Deste modo, de forma a garantir o desenvolvimento dessas competências específicas, há também um conjunto de habilidades necessárias para cada componente curricular presente na área de Linguagens, como exposto anteriormente. De acordo com a BNCC, as habilidades “[...] expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018a, p. 27). Tais habilidades “estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil 2018a, p. 26). Diante do exposto, aponta-se que, essa categoria será melhor analisada posteriormente neste capítulo.

Em relação aos componentes curriculares da área de Linguagens, como visto anteriormente, estes são divididos em: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Acrescenta-se ainda que estes são, nada mais o que chamamos de disciplinas ou matérias, porém a BNCC utiliza outro termo para designá-las. Ressalta-se também a importância de se compreender que os conteúdos pertencentes aos componentes curriculares são os meios necessários para que o desenvolvimento das competências específicas para cada área aconteça, não podendo assim, serem considerados como um fim em si mesmos.

Assim sendo, tratando-se especificamente do componente de Língua Portuguesa presente no documento, é possível observar que este deve

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018a, p. 67-68).

Para tanto, a BNCC apresenta quatro grandes eixos de integração, com o objetivo não somente e simplesmente de estudar regras e normas, mas de garantir que os estudantes ampliem sua capacidade de usar a língua ou linguagem em práticas sociais, tanto no que tange à leitura quanto à produção. Os eixos, que correspondem as suas respectivas práticas de linguagem, são Oralidade, Leitura/Escuta, Produção (escrita e multissemiótica) e Análise Linguística/Semiótica (reflexão sobre a língua, normas-padrão e sistema de escrita).

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), no que diz respeito aos eixos, observou-se que o eixo de Leitura/Escuta faz relação às práticas de linguagem a partir da interação ativa do leitor com os textos escritos, orais e multissemióticos, bem como sua interpretação. O documento expõe que a leitura deve ser entendida a partir de um sentido mais amplo, tendo como base não somente o texto escrito, mas também imagens, movimentos e sons. Além disso, a BNCC aponta que na sua perspectiva “[...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018a, 75).

O eixo Produção de Textos compreende as práticas de linguagem do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. O documento aponta que as práticas de produção de texto devem estar relacionadas às práticas de uso e reflexão, isto é, o trabalho em sala de aula deve ser permeado por situações efetivas de produção de textos que pertencem a gêneros utilizados na sociedade. O eixo Oralidade, por sua vez, corresponde às práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, com ou sem contato face a face (Brasil, 2018a).

Por fim, o eixo de Análise Linguística/Semiótica faz relação ao estudo do funcionamento da língua e de outras linguagens, suas propriedades, bem como seus efeitos nos discursos. Envolve também os procedimentos de análise e avaliação de textos, das materialidades dos textos, suas formas de composição e sua situação de produção. As formas de composição dos textos orais e escritos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, considerados a partir do gênero em questão. Em relação aos textos orais, a análise envolverá também os elementos da própria fala, como ritmo, altura, intensidade, clareza, variedade linguística adotada, estilização etc., além da escolha de léxico e variedade linguística e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, correspondente à situação de produção, a forma e o tipo de gênero (Brasil, 2018a).

Além desses eixos, a BNCC também apresenta outra categoria organizadora, que são os Campos de Atuação. Esta categoria demonstra o lugar em que as práticas sociais, proporcionadas pelos eixos de integração, realizam-se. Dessa forma, tem-se a necessidade de se analisar que a estruturação das práticas de linguagem por campos de atuação expressa “[...] a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao

mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018a, p. 80).

Os Campos de Atuação do Ensino Fundamental anos iniciais são: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública e, segundo o documento, a escolha por estes campos foi necessária uma vez que “[...] contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar” (Brasil, 2018a, p. 80). Diante do exposto, cabe ressaltar que a para cada campo de atuação, os objetos de conhecimentos e as habilidades organizam-se a partir das práticas de linguagens, sendo distribuídos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, entre os anos iniciais e anos finais, de acordo com as especificidades de cada segmento (Brasil, 2018a).

Conforme já mencionado, as habilidades são as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes, de forma que estes adquiram as competências gerais e específicas designadas por este documento. É possível observar, que esta categoria se apresenta ao longo dos anos de escolaridade de forma contínua, aumentando progressivamente suas complexidades, de acordo com as aprendizagens que vão sendo requeridas nesse processo.

Diante do exposto, para que seja possível analisar quais são as habilidades presentes no componente curricular de Língua Portuguesa, que faz parte da área de conhecimento de Linguagens, tem-se a necessidade de observar quais são as competências específicas desse determinado componente que, por sua vez, estão em articulação também com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, tendo como objetivo em comum “[...] a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (Brasil, 2018a, p.82). Sendo assim, destaca-se:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para

ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018a, p. 83).

Assim sendo, após analisar as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, seguindo com o documento, entramos na parte de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em que aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita.

De acordo com o documento (Brasil, 2018a), ao longo do Ensino Fundamental – Anos iniciais, no eixo de Oralidade há um aprofundamento do conhecimento e do uso da língua oral, de suas características discursivas e das estratégias de fala e escuta. No eixo de Análise Linguística/Semiótica ocorre a sistematização da alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, desenvolvendo-se, ao longo dos três anos seguintes, as regularidades e a análise do funcionamento da língua. No eixo Leitura/Escuta amplia-se o letramento a partir da progressiva incorporação de estratégias de leituras de textos com diferentes níveis de complexidade. Este mesmo percurso acontece no eixo de Produção de Textos, em que uma progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Nesse contexto, ressalta-se aqui o recorte necessário ao âmbito do processo de alfabetização, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Dessa forma, está expresso no documento que, apesar da criança, desde o seu nascimento, estar cercada e participar de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é 1º e 2º anos, que se espera que ela se alfabetize, considerando assim, ao longo desse período, a alfabetização como foco da ação pedagógica. Para tanto, é preciso, nesse processo, que

[...] os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018a, p. 89-90).

Assim, pode-se compreender que dominar o sistema de escrita da nossa língua não é algo tão simples, uma vez que envolve um processo constituído por várias etapas. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), alfabetizar impõe a necessidade de trabalhar com a apropriação da ortografia do português do Brasil escrito pelo estudante e, para isso, é preciso que este desenvolva o seu conhecimento acerca das relações fono-ortográficas, “[...] isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito” (Brasil, 2018a, p. 86). Compreende-se, dessa forma, que para assimilar o funcionamento da escrita alfabética, e tornar-se então capaz de ler e escrever, é preciso perceber as relações complexas estabelecidas entre os sons da fala e as letras da escrita, correspondentes aos fonemas e grafemas, respectivamente. Esse processo envolve a consciência fonológica da linguagem, momento em que há a percepção dos sons, da forma como se separam e juntam novas palavras, etc. Esta etapa não é simples, uma vez que não há regularidade nessas relações, visto que as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons (Brasil, 2018a).

De forma geral, o documento expressa que as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização podem ser definidas como sendo capacidades de (de)codificação. Dessa maneira, tais capacidades/habilidades se resumem em:

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2018a, p. 93).

A partir disso, observa-se que esse é o processo básico de alfabetização exposto pela BNCC, em que há uma construção do conhecimento das relações fonográficas, que deve ser desenvolvido nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Além dessa etapa, esse processo deve ser complementado pela ortografização, um processo mais longo, que será desenvolvido durante a formação escolar do estudante nos anos que se seguem, de forma a complementar o conhecimento da ortografia do português do Brasil (Brasil, 2018a).

Diante do exposto, analisa-se quais são as habilidades presentes na BNCC correspondentes ao 1º e 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental presentes, especificamente, nos eixos de Produção de Texto e Análise Linguística/Semiótica, nas respectivas práticas de linguagem de Escrita (compartilhada e autônoma) e Análise Linguística/Semiótica (alfabetização), que correspondem às habilidades de escrita, objeto de estudo dessa pesquisa, tal como exposto nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Descrição das habilidades do eixo de produção textual

EIXO: PRODUÇÃO DE TEXTO			
Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas.	
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	(EF01LP03) Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de

			interrogação e ponto de exclamação.
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão	(EF12LP03) Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.	
	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.	(EF02LP13) Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
		(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP14) Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Escrita compartilhada	(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.	
		(EF12LP11) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
		(EF12LP12) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.	
		(EF01LP21) Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do	(EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar

		professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
	Produção de textos	(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.	(EF02LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
	Escrita autônoma		(EF02LP23) Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.
	Escrita autônoma e compartilhada	(EF01LP25) Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço).	(EF02LP27) Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor.

Fonte: Brasil, 2018a, p. 98-111. Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Descrição das habilidades do eixo de análise linguística/semiótica.

EIXO: ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA			
Práticas de linguagem	Objetos do conhecimento	HABILIDADES	
		1º ANO	2º ANO
Análise Linguística/Semiótica (alfabetização)	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP04) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.	
	Construção do sistema alfabético	(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	

	Construção do sistema alfabético e da ortografia	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
		(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.	(EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra).
		(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
		(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.	(EF02LP06) Perceber o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.
	Construção do sistema alfabético	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	

	Pontuação	(EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.	(EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
	Sinonímia e antonímia/Morfologia /Pontuação	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação in-/im-.
	Morfologia		(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos -ão e -inho/-zinho.
	Forma de composição do texto	(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.	
		(EF01LP20) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.	(EF02LP16) Identificar e reproduzir, em bilhetes, recados, avisos, cartas, e-mails, receitas (modo de fazer), relatos (digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
			(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo ("antes", "depois", "ontem", "hoje", "amanhã",

			“outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade necessário.
		(EF12LP14)	Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
		(EF12LP15)	Identificar a forma de composição de slogans publicitários.
		(EF12LP16)	Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
	Forma de composição dos textos/Adequação do texto às normas de escrita	(EF01LP24) Identificar e reproduzir, em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.	(EF02LP25) Identificar e reproduzir, em relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
	Formas de composição de narrativas	(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.	(EF02LP28) Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
	Formas de composição de textos poéticos	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	
	Formas de composição de textos poéticos visuais		(EF02LP29) Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Fonte: Brasil, 2018a, p. 98-111. Elaborado pela autora.

Diante do exposto, é possível observar que as habilidades de Língua Portuguesa, no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita/alfabetização do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, são diversas, englobando aspectos de produção textual, da aquisição do SEA e de ortografia. Compreende-se que a análise dessas habilidades gerais fornece um parâmetro em relação ao nível de escrita que deve ser apresentado pelos estudantes ao longo do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, em situações normais de aprendizagens.

Além das questões que foram até agora apresentadas, nos diversos documentos analisados, relativas ao processo de alfabetização, tem-se a necessidade de se compreender como este processo está estabelecido na atualidade, a partir do Decreto nº 9.765/2019, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização – PNA. Nesse contexto, o referido documento, será discutido a seguir.

2.3 Política Nacional de Alfabetização – PNA

A Política Nacional de Alfabetização – PNA foi estabelecida, pelo Ex-Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro e pelo Ex-Ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, “[...] tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º, caput, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014” (Brasil, 2019a).

Neste contexto, é importante destacar que o referido art. 8º art., § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, define que

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
 § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (Brasil, 1996).

Da mesma forma, o art. 2º, caput, inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024), estabelece as diretrizes do PNE, visando a “I - erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 2014a). Nesse

contexto, o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a, n.p.), composto por 14 artigos, dispõe que

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Além do referido documento, em 15 de agosto de 2019, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Caderno da PNA (Brasil, 2019b), definido como “[...] um guia explicativo que detalha a política. É destinado a estados e municípios, professores e alunos do ensino fundamental, pais e responsáveis, bem como estudantes da educação de jovens e adultos” (Pera, 2019, n.p.).

Na parte introdutória deste caderno, o ex-ministro da educação (Weintraub, 2019), aponta que o tema da alfabetização é de extrema importância para a vida escolar e para o pleno exercício da cidadania, tendo a necessidade de ser trazido para o centro da política pública educacional do país, uma vez que um país que descuida das suas políticas educacionais não é capaz de conceber um futuro próspero. Além disso, Weintraub (2019) expõe que tanto os resultados das avaliações internacionais obtidos pelo Brasil, quanto os indicadores nacionais revelam um grave problema no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de leitura e de escrita, destacando, dessa forma, que essa questão é uma realidade que precisa ser mudada. É com esse intuito, de acordo com o ex-ministro, que o MEC estabelece a Política Nacional de Alfabetização, assumindo o compromisso de

[...] oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país (Weintraub, 2019, p. 5).

Essa política, conforme explicitado pelo documento (Brasil, 2019b), foi, assim, desenvolvida com o objetivo de melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Para a sua elaboração, formou-se um grupo de trabalho composto por:

[...] representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (Brasil, 2019b, p. 7).

Este grupo de trabalho, ao longo da construção da PNA, embasou-se em experiências exitosas tanto de estados e municípios brasileiros, quanto de outros países que “[...] formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática (Brasil, 2019b, p. 7). Diante do exposto, é possível observar que o documento foi elaborado com o intuito de implementar uma metodologia baseada em Evidência Científicas. Isso pode ser analisado também, no excerto abaixo:

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto rigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (Brasil, 2019b, p.7).

De acordo com Caderno PNA (2019b), apesar dos dados e das evidências que foram trazidas pelas pesquisas e relatórios realizados em diversos países, como Estados Unidos, por meio do *National Reading Panel* (2000), *Developing Early Literacy* (2009), Brasil, com *Alfabetização Infantil: os novos caminhos* (2003), *Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva* (2011) e na França, com a criação do *Observatório Nacional da Leitura* (1997), com recomendações de instrução fônica, “[...] as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los” (Brasil, 2019b, p. 17). Dessa forma, é devido a essas razões que a PNA surge como o objetivo de “[...] assumir e difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes contribuições consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização” (idem).

Nesta perspectiva, pode-se observar o enfoque que o documento traz para a questão da alfabetização baseada em evidências de pesquisas realizadas. A PNA

explicita que partindo dessa premissa, as políticas e as práticas educacionais serão orientadas, exigindo que “[...] os professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2019b, p. 20). Dessa maneira, conforme apontado pelo documento, entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos aspectos relacionados à alfabetização é o ramo da Ciência Cognitiva da Leitura (Brasil, 2019b). Essa ciência é definida como:

[...] um campo de estudos importantíssimo para o aprofundamento da alfabetização: a ciência cognitiva da leitura, que se ocupa especialmente dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais envolvidos na aprendizagem e no ensino das habilidades de leitura e de escrita [...] (Dehaene, 2011; Sargiani; Maluf, 2018 *apud* Brasil, 2019b, p. 20).

A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que se supõem certas teorias, a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. [...] A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático [...] (Dehaene, 2011 *apud* Brasil, 2019b, p. 20).

Segundo então esta lógica, no art. 2º do Decreto nº 9.765, a PNA estabelece algumas proposições que devem ser incorporadas, de forma a orientar a temática e às questões políticas e pedagógicas concernentes à alfabetização baseada em evidências:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino (Brasil, 2019a, n.p.).

Diante do exposto, é possível perceber que a PNA apresenta algumas terminologias diferentes, quando comparadas às utilizadas nos documentos relativos à educação/alfabetização até então. Dentre elas, pode-se destacar a questão da literacia, definida como: “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva” (Brasil, 2019b, p. 21). De acordo com o Caderno PNA,

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a *literacy* do inglês e *littératie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente (Brasil, 2019b, p. 21).

Além disso, tem-se o termo numeracia, que, como mencionado, refere-se à um “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática” (Brasil, 2019a, n.p.). Segundo o documento supracitado, esse termo faz-se necessário, uma vez que “a expressão ‘alfabetização matemática’, utilizada por muitos anos no Brasil, não cumpre a função de designar o ensino de matemática básica” (Brasil, 2019b, p. 24). Isso se deve ao fato de que a palavra alfabetização deriva de alfabeto, isto é, um conjunto de letras do sistema alfabético, não podendo ser entendida, portanto, como “[...] sinônimo de aprendizagem inicial, ou de conhecimentos básicos, sob o risco de ampliar demasiadamente, por uma figura de linguagem, o real significado da palavra, criando dúvidas ainda sobre o que de fato seja uma ‘alfabetização matemática’” (idem).

Nessa perspectiva, compreende-se o termo literacia numérica, englobando as questões relativas “[...] às habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas” (idem). De acordo com o documento, este termo originou-se do inglês *numerical literacy*, sendo popularizado por *numeracy* e, assim, em português foi adaptado para numeracia (UNESCO, 2006, *apud* Brasil, 2019b). Da mesma forma que a PNA (Brasil, 2019b) recomenda que a alfabetização em língua portuguesa seja baseada em evidências, o

mesmo deve ocorrer com as práticas de numeracia e de ensino de habilidades de matemática. Isso decorre do fato de que,

Nas últimas décadas, tem-se desenvolvido com base na psicologia cognitiva e na neurociência cognitiva uma área de estudos denominada cognição numérica, ou cognição matemática, a qual tem trazido contribuições sobre a presença da matemática no cérebro da criança.
[...] Com fundamento em evidências de pesquisas é possível determinar as melhores formas de promover o ensino de matemática básica (*National Mathematics Panel*, 2008). E os professores, dada a importância que têm no processo de desenvolvimento da numeracia, precisam receber sólida formação em matemática elementar baseada em evidências científicas (Brasil, 2019b, p. 24-25).

Diante do exposto, o Caderno PNA (2019b, p. 26), ainda apresenta um subcapítulo intitulado “Como as crianças aprendem a ler e a escrever”. De acordo com pesquisas, o documento expõe que foi possível observar que “[...] o cérebro humano não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever – a linguagem escrita é uma invenção recente da história humana –, mas é capaz de se modificar em função das aprendizagens” (Scliar-Cabral, 2013 *apud* Brasil, 2019b, p. 26). Essa capacidade é denominada plasticidade neuronal, em que o cérebro precisa se modificar para que seja possível desenvolver novas habilidades, como aprender a ler e escrever. Essas habilidades, conforme explicitado pelo documento, “[...] faz criar no cérebro um caminho que liga as áreas de processamento fonológico com as de processamento visual, de modo que uma palavra, quando é vista, ativa no cérebro as mesmas áreas que uma palavra quando é ouvida” (Brasil, 2019, p. 26).

A partir dessa concepção, destaca-se no texto a teoria das fases do desenvolvimento da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, desenvolvida por Linnea Ehri (2013, 2014 *apud* Brasil, 2019), que

[...] descreve a progressão na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, como é o caso do português. Ehri distingue quatro maneiras de ler palavras: por predição, por analogia, por decodificação e por reconhecimento automático (Brasil, 2019, p. 26).

A autora (Ehri, 2005, 2013, 2014 *apud* Brasil, 2019b) aponta que ao longo da aprendizagem da leitura, a criança utiliza, de formas distintas, essas quatro maneiras de ler palavras. Além disso, o documento também expõe que Ehri (idem) identificou quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita, “[...] que refletem o conhecimento e o uso que a criança faz do sistema de escrita. Isso quer dizer que o

que leva a passar de uma fase para a outra é o conhecimento e o uso que faz do código alfabético, isto é, das relações entre letras e sons” (idem, p. 27). As fases do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita são:

Fase pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.

Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.

Fase alfabética completa: depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.

Fase alfabética consolidada: nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica (idem, p. 28).

Outro ponto importante discutido no documento, é o que está contido no subcapítulo “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz” (Brasil, 2019b, p. 30). É exposto que a aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte de todo o conhecimento que foi adquirido pela criança antes de ingressar no ensino fundamental. Isto é, toda a vivência nos primeiros anos, seja na creche, no ensino infantil ou no ambiente familiar, podem trazer muitos benefícios para o desenvolvimento da leitura e da escrita da criança (*National Early Literacy Panel*, 2009; OEA, 2018, *apud* Brasil, 2019b). Compreende-se que várias habilidades metalinguísticas, que desenvolvem a linguagem oral e favorecem a tomada de consciência da sala, se desenvolvem nesses ambientes, por meio de jogos e brincadeiras, sendo que “[...] uma dessas habilidades é considerada essencial no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois facilita a compreensão do princípio alfabético: trata-se da consciência fonológica” (Brasil, 2019b, p. 30).

A consciência fonológica é definida pelo documento como sendo:

[...] uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades de linguagem oral, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas. À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema (Adams *et al.*, 2005; Capovilla F., 2000; Cardoso-Martins, 2006 *apud* Brasil, 2019b, p. 30).

Além dessas questões, é exposto também no Caderno PNA (Brasil, 2019b) que, de acordo com o relatório *Developing Early Literacy, do National Early Literary Panel*, há seis variáveis que auxiliam fortemente o processo de alfabetização, estando relacionadas com o desempenho em leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. São definidas como:

Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.

Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.

Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.

Nomeação automática rápida de objetos ou cores: habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores.

Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.

Memória fonológica: habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo (Brasil, 2019b, p. 30).

Outras cinco importantes habilidades de literacia emergente, que são aquelas atitudes relacionadas à leitura e à escrita, desenvolvidas antes da alfabetização, também são destacadas:

Conceitos sobre a escrita: conhecimento de convenções de escrita (por exemplo, esquerda-direita, cima-baixo) e de conceitos (capa de livro, autor, texto).

Conhecimento de escrita: combinação de elementos do conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita e decodificação inicial.

Linguagem oral: habilidade de produzir e compreender a linguagem oral, incluindo vocabulário e gramática.

Prontidão para leitura: geralmente uma combinação de conhecimento alfabético, conceitos sobre a escrita, vocabulário, memória e consciência fonológica.

Processamento visual: habilidade de parear ou discriminar símbolos apresentados visualmente (idem, p. 31).

Dessa maneira, é apontado pelo documento (Brasil, 2019b) que o conjunto dessas onze habilidades alicerçam o desempenho posterior em leitura e escrita, sendo assim, recomenda-se que sejam desenvolvidas na educação infantil, de forma a contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Isto é, “[...] não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental” (*National Early Literacy Panel*, 2009 *apud* Brasil, 2019b, p. 31).

Nessa perspectiva, observa-se que a concepção na qual se baseia a PNA é de que, embora na educação infantil a criança deva desenvolver certas habilidades e competências relacionadas à leitura e escrita, é no ensino fundamental que a alfabetização será iniciada formalmente. Entretanto, esta etapa pode acontecer de forma diferente para cada criança, visto que o desenvolvimento dessas habilidades irá depender da sua experiência de vida, envolvendo tanto o ambiente que a permeia, quanto suas condições socioeconômicas (Brasil, 2019b).

Conforme exposto pelo documento,

[...] algumas crianças, por conta das experiências relacionadas à leitura e à escrita vivenciadas em casa, ingressam no ensino fundamental com conhecimentos e habilidades fundamentais para a alfabetização adquiridos desde muito cedo, como o conhecimento alfabético e a consciência fonológica. Essas crianças terão mais possibilidades de obter sucesso no processo de alfabetização e de aprender a ler e escrever ao menos palavras e textos simples até o final do 1º ano. Porém, como tais experiências de leitura e escrita estão muito associadas ao nível socioeconômico das famílias, se não houver uma atuação eficaz das escolas, principalmente das públicas, poderá abrir-se um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas (Brasil, 2019b, p. 32).

Diante do exposto, é enfatizado também a necessidade da oferta de condições que propiciem o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais no ensino fundamental, visto que a PNA (Brasil, 2019b) tem como uma das diretrizes a priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental. O documento justifica essa diretriz, apontando que, no ano de 2005, no relatório *Educação de Qualidade Começando pelo Começo*, realizado pelo estado do Ceará, foi recomendado que a alfabetização deveria ser priorizada na entrada do ensino fundamental, com propostas pedagógicas específicas, com envolvimento maior da gestão e embasado por um sistema de avaliação de aprendizagem. Outra questão abordada é a relação entre PNA e BNCC, em que a política enfatiza que a referida diretriz não está em desacordo com o que prescreve a BNCC, uma vez que esta define que “[...] o processo básico de alfabetização pode dar-se em dois anos (1º e 2º ano do ensino fundamental)” (Brasil, 2019b, p. 32).

Nesse contexto, a PNA (Brasil, 2019b) enfoca mais uma vez a questão do ensino pautado nas evidências científicas mais atuais, o qual é indispensável para que haja êxito no processo de alfabetização. É apontado que há, de acordo com consultas realizadas por meio de diversos relatórios e documentos de políticas públicas voltadas

à alfabetização, como o *National Reading Panel* e o *Educação de Qualidade Começando pelo Começo*, do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, cinco componentes essenciais para a alfabetização, sendo

[...] a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos. Pesquisas mais recentes, no entanto, recomendam a inserção de outro componente, a produção escrita, e assim se obtêm os seis componentes propostos pela PNA, nos quais se devem apoiar os bons currículos e as boas práticas de alfabetização baseada em evidências (Brasil, 2019b, p. 32).

De forma geral, pode-se compreender, a partir do foi exposto pelo Caderno PNA (Brasil, 2019b, p.33-34), que os seis componentes são definidos como:

Consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente [...].

A **instrução fônica sistemática** leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas) [...].

Fluência em leitura oral é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia [...].

O **desenvolvimento de vocabulário** tem por objetivo tanto o vocabulário receptivo e expressivo, quanto o vocabulário de leitura. Os leitores iniciantes empregam seu vocabulário oral para entender as palavras presentes nos textos escritos [...].

A **compreensão de textos** é o propósito da leitura. Trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido mediante o emprego de estratégias de compreensão [...].

A **produção de escrita** diz respeito tanto à habilidade de escrever palavras, quanto à de produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia [...].

Além dos quesitos referentes ao processo de alfabetização na modalidade regular, o documento (Brasil, 2019b) descreve as concepções relativas à alfabetização de jovens e adultos e também no contexto das modalidades especializadas de educação, englobando os públicos da educação especial, da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola e da educação do campo. Entretanto, como o objetivo do trabalho está atrelado à educação em sua modalidade regular, as outras não serão aqui discutidas.

Após exposição das questões relativas aos pressupostos, concepções e teorias presentes no Caderno PNA (Brasil, 2019b), tem-se a necessidade de se compreender também como esta política está estruturada no concernente aos seus objetivos e às

suas diretrizes. Observa-se assim, conforme definido no art. 4º, que a PNA define como objetivos:

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

- I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
- V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (Brasil, 2019a, n.p.).

A partir deste artigo, o Caderno PNA (Brasil, 2019b) expõe que a Política Nacional de Alfabetização é uma política de Estado que foi instituída com o intuito de fomentar programas e ações voltados à alfabetização, de forma a melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no país. É devido a essas questões que este documento tem como um de seus objetivos, conforme já observado, contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação.

Em relação às diretrizes da PNA, estas estão definidas no artigo 5º como:

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

- I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;
- II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;
- III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;
- IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
- V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;
- VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;
- VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e
- VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador (Brasil, 2019a, n.p.).

Diante do exposto, é possível observar o enfoque dado pela PNA acerca das ações voltadas à educação infantil, conforme exposto nos incisos II, III e IV, com vistas a estimular a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. Essa priorização, de acordo com o documento (Brasil, 2019b, p.42), é justificada como sendo,

[...] uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever.

Nessa perspectiva, é apontado também que para que as dificuldades decorrentes da condição socioeconômica das crianças sejam superadas, tem-se a necessidade de que o ensino ofertado seja sistemático e embasado nas habilidades que são relacionadas à alfabetização. Outra questão destacada no artigo 5º pelo Caderno PNA (Brasil, 2019b) é a missão do professor alfabetizador, definido como figura central no ensino, necessitando ser valorizado no seu desenvolvimento profissional e na função que desempenha na sociedade. Para tanto, o referido documento expõe que a PNA tem como pretensão aprimorar, por meio de uma fundamentação baseada nas evidências científicas mais recentes, a formação dos professores, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental e, também, nos currículos de formação inicial e continuada.

Ademais, em relação ao público-alvo e agentes envolvidos nessa política, pode-se observar que são os seguintes, respectivamente:

A PNA tem o seguinte público-alvo:

- Crianças na primeira infância;
- Alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- Alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
- Alunos da educação de jovens e adultos;
- Jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
- Alunos das modalidades especializadas de educação (Brasil, 2019b, p. 43).

Dessa maneira, o documento (Brasil, 2019b) aponta que os beneficiários prioritários desta política são as crianças da primeira infância e os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que estes constituem a maior parcela do público da PNA. Em relação aos agentes, compreende-se que:

São agentes envolvidos na PNA:

- Professores da educação infantil;
- Professores alfabetizadores;
- Professores das diferentes modalidades especializadas de educação;
- Demais professores da educação básica;
- Gestores escolares;
- Dirigentes de redes públicas de ensino;
- Instituições de ensino;
- Famílias; e
- Organizações da sociedade civil (Brasil, 2019b, p. 44).

Observa-se aqui a participação dos gestores escolares, os dirigentes de redes públicas de ensino e as instituições de ensino, indicados pelo documento como agentes de relevante papel, visto que auxiliam na implementação dos programas e no apoio aos professores e às famílias. Além disso, há também a presença das organizações da sociedade civil, sendo estabelecida como um “[...] sinal significativo da amplitude do esforço para levar a efeito esta política nacional, cujo bom êxito depende da harmoniosa articulação entre os seus diversos agentes” (Brasil, 2019b, p. 44).

Por fim o Caderno PNA (Brasil, 2019b) estabelece às questões relativas à implementação e avaliação e monitoramento. No que tange à implementação, é definido que esse processo ocorrerá por meio de programas, ações e instrumentos que incluam, conforme exposto, orientações curriculares, desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados, recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental, promoção de práticas de literacia familiar, estímulo para que a formação inicial e continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas, ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação, entre outras ações.

Em relação à avaliação e monitoramento, o documento aponta que esta etapa se constitui como parte essencial de uma política pública e a importância desses mecanismos se torna evidente, uma vez que “[...] se tem em vista o objetivo proposto, a produção de resultados confiáveis, a identificação de problemas no percurso, a eficácia no uso de recursos públicos” (Brasil, 2019b, p. 45). Dessa forma, os mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA constituem-se a partir de avaliação de eficiência, eficácia e efetividade, incentivo à difusão de análises

devolutivas de avaliações, desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização, desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita e incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta política (Brasil, 2019b).

Após análise dos artigos estabelecidos pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019a), que institui a Política Nacional de Alfabetização, e também do Caderno PNA (Brasil, 2019b), definido como guia explicativo da referida política, tem-se a necessidade de explorar esses documentos a partir da concepção de diversos autores relacionados à área da educação, uma vez que determinada política tornou-se alvo de inúmeras críticas. As críticas feitas ao documento serão estruturadas por meio das considerações depreendidas pelo professor Artur Gomes de Moraes (2019), visto que estas evidenciam algumas problemáticas importantes que permeiam o desenvolvimento da PNA e são complementadas pelas concepções de outros estudiosos da área da educação.

Segundo Moraes (2019) a Política Nacional de Alfabetização traz à tona as duas faces da Educação no Brasil no que diz respeito às políticas públicas vigentes, em que há a face do autoritarismo e a da mercantilização. Isto se deve ao fato de que desde 2003, empresários e especialistas, sem propor debates, queriam impor o método fônico como única forma de alfabetizar, contrariando dessa forma, o direito constitucional que garante que escolas e docentes escolham as metodologias “[...] que julgam adequadas para ensinar qualquer conteúdo de ensino, tanto na Educação Básica como na Superior. Esse direito constitucional parece não interessar aos especialistas, empresários e políticos que formularam a PNA” (Moraes, 2019, p. 66).

A partir dessa análise, o professor (Moraes, 2019) ainda acrescenta que não seria possível haver avanços nas discussões sobre o documento, uma vez que tais discussões não aconteceram. O que se pode perceber, na realidade, foi uma tentativa de imposição por meio de chantagem, visto que somente quem aceitasse as imposições feitas pelo MEC teria direito às verbas e ao apoio do Governo Federal, estabelecendo-se, assim, como um processo “[...] escancaradamente antidemocrático” (idem, p. 66).

Diante do exposto, o autor supracitado aponta também as questões relacionadas propriamente à alfabetização, demonstrando que a visão adotada pelo documento é extremamente pobre, além do fato de que a didática homogeneizante que está sendo imposta desrespeita a diversidade da sala de aula.

Uma primeira crítica exposta por Moraes (2019) em relação a este tema é sobre os pontos de divergência e convergência com a BNCC. Em relação aos pontos de convergência entre os documentos, é possível observar que empresas e institutos de empresários que enriqueceram com a educação brasileira tiveram muito poder no tocante à definição do texto final da BNCC, que, da mesma maneira, foi imposto sem qualquer debate público. Ademais, o autor aponta que em ambas as políticas há uma visão reducionista de alfabetização, visto que a questão abordada sobre o ensino de compreensão de leitura e de produção de texto é mínima, além do fato de que houve uma “[...] obtusa redução [...]” (Moraes, 2019, p. 67), do ciclo inicial de alfabetização para dois anos, sem que a BNCC garantisse à educação infantil um ensino capaz de oferecer condições necessárias para o desenvolvimento da consciência fonológica e entre outras questões.

No que diz respeito às questões referentes às divergências, Moraes (2019) expõe que a PNA foi ainda mais autoritária que a BNCC, visto que impõe o método fônico “[...] querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira, o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita” (Moraes, 2019, p. 67). Segundo o autor, demonstra-se ao longo de tal política um preconceito descabido no tocante ao construtivismo e ao letramento, uma vez que, a partir da visão dos autores da PNA, somente estudos experimentais podem dizer como a alfabetização deve ocorrer.

Outra questão abordada por Moraes (2019) sobre a PNA diz respeito aos seis pilares para garantir o sucesso da alfabetização. De acordo com o mesmo, o documento tem uma visão bastante simplista de consciência fonêmica, visto que existem evidências demonstrando que diversas habilidades exigidas por meio do método fônico não são necessárias para que uma criança compreenda o sistema alfabético. Um ponto, por exemplo, é a questão da aprendizagem do princípio alfabético por meio de aulas sistemáticas sobre a relação entre grafema e fonema, de forma repetitiva e controlada. Segundo o autor:

O que os defensores da PNA chamam de “instrução fônica sistemática” nos parece uma camisa de força, fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem. Dizem que aquela instrução é baseada numa “sequência lógica” e retrucamos que aqueles especialistas a enxergam como tal (“lógica”), porque tratam a criança como mera receptora e reprodutora de informações prontas e não querem investigar como ela, nossa criança-aprendiz, pensa sobre letras, sílabas, palavras e textos (Moraes, 2019, p. 68).

Além da compreensão do sistema alfabético, tem-se também a questão da compreensão leitora. Moraes (2019) aponta que a ampliação do vocabulário é um requisito para que os leitores principiantes avancem em sua compreensão de leitura, entretanto, a concepção acerca dessa temática adotada pela PNA sofre reducionismos também, visto que o enfoque do documento está direcionado ao aprendizado do SEA, deixando de lado esse processo ao longo do texto. De acordo com o autor, há diversas passagens no documento demonstrando que a compreensão leitora é um processo que deve ser priorizado somente após o domínio da decodificação e da leitura fluente de palavras soltas, desconsiderando, dessa forma, a literatura psicolinguística e os estudos sobre letramento e leitura que demonstram a importância da escuta de textos lidos pelo professor desde o final da Educação Infantil para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Ainda sobre a questão da imposição do método fônico, Mortatti (2019) também expõe suas concepções. A autora aponta que tal método não é novo na história da alfabetização do Brasil e também não é o único método fundamentado em evidências científicas. Ademais, enfatiza que a imposição deste método “[...] não é a solução para os problemas de ordem política, social, cultural envolvidos na alfabetização e não contempla a complexidade das demais facetas de processo de ensino e aprendizagem” (Mortatti, 2019, p.43).

Outra crítica exposta por Moraes (2019) faz relação à subtração do termo Letramento na PNA. Segundo o autor, o documento, por ser preconceituoso com o construtivismo, “[...] parece querer fazer tábula rasa de tudo que estivemos discutindo, há quase três décadas, sobre as especificidades e interrelações entre ‘letramento’ e ‘alfabetização’ e sobre a singularidade que assumem em nosso país [...]” (Moraes, 2019, p. 70). Dito isto, acrescenta também que o texto da PNA, não traz a questão da importância das práticas de letramento e das reflexões sobre os usos dos textos desde a Educação Infantil, sendo esta, uma medida de grande necessidade, visto que o acesso ao mundo da escrita é bastante desigual no país, e tais práticas caracterizam-se como uma opção política de democratização do acesso ao mundo da escrita e pela redução das desigualdades (Moraes, 2019).

Além desses apontamentos, Moraes (2019) questiona também o fato de que o documento apresenta-se como sendo exclusivamente baseado em evidências, acusando a partir disso, que no Brasil, tais evidências nunca foram consideradas por

aqueles que definiram as políticas públicas de alfabetização. De acordo com o autor, tal acusação é falaciosa e aparenta ser um artifício autoritário, com o intuito de

[...] calar quem pensa e pesquisa de modo diferente daquele idolatrado pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas que apoiaram e ajudaram a “costurar” essa PNA, apresentada como a única que, supostamente, seria “baseada em evidências científicas” (Morais, 2019, p. 71).

Nesse contexto, Moraes (2019) expõe que as pesquisas experimentais aconteceram e ainda acontecem no país, uma vez que o método experimental é um dos utilizados na realização de pesquisas no âmbito universitário. Entretanto, o autor enfatiza que paralelamente aos controles experimentais e cálculos de estatísticas há também a necessidade da realização de profundas análises qualitativas acerca dos resultados, assim, obtidos. Além disso, destaca também que muitos problemas de pesquisa de temática educacional não podem simplesmente serem respondidos por meio de pesquisas experimentais e, quando a PNA ignora este fato, os autores do documento acabam por demonstrar “[...] a pouca familiaridade com escolas, professores, alunos e com a alfabetização que ocorre no mundo real, que pouco tem a ver com laboratórios e turmas experimentais” (Morais, 2019, p. 72).

Relativo a esta questão, outros autores da área educacional também explanam suas concepções. Andrade e Estrela (2021) apontam que a acusação supracitada, anunciada pela PNA, de que a proposta de alfabetização baseada em evidências, trazida pelo documento, como sendo o melhor e mais seguro caminho a se seguir, e que esta seria a primeira vez que o país utiliza dessa ciência para embasar as suas políticas públicas de alfabetização, não se sustenta, mostrando-se “[...] simplista, com equívocos de várias ordens, significando, na prática, um retrocesso” (Andrade; Estrela, 2021, p. 851).

De acordo com as autoras, essa iniciativa apresentada no referido documento, de rejeitar todo o histórico de pesquisas e dos caminhos já percorridos, configura-se como um equívoco, visto que os resultados de aprendizagem atuais devem nos servir para revisarmos criticamente os caminhos que já foram trilhados, e a partir disso, de todo o conhecimento que já foi adquirido, buscarmos alternativas para superar os desafios encontrados. Freire (1999, p. 43-44 *apud* Andrade; Estrela, 2021, p.850) já apontava para a importância dessa questão, expondo que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Entretanto, o que é possível perceber com a implementação da PNA, segundo a visão das autoras é que

[...] o que vemos hoje é a prática contumaz do governo brasileiro de buscar silenciar as conquistas históricas do processo alfabetizatório, imprimindo autoritariamente sua marca, ao acordar um método há muito superado, que de novo não tem nada, deslocando o eixo do como aprender para o como ensinar (Andrade; Estrela, 2021, p.850).

Nesse contexto, Andrade e Estrela (2021) apontam o que já era temido também por Soares (2004, p. 96 *apud* Andrade; Estrela 2021, p. 852), destacando que tal política estabelece-se como “[...] uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a propostas de solução que representam desvios para indesejáveis descaminhos”. Isto é, de acordo com as autoras, tais descaminhos estão relacionados à tentativa da imposição do método fônico pela PNA, que acaba por privilegiar assim, somente uma entre as inúmeras facetas do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, deixando de considerar outras tantas que também são importantes (Andrade; Estrela, 2021).

Em relação a esta temática, Mortatti (2019) também expõe suas considerações. De acordo com a autora, ao longo da PNA há uma tentativa de apagamento por meio de silenciamento/ocultação de marcos que são considerados indesejáveis pelos autores do documento, em relação a políticas públicas e também ao conhecimento científico sobre o assunto. Aponta ainda que isso acontece, uma vez que a política expõe “[...] critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar os fatos do passado e tentar reescrever a história [...]” (Mortatti, 2019, p. 26), desconsiderando, dessa forma, todo o conhecimento científico que foi produzido no Brasil e no exterior ao longo dos anos, devido ao fato de que tais conhecimentos diferenciam-se daqueles escolhidos como referência para a PNA.

Além disso, a autora supracitada expõe que, ao longo do documento, em diversas outras passagens, há também outras tentativas de silenciamento, sendo uma delas, as diferentes concepções trazidas pelos termos alfabetização, literacia e numeracia. Essas questões, são apontadas pela mesma como sendo uma forma de induzir o leitor inexperiente a erros de compreensão, uma vez que

[...] há substanciais diferenças (e mesmo divergências) semânticas e epistemológicas entre os termos “alfabetização” (Port.) e “literacy” (Ing.), “evidência” (Port.) e “evidence” (Ing.), não se podendo, em nome do rigor

científico, simplesmente traduzir estes por aqueles, ou substituir “letramento” por “literacia” (Mortatti, 2019, p. 27).

Dito isto, Mortatti (2019) ainda acrescenta que a utilização desses recursos na construção da PNA é algo intencional, tendo, com isso, o intuito de silenciar, ou até mesmo apagar, o histórico do construtivismo, do método Paulo Freire, do conceito de letramento de Magda Soares e de todo o conhecimento, relativo a essas temáticas, produzido ao longo de todos esses anos por pesquisadores brasileiros. Além do mais, explicita que essas questões têm também como objetivo enfatizar o desejo de alinhar as políticas brasileiras com as políticas internacionais, visto que, de acordo com o exposto pela PNA, as políticas brasileiras que foram desenvolvidas até o momento são acusadas de não serem exitosas e ainda contrapõem o discurso da mudança de paradigma que vem sendo decretada pelo referido documento (Mortatti, 2019).

Ainda relacionado a este assunto, Adão, Ambros e Braga (2020) também apontam os seus questionamentos. Os autores expõem que as teorias e pesquisas apresentadas pela PNA são pouco discutidas no Brasil. Nesse contexto, ainda enfatizam sobre a concepção de alfabetização em si trazida pelo documento, que se diferencia do que estava sendo proposto até o momento, apontando que “[...] não podemos tratar a alfabetização como uma questão meramente técnica, mas sim resultante do imbricamento entre educação, alfabetização e fatores macroeconômicos e socioculturais” (Adão; Ambros; Braga, 2020, p. 251).

Ademais, outra questão enfatizada por Moraes (2019) refere-se a proposta de organização da alfabetização pela PNA. Conforme apontado pelo documento, tal processo deve ser iniciado do estágio mais simples para o avançado, entretanto, de acordo com o autor, isso pode ser considerado uma falácia, visto que em sua concepção, os autores da PNA “[...] concebem que a criança é uma tábula rasa e que, portanto, cabe ao adulto transmitir, desde o primeiro dia do primeiro ano de alfabetização, aulas sobre quais grafemas equivalem a quais fonemas” (Moraes, 2019, p. 72). Compreende-se assim que a PNA não se inicia pelo estágio mais simples do processo de alfabetização, visto que não considera o que a criança pensa e muito menos o interesse que ela tem em aprender logo de início a ler ou escrever tais listas de palavras (Moraes, 2019).

Nessa perspectiva, de acordo com Lopes (2019 *apud* Andrade; Estrela 2021), a concepção de alfabetização apresentada pela política pode ser considerada como sendo uma concepção bancária, visto que considera apenas a parte do ensino e omite

o processo de aprendizagem. Tal omissão, revela-se como um retrocesso, uma vez que há muito se tem conhecimento de que o processo de alfabetização envolve a interação entre os sujeitos participantes e, dessa forma, pode ser definida também como um equívoco, dado que nega a participação ativa do sujeito aprendiz nesse processo.

Diante do exposto, Andrade e Estrela (2021, p. 857) afirmam que tal proposta de alfabetização está resumida a um mero processo técnico de ensino para adquirir habilidades de leitura e escrita e não garante que as crianças se tornem capazes de ler e escrever com autonomia e compreensão. A partir disso, ainda acrescentam que “[...] a PNA retira o caráter político e cultural da alfabetização [...]”, demonstrando uma tentativa de emudecer o que muitos teóricos da educação têm contribuído com esta temática nas últimas décadas.

Por fim, uma última questão destacada por Moraes (2019) faz referência ao risco da didática proposta pela PNA em considerar a homogeneização de um ensino mecânico e padronizado em todo o país. O autor (Moraes, 2019, p. 73) aponta que

[...] as evidências de nossas pesquisas mostram que, do ponto de vista teórico, a perspectiva assumida pela PNA é muito inadequada, porque desconsidera o modo como a criança funciona, não leva em conta como suas concepções evoluem. Do ponto de vista didático, ela é desastrosa por diversos motivos. Além de praticar um ensino padronizado, que ignora o que a criança pensa e que não enfrenta a diversidade de conhecimentos dos alfabetizados que estão numa mesma sala de aula, a perspectiva da PNA não tem compromisso com a motivação e com os direitos da criança [...].

Considera-se assim, de acordo com o mesmo, que tal proposta é também autoritária e traz consigo o interesse de empresas visando a venda de pacotes didáticos padronizados para as redes públicas de ensino. Diante do exposto, Moraes aponta (2019) que os autores da PNA estão trazendo como base o poder da neurociência e das pesquisas da psicologia cognitiva exclusivamente experimentais para justificar e, assim, “[...] impor suas didáticas desrespeitosas e nada motivadoras” (Moraes, 2019, p. 73). Entretanto, ainda acrescenta que outras pesquisas, além dessas experimentais, também são feitas, e trazem como resultados, por meio da observação de práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula reais, evidências de que docentes com diferentes percursos, metodologias e singularidades também podem ser considerados excelentes alfabetizadores, devendo dessa forma, serem respeitados.

A partir de todas as reflexões e discussões até aqui expostas, foi possível observar, de forma clara, que uma das principais questões a serem analisadas na Política Nacional de Alfabetização é “[...] a tendência de um movimento que se confronta com os estudos, historicamente produzidos, sobre a Alfabetização” (Costa, 2021, p. 77), no contexto brasileiro, uma vez que traz como principal embasamento pesquisas internacionais, que pouco foram debatidas no Brasil. A partir disso, pode-se observar que esta política traz caminhos diferentes e controversos dos que foram até agora definidos, no que tange à alfabetização, tornando-se assim, alvo de muitas críticas. Dessa forma, conforme apontam Amarante e Moreira (2019, p. 17), este documento “[...] amplia ainda mais o cenário de incertezas e da ausência de uma política coesa com os documentos oficiais já estabelecidos, dentre eles, a BNCC e o PNE (2014-2024)”.

Após a análise dos documentos aqui expostos, PNE (2014), BNCC (2018) e PNA (2019), tem-se a necessidade de refletir e discutir, de forma geral, sobre os principais pontos apresentados por estes, que revelam as variações de ações e concepções governamentais relacionadas à alfabetização, na tentativa de compreender as causas dos índices de desempenho educacional, que refletem a defasagem em alfabetização ainda presente no país nos dias atuais.

Em um primeiro momento, é importante destacar que a Constituição de 1988 trouxe avanços relacionados aos processos de alfabetização, devido a garantia da educação para todos. Além disso, impôs a elaboração de outras legislações, como os documentos aqui em destaque, de forma a garantir o pleno desenvolvimento do educando, abrangendo, assim, as questões relacionadas à alfabetização.

Em relação ao PNE, destaca-se que é um importante documento para o meio educacional, uma vez que aponta metas relacionadas à alfabetização, que demonstram uma preocupação governamental com os índices de desempenho, bem como estratégias que visam superar o fracasso escolar até então apresentado. É válido ressaltar ainda, que em consonância com o Plano, temos o PNAIC, um importante programa que tem por objetivo atingir a meta 5 do mesmo, trazendo como concepção teórica de alfabetização, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ligado à perspectiva do letramento, isto é, a aprendizagem da leitura e da escrita e seu uso nas práticas sociais.

Entretanto, aponta-se que o PNE, mesmo sendo um documento que remete ao planejamento educacional do país, ao longo do seu percurso, enfrentou diversos

desafios e atrasos para ser de fato concretizado, o que contribuiu com as altas taxas de analfabetismo e com a frágil escolarização da população já apontadas.

Ainda na vigência do atual PNE, tivemos a elaboração da BNCC, outro documento que traz direcionamentos sobre o que deve ser ensinado nas escolas, orientando os currículos das redes públicas e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Assim sendo, é por meio deste documento que são estabelecidos os conteúdos mínimos a serem trabalhados, de forma a proporcionar um patamar comum de aprendizagem em todo o país, estando assim em conformidade com o que foi anteriormente proposto pelo PNE. Outro ponto de destaque, é a importância que a BNCC traz para o trabalho com os diversos gêneros textuais, apontando uma compreensão de que estes fazem parte do cotidiano das pessoas, devendo assim, ser explorados em sala de aula, com vistas a garantir que os estudantes sejam capazes de se comunicar e de interagir em todos os momentos e ambientes.

Todavia, apesar dessa importante consideração, o PNE e a BNCC apresentam alguns descaminhos no tocante à alfabetização, que impactam diretamente o desenvolvimento desse processo no âmbito nacional. Conforme já mencionado, o Plano impõe como meta (meta 5) que a alfabetização ocorra até o 3º ano do ensino fundamental, por outro lado, a BNCC sinaliza que este processo deve se efetivar até o 2º ano do ensino fundamental. Aponta-se que esta redução foi imposta sem ao menos apresentar subsídios necessários para tal, desrespeitando, desta forma, a complexidade desse importante processo, que já se apresentava fragilizado e que ainda assim se mantém, visto que até o presente momento, a referida meta não foi cumprida.

Outra questão divergente a ser observada ainda na BNCC diz respeito ao conceito de alfabetização apresentado. Ao apontar que esse processo deve ocorrer a partir do ensino da relação grafema-fonema, de forma que o educando compreenda o funcionamento fonológico da língua, o documento acaba por alterar a concepção acerca da alfabetização até então estabelecida pelo viés construtivista, sinalizando uma aproximação com o método fônico.

Nesta mesma linha conceitual, de forma ainda mais incisiva, apresenta-se a PNA, instituindo que o processo de alfabetização está relacionado ao ensino das habilidades de leitura e escrita, proporcionando que o educando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Este ensino deve se pautar em evidências científicas, bem como no método fônico. Neste sentido, o

documento renega o conceito de letramento, uma vez que defende explicitamente a instrução fonêmica de forma sistemática, sem a necessidade de se ensinar a partir dos usos sociais da prática da leitura e da escrita. Esta política ainda aponta que um dos seus objetivos é contribuir para atingir as metas 5 e 9 do PNE, entretanto aponta uma priorização da alfabetização no 1º ano do ensino fundamental, se distanciando, assim, do que está proposto no planejamento educacional do país.

Outro ponto necessário a se destacar diz respeito aos programas de formação de professores que as políticas instituem, como por exemplo, o PNAIC, de viés construtivista, no âmbito do PNE, e o programa Tempo de Aprender a partir da PNA. As diferentes concepções e metodologias apresentadas em um curto período de tempo, dificultam o estudo e a preparação dos professores, o que acaba por refletir diretamente na prática pedagógica, influenciando, dessa maneira, o processo de alfabetização, bem como a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Mediante ao exposto, é possível observar as incompreensões apresentadas pelos documentos ao longo dos anos. Conforme já destacado, há divergências acerca das concepções e métodos de alfabetização, bem como do tempo necessário para que esse processo se desenvolva. Essas questões demonstram conflitos de cunho político que, conseqüentemente, quebram a continuidade de iniciativas que visam a resolução dos problemas educacionais, prejudicando, assim, a efetividade das mesmas e, contribuindo, dessa maneira, para a manutenção dos índices que evidenciam o insucesso escolar.

Assim, tendo em vista o que foi observado ao longo do capítulo, esclarece-se que o objetivo do mesmo foi apontar e analisar algumas questões acerca das políticas públicas educacionais brasileiras, a partir de três importantes documentos, PNE, BNCC e PNA, tendo como foco, os pontos relativos à alfabetização. Isto se fez necessário, uma vez que proporcionou reflexões de importantes teóricos, sobre o percurso histórico e educacional do país, de forma a compreender suas implicações na sociedade nos dias atuais.

3 A LÍNGUA ESCRITA

Este capítulo trata sobre o processo de alfabetização, tendo como foco a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e seus pressupostos. Em um primeiro momento, baseia-se no estudo de obras de teóricos da área, como Magda Soares¹ (2021) e Arthur Gomes de Moraes (2012) e posteriormente, realiza uma revisão de literatura, acerca do mesmo tema, de maneira a explorar estudos mais recentes. Mediante ao exposto, aponta-se que a revisão de literatura desta pesquisa se organiza a partir de trabalhos acadêmicos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sendo composta por dissertações e artigos científicos, dentro do recorte temporal de dez anos, compreendido entre os anos de 2011 a 2021.

3.1 O processo de alfabetização: O Sistema de Escrita Alfabética

De acordo com Magda Soares (2021) em seu livro, intitulado “Alfaletrar”, a aprendizagem da língua escrita é condição necessária para o processo de escolarização em todas as áreas e em todos os níveis de ensino. Entretanto, historicamente, o fracasso em alfabetização tem sido uma constante na educação pública brasileira e, conseqüentemente, a não apropriação de determinado processo faz com que esse fracasso “[...] se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades” (Soares, 2021, p. 10).

A autora aponta que a resposta pedagógica a essa questão, tem-se limitado ao longo desses anos de fracasso escolar em alfabetização, na

[...] escolha entre métodos de alfabetização, o que resulta em uma permanente alternância entre propostas, em um movimento pendular, um vaivém entre métodos que, na verdade, por caminhos diversos, orientam-se pela mesma concepção restrita de alfabetizar: ensinar a criança a ler (leitura entendida como *decodificação*) e a escrever (a escrita entendida como *codificação*) (Soares, 2021, p. 10).

Diante disso, Soares (2021) explicita que até os anos de 1980, a alfabetização era considerada como sendo a decifração de um código, em que os estudantes deveriam relacionar os sons da fala às letras do sistema alfabético. Assim, somente a

¹ Magda Becker Soares foi uma educadora, pesquisadora e professora universitária brasileira. Faleceu em 01 de janeiro de 2023. Presta-se aqui uma homenagem a mesma, por todas as suas contribuições ao campo da educação, principalmente em relação à alfabetização no Brasil.

partir da década de 1980, que os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança e sobre o objeto dessa aprendizagem começam a ganhar evidência, em diversas ciências, gerando, dessa maneira, mudanças na concepção de alfabetização.

Os estudos e pesquisas que contribuem com as evidências sobre essas questões, que investigam as relações entre a oralidade e a escrita, englobando o objeto da aprendizagem da língua escrita e o processo dessa aprendizagem, conforme expõe a autora supracitada, são desenvolvidos pelas ciências da linguagem, sendo estas a Fonética e a Fonologia, a Psicologia e, particularmente a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Cognitiva. Assim, é apontado que,

A alfabetização não é a aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando as relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2021, p. 11).

Mediante o exposto, a autora (Soares, 2021) acrescenta que as evidências científicas das ciências linguísticas e das ciências da Psicologia trouxeram contribuições por meio de uma nova concepção acerca do objeto da alfabetização e sobre o processo de aprendizagem desse objeto. Dessa forma, a partir de tais concepções, foi também na década de 1980, que percebeu-se que o foco na aprendizagem do sistema alfabético, na alfabetização, não era suficiente para formar leitores e produtores de texto. Assim, foi observado que:

[...] um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou letramento, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar, **Alfaletrar** (Soares, 2021, p. 12).

De forma a compreender melhor esses dois conceitos até agora apresentados, alfabetização e letramento, Soares (2021, p. 24) traz apontamentos relacionados à história da escrita. Assim, expõe que:

- Foi o surgimento das cidades e as relações complexas entre seus habitantes que tornou necessária a invenção de uma técnica – a escrita – que materializasse, tornasse visível e permanente o que não podia mais ficar, ou não devia ficar, ou não se desejava que ficasse guardado apenas na memória, como: transações comerciais, normas, leis acontecimentos, pensamentos etc.
- A escrita surgiu, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais.

Dito isto, é possível observar, segundo a autora (Soares, 2021) que ao longo do tempo, demandas sociais e culturais foram surgindo, fazendo com que a escrita se desenvolvesse de forma a responder determinadas demandas, tratando-se de um processo sequencial, que culminou na invenção da escrita e posteriormente aos usos da escrita. Entretanto, com o passar do tempo, as sociedades foram se tornando, o que Soares (2021) determina como *grafocêntricas*, isto é, compreendendo a escrita como eixo principal na organização da vida social, econômica, política e cultural. A partir dessa concepção, essa necessidade da escrita deixou de ser um processo sequencial, visto que tornou-se necessário “[...] aprender *simultaneamente* a responder às demandas sociais de uso da escrita e, para isso, aprender a tecnologia da escrita – uma representação não em setas sucessivas, mas em camadas sobrepostas” (Soares, 2021, p. 26). A representação por camadas sobrepostas pode ser visualizada na Figura 1:

Figura 1 – Processo de aprendizagem da tecnologia da escrita.



Fonte: Soares, 2021, p. 26.

Diante dessas considerações, é possível compreender, de acordo com a autora, que os processos de alfabetização e letramento estão interligados. Dessa forma, Soares (2021) define estes determinados processos, apontando que a alfabetização é o:

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; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de *modos de escrever e de modos de ler* – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel, etc. (Soares, 2021, p. 27).

Em relação ao processo de letramento, estabelece-se como:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidades de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2021, p. 27).

A partir de determinadas definições, a autora também faz ponderações acerca da relação entre esses dois processos, explicitando que tratam-se de processos cognitivos e linguísticos diversos, de forma que a aprendizagem e o ensino de cada um são também de naturezas diferentes. Todavia, de acordo com as ciências e a pedagogia que embasam esses processos, estes configuram-se assim como simultâneos e interdependentes, visto que

[...] a alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2021, p. 27).

Nesse contexto, Soares (2021) acrescenta que para que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética e de seus usos pessoais e sociais concretize-se, é necessário que este seja desenvolvido por meio da integração desses dois processos, da alfabetização e do letramento. A partir disso, é preciso compreender também a definição acerca do SEA.

De acordo com a autora supracitada, o processo de alfabetização, compreendido como o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética, é a porta de entrada para a cultura da escrita e, dessa maneira, envolve quatro aspectos: aquele que aprende, neste caso a criança em desenvolvimento, o objeto a ser aprendido, a escrita alfabética e seus usos, aquele que ensina, o professor e, por fim, a interação entre quem aprende e quem ensina.

Mediante ao exposto, é apontado por Soares (2021, p. 43) que a criança aprende duas importantes questões, que se desenvolvem em mútua dependência, quando se apropria do SEA, sendo elas:

- aprende que a palavra oral é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades;
- aprende que cada uma dessas pequenas unidades sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas – as letras.

O nosso Sistema de Escrita Alfabética é um sistema que representa o *significante* das palavras e não o *significado*, conforme expõe Soares (2021). Diante disso, é importante salientar que “[...] *significante* é a cadeia de sons que representa um ser, um conceito, uma ideia; *significado* é o ser, o conceito, a ideia a que a cadeia de sons se refere” (Soares, 2021, p. 43). Dessa maneira, ao se apropriar do sistema de escrita alfabética, a criança irá aprender “[...] a associar significantes a significados (ler) e a representar significados com significantes (escrever)” (idem).

Ainda sobre esta questão, Soares (2021) aponta que existem vários sistemas de escrita alfabética e que estes podem ser agrupados em dois conjuntos, sendo um, aqueles sistemas que representam o *significado* e outro, aqueles que representam o *significante*. Em relação ao primeiro conjunto, observa-se que os primeiros sistemas de escrita foram inventados no final do quarto milênio antes de Cristo, surgindo como uma primeira alternativa para representar aquilo de que se falava. Para tanto, desenhava-se, de forma simplificada, o *significado* das palavras. De acordo com a autora,

Esses antigos sistemas evidenciam que a escrita, quando surgiu, representava significados, por meio de pictogramas (desenhos que representam objetos) ou ideogramas (símbolos que representam ideias ou conceitos). Há quatro milênios, ao sentir a necessidade de registrar a fala, a possibilidade que se apresentou foi representar o significado por meio de desenhos (Soares, 2021, p. 44).

Em contrapartida, os sistemas que representam o *significante*, surgiram por volta de 1200 a.C., e foram inventados pelos Fenícios, povo que desenvolvia atividades de navegação e comércio com outras civilizações e que, dessa maneira, necessitava de uma forma de controlar o intenso fluxo de mercadorias. Diante disso, inventaram um sistema de registro orientado pelo som das palavras, isto é, pelo *significante* e não pelo *significado*. Assim, surgiu então, o que pode ser considerado o primeiro alfabeto, um sistema de escrita de *representação dos sons* das palavras e não de seus significados (Soares, 2021).

Soares (2021, p. 47) acrescenta ainda que o alfabeto é um objeto cultural, sendo considerado:

[...] uma das mais significativas invenções na história da humanidade. Ele representa a descoberta de que as cadeias sonoras da fala podem ser segmentadas, e que os segmentos podem ser representados por sinais gráficos, o que torna extremamente econômica a escrita: como os segmentos da cadeia sonora 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.

Mediante ao exposto, a autora (Soares, 2021) enfatiza que é este sistema de escrita alfabética que a criança se apropria quando se alfabetiza. Isto é, é estando imersa em ambientes que proporcionem a interação entre o desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática no contexto escolar, que a criança começa a compreender progressivamente a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua, fazendo a relação entre fonemas e letras, apropriando-se, dessa forma, do princípio alfabético.

Outro importante teórico da área, Arthur Gomes de Moraes, em sua obra intitulada “Sistema de Escrita Alfabética” (2012), também traz significativas contribuições relacionadas ao processo de alfabetização, a serem analisadas. De acordo com o autor, as teorias que explicam os processos de aprendizado da língua escrita e de sua notação, de forma mais satisfatória, são as teorias de cunho construtivista, uma vez que, a partir de uma perspectiva psicogenética, mantém uma preocupação singular: “[...] desvendar de onde surgem os novos conhecimentos do aluno, para que não o vejamos como uma tábula rasa, preenchida pelo exterior” (Moraes, 2012, p. 13).

Nesse contexto, Moraes (2012) aponta que as concepções de alfabetização e de estar alfabetizado são históricas, e sofreram diversas alterações no decorrer do tempo. Assim, uma questão de destaque ao longo desse caminho foi, conforme denominado por Magda Soares (2003 *apud* Moraes, 2012, p. 14), a “desinvenção da alfabetização”, em que, a partir do que Moraes (2012, p. 14) nomeia por “hegemonia do discurso de letramento”, educadores e estudiosos da área da alfabetização, passaram a defender que não seria mais necessário ensinar a língua escrita de forma sistemática, uma vez que as crianças aprenderiam de maneira espontânea, bastando apenas vivenciarem, diariamente na escola, situações de leitura e produção de texto.

A partir disso, o autor propõe a “reinvenção da alfabetização” (Moraes, 2012, p. 14), reivindicando a necessidade de que professores alfabetizadores tenham como base metodologias de ensino, porém, metodologias estas que não estão relacionados aos antigos métodos de alfabetização. Mediante ao exposto, Moraes (2012) defende a metodologia de orientação construtivista, que

[...] pressupõe que a escrita alfabética é um sistema notacional, e não um código, e que, como nos ensinaram Emilia Ferrero e Ana Teberosky, seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, que é completamente desconsiderado pelos tais métodos tradicionais de alfabetização (Moraes, 2012, p. 15).

Nesse contexto, o autor (Moraes, 2012) defende também que é preciso alfabetizar letrando, de forma que a alfabetização aconteça em conjunto com a prática de leitura e produção de textos reais, conforme é concebido por Magda Soares (1998 *apud* Moraes, 2012). Assim, estabelece que,

O sistema de escrita alfabética e a linguagem que se usa ao escrever são [...] dois domínios ou objetos de conhecimento, que o alfabetizando precisa reconstruir, cada um com suas propriedades (a serem compreendidas) e com suas convenções (a serem aprendidas de modo bem sistemático) (Moraes, 2012, p. 16).

Dessa maneira, o autor (Moraes, 2012) enfatiza que existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido, que é a escrita alfabética, e sobre como os indivíduos aprendem. Conforme já mencionado, esta teoria, desenvolvida por

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky² (1979 *apud* Moraes, 2012), é denominada como “teoria da psicogênese”, sendo genericamente conhecida por “construtivismo” (Moraes, 2012, p. 45). Segundo Moraes (2012), esta teoria teve grande divulgação no Brasil e, desde os anos 1980, tem sido bastante difundida na formação inicial e continuada de professores e, além disso, faz parte da fundamentação de documentos do MEC, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de primeira à quarta série, instituídos em 1996.

A partir dessas explicações, o autor (Moraes, 2012) enfatiza a necessidade de se compreender o que é a escrita alfabética e como ocorre o seu processo de aprendizagem, tendo sempre como base a perspectiva de uma alfabetização mais eficiente. Dessa maneira, retoma a questão da visão tradicional de alfabetização, que pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando, de forma que memorize a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas). Baseando-se nessa prerrogativa, os estudantes tornar-se-iam, assim, capazes de “decodificar” ou “codificar” palavras, e a partir de treinos e práticas repetitivas, conseqüentemente, tornar-se-iam também capazes de “decodificar” ou “codificar” frases e textos (Moraes, 2012, p. 47). Observa-se assim, segundo o teórico, que nessa visão, considerada associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código. Dessa forma, é enfatizado que as expressões, que disseminam esta ideia, como código, decodificar e codificar, devem ser evitadas, visto que “[...] veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que qualquer aprendiz (criança, jovem ou adulto) precisa fazer para se alfabetizar” (Moraes, 2005 *apud* Moraes, 2012, p. 47).

Mediante ao exposto, Moraes (2012) aponta que a teoria da psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1979; Ferreiro, 1985 *apud* Moraes, 2012) apresenta questões fundamentais para que possamos compreender que a tarefa do alfabetizando não se constitui como o aprendizado de um código, mas sim, como a apropriação de um sistema notacional.

Em um primeiro momento, o autor (Moraes, 2012) elucida que é preciso reconhecer que, para o aprendiz da escrita alfabética, as regras do funcionamento,

² Ana Teberosky foi uma das mais importantes pesquisadoras e educadoras da área de psicologia e educação. Faleceu em 31 de março de 2023. Presta-se aqui uma homenagem a mesma, por todas as suas importantes contribuições no campo de aquisição da leitura e da escrita. Sua teoria da Psicogênese da Língua Escrita constitui-se como referência no âmbito da alfabetização.

isto é, as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, ainda não estão desenvolvidas em sua mente, visto que eles ainda não compreendem o funcionamento das letras, ou podem, até mesmo, ter ainda uma visão diferente da que as pessoas alfabetizadas adotam como se fosse a única possível. Além disso, é demonstrado que, da mesma forma que a humanidade levou muito tempo para inventar o sistema alfabético, após a utilização de outros sistemas de escrita, a apropriação das regras e as convenções do alfabeto também não são internalizadas de forma rápida, ou por meio de acumulação de informações transmitidas pela escola, de forma pronta, ao alfabetizando.

Assim, de acordo com Moraes (2012, p. 48-49),

Numa visão construtivista, não se poder passar da condição de, num dia, não compreender que as letras substituem segmentos que pronunciamos das palavras que falamos para, no dia seguinte, tratar as letras como “substitutas de fonemas”, pressupondo que cada fonema que pronunciamos vai ser agora substituído por uma letra. A perspectiva evolutiva adotada pela teoria da psicogênese pressupõe que, para dominar o SEA, a criança (ou jovem ou adulto alfabetizando) precisa “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional.

Diante disso, o autor enfatiza que, para que seja possível compreender o SEA e utilizá-lo como indivíduos já alfabetizados, Ferreiro (1985 *apud* Moraes, 2012) aponta que o aprendiz precisa compreender duas questões principais, sendo estas: “**O** que as letras representam (ou notam, ou substituem)? e **Como** as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?)” (Moraes, 2012, p. 49, grifo do autor). De acordo com Moraes (2012), a resposta para cada uma dessas perguntas depende da etapa em que o aprendiz se encontra. Dessa maneira, no que diz respeito à primeira questão, é apontado que no início do processo de alfabetização, a criança ainda não compreende que as letras representam a pauta sonora das palavras que falamos e, acerca da segunda questão, conseguem compreender, no máximo, que é preciso utilizar formas gráficas variadas, para escrever palavras diferentes, diversificando, assim, as letras de acordo com a quantidade, a ordem e o repertório.

Ao longo desse processo de desenvolvimento da escrita, Ferreiro *et al.* (1982 *apud* Moraes 2012) demonstra que os aprendizes necessitam apreender dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais. Em relação aos aspectos conceituais, tem-se que estes remetem à natureza do processo de

representação simbólica, enquanto os aspectos convencionais, dizem respeito às convenções do Sistema de Escrita Alfabética, podendo ser alteradas a partir de um acordo social, sem que a natureza alfabética seja mudada. Essas convenções são apontadas por Morais (2012, p. 50) como sendo:

[...] escrevemos, nas línguas do alfabeto latino, da esquerda para a direita, geralmente de cima para baixo, deixamos espaços entre as palavras escritas e usamos apenas certas letras que, ao longo da história, foram escolhidas para substituir determinados sons.

Mediante ao exposto, o autor complementa que, para que seja possível a apropriação de qualquer sistema notacional, é necessário compreender e internalizar as regras ou propriedades desse sistema, além de aprender suas convenções. Nesse contexto, são apresentadas as dez propriedades relacionadas à notação alfabética na língua portuguesa, necessárias para que o aprendiz se torne alfabetizado:

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
3. A ordem das letras no interior de uma palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se 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 das 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, CCV, CVV, 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, p. 51).

A partir disso, Morais (2012) discorre que esta lista abrange conhecimentos que as pessoas alfabetizadas dominam de forma automática, sem nem sequer pensar sobre eles. Dessa maneira, segundo o autor, os professores, adotando a perspectiva construtivista, podem ajudar os estudantes a internalizar essas propriedades, entretanto, devem ter sempre em mente que este processo não ocorre de forma

rápida, por meio da mera transmissão de informações fornecidas ao alfabetizando, pelo alfabetizador. Isto é,

[...] a teoria da psicogênese nos ensina que a apropriação do SEA não ocorre da noite para o dia, mas, sim, pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à “hipótese alfabética” (Morais, 2012, p. 52).

Nessa perspectiva, Moraes (2012) expõe que ao longo dos anos, desde 1980, vários modelos psicológicos, dentro da psicologia cognitiva, propuseram que o aprendizado da escrita alfabética ocorre por meio de estágios, entretanto, a única teoria que empenhou-se em explicar a origem dos conhecimentos, tendo como embasamento os pressupostos piagetianos, foi a proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979 *apud* Moraes, 2012). Assim, é apontado que determinada teoria preocupa-se em explicar de onde surgem as formas de compreender o SEA, apresentada pela criança em cada etapa do processo de alfabetização. Moraes (2012, p. 53) explicita que, de acordo com as autoras da psicogênese da escrita,

[...] um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito.

Mediante ao exposto, é observado que, a partir de uma visão construtivista, esta teoria propõe que, ao longo do percurso evolutivo, abrangendo as etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, as crianças formulam respostas ou hipóteses próprias, não ensinadas pelo adulto, para as duas questões que foram levantadas anteriormente: “**o que** a escrita representa/nota? e **como** a escrita cria representações/notações?” (Morais, 2012, p. 53, grifo do autor).

Nesse contexto, Moraes (2012) discorre acerca dos aspectos mais importantes para se compreender cada etapa presente no percurso evolutivo da escrita, abordando ao mesmo tempo, as questões anteriormente citadas.

No que diz respeito a primeira etapa, a pré-silábica, é apontado que esta fase abrange um longo período, em que a criança elabora diversas respostas para a pergunta “**o quê**” (Morais, 2012, p. 54, grifo do autor), tendo estas um desconhecimento em comum, o qual o aprendiz “[...] ainda não descobriu que a escrita

nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos” (idem). O autor ainda complementa que há muito trabalho cognitivo neste período, uma vez que o aprendiz vai se desenvolvendo e, aos poucos, vai compreendendo e interpretando “**como**” (idem) a escrita cria notações ou representações. Além disso, é apontado também que nesta fase inicial,

[...] as crianças bem pequenas ainda não distinguem desenho e escrita, de modo que, muitas vezes, ao pedirmos que escreva, uma palavra que denomina um objeto ou animal, desenhavam a forma (do objeto ou animal) em foco. Vemos em seguida, no percurso evolutivo, que as mesmas crianças, ao escrevem determinadas palavras do jeito que sabem, começarão a produzir garatujas e rabiscos, parecidos com letras (Morais, 2012, p. 55).

Assim, ao longo desse percurso, as crianças vão descobrindo os símbolos que são usados para escrever e, aos poucos, começam a usar somente as letras, conforme afirma Moraes (2012). Nesse contexto, o autor aponta também que as crianças formulam dois tipos de hipóteses, não ensinadas pelo adulto, no momento em que tentam diferenciar entre si tanto as palavras que escrevem, como as palavras que estão presentes no seu dia a dia. Estas hipóteses são descritas por Ferreiro e Teberosky (1979 *apud* Moraes 2012) e estabelecem-se como hipótese de quantidade mínima e hipótese de variedade:

No primeiro caso, em consonância com o fato de que na maioria das línguas alfabéticas temos pouquíssimas palavras com uma ou duas letras, as crianças passam a julgar que para uma palavra poder ser palavra, passível de ser lida, precisa ter ao menos três (e, menos frequentemente, duas) letras. No caso da hipótese de variedade, a criança descobre que não se pode ler sequências nas quais todas as letras são iguais e que, para escrever palavras diferentes, não se pode produzir notações iguais (Morais, 2012, p. 56-57).

A partir disso, da formulação destas duas hipóteses, é possível perceber que, no momento de produção, o aprendiz observará as possibilidades disponíveis para criar variações entre palavras e no interior de uma mesma palavra, demonstrando assim, que está refletindo acerca do Sistema de Escrita Alfabética e suas propriedades (Morais, 2012).

Em relação a segunda etapa, a fase silábica, observa-se, conforme Moraes (2012), que neste período do percurso evolutivo da escrita, muitas crianças, após registrarem uma sequência de letras para representar determinada palavra, “[...] tendem a pronunciar a palavra dividindo-a em sílabas e buscando fazer corresponder

as letras ou marcas colocadas (no papel ou sobre outra superfície) aos segmentos silábicos orais que pronunciam” (Morais, 2012, p. 58). Esta prática denuncia uma mudança de compreensão acerca das propriedades do SEA, indicando assim, os prenúncios de uma hipótese silábica (Ferreiro *et al.*, 1982 *apud* Moraes, 2012). Deste modo, Moraes (2012, p. 58-59, grifo do autor) acrescenta que,

A aparição de uma hipótese silábica significa, de fato, uma grande revolução no modo como a criança responde às questões **o que** e **como**. Com relação à primeira, ela passa finalmente, a interpretar que o que a escrita nota ou registra é a pauta sonora das palavras que falamos. Quanto a segunda questão, sabemos que no auge da hipótese silábica, ela concebe que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Esse é um grande salto: embora, em seu processo de reconstrução do alfabeto ela não tenha atingido a visão dos adultos e de outras crianças já alfabetizadas, descobriu que o vínculo se dá entre partes orais e partes escritas.

Ainda no que tange a esta etapa, Moraes (2012) destaca que no meio pedagógico brasileiro desenvolveu-se o hábito de analisar as escritas silábicas dos alunos a partir de dois subgrupos, dividindo-as em escritas quantitativas, aquelas que não possuem valor sonoro, e qualitativas, aquelas que possuem valor sonoro. Assim, observa-se que na escrita silábica sem valor sonoro, “[...] a criança tende, na maioria das palavras, a usar de forma estrita a regra de que, para cada sílaba oral, se coloca uma única letra, mas a maioria das letras usadas não tem a ver com os sons das sílabas orais que está notando” (Moraes, 2012, p. 60). Por outro lado, na escrita silábica com valor sonoro, “[...] além da preocupação com a regra ‘uma sílaba oral, uma letra’, haveria a busca de, para cada sílaba, uma letra com valor sonoro convencional, isto é, correspondente a um dos fonemas que formam a sílaba oral em questão” (idem).

A próxima etapa, a fase silábico-alfabética, segundo Moraes (2012), é o período de transição que expressa uma mudança radical em relação a compreensão da questão **como** (Moraes, 2012, p. 62, grifo do autor). O autor aponta que nesta fase,

A criança que já descobriu **o que** a escrita alfabética nota (a pauta sonora, ou seja, as partes orais das palavras que falamos), em lugar de achar que se escreve colocando uma letra para cada sílaba, descobre que é preciso ‘pôr mais letras’. Para isso, ela necessita refletir, mais detidamente, sobre o interior das sílabas orais, de modo a buscar notar os pequenos sons que as formam, em lugar de colocar uma única letra para cada sílaba (idem).

Nesse contexto, o teórico complementa que esta é uma tarefa complexa, devido ao fato de gerar conflitos, uma vez que a criança necessita abandonar a hipótese silábica e, principalmente, “[...] porque implica um nível de reflexão metafonológica mais sofisticado (consciência fonêmica e não só de sílabas)” (MORAIS, 2012, p. 62). Esta complexidade, é apontada como sendo decorrente da necessidade de se desenvolver um domínio muito maior das correspondências entre grafemas e fonemas, quando comparado ao exigido para a escrita de acordo com a hipótese silábica, para que se alcance o êxito da notação alfabética nessa etapa (Morais, 2012).

Mediante ao exposto, dando continuidade ao processo evolutivo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, chega-se assim, a sua etapa final, a fase alfabética. De acordo com o autor, ao atingir essa fase final,

[...] as crianças resolvem as questões **o que** e **como** da forma como fazemos nós adultos, bem alfabetizados e usuários do português: colocando, na maioria dos casos, uma letra para cada fonema que pronunciamos. Assim como nós, as crianças fazem, mesmo sem conseguir verbalizar/explicar essa maravilha que descobriram (Morais, 2012, p. 64, grifo do autor).

Entretanto, é apontando que, mesmo alcançando a fase final, diferentemente dos adultos, as crianças ainda cometem muitos erros ortográficos. Isto acontece, segundo Moraes (2012), visto que a criança recém-chegada a esta etapa, ainda mantém internalizado o “princípio alfabético” (Morais, 2012, p. 65), tendo como pressuposto a lógica “[...] de que cada letra deveria equivaler a um (único) som e cada som deveria ser notado por uma (única) letra” (idem). Assim, mantendo esta compreensão, o aprendiz acredita, de acordo com o autor supracitado, que ao colocar uma letra para cada som, da forma como pronuncia as palavras, ele resolve todos os seus problemas de escrita.

Isto posto, Moraes (2012) ainda enfatiza que este tipo de engano não pode ser apresentado por professores e por elaboradores de políticas públicas de alfabetização, isto é, não se pode confundir “[...] ‘ter alcançado uma hipótese alfabética de escrita’ com ‘estar alfabetizado’” (idem, p. 65). Diante disto, Moraes (2012) aponta que a transição entre essas duas condições acontece somente a partir de um cuidadoso processo de ensino-aprendizagem, que desenvolve não somente os aspectos conceituais do sistema alfabético, mas também os aspectos relacionados às convenções som-grafia. Assim, de acordo com o autor,

O aprimoramento da hipótese alfabética, que leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e produção de textos, requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante+vogal), mais frequentemente (Morais, 2012, p. 66).

A partir disso, Moraes (2012) aponta que as dificuldades apresentadas pelos alunos nesta etapa acabam por implicar erros de leitura e de escrita, uma vez que o automatismo no uso das correspondências som-grafia ainda não foi desenvolvido, além do fato de que há um descompasso entre o tempo necessário para se traçar as letras e o tempo em que se pensa acerca dos segmentos sonoros que se quer notar, ocasionando assim, possíveis omissões de letras e sílabas. De qualquer forma, é enfatizado que essas dificuldades não podem ser confundidas com uma escrita de nível silábico-alfabético.

É possível compreender assim, de acordo com o autor supracitado, que o domínio da escrita alfabética,

[...] implica não só o conhecimento “cuidadoso” dos valores sonoros que cada letra pode assumir, no processo de notação, mas o desenvolvimento de automatismos e agilidades nos processos de “tradução do oral em escrito” (no ato de escrever) e de “tradução do escrito em oral” (no ato de ler) (Morais, 2012, p. 66).

Mediante ao exposto, pode-se assimilar, de forma geral, de acordo com Moraes (2012) que a teoria da psicogenética tem como pressuposto que os conhecimentos sobre o SEA se constroem em um percurso evolutivo, por meio de fases universais e comuns para todos os aprendizes de uma comunidade linguística. Além do mais, o autor enfatiza que a partir desta teoria, desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979 *apud* Moraes, 2012), foi possível apreender que os métodos tradicionais apresentam uma visão equivocada sobre o desenvolvimento do aprendiz, e isto se deve ao fato de que a escrita não é um código e, por conta disto, a sua apropriação não acontece de forma instantânea, por meio de informações prontas e transmitidas pelo adulto.

Ademais, aponta que esta teoria, da psicogênese da escrita, sempre chamou a atenção para a natureza social da língua escrita e do Sistema de Escrita Alfabética, evidenciando a importância de se criar oportunidades de práticas de leitura e escrita ao aprendiz, uma vez que essas vivências influenciam no ritmo do processo de

apropriação do sistema alfabético e dos conhecimentos sobre a linguagem usada ao escrever (Morais, 2012).

Diante disso, após as considerações acerca do processo evolutivo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, de acordo com os autores supracitados, será feito a seguir, uma revisão de literatura sobre o referido tema, com o intuito de compreendê-lo a partir dos estudos mais recentes.

3.2 Revisão de literatura

Como anunciado no início desta seção, a revisão de literatura desta pesquisa tem como tema o Sistema de Escrita Alfabética e seus pressupostos. Para tanto, em ambas as bases, foram utilizados os descritores, “escrita alfabética”, “escrita avaliação” e “ensino fundamental I”.

No que diz respeito à Plataforma BDTD, inicialmente foram encontrados 11 trabalhos. Entretanto, foi necessário realizar alguns refinamentos, tal como a exclusão de trabalhos abrangendo os anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que a plataforma não diferencia os termos “Ensino Fundamental I” e “Ensino Fundamental II”, como também a exclusão de estudos que não apresentavam relação com o tema proposto e, a partir disso, obteve-se um total de cinco trabalhos. Em relação à base *SciELO*, com a combinação dos descritores “escrita alfabética”, “escrita avaliação” e “ensino fundamental I”, e também “escrita alfabética” e “ensino fundamental I”, não houve resultados, assim, optou-se pela busca somente com o descritor “escrita alfabética”, no qual foram encontrados 12 trabalhos. Da mesma forma, após a realização de alguns refinamentos necessários, obteve-se um total de três artigos. Desse modo, foi obtido um total de oito pesquisas, sendo cinco trabalhos na BDTD, todos dissertações de mestrado, e três artigos na *SciELO*.

Os trabalhos selecionados serão apresentados ao longo deste capítulo seguindo a ordem cronológica, isto é, partindo dos mais antigos até os mais recentes, de forma a acompanhar a produção científica e sua evolução.

O primeiro trabalho a ser apresentado é o de Cardoso, Silva e Pereira (2011), que a partir de uma pesquisa propôs investigar as habilidades de consciência fonológica e de memória de trabalho, bem como a sua influência no momento de aprendizagem da alfabetização em um grupo de crianças intelectualmente normais, com e sem dificuldades. De acordo com os autores, este estudo surge a partir do pressuposto de que a memória é um dos aspectos mais importantes que possibilita a

aprendizagem, assim sendo, alterações nesse sentido, podem ocasionar dificuldades no armazenamento de informações ensinadas, dificultando, desta maneira, a aquisição da leitura e da escrita.

Os pesquisadores (Cardoso; Silva; Pereira, 2011) elucidam que o estudo contou com a participação de 40 crianças de sete anos e seis meses a oito anos, intelectualmente normais, cursando os segundo e terceiro anos do ensino fundamental. Foi apontado que os sujeitos pertenciam a um mesmo nível socioeconômico e foram divididos em dois grupos de 20 participantes cada, sendo o grupo um composto por crianças com dificuldades na alfabetização, e o grupo dois, por crianças sem dificuldades na alfabetização.

Em relação aos instrumentos, os autores utilizaram: teste de RAVEN de QI – matrizes progressivas coloridas; avaliação audiométrica – audiometria tonal limiar; CONFIAS, consciência fonológica, considerando tarefas de consciência silábica e fonêmica; prova escrita de ditado e teste de memória de trabalho. No desenvolver dos estudos, os autores (Cardoso; Silva; Pereira, 2011) apontam que as crianças realizaram primeiramente o teste de QI, aplicado pela psicóloga de uma Unidade de Saúde do município e, posteriormente, passaram pela avaliação audiométrica. A partir disso, todas as crianças que apresentaram alterações, foram excluídas do estudo, de forma que, fosse assim, selecionada uma amostra de 40 indivíduos cognitivamente normais e com limiares auditivos dentro dos padrões de normalidade. Em seguida, as avaliações fonoaudiológicas foram aplicadas, sendo a prova de escrita de ditado a primeira a ser realizada, para que fosse possível identificar o nível de alfabetização das crianças e, então, compor os dois grupos. Desta forma, o grupo um foi composto por crianças em atraso no processo de alfabetização, nas fases pré-silábica, silábica ou silábico-alfabética e o grupo dois, composto por alunos na fase alfabética. Posteriormente, foi aplicado o CONFIAS, para avaliar a consciência fonológica e, por fim, o teste de memória de trabalho, realizado pela psicóloga, em todos os participantes da pesquisa.

Cardoso, Silva e Pereira (2011) explicitam que os resultados evidenciaram que a maioria das crianças no estágio alfabético obteve um bom desenvolvimento da consciência fonológica e grande parte dos alunos que não apresentam essa hipótese de escrita, teve dificuldades. É apontando ainda que tais conclusões estão de acordo com algumas pesquisas realizadas sobre consciência fonológica, confirmando assim, a existência de correlação entre os níveis de consciência fonológica e nível alfabético.

Mediante ao exposto, os autores (Cardoso; Silva; Pereira, 2011) demonstraram que este estudo possibilitou verificar a existência de correlação entre consciência fonológica e memória de trabalho, além da questão de que alterações nestas podem influenciar o processo de alfabetização de crianças intelectualmente normais. Ademais, é apontado também que as habilidades de consciência fonológica se desenvolvem em conjunto com a memória de trabalho e à medida que a consciência fonológica vai se desenvolvendo, o nível de desempenho de memória também aumenta e vice-versa, isto é, quanto maior o nível de consciência fonológica e memória de trabalho, mais avançada é a fase de alfabetização da criança, configurando-se assim, como medidas diretamente proporcionais. Diante disso, Cardoso, Silva e Pereira (2011) expõem que os resultados desse estudo indicam que a avaliação do desempenho de crianças em relação à consciência fonológica e à memória de trabalho, antes de iniciar o processo de alfabetização, pode facilitar o prognóstico do processo de aquisição da linguagem escrita.

O segundo trabalho analisado trata-se da dissertação de mestrado de Torini (2012) que propôs desenvolver uma reflexão acerca dos instrumentos e das práticas de avaliação em alfabetização, relativas ao trabalho docente. Ela analisou episódios de avaliação em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como foco o trabalho desenvolvido por meio do “Programa Ler e Escrever”, da Secretaria de Estado da Educação. O estudo buscou refletir sobre a aplicação do instrumento de avaliação do nível de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética dos alunos em processo de alfabetização, denominado *sondagem*, com o intuito de contribuir para a discussão e o repensar das práticas de avaliação da alfabetização no ensino fundamental.

Mediante ao exposto, a autora (Torini, 2012) complementa que a avaliação na escola municipal é concebida como prática de investigação, prevista nas Orientações Curriculares da Rede Municipal de São Paulo. Assim sendo, a avaliação por *sondagem* se estrutura por meio de uma atividade escrita que envolve, em um primeiro momento, a produção espontânea de uma lista de palavras conhecidas dos alunos, podendo configurar-se também, como um momento em que o aluno reflete sobre a sua escrita.

De acordo com Torini (2012), os participantes abrangeram uma turma do primeiro ano regular do ensino fundamental, composta por 25 alunos, e a professora regente da mesma, pertencentes a uma escola municipal de ensino fundamental,

localizada na zona leste de São Paulo. Em relação às características da turma, observou-se que os alunos possuíam idades entre seis e sete anos e que, em sua maioria, apresentavam hipóteses não alfabéticas de escrita, com exceção de dois alunos que já sabiam ler e escrever. Em relação à autora, aponta-se que esta assumiu papel de observadora participante, acompanhando as atividades diárias da turma, discutindo com a professora, os resultados obtidos, as ações tomadas e vários outros aspectos do cotidiano escolar.

É elucidado ainda que o processo de coleta de dados ocorreu tendo como base as noções de *evento* e *episódio*. Os momentos considerados evento de sondagem foram aqueles em que houve a aplicação da atividade de regulação com o conjunto de alunos da turma selecionada, por outro lado, os episódios de sondagem, foram considerados aqueles momentos em que houve o desenvolvimento da avaliação diagnóstica de forma individual com cada um dos alunos. Os resultados, do ponto de vista didático, indicaram que tanto a descrição do funcionamento da sondagem no contexto de alfabetização, como o par dialógico que estrutura e define a interação entre professora e seus alunos, possibilitaram o esclarecimento de como se configura a avaliação da escrita em turmas de alfabetização (Torini, 2012)

Conforme aponta a pesquisadora (idem), a avaliação pela sondagem abrange duas funções, uma vez que ao mesmo tempo que a professora verifica as hipóteses sobre o sistema de escrita, tem a possibilidade também de ensinar e avaliar outros conhecimentos. Destaca ainda que a sondagem é uma das poucas atividades em que os alunos são atendidos de forma individual em um contexto de coletividade como a sala de aula. Por fim, no que diz respeito as reações dos alunos, é exposto que estes reagiram à sondagem apresentando algum tipo de conhecimento, uma vez que não houve em nenhuma situação, a recusa em realizar a atividade. Observa-se também, que a análise realizada acerca do trabalho da professora alfabetizadora tornou evidente a presença constante do par dialógico na interação com os alunos ao longo da aplicação da sondagem. Dessa forma, pode-se compreender que tal par dialógico foi responsável pela construção da conversa entre professora e aluno durante respectiva atividade, uma vez que a docente, que dominava e dirigia a interação, elaborava questões a partir daquilo que desejava reconhecer como conhecimento assimilado pelos alunos. Além disso, a pesquisadora aponta ainda que algumas perguntas formuladas pela professora direcionavam a resposta do aluno, buscando obter assim, um produto adequado.

Dessa forma, Torini (2012) conclui que a sondagem se constitui como um instrumento de regulação significativo para professora e alunos, quando está desvinculada da burocratização e das exigências por resultados, assumindo, assim, uma função de reconhecimento de busca de aprendizagens. Para tanto, é preciso que este instrumento, que na prática se constitui como uma avaliação quantitativa à SME/SP, se transforme em uma avaliação de caráter formativo, processual e longitudinal, capaz de apurar o olhar da professora alfabetizadora para as atividades que já ocorrem no cotidiano da sala de aula, favorecendo assim a representação do percurso de construção dos conhecimentos pelos alunos.

No trabalho realizado por Arena (2015), o qual aponta que o estudo surgiu devido a uma outra pesquisa realizada por ele nos anos de 2013 e 2014, quando visitava semanalmente duas classes de crianças de seis e sete anos em Paris, com a intenção de observar aulas de alfabetização subsidiadas por tecnologias escolares, como lousa digital, computador e softwares específicos. O autor explica que as telas na sala de aula, compreendidas como suportes que recebiam escrita e imagens digitais, conviviam com as folhas de cadernos, as quais possuíam quadrículos ou retângulos, usados para o registro manual dos caracteres. Entretanto, Arena (2015) expõe que ao invés de observar os recursos tecnológicos, sua atenção voltou-se para a importância dos espaços brancos nos cadernos quadriculados das crianças francesas, desenvolvendo assim, este ensaio.

Mediante ao exposto, o autor supracitado evidencia os objetivos deste estudo, que visa debater as funções e a importância do intervalo, dos espaços brancos, no processo de alfabetização das crianças pequenas, além de sua apropriação e de seu estatuto como signo constituinte do discurso. Complementa ainda que a criança, no lugar de se apropriar exclusivamente das correspondências próprias do sistema alfabético, como a imprecisa codificação fonema-letra, ela poderia talvez se apropriar dos enunciados escritos de seus sentidos híbridos, de seus sinais, de seus caracteres, entre os quais ganham valor os intervalos e suas funções.

Em relação à metodologia, conforme mencionado anteriormente, este trabalho consiste em um ensaio, no qual Arena (2015) expõe seus pontos de vista a partir de suas referências, de forma a compreender a tela como superfície do suporte em que a escrita é inscrita, e o branco como sua característica, sem entendê-lo como cor, mas como um intervalo criado em um espaço já cheio, partindo do princípio de que o branco não representa o vazio, mas o pleno.

De acordo com o autor (Arena, 2015), essas tecnologias, a tipografia, a máquina de escrever e as mídias digitais promoveram rupturas nesse mundo da escrita alfabética, que, por ter sido criado pelos gregos e por ter atravessado a cultura latina, chega nos dias atuais como uma extraordinária herança cultural. Assim, devido a estas razões, é apontado que este estudo dedica um olhar não muito convencional às características do sistema alfabético e do ensino da linguagem do século 21. Além disso, é exposto também que a criação da escrita desencadeou outro modo de pensar na mente humana, no qual o espaço não pode ser considerado um espaço vazio na escrita alfabética, uma vez que ele se apresenta como um desafio silencioso ao homem que escreve e provoca perguntas à criança em processo de alfabetização, de forma a compreendê-lo como um processo discursivo.

Arena (2015) defende que o caráter da escrita é híbrido, visto que nenhuma escrita deixa ao acaso a disposição das marcas na superfície escrita, uma vez que há ordem e regras de composição, com espaços cheios e espaços vazios. É ainda apontado que os intervalos não reproduzem sons, mas são signos, porque criam interrogações e sentidos, mesmo que de forma silenciosa. Trazendo uma outra forma de compreender os espaços brancos, o pesquisador enfatiza a ideia de que o homem, desde de sua origem, possui *la pensée de l'écran* (o pensamento de tela), isto é, sua consciência histórica e cultural, que mesmo com a criação da escrita alfabética, estabelecida como a transcrição da oralidade, nunca a abandonou, para substituí-la por outra, pela consciência fonológica, no entanto, a recriou, para transformá-la em híbrida. Nesse contexto, ao ser criado pelo caractere, o intervalo passa a desempenhar seu papel na construção dos enunciados discursivos, porém só ganha mesmo função se a linguagem escrita for compreendida como híbrida, englobando as perspectivas ideográfica, ortográfica, alfabética. Por fim, discorre que para aprender a ler e a escrever tem-se a necessidade de se aprender também acerca dos demais signos constitutivos do texto, como os intervalos e seus sentidos, sem negar o pensamento de tela, de forma a ampliar as dimensões destes.

Com o objetivo de caracterizar determinadas competências para a leitura e a escrita em crianças iniciantes no processo de alfabetização, Corrêa (2015) desenvolveu uma pesquisa de campo, com abordagem quanti-qualitativa dos dados em que participaram 70 estudantes, sendo 30 do sexo masculino e 40 do feminino, de quatro Escolas Municipais de Bauru, São Paulo. Todos os estudantes foram submetidos à Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e Escrita

(BACLE), a qual compreende um conjunto de atividades para verificação de pré-competências para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Acerca dos resultados, a autora (Corrêa, 2015) elucida que, em relação às provas de maturidade perceptiva, a partir das tabelas da BACLE, dos 70 escolares, 45 demonstraram ter as competências avaliadas em nível satisfatório ou superior (faixas cinco, seis ou sete), 20 em nível médio (faixa quatro), três em estágio de desenvolvimento de intervenção (faixa três), e duas crianças se mostraram no limite inferior (faixa dois). Nenhuma delas demonstrou ter aptidões insuficientes (faixa um). Dessa forma, é exposto que a média obtida pelos participantes nesta área foi de 76,9%, se enquadrando na faixa cinco, a qual representa que a criança é capaz de perceber o que a rodeia, encontrando-se em um estágio de desenvolvimento satisfatório.

No que diz respeito às avaliações de esquema corporal e orientação espaço-temporal, de acordo com Corrêa (2015), 54 crianças demonstraram desempenho suficiente ou superior, 14 nível médio e duas encontraram-se no nível de desenvolvimento de intervenção, obtendo uma média de 81,6%, enquadrando-se também na faixa cinco, a qual estabelece que a criança desenvolveu satisfatoriamente a habilidade de avaliar a relação entre o corpo e ambiente sobre si mesma, o outro e o espaço gráfico. Em relação ao desenvolvimento motor, é exposto também que 60 participantes atingiram nível satisfatório ou superior, sete atingiram nível médio, e três não desenvolveram as habilidades propostas de forma suficiente, atingindo uma média de 84,9%, a qual corresponde a faixa cinco, demonstrando assim que os sujeitos aparentaram ter adquirido competências para a realização de movimentos diversificados que constituem padrões de movimento de precisão de controle e destreza.

No bloco de linguagem, 44 crianças apresentaram nível satisfatório ou superior, 18 desempenho médio, três em desenvolvimento de intervenção, quatro encontram-se em nível inferior e uma não desenvolveu a linguagem oral para a sua faixa etária, conforme expõe a pesquisadora (Corrêa, 2015). A média para este bloco foi de 78,5%, correspondendo também a faixa cinco da BACLE, indicando que a criança adquiriu competências em nível de apropriação do processo de linguagem oral e domínio das estruturas da língua, possui compreensão auditiva, visual da linguagem, dos sons, do significado da palavra e do uso de regras gramaticais. Por fim, acerca das hipóteses de escrita, é apontado que oito crianças (11,4%) encontram-se em nível alfabético,

seis (8,5%) em nível silábico-alfabético, 36 (51,4%) em nível silábico com valor sonoro, 10 (14,2%) em nível silábico sem valor sonoro e o mesmo número em nível pré-silábico.

Diante disso, Corrêa (2015) elucida que os resultados deste trabalho demonstraram que os sujeitos avaliados obtiveram um bom desempenho, de acordo com a BACLE, em todas as áreas verificadas, apresentando um total médio de 322% e um desvio padrão de 26,54%. Além disso, acerca das hipóteses de escrita, é apontado que a maior parte da amostra (51,4%) encontrava-se no nível silábico com valor sonoro, apresentando um resultado de consciência fonológica condizente ao esperado, visto que os sujeitos participantes cursavam o final do primeiro semestre no primeiro ano do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a autora (Corrêa, 2015) compreende que esse bom desempenho indica que as experiências prévias que são adquiridas na Educação Infantil, nas escolas municipais que foram avaliadas, aparentam possibilitar a construção de conhecimentos sensoriais, linguísticos e motores, obviamente, associados às experiências no contexto familiar, necessários ao desenvolvimento dos alunos e, além disso, que a transição da criança de seis anos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental está sendo bem orientada.

Ademais, Corrêa (2015) enfatiza também que as áreas de esquema corporal/orientação espaço-temporal e linguagem apresentaram significância com o nível de hipótese de escrita, uma vez que as crianças com melhores pontuações nessas áreas, são aquelas com os melhores níveis de escrita. Mediante ao exposto, é apontado pela autora que esta constatação fornece subsídios para que o professor possa avaliar e preparar atividades, criando situações em que a criança possa desenvolver tais habilidades antes mesmo de receber o ensino formal da leitura e escrita.

O quinto estudo a ser apresentado, trata-se de uma pesquisa realizada por Sabchuk (2016), no qual a autora tem por objetivo principal verificar quais os possíveis resultados de aprendizagem de leitura e escrita de crianças, do primeiro ano do ensino fundamental, provenientes da zona rural, quando passam pelo processo de alfabetização em uma escola urbana, a partir das orientações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Acerca da metodologia de pesquisa, trata-se de uma pesquisa-ação. Ademais, em relação aos participantes, estes são 11 alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, do período vespertino, em uma

escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, situada na região do Norte Pioneiro do Paraná, no município de Japira, o qual possui uma extensa área rural e, devido a isto, os alunos das comunidades são transportados até a escola, que se localiza na área urbana.

Sabchuk (2016) aponta que os trabalhos desenvolvidos com a turma englobaram intervenções, a construção coletiva do alfabeto, com o uso do alfabeto móvel, o trabalho com a consciência fonológica, o uso de palavra estável, da cantiga, do jogo e da leitura e uma avaliação final, realizada após o término das intervenções. Os resultados dessa pesquisa destacaram que quando os alunos passam por um processo de alfabetização, seguindo as orientações de um programa como o PNAIC, apresentam avanços maiores quando comparados aos alunos que foram submetidos a um ensino tradicional. Essa questão pode ser comprovada, visto que, ao final de um bimestre letivo, os alunos participantes tiveram consolidadas as habilidades conforme orienta o PNAIC para o primeiro ano, como escrever o próprio nome; reconhecer e nomear letras do alfabeto; diferenciar letras e números; reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais; compreender que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho, identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.

A pesquisa desenvolvida por Martins (2018), objetivou investigar as práticas pedagógicas de três professores alfabetizadores, relacionadas ao ensino e à avaliação da escrita, de turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Goiânia, por meio de entrevistas e observações. Por meio das entrevistas buscou-se compreender como os professores concebiam o ensino da produção textual na alfabetização e como este trabalho era desenvolvido. E nas observações, buscou-se analisar as propostas de produção textual, com o intuito de compreender se estas contemplavam os requisitos básicos para se escrever um texto, englobando o assunto, o motivo da escrita e o gênero específico de determinada produção.

Os resultados indicaram que todos os entrevistados conceberam o ensino como uma habilidade fundamental a ser trabalhada, devido às exigências da sociedade, necessitando assim, que a escola brasileira prepare os alunos para o uso da escrita em qualquer situação de participação social. Ademais, questionou-se também acerca de quando este processo de ensino deve ser iniciado na sala de aula,

dessa forma, dois professores trouxeram em suas falas a importância de se trabalhar a produção textual desde o início da escolarização, de forma articulada com a oralidade, estando assim, este pensamento, conforme aponta o autor (Martins, 2018), de acordo com os estudos da área, que orientam a inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita desde a Educação Infantil, uma vez que este estímulo exerce influência no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sendo esta, uma habilidade necessária para a trajetória escolar do aluno e também para toda a sua vida social. Entretanto, é exposto que um dos professores identifica que o trabalho com produção de texto deveria ser iniciado somente no segundo ano, devido à falta de domínio técnico da língua apresentado pelos alunos. De acordo com o pesquisador (idem), esse pensamento identifica uma outra concepção, de que é preciso um preparo anterior para o ensino da produção textual, não considerando assim que o aluno está imerso em uma sociedade letrada.

Foi questionado também sobre o tipo de atividade de produção textual, em que todos os professores responderam que trabalham com gêneros textual diversificados, demonstrando, dessa forma, segundo o Martins (2018), ter conhecimento acerca da importância desse recurso pedagógico, percebendo a necessidade de que o estudo da língua deve estar interligado ao cotidiano, a partir das múltiplas formas de interação humana.

Outro ponto importante a ser destacado, diz respeito a dificuldade no trabalho com o ensino da escrita. Conforme elucida Martins (2018), ao analisar a fala de dois professores, que indicavam que alguns alunos possuíam mais facilidade para escrever do que outros, foi possível perceber que estes ainda concebem a escrita como uma aptidão que alguns detêm a potencialidade e outros não. O autor aponta que esta concepção está associada ao mito do dom, o qual defende que alguns alunos nascem com certas habilidades e inspirações, enquanto os outros, cabe apenas conformar-se por não as terem, o que acaba por atribuir ao ensino uma ineficácia antecipada, isto é, acredita-se que ensinar alunos com dificuldades é algo desnecessário, uma vez que tem-se o pensamento que nunca aprenderão.

Além deste aspecto, foi exposto também, a questão da dificuldade para motivar os alunos a escrever. Segundo o autor (Martins, 2018), esta dificuldade, apresentada pelos mesmos dois professores, está interligada a concepção de se perceber o ensino da língua como apropriação de regras e normas, de treinos, a partir de propostas artificiais que não apresentam razões para a escrita e que também não apontam um

interlocutor e um objetivo de interação. Nessa perspectiva, o pesquisador disserta que é necessário avançarmos na direção de uma prática de escrita significativa e concreta, na qual o sujeito realmente tenha algo a dizer e exerça sua escrita em relação a uma outra pessoa, sentindo-se assim, motivado a escrever, visto que o que tem a falar lhe diz respeito e é de seu interesse. Por outro lado, a terceira professora demonstra uma preocupação com seus alunos enquanto escritores autônomos, demonstrando assim, uma concepção, conforme apontado, de que no ensino da língua, deve-se considerar, em primeiro lugar, aquele que escreve como sujeito ativo nesse processo, que precisa ser ensinado, de forma que adquira mais autonomia para ser capaz de se comunicar em diversas situações do seu cotidiano.

O último aspecto observado na entrevista, diz respeito ao que os docentes apontaram como mais importante a ser avaliado no texto. Martins (2018) disserta que dois professores enfatizaram a preocupação com a parte gramatical e normativa do texto, enquanto a terceira professora destacou os aspectos de textualidade, como coesão e coerência, elementos estes que contribuem para a melhoria do sentido do texto. Nessa perspectiva, é apontado pelo pesquisador que esta terceira professora demonstra compreender a língua como atividade de interação, identificando, dessa forma, que o texto sempre tem um conteúdo, uma função social e também um leitor em potencial, o que colabora no desenvolvimento do aluno como um interlocutor ativo nesse processo.

Os resultados das observações, conforme expõe o autor (Martins, 2018), indicaram que a escrita a partir de ilustrações é um recurso bastante utilizado na prática de produção textual, entretanto, geralmente, estas imagens apresentam-se de forma artificial e descontextualizada com a realidade do educando, comprometendo assim, aspectos importantes como a informatividade, a textualidade e a interlocução, uma vez que o único interlocutor dessas produções é o professor. Mediante ao exposto, é destacado ainda que as respostas das entrevistas indicaram que os professores trabalhavam com gêneros textuais diversos, entretanto, o que foi possível perceber na prática observada é que o gênero narração literária foi priorizado nas aulas. Nessa perspectiva, o pesquisador ressalta a importância do trabalho com gêneros diversificados desde o início da escolarização, uma vez que esta prática faz com que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para as interações sociais, de forma que seja capaz de identificar o tipo de texto que deverá produzir em determinada situação comunicativa.

Por fim, foram observadas também as práticas de reescrita das produções, as quais, de acordo com Martins (2018), estabelecem-se como um componente fundamental do processo de ensino da escrita, uma vez que possibilita ao aluno um novo olhar sobre o seu texto, de forma que este, com o auxílio e intervenção do professor, observe os problemas existentes a fim de solucioná-los. Diante disso, o autor elucida que todos os professores solicitaram a reescrita, entretanto somente uma professora acompanhou esse momento de forma individual. É destacado ainda, a partir da fala dos professores, a dificuldade em realizar a reescrita individual dos textos, devido à dinâmica da escola e da sala de aula e, por parte da professora que realiza essa prática, a dificuldade em ampliá-la. Nessa perspectiva, o autor aponta que, segundo a literatura da área, as escolas devem incluir momentos e recursos necessários para que o aluno realize a reescrita do seu texto, uma vez que essa prática proporciona ao educando o desenvolvimento de habilidades de avaliação e de reflexão sobre o próprio texto, além de permitir que o professor avalie a sua própria prática, refletindo sobre os seus apontamentos deixados nas produções dos alunos, observando se estas realmente contribuem para a melhoria dos textos.

Martins (2018) conclui que, a partir desta pesquisa, foi possível constatar que tanto o ensino quanto a avaliação da produção textual ainda são práticas que apresentam problemas, estes relacionados às propostas de produção escrita, ao exercício de avaliação e também ao momento de reescrita. Dessa forma, o autor disserta que é preciso, em um primeiro momento, ultrapassar o ensino tradicional, que ensina a forma em detrimento ao conteúdo e sentido, que desconsidera a língua enquanto interação, com suas múltiplas funções e possibilidades. Além disso, no que diz respeito às avaliações das produções, é apontado que estas mostraram-se de forma monológica, uma vez que não estabeleceram diálogo com o aprendiz, de forma que este fosse capaz de aperfeiçoar o seu trabalho. Acerca do trabalho com gêneros textuais, o pesquisador enfatiza que ainda é necessário avançar muito neste ponto, de maneira a oferecer um ensino que forme escritores eficientes de diversos textos de uso social. Nessa perspectiva, é enfatizado que para que essa melhoria seja alcançada é imprescindível o investimento em políticas públicas no ambiente educacional.

O trabalho desenvolvido por Ramalho (2019) teve por objetivo compreender as formas de avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabética e as implicações dessas avaliações na construção das práticas de uma professora do

município de Águas Belas, em Pernambuco. Este trabalho foi desenvolvido durante o período de um ano letivo, na referida rede, tendo como sujeitos participantes uma professora do primeiro ano do ensino fundamental e sua respectiva turma, em que foram acompanhados os processos educativos relativos à avaliação e à alfabetização.

É exposto pela autora (Ramalho, 2019) que a professora, servidora efetiva, atuava há cinco anos no ciclo de alfabetização e havia participado das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEDUC-AB desde 2013. A turma era composta por 27 alunos, que se encontravam em diferentes hipóteses de escrita. Foram realizadas entrevistas com a professora, com o intuito de obter informações sobre a sua trajetória enquanto professora alfabetizadora, sua organização e elaboração de avaliações diagnósticas iniciais, sobre suas impressões acerca da avaliação exigida pela SEDUC e, também, acerca das suas práticas de intervenções a partir das avaliações realizadas. Além disso, minientrevistas foram também realizadas ao longo do ano letivo, com vistas a elucidar algumas questões que surgiam. Acerca das entrevistas de explicitação, conforme descrito pela pesquisadora, tiveram por objetivo verificar as interpretações da professora sobre o desempenho dos alunos, sendo divididas em dois momentos, em que o primeiro teve como base as “fichas de acompanhamento de leitura e escrita” da SEDUC, e o segundo, os protocolos de escrita das crianças realizados pela pesquisadora. A entrevista final foi realizada com a professora de forma a verificar como esta compreendia o perfil final da turma e como ela avaliava suas práticas desenvolvidas ao longo do ano.

A pesquisadora (Ramalho, 2019) disserta que a professora elaborou uma forma particular de avaliar e identificar os níveis de seus alunos, demonstrando, assim, compreender a importância da diagnose inicial. As habilidades categorizadas pela professora abrangiam: conhece algumas letras, não conhece letras, conhece letras e lê palavras simples silabando. Diante disso, é exposto que a professora demonstrava ter como critério fundamental em sua avaliação o conhecimento das letras e, ao não realizar um diagnóstico de escrita, aparentava considerar que esses dois processos, leitura e escrita, desenvolvem-se da mesma maneira, pensamento este, que não está em consonância com a literatura da área, conforme explica a autora. Nessa perspectiva, é exposto ainda que, a partir das falas da docente, foi possível perceber que ela não dominava a avaliação dos processos linguísticos cognitivos de seus alunos por meio da teoria da psicogênese. Entretanto, ela elaborava outra forma de avaliar, que apresentava mais opções de classificação de seus alunos. Além disso, é

apontado também que a professora dividia seus alunos em quatro níveis: diferencia letras de símbolos, conhece letras, conhece sílabas e lê/escreve palavras simples, selecionando, a partir disso, atividades diferenciadas para cada grupo.

No que diz respeito às práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora, Ramalho (2019) discorre que estas eram divididas entre fixas e flexíveis e que, em todo a sua prática, permeava o atendimento individualizado, principalmente com os alunos com maiores dificuldades. As atividades de alfabetização, de forma geral, observadas ao longo do ano, englobaram: escrita/cópia de cabeçalho; escrita/cópia de alfabeto e padrões silábicos; leitura de cabeçalho, alfabeto, padrões silábicos; leitura de texto pela professora; atividades de consciência fonológica-exploração de rimas; atividade impressa referente ao texto-completar; escrita/cópia de palavras na lousa; leitura de palavras escritas na lousa; análise e síntese de palavras (sílabas); produção coletiva de texto; cópia de texto na lousa; reconhecimento e contagem de letras/palavras; escrita/cópia de letras/frases em diferentes formas (bastão/imprensa/cursiva); escrita/cópia de nomes; segmentação de palavras em sílabas. Ademais, é exposto que, a partir da fala da professora, pode-se compreender quais são os passos importantes, segundo ela, para o ensino da língua escrita, sendo estes: diferenciar letras de símbolos, treinar os sinais gráficos tanto na escrita como na leitura e, por fim, treinar os padrões silábicos simples até a formação das palavras simples.

Os resultados finais apontaram, de acordo com Ramalho (2019), que dos 27 alunos, foi possível fazer diagnóstico final com 24, cujos resultados indicaram que 11 se encontravam no nível alfabético, um no silábico alfabético, dois no pré-silábico, cinco em início de fonetização da escrita e quatro no silábico com valor sonoro. É exposto que os alunos que mais avançaram foram aqueles que, no início do ano, já haviam compreendido que a escrita tem relação com a pauta sonora, enquanto aqueles que não faziam essa relação, avançaram muito pouco, sendo que dois desses, acabaram permanecendo no mesmo estágio. Nesta perspectiva, a autora elucida que a professora, mesmo tendo reconhecido a importância de atividades que desenvolvam as habilidades fonológicas, estas ainda não eram usadas com a frequência necessária, de forma auxiliar os alunos a alcançar o princípio alfabético, visto que, o que predominava em sua prática, eram atividades de treino e memorização de padrões silábicos.

De forma a concluir seu estudo, Ramalho (2019) aponta que, ao final de toda a investigação, ficou evidente que a professora não se apropriou teoricamente de nenhuma das duas formações oferecidas pela rede, a Alfa e Beto e PNAIC, porém, pode-se perceber que alguns ideais propostos pela perspectiva teórico-metodológica do programa PNAIC foram incorporados pela professora, visto que esta utilizou em sua prática atividades de natureza reflexiva. Ademais, pode-se inferir também, conforme exposto pela autora, que a docente se mostrou atenta aos processos avaliativos de aprendizagem da escrita, além de se preocupar em atender os diferentes ritmos de aprendizagem presentes em sua turma. De acordo com a pesquisadora, esta ação refuta a ideia de negligência do professor que apresenta limitações quanto à compreensão teórica, não adotando assim inovações de imediato, sendo considerado como profissional que não busca atualizar-se. Dessa maneira, é enfatizado que este título não condiz com as atitudes da professora, visto que foi observado em sua prática um trabalho contínuo em relação ao desenvolvimento de seus alunos acerca da aprendizagem da língua escrita, dentro dos padrões que a docente considerava como certo.

Ademais, a autora (Ramalho, 2019) destaca ainda que apesar do empenho da professora, os avanços mais notáveis da turma se referiram aos alunos que já haviam alcançado a compressão sonora da língua, visto que os alunos que ainda não haviam adquirido essa compressão, pouco avançaram. Assim, é exposto que esse dado indicou que a professora, apesar de ter selecionado atividades que favoreciam a reflexão fonológica da língua, as mediações realizadas não exploraram de forma satisfatória o potencial destas, além da frequência também não ser suficiente. A pesquisadora ainda complementa que o que mais foi observado na prática da docente foi o uso e treino dos padrões silábicos e, em relação aos dispositivos utilizados por ela, estes se mostraram mais eficientes para o grupo de alunos que já haviam alcançado as hipóteses de escrita silábica ou silábico alfabética.

O último trabalho a ser apresentado, trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Aragão e Moraes (2020), a qual teve por objetivo avaliar alunos que estavam concluindo a alfabetização em turmas nas quais o método fônico era cuidadosamente aplicado pelas docentes, de forma a verificar se, de fato, algumas habilidades (fonêmicas) continuariam sendo muito complexas, mesmo para crianças que já teriam compreendido o princípio alfabético. Conforme exposto pelos autores supracitados, esta pesquisa surgiu a partir de um outro estudo prévio, com a exploração do mesmo

tema, realizado pelos próprios pesquisadores em 2013, em um município em que os professores eram obrigados a usar o método fônico depreendido do programa Alfa e Beto, do qual os resultados médios apresentados pelos sujeitos da pesquisa se mantiveram abaixo do que se poderia esperar. Dessa maneira, Aragão e Moraes (2020), utilizando-se da lógica experimental, questionam se de fato os docentes que ensinaram as crianças deste determinado estudo (2013) seguiram a proposta do método fônico e realizaram com seus alunos todas as atividades de consciência fonêmica sugeridas por tal. Nessa perspectiva, os pesquisadores elucidam que, com o objetivo de responder essa questão, foi feita a seleção cuidadosa de uma amostra de aprendizes, cujas docentes, buscavam seguir o que era prescrito pelos autores do método fônico.

No que tange à metodologia, é apontado pelos autores (Aragão; Moraes, 2020) que trata-se de uma pesquisa de caráter quase experimental, que contou com 20 participantes, sendo estes crianças com hipótese alfabética de escrita, isto é, que já eram capazes de ler e escrever palavras não memorizadas, e que estavam concluindo o primeiro ano do ensino fundamental na rede pública do município de Pernambuco, em que o programa Alfa e Beto era utilizado em todas as escolas. Para a seleção desses sujeitos, é apontado que foi realizada uma busca cuidadosa, de forma que encontrassem alfabetizadores que aplicavam rigorosamente o método fônico, visto que o interesse dos pesquisadores era assegurar que essas crianças tivessem sido expostas aos procedimentos do referido método. Devido à dificuldade de se localizar todos os sujeitos com este determinado perfil em uma única turma, é relatado que a coleta foi realizada em duas turmas diferentes.

Ademais, Aragão e Moraes (2020) elucidam que ao se analisar o ensino da apropriação do SEA especificamente, nas duas turmas, foi possível perceber que as habilidades priorizadas pelas docentes eram aquelas de consciência fonêmica, como identificação do fonema pronunciado nas palavras orais, identificação de palavras orais que possuíam fonemas pronunciados, identificação do fonema inicial de palavras, identificação da letra (oralmente) a partir da escuta de fonema, produção de palavra (oral) que tivesse o fonema pronunciado no meio, produção de palavras (oralmente) que tivessem o fonema pronunciado no final, produção de palavras (oralmente) a partir da escuta de todos os fonemas (síntese de fonemas), segmentação das palavras em fonemas e contagem de letras e fonemas a partir de

uma palavra, não sendo observadas, assim, atividades que envolviam o trabalho com sílabas ou rimas.

Em relação à coleta de dados, os pesquisadores (Aragão; Moraes, 2020) relatam que, em um primeiro momento, conforme anteriormente relatado, foi realizada a aplicação de uma atividade individual de escrita de palavras com todas as crianças das turmas selecionadas, de forma que participassem da pesquisa, somente alunos que já haviam adquirido a hipótese de escrita alfabética. Diante disso, posteriormente à seleção dos participantes, de forma a coletar os dados da pesquisa em si, os autores elucidam que houve a aplicação de nove tarefas de consciência fonêmica, e que, ao final, também foram aplicadas três tarefas de leitura, envolvendo palavras, frases e textos. Os pesquisadores ainda complementam que em cada tarefa eram realizados quatro itens de exame e que estas tinham por objetivo verificar o desempenho dos sujeitos em cada habilidade testada. Acerca dos tipos de tarefas, é apontado que estas foram classificadas em: *Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial* (IPFI); *Identificação de palavras com o mesmo fonema final* (IPFF); *Produção de palavras com mesmo fonema inicial* (PPF); *Segmentação de palavras em fonemas* (SOFo); *Contagem de fonemas nas palavras* (COF); *Adição de fonemas em palavras reais* (AFPR); *Produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais* (PPFA); *Subtração de fonema em palavras reais* (SFPR); *Síntese de fonemas* (SOF) e, em relação às tarefas de leitura, estas foram três, em que o aplicador realizava a leitura dos comandos das questões e o aluno respondia lendo as alternativas e marcando apenas uma delas.

Mediante ao exposto, são apresentados os resultados, os quais, conforme explicado por Aragón e Moraes (2020), foram divididos em duas partes, em que a primeira consiste na análise quantitativa dos dados, abordando o desempenho médio dos sujeitos nas diferentes tarefas de consciência fonêmica e naquelas de leitura, examinando a forma como se relacionam, e a segunda abrange a análise qualitativa dos erros e acertos, observados a partir das respostas dadas pelas crianças em cada uma das nove tarefas de consciência fonêmica.

De acordo com os autores (Aragão; Moraes, 2020), os resultados elucidam que, apesar dos alunos terem sido treinados, ao longo de todo o ano letivo, em habilidades de consciência fonêmica, só apresentaram êxito superior a 80% em uma única tarefa e, além disso, que em quatro tarefas, os índices médios de acertos foram inferiores a 50%. Em relação aos resultados nas tarefas de leitura, os autores afirmam que ao

final do primeiro ano letivo, as crianças revelaram facilidade na leitura de palavras, entretanto, acerca das tarefas que envolviam a leitura de frases e textos, constatou-se que ainda eram de difícil realização para os aprendizes, principalmente aquelas de leitura de texto, visto que somente 25% dos sujeitos conseguiram identificar o tema do texto lido.

Dessa maneira, os pesquisadores (idem) apontam que a habilidade de ler palavras encontrava-se próxima ao processo de apropriação do SEA vivenciado com o método fônico, enquanto o desempenho na leitura de frases e textos indicava que as crianças não encontravam-se alfabetizadas, uma vez considerados os critérios estabelecidos tanto por Soares (2016), quanto pelo MEC (Brasil, 2012), no que diz respeito aos direitos de aprendizagem das crianças para os primeiros anos do ciclo de alfabetização definidos pelo órgão.

Os últimos dados, conforme apontam Aragão e Moraes (2020), dizem respeito à associação entre as habilidades de consciência fonêmica e a leitura, em que constatou-se que poucas foram as habilidades que atingiram significância, e que um número ainda menor, estaria relacionado à capacidade de compreender unidades linguísticas, como frases ou textos. Ademais, os pesquisadores complementam que em torno de 77% os sujeitos foram capazes de realizar a reflexão fonológica sem pronunciar fonemas, a pronúncia do fonema inicial de forma isolada só ocorreu em 11% das respostas e que, somente em 6% das respostas, os alunos exerceram um enorme esforço para pronunciar em voz alta os fonemas iniciais, entretanto, sem sucesso. Assim, é exposto que as crianças, em sua maioria, apesar de acertarem a quantidade de fonemas, demonstraram não pensar os mesmos como unidades isoladas, visto que, ao invés disso, recorreram a outros diferentes segmentos, como letras e sílabas, além da tentativa malsucedida de pronúncia de fonemas.

De forma a concluir o trabalho, os autores (Aragão; Moraes, 2020) apontam que as análises realizadas ao longo da pesquisa, atestaram que mesmo crianças ensinadas a partir de um método fônico, apresentaram dificuldades em responder a diversas tarefas de consciência fonêmica, que psicólogos e autores de livros didáticos vêm tratando como requisitos para a apropriação do SEA. Além disso, é exposto também que as análises de correlação entre as habilidades de consciência fonêmica e as habilidades de ler palavras, frases e textos, apontaram que a reflexão sobre os fonemas teria limitada relação com a capacidade de ler palavras, e que seria ainda menos determinante para se ler e compreender frases e textos.

Mediante ao exposto, Aragão e Moraes (2020) enfatizam que as evidências deste trabalho sugerem que, ao se analisar o papel da consciência fonêmica na alfabetização, tem-se a necessidade de se retornar para uma perspectiva evolutiva, que considera a aparição de habilidades de consciência fonêmica no conjunto de habilidades de consciência fonológica, em que o desenvolvimento das primeiras é consequência da capacidade de separar os significantes orais das palavras e seus significados. Além disso, é defendido pelos pesquisadores que a compreensão do princípio alfabético não está garantida exclusivamente pelo desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica ou fonêmica, visto que as diversas questões conceituais, que são apontadas por Ferreiro (1990), também são condição necessária para que uma criança avance em suas hipóteses de escrita, de forma a desvendar, finalmente, a lógica alfabética.

Nessa perspectiva, Aragão e Moraes (2020) ainda enfatizam a necessidade de um debate a respeito de quais habilidades de consciência fonológica devem ser promovidas na escola, desde a educação infantil, de forma que todas as crianças sejam capazes de compreender o princípio alfabético e também de se apropriar das relações grafema-fonema e fonema-grafema do português. Ademais, apontam também que os dados do trabalho sugerem ainda que obrigar as crianças a pronunciar fonemas isolados de cada palavra não faria sentido, bem como não haveria ganhos especiais em fazê-las ouvir fonemas soltos para juntá-los, de forma a reconstituir uma palavra real. Nesse sentido, os autores trazem como alternativa a essas práticas de habilidades exclusivamente fonêmicas, o emprego de atividades lúdicas, envolvendo jogo, cantigas, textos poéticos de tradição oral, que conforme revelam os estudos que estão sendo realizados no país, podem contribuir para que os aprendizes alcancem uma hipótese alfabética ainda no último ano da educação infantil.

Diante disso, os pesquisadores (Aragão; Moraes, 2020), finalizam o trabalho, pontuando a necessidade de se avaliar a eficácia e a adequação do sistema de ensino e livros didáticos que têm se embasado em métodos fônicos, como a única solução para os problemas do ensino de alfabetização em nosso país. Essa questão é necessária, segundo os autores, devido ao fato de que ao se investigar, ao longo desta pesquisa, a apropriação do sistema de escrita por meio do método fônico, encontrou-se ao final do ano letivo que menos de 70% dos alunos das duas turmas haviam alcançado uma hipótese alfabética, dessa maneira, torna-se evidente a necessidade de se avaliar os princípios e os efeitos da aplicação de atividades baseadas em

métodos fônicos, que desenvolvem o ensino de maneira padronizada, desrespeitando assim, as formas de ensinar e de aprender dos alfabetizadores e dos alfabetizandos.

Após a análise dos estudos apresentados, tem-se a necessidade de observar e destacar as principais contribuições que os mesmos trouxeram para esta pesquisa em questão. Levando-se em consideração que a temática dessa revisão constituiu-se como sendo o Sistema de Escrita Alfabética e seus pressupostos, em síntese, os trabalhos demonstram, que há uma correlação entre os níveis de consciência fonológica e de aquisição da língua escrita, bem como de consciência fonológica e memória do trabalho e que alterações neste sentido, podem influenciar no processo de alfabetização. Dessa forma, quanto maior o nível de consciência fonológica e memória do trabalho, mais avançada é a fase de alfabetização da criança.

Na mesma linha conceitual, foi apresentada a importância da construção de conhecimentos sensoriais, linguísticos e motores na infância, destacando-se a necessidade de proporcionar o desenvolvimento dos mesmos, antes mesmo da criança receber o ensino formal da leitura e da escrita, uma vez que a aquisição de tais habilidades estão diretamente relacionadas. Evidencia-se que as considerações em questão, estão de acordo com a literatura da área, que indica a necessidade de se trabalhar com tais conhecimentos de maneira prévia na educação infantil, visto que subsidiam o desenvolvimento do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda neste sentido, enfatizou-se a importância do processo de alfabetização ter como base orientações de programas como o PNAIC, que pontuam intervenções que englobem a construção coletiva do alfabeto, uso do alfabeto móvel, trabalho com a consciência fonológica, uso de palavra estável, da cantiga, do jogo e da leitura. Isto se deve ao fato de que o trabalho a partir dessa concepção produz melhores resultados quando comparado ao trabalho a partir de um ensino tradicional.

Outra importante consideração, diz respeito ao método fônico, em que dados demonstraram que crianças alfabetizadas a partir de tal perspectiva, apresentaram dificuldades em responder diversas tarefas de consciência fonêmica. Neste sentido, evidenciou-se que a reflexão sobre os fonemas teria limitada relação com a capacidade de ler palavras e ler e compreender frases e textos. Diante disso, apontou-se que a aquisição do SEA não está garantida exclusivamente pelo desenvolvimento de habilidades de consciência fonêmica, visto que esse processo envolve diversas questões conceituais que também são necessárias para que a criança evolua e

finalmente compreenda a lógica alfabética. Acrescentou-se ainda que a aplicação de atividades baseadas no referido método, que desenvolvem o ensino de maneira padronizada, desrespeita as formas de se ensinar dos alfabetizadores e de se aprender dos alfabetizados. Mediante ao exposto, é importante destacar que ambas as considerações mostram-se de acordo com a literatura da área, conforme já apontado por teóricos como Moraes (2012) e Soares (2021).

Em relação à produção textual, foi evidenciado a importância de realizar uma prática de escrita significativa e concreta com os estudantes, embasando-se no pressuposto de que a língua é uma atividade de interação e, neste sentido, o texto sempre tem um conteúdo, uma função social e também um leitor em potencial, colaborando assim, com desenvolvimento do aluno, de forma que este torne-se um interlocutor ativo nesse processo. Além disso, ressaltou-se a necessidade do trabalho com gêneros textuais diversificados desde o início da escolarização, de forma que o estudante desenvolva as habilidades necessárias para identificar e produzir os tipos de textos que devem ser utilizados nas diferentes situações comunicativas. Diante do exposto, aponta-se que determinada contribuição está de acordo com a literatura da área, bem como com os documentos nacionais, como a BNCC, que traz a importância do trabalho com os diferentes gêneros textuais, uma vez que estes fazem parte do cotidiano das pessoas, devendo ser explorados ao longo da escolarização.

Outro ponto em destaque, diz respeito a importância da avaliação por sondagem, uma vez que a produção espontânea por parte do estudante, proporciona um momento de reflexão sobre a própria escrita, contribuindo para a sua aprendizagem. Além disso, quando o professor compreende essa avaliação pelo viés formativo, a mesma contribui para que este repense as práticas pedagógicas necessárias para o desenvolvimento de seus educandos. O estudo em questão também apresenta-se de acordo com o que é proposto pela teoria construtivista, a qual aponta que os educandos devem estar ativamente envolvidos em seu aprendizado para alcançar novos entendimentos. Da mesma forma, aponta a necessidade do professor levar em consideração os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes e então propor novos desafios que os auxiliem na construção do conhecimento.

Evidenciou-se nesta revisão de literatura ainda a necessidade de se compreender o caráter híbrido da escrita, uma vez que a mesma exige ordem e regras de composição, com espaços cheios e vazios, em que esses intervalos constituem-se

como signos, que criam sentidos. Neste sentido, aprender a ler e escrever demanda outras questões, que não somente a compreensão acerca da relação grafema-fonema, evidenciando-se, assim, a necessidade de aprender os demais signos constitutivos do texto, como os intervalos e seus sentidos. Mediante ao exposto, ressalta-se que esta contribuição apresenta-se em consonância com o que foi proposto por teóricos da área, como Ferreiro *et al.* (1982) e Moraes (2012), os quais apontam que os aprendizes, ao longo do processo de desenvolvimento da escrita, necessitam adquirir conhecimentos não apenas dos aspectos conceituais, que dizem respeito à natureza do processo de representação simbólica, mas também dos aspectos convencionais, inerentes ao Sistema de Escrita Alfabética, englobando, neste sentido, o conhecimento de que para escrever, deixamos espaços entre as palavras. Da mesma forma, a importância do reconhecimento dos espaços em brancos, também está de acordo com os documentos nacionais relativos à alfabetização, uma vez que esta questão aparece como uma habilidade do eixo de Análise Linguística/Semiótica da BNCC, ao primeiro ano do ensino fundamental.

Após a realização das análises relativas ao processo de alfabetização, especificamente acerca do Sistema de Escrita Alfabética, por meio do estudo de obras de teóricos da área, bem como de pesquisas na mesma temática, será realizado, no próximo capítulo, um novo estudo englobando a questão da pandemia da COVID-19, devido ao fato de que este trabalho tem por objetivo compreender o processo de aquisição da escrita neste contexto.

4 RETRATOS DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DE COVID-19

Neste capítulo, será realizada uma investigação relacionada à educação no contexto de pandemia da COVID-19, ocorrida entre 2020 e 2021, com o intuito de compreender quais foram os principais documentos que nortearam o meio educacional nesse período. Além disso, visto que o tema deste trabalho se constitui como sendo o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética no contexto de pandemia, será realizada também uma segunda revisão de literatura, de forma que seja possível acompanhar as pesquisas que abordaram tal questão.

Aponta-se, assim, que esta revisão se desenvolveu a partir de trabalhos acadêmicos, por meio da base de dados *Google Scholar*. Dessa forma, a revisão de literatura aqui apresentada foi composta por artigos científicos. O período temporal escolhido compreendeu os anos entre 2020 a 2022.

4.1 Principais documentos nacionais relativos à educação em contexto de pandemia

Como é do conhecimento de todos, desde o final do ano de 2019 a disseminação do vírus da COVID-19 tem trazido consequências para o mundo todo. Em 30 de janeiro de 2020 foi declarado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que o surto do coronavírus constituía-se como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (OMS declara..., 2020). Devido a isto, iniciativas governamentais começaram a surgir, de forma a orientar a população neste momento.

A primeira lei decretada no Brasil acerca dessa questão, foi a Lei nº 13.979, de 6 fevereiro de 2020, que dispôs “[...] sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019” (Brasil, 2020b, p. 1). Neste sentido, foram apontadas as medidas que poderiam ser adotadas pelas autoridades, abrangendo isolamento social, quarentena, determinação de realização compulsória de exames médicos, tratamentos específicos, vacinação, entre outros, além da restrição excepcional e temporária de entrada e saída do país, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). A lei em questão ainda esclarece que:

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais

afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus (Brasil, 2020b, p.1).

Logo em seguida, em 11 de março de 2020, a OMS declarou que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes se caracterizava como pandemia e, para que fosse possível contê-la, a organização recomendou três ações básicas, foram elas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social (Brasil, 2020e). Em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343 (Brasil, 2020h), o Ministério da Educação – MEC, dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durasse a situação de pandemia, para as instituições de ensino superior integrantes do sistema federal de ensino. Logo em seguida, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação – CNE, veio a público se manifestar sobre a necessidade de reorganização das atividades acadêmicas, em todos os níveis, etapas e modalidades, por conta de ações preventivas à propagação do coronavírus. Diante disso, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, por meio de resoluções e pareceres, orientaram as instituições de ensino sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais, de forma a evitar que o ano letivo fosse suspenso (Brasil, 2020e).

Ademais, em 20 de março de 2020, foi aprovado pelo Congresso Nacional o Decreto Legislativo nº 6 (Brasil, 2020a), que reconhece a ocorrência de estado de calamidade pública e, ainda no mesmo dia, o Ministério da Saúde, por meio da Portaria nº 454 (Brasil, 2020i), declarou, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus. É importante destacar que o termo “disseminação comunitária”, conforme esclarece a Sociedade Brasileira de Infectologia (2020, p. 2) é caracterizado “[...] pelo aumento significativo de casos em determinada região, não sendo mais possível rastrear a origem dos casos, ou seja, não é mais possível determinar quem transmitiu o vírus para o paciente”. Nessa perspectiva, Estados e Municípios implementaram decretos e instrumentos legais e normativos, direcionados ao enfrentamento da emergência de saúde pública, como o distanciamento social, instituído de forma gradativa, em todo o território nacional, de maneira que alguns espaços de convívio social, dentre eles as instituições de ensino,

públicas e privadas, foram fechados, com vistas a evitar aglomerações e, assim, conter a disseminação do vírus (Brasil, 2020e).

É importante salientar que o artigo 32, parágrafo 4º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, possibilita a realização de atividades não presenciais, uma vez que estabelece que o ensino fundamental pode ocorrer por meio do ensino a distância como complementação da aprendizagem ou em caso de situações emergenciais (Brasil, 1996). Além disso, o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDB, estabelece que a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância, desde que observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados, bem como as instituições de ensino que ofertam essa modalidade, estejam autorizadas pelas autoridades educacionais (Brasil, 2017a).

Diante dessa nova realidade, relativa ao meio educacional, conforme expõem Grandisoli, Jacobi e Marchini (2020, n.p.), a partir dos dados divulgados pelo Inep (2019), “[...] cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas mais de 180 mil escolas de ensino básico espalhadas pelo Brasil como forma de prevenção à propagação do coronavírus”. Nesse contexto, devido à necessidade de reorganização das atividades educacionais, o governo federal apresentou, por meio da Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 (Brasil, 2020d), que depois foi convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020e), as normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, durante o estado de calamidade pública. As referidas normas estabeleceram que as instituições de ensino, no que se refere à educação básica ficariam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida pela LDB e, em relação ao ensino superior, também ficariam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico (Brasil, 2020d).

A partir disso, em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 5/2020 relativo à “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19” (Brasil, 2020e, p.

1). Ao longo deste documento, é possível acompanhar uma análise relativa ao momento de pandemia, em que é exposto que não há precedentes na história mundial do pós-guerra uma situação como esta. Foi acrescentado ainda que, conforme dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “[...] milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus” (idem, p. 3). Além disso, é destacado também o fato da suspensão das aulas presenciais em todo território nacional, apontando-se que esta é uma situação imprevisível, devendo seguir ritmos diferentes nos Estados e Municípios, visto que depende da extensão e da intensidade da contaminação pela COVID-19.

O mesmo documento (Brasil, 2020e, p. 3) ainda trouxe as possíveis consequências que a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades presenciais poderia acarretar, como:

- dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias de modo geral; e
- abandono e aumento da evasão escolar.

Diante disso, expõe-se que é preciso considerar as desigualdades estruturais da sociedade brasileira que acabam por agravar o cenário decorrente da pandemia, principalmente no que tange à educação, ao se observar os índices de alfabetização e de matrícula relacionados à fatores socioeconômicos e étnico-raciais, além das condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (Brasil, 2020e).

Nesse contexto, o Parecer (idem) demonstrou que a principal questão a ser considerada ao se reorganizar as atividades educacionais por conta da pandemia é garantir que os direitos e objetivos de aprendizagem sejam mantidos, de forma a minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes. Assim, tendo como base a Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 (Brasil, 2020d), o que está previsto na LDB sobre o padrão de qualidade das atividades (Brasil, 1996) e também o que estabelece o Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (Brasil, 1969), o qual

pressupõe a “realização de atividades fora do ambiente escolar para estudantes que estejam impossibilitados de frequentar a unidade escolar por conta de risco de contaminação direta ou indireta [...]” (Brasil, 2020e, p.8), foram recomendadas três formas de reorganização do calendário, de maneira que a carga horária mínima fosse cumprida, utilizando-se de:

1. reposição da carga horária de forma presencial ao final do período de emergência;
2. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais realizadas enquanto persistiram restrições sanitárias para a presença de estudantes nos ambientes escolares coordenado com o calendário escolar de aulas presenciais; e
3. cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação), realizadas de forma concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno às atividades (Brasil, 2020e, p. 21).

Diante disso, o documento enfatiza, no que tange a reposição de carga horária de forma presencial, que ela acontecerá no contraturno ou em datas programadas no calendário original, podendo se estender para o ano subsequente. Além disso, estabelece que as atividades pedagógicas não presenciais compreendem “[...] o conjunto de atividades realizadas com a mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional [...]” (Brasil, 2020e, p. 21).

Nesse contexto, é possível observar, conforme aponta Santana (2020), que apesar do parecer em questão reconhecer as desigualdades estruturais do país e as fragilidades educacionais, ele autoriza, de maneira bastante ampla, o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, podendo ou não serem mediadas por tecnologia enquanto perdurarem as restrições sanitárias e as medidas de distanciamento social no país. A autora ainda destaca que o documento não oferece orientações específicas e condições universais para o desenvolvimento pedagógico efetivo e significativo por meio da modalidade a distância e que o contexto brasileiro torna ainda mais complexa toda essa situação, devido à crise já existente na educação, seja pelo seu histórico de exclusão e favorecimento a determinados grupos em relação à oferta da educação regular, pelo desenvolvimento anacrônico da sociedade em relação à revolução tecnológica, ou ainda pelos constantes processos de precarização sofridos por docentes e pelas instituições públicas de ensino.

É válido destacar ainda outro documento, o Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 07 de julho de 2020, o qual dispôs sobre as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia (Brasil, 2020f). O parecer aponta que as recomendações propostas têm por objetivo a preservação da vida, a diminuição das desigualdades sociais e o desenvolvimento de uma sociedade plural, embasada nos princípios e valores de promoção da cidadania. Dessa forma, é exposto que o CNE, tendo como pressuposto de que o retorno das atividades escolares, quando definido o cronograma de aberturas das escolas no contexto de pandemia, enfrentará desafios e deverá respeitar a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, tem o objetivo, por meio deste documento:

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;
2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;
3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2020f, p. 2).

Nessa perspectiva, antes de expor as orientações, o referido documento apresentou um breve diagnóstico da Educação Básica no contexto de pandemia de importante destaque. Em um primeiro momento é apontado que o Brasil possui 47,9 milhões de estudantes na Educação Básica e 8,4 milhões no Ensino Superior, totalizando assim, uma população de 56,3 milhões de estudantes fora das salas de aula desde março de 2020. Ademais, demonstra-se também, por meio de um estudo realizado com 249 redes de ensino municipais de todas as regiões do país e 17 redes estaduais, a grande variedade e diversificação das redes de ensino para a organização interna e a disponibilização de conteúdos e atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia. Assim, é apontado que:

Em relação à educação infantil, a pesquisa mostra que 41% das redes municipais disponibilizam semanalmente conteúdos aos alunos; 31% quinzenalmente e 28% diariamente. Em geral, as redes ofereceram orientações aos pais sobre atividades lúdicas, interações e brincadeiras, alimentação saudável e suporte psicológico.

Nos anos iniciais, 44% das redes oferecem conteúdos e atividades pedagógicas semanalmente, 27% diariamente e 29% quinzenalmente. Para os anos finais do ensino fundamental, a mesma tendência se repete [...]. Em ambos os casos, as redes indicam que 93% das intervenções pedagógicas estão embasadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 87% delas

no currículo de referência [...]. No caso dos anos iniciais, predominam atividades de leitura, escrita, interpretação de texto e operações básicas de matemática. Nos anos finais, as redes priorizam atividades tendo como norte a BNCC e a matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Entre as 17 redes estaduais do ensino médio, [...] 33% asseguram conteúdos aos alunos diariamente; 60% semanalmente e 7% quinzenalmente. Em todas as redes do ensino médio pesquisadas há videoaulas ofertadas e preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Brasil, 2020f, p. 5).

Além disso, o estudo (Brasil, 2020f) ainda indicou que a maioria das secretarias afirmou manter um bom controle dos estudantes que têm acesso aos conteúdos ofertados, entretanto, o monitoramento era limitado ao recebimento das atividades e não à verificação do aproveitamento dos alunos. Outro dado importante está relacionado às maiores dificuldades enfrentadas pelas redes, em que se destaca a formação dos professores para lidar com ferramentas e tecnologias educacionais, visto que somente 39% das instituições ofereceram formações para as atividades não presenciais. Em relação ao momento de volta às aulas, 84% das redes demonstraram estarem preparadas, salientando a importância de orientações dos órgãos educacionais responsáveis para melhor organização. Dessa forma, é afirmado que o planejamento para este momento deve ocorrer em três frentes principais:

[...] acolhimento; avaliações diagnósticas para identificar os níveis de aprendizagem dos estudantes e, a partir disso, estabelecer intervenções; a reorganização do espaço físico e a adoção de medidas de higiene necessárias para evitar a contaminação da COVID-19. Destaca-se também atenção especial a medidas de combate à evasão, busca ativa de alunos, estratégias de recuperação de aprendizagem (idem, p. 6).

Nesse contexto, o Parecer CNE (Brasil, 2020f) apresenta ainda um segundo estudo, o qual aplicou questionários em 3.978 redes municipais, o que representa 70% do total de matrículas das redes municipais do país, com o intuito de subsidiar os protocolos de voltas às aulas. Os resultados mostram o seguinte quadro:

- 83% (oitenta e três por cento) dos alunos das redes públicas vivem em famílias vulneráveis com renda per capita de até 1 (um) salário-mínimo;
- 79% (setenta e nove por cento) dos alunos das redes públicas tem acesso à internet, mas 46% (quarenta e seis por cento) acessam apenas por celular e 2/3 dos alunos não têm computador;
- 60% (sessenta por cento) das redes municipais que suspenderam as aulas presenciais estão oferecendo atividades remotas;
- 43% (quarenta e três por cento) das redes municipais utilizam materiais impressos nas atividades remotas; 57% (cinquenta e sete por cento) conteúdos digitais e videoaulas gravadas;

- 958 (novecentos e cinquenta e oito) redes municipais têm políticas de monitoramento das atividades remotas e acompanhamento dos alunos; e
- Mais da metade das redes indica que as maiores dificuldades para a implementação das atividades não presenciais são: indefinição das normativas dos respectivos sistemas; dificuldades dos professores em lidar com as tecnologias e falta de equipamentos (idem, p.6).

Por fim, um último estudo apresentado pelo documento (Brasil, 2020f), trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo identificar se os alunos estavam recebendo as atividades remotas e quais as principais dificuldades encontradas. De forma geral, os resultados indicaram que a maioria das redes públicas de ensino buscaram implementar atividades não presenciais, conforme as recomendações do Parecer CNE/CP nº 5/2020 (Brasil, 2020e) e que as maiores dificuldades englobaram a desigualdade no acesso à internet pelos estudantes, as dificuldades dos professores relacionadas ao desenvolvimento de atividades remotas, as desigualdades no índice socioeconômico e da infraestrutura das escolas, além da questão da dificuldade de monitoramento do aprendizado nas atividades não presenciais. Nesse contexto, o documento ainda acrescentou que para que existisse a possibilidade da continuidade das atividades remotas com o retorno das aulas presenciais, seria necessário um grande esforço dos governos, “[...] para assegurar condições de higiene e segurança nas escolas públicas, o acesso à internet aos estudantes de baixa renda, investimento na infraestrutura das escolas e na formação dos professores para uso de novas metodologias e tecnologias” (Brasil, 2020f, p. 8).

Ademais, o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020f) ainda traz um breve resumo acerca de experiências internacionais relativas ao retorno das atividades presenciais nas escolas, alegando que estas ações são complexas e exigem um planejamento detalhado. De acordo com o documento:

Ainda não há estudos para medir o impacto do fechamento provisório das escolas em mais de 190 países. No entanto, os efeitos adversos associados à segurança, bem-estar e aprendizagem das crianças estão bem documentados em diferentes estudos (Unesco, Banco Mundial). Há indícios de que as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além dos efeitos emocionais e físicos, que podem se prolongar por um longo período. Estudos indicam que, quanto mais tempo os estudantes socialmente vulneráveis estiverem fora da escola, maior será o retrocesso nas aprendizagens e maior a probabilidade de aumento do abandono escolar (idem, p.12-13).

Em vista disto, é exposto (Brasil, 2020f), conforme apontam as pesquisas internacionais, que a reabertura das escolas deve ser segura e consistente, tendo como referência as orientações das autoridades sanitárias locais e as diretrizes definidas pelos sistemas de ensino. A partir disso, o parecer traz as diretrizes recomendadas pelas experiências internacionais para o retorno às aulas presenciais (idem, p. 14-15):

Modelos de retorno:

- intermitente – presencial em alguns dias;
- alternado – grupos alternando frequência presencial;
- excepcional – somente determinados grupos de alunos retornam presencialmente (alunos sem possibilidade de acesso remoto);
- integral – retorno de todos os alunos;
- virtual – casos em que não é possível o retorno do aluno presencialmente (risco de contaminação, contágio, doença pré-existente);
- híbrido – utilização de mais de uma estratégia de retorno.

Ensino e Conteúdos:

- Atenção na seleção de conteúdos e de didáticas adequadas ao contexto de distanciamento social;
- Formação e orientação para professores;
- Orientação aos pais;
- Orientação para elaboração de aulas e atividades:
 - Presenciais;
 - On-line.

A partir disso, o documento (Brasil, 2020f) traz as diretrizes e orientações pedagógicas propostas pelo Parecer nº 5/2020 (Brasil, 2020e), já mencionadas anteriormente, reiterando que tais recomendações, concernentes à reorganização do calendário escolar, já indicavam importantes medidas para subsidiar o planejamento de volta às aulas, e que muitas delas estavam alinhadas às recomendações observadas na pesquisa relativa às experiências internacionais.

Nesse contexto, são apresentadas ainda as Recomendações e Orientações Pedagógicas para o Planejamento da Volta às Aulas. Para tanto, é exposto o protocolo de biossegurança para o retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino, publicado pelo MEC no dia 1º de julho de 2020 (Brasil, 2020j), o qual estabelece as medidas de proteção e prevenção da COVID-19, devendo ser utilizado como instrumento de apoio no retorno gradual das atividades, com vistas a proporcionar um ambiente seguro e saudável para alunos, servidores e colaboradores. A partir disso, o Parecer indica a necessidade de algumas ações, como: coordenação e cooperação de ações entre os níveis de governo; estabelecimento de redes colaborativas entre

níveis educacionais e entidades públicas e particulares; coordenação territorial; estabelecimento do calendário de retorno; planejamento do calendário de retorno; comunicação; formação e capacitação de professores e funcionários; acolhimento; planejamento das atividades de recuperação dos alunos; flexibilização acadêmica; coordenação do calendário de 2020-2021; flexibilização regulatória e flexibilização da frequência escolar presencial (Brasil, 2020f).

Ademais, o documento (idem) frisa a importância de monitoramentos, avaliações e estratégias de recuperação. Em relação aos monitoramentos, é apontado que, durante o período de isolamento, as escolas devem verificar se as atividades não presenciais foram recebidas pelos alunos, se estes estão acompanhando as atividades propostas, identificar as dificuldades encontradas, realizar um registro de atividades não presenciais, visto que esta ação é fundamental para a reorganização do calendário e cômputo da equivalência de horas cumpridas, além de realizar um replanejamento curricular, o qual deve estar articulado com as competências e objetivos de aprendizagem estabelecidos na BNCC. No que se refere às avaliações, expressa-se que avaliações diagnósticas e formativas devem ser realizadas no retorno às aulas presenciais, buscando avaliar o que o aluno aprendeu e quais são as lacunas de aprendizagem. Neste contexto, o Parecer faz um importante destaque para as avaliações de alfabetização, estabelecendo que:

[...] as crianças dos anos iniciais em processo de alfabetização devem receber uma atenção maior para evitar déficits futuros de aprendizado e garantir o seu desenvolvimento integral. Considerada uma das fases mais delicadas e importantes da vida escolar, a alfabetização depende de um trabalho contínuo de estímulo, análise e conhecimento de quem vai ensinar. É bastante provável que um número significativo de crianças apresente algum tipo de prejuízo acadêmico neste ano de pandemia (Brasil, 2020f, p. 23).

Dessa forma, é orientado ainda que a avaliação diagnóstica individual dos alunos em processo de alfabetização, dos 1º e 2º anos, tanto em leitura e escrita, quanto em matemática, devem ser consideradas prioritárias no retorno às aulas presenciais, de forma a evitar prejuízos que poderão afetar a vida escolar de toda uma geração (idem).

Um último ponto apresentado pelo documento (idem) faz menção aos exames de final de ano, em que é reivindicado uma atenção especial aos estudantes das etapas finais do ensino fundamental e médio. Nesse sentido, é apontado que deve ser pensada uma possibilidade de calendário de 2020-2021 para estes alunos, tendo

como base a recomendação do CNE, que orienta que cada rede de ensino deve avaliar cuidadosamente os impactos da pandemia na reprovação destes estudantes, considerando que as lacunas de aprendizagem decorrentes das restrições impostas pela pandemia no processo educacional, deverão ser recuperadas nos anos seguintes, em particular em 2021. Mediante ao exposto, é enfatizado a necessidade de que todos os atores envolvidos com a educação local e nacional depreendam um grande esforço no desenvolvimento de ações, com o intuito de minimizar os efeitos da pandemia no processo de aprendizagem, evitando assim o aumento da reprovação e da evasão, que poderão ampliar ainda mais as desigualdades educacionais existentes.

Ademais, outro importante documento nacional, que reúne tudo o que foi até aqui exposto, é o Parecer CNE/CP nº 15/2020 (Brasil, 2020g), um projeto de resolução que dispôs sobre as Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº6, de 20 de março de 2020. Tal Parecer foi posteriormente deliberado por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020k).

Além dos documentos nacionais até agora observados, convém destacar também os principais documentos relativos à educação em momento de pandemia deliberados pelo Governo do Estado de São Paulo, bem como pela Prefeitura Municipal de Limeira, visto que o presente estudo se desenvolveu neste contexto.

Nessa perspectiva, em relação ao Governo do Estado, o primeiro documento observado é o Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020 (São Paulo, 2020a), o qual dispôs sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (novo coronavírus). O referido decreto determinou, como medida de segurança, que as aulas na rede estadual de São Paulo fossem suspensas a partir do dia 23 de março de 2020. Logo em seguida, em 18 de março, a Secretaria Estadual da Educação, por meio Deliberação CEE 177/2020 (São Paulo, 2020b), que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, estabeleceu que as instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior deveriam reorganizar seus calendários escolares, podendo propor atividades

escolares não presenciais, durante o período de suspensão das aulas, de forma que os dias letivos fossem computados.

Ademais, com o intuito de prevenir o contágio e a transmissão do novo coronavírus, em 20 de março, o Governo do Estado publicou a Resolução Seduc-30 (São Paulo, 2020c) que determinava a antecipação das férias e recesso escolar. Assim, após esse período, o Governo publicou a Resolução Seduc-44 (São Paulo, 2020d), em 20 de abril de 2020, a qual definiu diretrizes para a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19), além de orientar as instituições quanto aos estudantes que não realizarem as atividades não presenciais ou apresentarem maiores dificuldades de aprendizagem. Nesse mesmo contexto, foi ainda publicado a Resolução Seduc-45 (São Paulo, 2020e), em 20 de abril de 2020, que dispôs sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19, uma vez que as aulas na Rede Estadual seriam retomadas oficialmente no dia 27 de abril de 2020. É ainda exposto que as aulas aconteceriam por meio do aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo e pela TV Educação, e que os professores das escolas deveriam dar suporte aos alunos, sendo a frequência destes monitorada pelo docente por meio da entrega das atividades.

No que diz respeito aos documentos do âmbito educacional referentes à Prefeitura Municipal de Limeira no contexto de pandemia, tem-se, em um primeiro momento, o Decreto n° 108, de 16 de março de 2020 (Limeira, 2020a), o qual adotou no Município o que foi previsto pelo Decreto Estadual de n° 64.862, de 13 de março de 2020 (São Paulo, 2020a), que dispôs sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (coronavírus). Assim, da mesma forma que foi deliberado pelo Estado, as aulas na Rede Municipal de Limeira foram suspensas a partir do dia 23 de março de 2020. Em sequência, tem-se o Decreto n° 123, de 23 de março de 2020 (Limeira, 2020b) em que foi reconhecido pelo município o estado de calamidade, decretando medida de quarentena e impondo a restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus. Ademais, foi deliberado também o Decreto n° 144, de 7 de abril de 2020 (Limeira, 2020c), o qual prorrogou a medida de quarentena pelo período de 8 a

22 de abril de 2020, prorrogando da mesma forma e pelo mesmo período a suspensão das aulas na rede municipal de ensino.

Nesse contexto, de forma a orientar a rede municipal de ensino neste período, o Conselho Municipal de Educação, por meio da Deliberação CME/SME nº01, de 04/06/2020 (Limeira, 2020d), dispôs sobre o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares em época de suspensão de aulas e após a retomada das aulas presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Limeira, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19. De acordo com o documento, era necessário formular diretrizes e orientações de como a educação municipal deveria conduzir o processo educacional no cenário pandêmico e também, no período de retorno às aulas, ao fim do isolamento social. Isto é, haveria a necessidade de um estudo do currículo da rede para indicar os conteúdos essenciais para cada ano de escolaridade, visto que, devido à pandemia, vários dias letivos poderiam não ocorrer, havendo assim, a necessidade de Reorganização do Calendário Letivo 2020. Neste sentido, é destacado ainda a questão da Medida Provisória nº 934/2020 (Brasil, 2020e), que flexibilizou excepcionalmente a exigência do cumprimento do calendário escolar, ao dispensar a obrigatoriedade de observância ao mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas, além da possibilidade a opção do ensino à distância para a reposição de aulas.

A partir desses apontamentos, a Deliberação CME/SME nº01, de 04/06/2020 (Limeira, 2020d) enfatizou ainda que o papel da educação escolar é ensinar os conteúdos desenvolvidos ao longo dos anos por meio de diferentes estratégias metodológicas, tendo como finalidade o desenvolvimento de cada estudante, assim, o Conselho Municipal de Educação, fez algumas considerações.

Em um primeiro momento, estabeleceu que a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação era quem deveria estabelecer quais seriam os conteúdos primordiais para cada ano de escolaridade, readequando assim, excepcionalmente os conteúdos de 2020; Além disso, apontou que havendo a necessidade de reposição dos dias letivos, que estes acontecessem prioritariamente de modo presencial, devido à importância do papel do professor para o desenvolvimento dos educandos, principalmente para público alvo da alfabetização; Esclareceu também que não se admitiria nenhuma forma de reposição de aulas na Educação Infantil em formato de educação à distância, devido às especificidades deste segmento; Enfatizou a

necessidade da criação de vínculos entre estudantes, professores e unidades escolares, para que a rotina de estudos não fosse abruptamente desvinculada, visto que o momento de distanciamento social impacta negativamente a vida de todos os cidadãos, de modo especial, interfere na rotina dos estudantes, principalmente das crianças pequenas; Neste sentido, estabeleceu que cabe a SME promover meios para que este vínculo seja mantido, seja por recursos canais e digitais ou recursos físicos, como livros, orientações às famílias, sugestões de rotinas de estudo, atividades de retomada de conteúdos já desenvolvidos em sala de aula etc.; Por fim, esclareceu que as atividades desenvolvidas à distância não se comparam às atividades realizadas em sala de aula, principalmente ao se considerar as características do público alvo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que possui menos autonomia para o autoestudo (Limeira, 2020d).

Além dessas considerações, o documento (idem, p. 8-9) discorreu sobre as possibilidades de ações voltadas à educação em período de pandemia e de pós pandemia:

- a) orientações às famílias dos estudantes matriculados, tanto no que concerne às medidas de prevenção ao novo coronavírus, como em situações que proporcionem o maior vínculo socioemocional entre os membros familiares e os estudantes;
- b) oferecer sugestões às famílias para que desenvolvam com os educandos situações que possam manter o elo entre eles e situações de aprendizagem/ retomada de processos que rememorem uma rotina de estudos;
- c) envio de propostas para que os estudantes possam realizar em casa, com autonomia ou participação de um adulto, excetuando-se conteúdos novos e que não foram desenvolvidos em sala de aula;
- d) promover o incentivo e propiciar, por meio de indicações, situações lúdicas que podem ser desenvolvidas em qualquer lar (não requerendo materiais fora do alcance da maioria das pessoas) e de interação familiar;
- e) fazer uso de materiais didáticos e pedagógicos para revisão e retomada de pontos que podem ser consolidados por meio de atividades;
- f) ofertar livros literários para que o processo de linguagem e o desenvolvimento seja enriquecido;
- g) realizar o envio de atividades para que os estudantes possam realizar e na sequência elas sejam corrigidas pelos professores, zelando assim pelo processo de reflexão, devolutiva e indicação de novas atividades para os que apresentem maiores dificuldades;
- h) garantir, na retomada das aulas, avaliação diagnóstica e retomada de conteúdos em defasagem, de modo a oferecer para além da recuperação contínua, recuperação paralela para os casos que necessitem;
- i) redirecionamento das prioridades de conteúdos, por meio de revisão curricular, em caráter excepcional;
- j) readequar o calendário escolar, tão logo sejam retomadas as aulas, de modo a definir processo de reposição e oferecimento de recuperação contínua e paralela;
- k) busca ativa dos estudantes que não retornarem às escolas após a retomada das aulas; [...].

Neste sentido, salientou-se ainda que o objetivo principal da realização de atividades pedagógicas não presenciais era evitar a estagnação no processo de aprendizagem por parte dos estudantes, além da perda do vínculo com a escola, enquanto a presença física presencial no ambiente escolar não fosse possível. Assim, com o intuito de garantir o atendimento essencial aos estudantes, propôs-se de forma excepcional a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes, enquanto persistirem as restrições sanitárias, as quais poderiam ser mediadas ou não pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (Limeira, 2020d).

Ademais, salientando a importância da comunicação, bem como a elaboração de roteiros de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais às famílias dos estudantes ao longo deste período pandêmico, foi determinado ainda pelo documento que as referidas atividades pedagógicas poderiam acontecer, sob a orientação dos professores (idem, p. 10):

- por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);
- por meio de programas de televisão ou rádio;
- pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis;
- pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

Mediante ao exposto, o CME (Limeira, 2020d) apontou que expôs alguns caminhos a serem seguidos, visto que nunca uma pandemia foi vivenciada pelos contemporâneos, ratificando assim o seu compromisso com a educação, em que o direito à aprendizagem seja garantido por todos. Ademais, salientou que os recursos tecnológicos, na maioria das vezes, poderiam servir apenas como complemento e não como foco de ações, uma vez que a realidade de parte considerável das famílias do município de Limeira ainda não contempla o acesso ao computador e internet e, nesse sentido, as atividades impressas ainda seriam as mais indicadas, de forma a garantir o acesso e o tratamento igualitários para todos.

A partir de todas essas considerações, é deliberado então, por meio do referido documento (idem), em seu artigo 2º, que a SME e as unidades escolares deveriam ofertar atividades não presenciais, de caráter complementar aos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, abrangendo a modalidade de Educação

Especial, tendo como diretrizes específicas, para a elaboração de atividades em cada segmento, as que se seguem:

- I- Educação Infantil - ênfase das orientações às famílias e encaminhamentos pedagógicos, os quais devem priorizar a interação e a ludicidade como forma de possibilitar o desenvolvimento socioemocional e de aspectos da linguagem verbal, respeitando as características de cada faixa etária;
- II- Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos - as atividades encaminhadas devem envolver os conteúdos escolares trabalhados, contribuindo com o processo de manutenção da rotina de aprendizagem dos estudantes;
- III- Educação Especial - os encaminhamentos para os estudantes público-alvo do atendimento educacional especializado devem favorecer as orientações às famílias e o direcionamento de ações que possibilitem o desenvolvimento da linguagem e de atividades de vida prática e diária, respeitando as singularidades de cada criança (idem, p. 14).

Ademais, institui em seu artigo 5º (Limeira, 2020d, p. 15) que as atividades escolares não presenciais compreendem:

- I. as ofertadas pela instituição de ensino, sob a responsabilidade do professor da turma, unidades escolares e/ou Secretaria Municipal de Educação, de maneira remota e sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço;
- II. metodologias por meio de recursos tecnológicos, inclusive softwares e hardwares, adotadas pela Secretaria Municipal de Educação ou pela instituição de ensino, e utilizadas pelos estudantes com material ou equipamento particular, cedido pela instituição de ensino, ou mesmo público;
- III. metodologias por meio de recursos físicos, através de materiais impressos, livros, apostilas, kits pedagógicos, cartilhas orientativas, entre outros, entregues aos estudantes;
- IV. as incluídas no planejamento destinado ao estudante e contempladas na proposta pedagógica e curricular das unidades escolares;
- V. as submetidas ao controle de frequência e participação do estudante;
- VI. as que integram o processo de avaliação do estudante.

Outro importante ponto discutido ainda nesta Deliberação (Limeira, 2020d) diz respeito ao cumprimento mínimo de horas, em que para o Ensino Fundamental seriam necessárias 800 horas anuais letivas, priorizando o máximo as diferentes possibilidades de atendimento presencial e, para a Educação Infantil, o cumprimento de no mínimo 60% da carga obrigatória. É válido destacar também as orientações relativas à formação docente, em que é recomendado que o Sistema Municipal de Ensino busque meios que auxiliem o professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas, principalmente aquelas relacionadas à recuperação das defasagens dos estudantes, levando em consideração a necessidade de utilização de metodologias diferenciadas, uso de tecnologias, vínculo com familiares, entre outros.

Outro documento a ser analisado, trata-se do Parecer CME/CP nº 01/2020, aprovado em 21 de setembro de 2020 (Limeira, 2020e), o qual dispôs sobre a Reorganização do Calendário Escolar 2020. O parecer em questão apontou que teve por função estruturar ações e encaminhamentos para a organização do trabalho pedagógico municipal, considerando o não retorno presencial as aulas em 2020, de forma a garantir o alinhamento de projetos e ações, com vistas a mitigar os prejuízos educacionais durante o ano letivo.

Nesse sentido, o documento (Limeira, 2020e) trouxe algumas questões essenciais que foram consideradas para que a reorganização do calendário escolar acontecesse. Em um primeiro momento, abordou sobre a decisão do não retorno das aulas presenciais, apontando que mesmo tendo como pressuposto que o papel do docente é essencial para o processo de ensino-aprendizagem e que, conforme expôs a Deliberação CME nº 01/2020 (Limeira, 2020d), deveria haver a priorização de aulas presenciais, em que há interação direta professor-estudante, o parecer compreendeu que o momento de instabilidade sanitária, referente aos riscos de contaminação à população não favoreceria o retorno presencial às aulas. Além disso, para tomada desta decisão, considerou também a pesquisa realizada pela SME, em agosto desse mesmo ano, com os familiares dos estudantes da rede pública municipal, a qual apontou que 88% dos pais não se sentiam seguros com a volta de seus filhos às escolas em 2020.

Ademais, expôs sobre o caráter complementar e suplementar das atividades pedagógicas não presenciais, que deveriam ser utilizadas como estratégia para minimizar os impactos do isolamento social nas aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, as atividades complementares se configurariam como aquelas que deveriam manter a rotina pedagógica dos estudantes e seu vínculo com a escola, de forma a não estagnar suas aprendizagens, por outro lado, as atividades suplementares seriam aquelas que garantiriam o desenvolvimento total de suas potencialidades, com a aquisição de novos conteúdos, respeitando as individualidades dos discentes (Limeira, 2020e).

É abordado também pelo documento (idem) acerca da perspectiva coletiva para a estruturação de ações pertinentes ao trabalho docente pelas equipes escolares, em que se enfatiza acerca da necessidade de um trabalho coletivo, com vistas a potencializar os processos educativos nesse contexto de dificuldades. Nesse sentido, aponta-se a importância de algumas práticas, como:

[...] a integração entre docentes do mesmo ano de escolaridade e/ou grupo de professores; o trabalho docente no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades; na interação com os estudantes e familiares; e na busca de estratégias para que todos os discentes estejam contemplados nas ações pedagógicas (idem, p. 3).

Ainda nesse contexto, destaca-se a relevância do papel da equipe gestora, que também deve organizar ações de modo a garantir que o processo de ensino-aprendizagem contemple o estudante (Limeira, 2020e).

Outra questão importante, diz respeito às atividades síncronas, que, de acordo com o documento (idem), também deveriam ser utilizadas como estratégia de trabalho pedagógico. Entretanto, devido à necessidade de se proporcionar acesso à participação do maior número possível de estudantes e levando em consideração que muitos possuíam dificuldades em participar dessas atividades síncronas, o parecer recomendou que tais atividades deveriam ser gravadas e disponibilizadas aos discentes, de forma que tivessem acesso as mesmas em momentos mais oportunos. Ademais, foi recomendado ainda a disponibilização desses mesmos conteúdos de forma não digital para os estudantes que não tivessem acesso às tecnologias midiáticas.

Por fim, a última consideração trazida pelo Parecer CME/CP n° 01/2020 (Limeira, 2020e) a ser exposta, faz referência a carga-horária letiva e validação das atividades não presenciais, enfatizando o que foi exposto anteriormente pela Deliberação CME n° 01/2020 (Limeira, 2020d). Acerca das atividades pedagógicas não presenciais a serem utilizadas para a validação do período letivo, bem como os requisitos necessários à organização dessas atividades, foram definidos por meio da Resolução SME n° 9/2020 (Limeira, 2020f). A referida Resolução, publicada em 23 de setembro de 2020, dispôs sobre os Parâmetros de Organização do trabalho Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Limeira, no contexto de pandemia da COVID-19.

O primeiro item a ser destacado no documento em questão (Limeira, 2020f) faz referência aos princípios e fundamentos educacionais, estabelecendo determinados conteúdos escolares como prioritários para a continuidade dos estudos, no momento de pandemia, e que o foco do trabalho docente, deveria recair sobre a manutenção dos conteúdos aprendidos anteriormente pelos estudantes. Além disso, apontou também que diante da excepcionalidade posta pela situação de pandemia, os

conteúdos escolares foram reordenados sob a perspectiva de um *continuum* entre os anos de 2020-2021. Nesse sentido, foi instituído, em caráter de excepcionalidade para o ano letivo de 2020 o Plano Adaptativo Curricular, estruturado a partir do Currículo Oficial da Rede Municipal de Ensino, o qual definiu os conteúdos prioritários de aprendizagem dos estudos com foco na continuidade do processo educacional.

Ademais, abordou-se ainda na Resolução (idem) a questão do cômputo das horas letivas mínimas exigidas, estabelecendo que seriam utilizadas atividades e encaminhamentos pedagógicos presenciais e a distância. Nessa perspectiva, considerou que atividades presenciais seriam aquelas que ocorreram com a presença física de professores e alunos, no período de 04 de fevereiro a 20 de março de 2020. Por outro lado, as atividades não presenciais, conforme o artigo 7º do documento, compreenderiam as mesmas anteriormente apontadas pela Deliberação CME/SME nº01, de 04/06/2020 em seu artigo 5º (Limeira, 2020d).

A Resolução (Limeira, 2020f) estabeleceu também os aspectos relacionados as ações pedagógicas, adotando um modelo híbrido que envolveu dois eixos, sendo o primeiro por meio de Recursos Tecnológicos, como uso de ferramentas on-line, com o intuito de desenvolver o aprendizado por meio de jogos, brincadeiras e contação de histórias, e o segundo, por meio de Roteiros de Orientação e Estudos, com atividades não presenciais impressas a serem distribuídas aos estudantes da Rede Municipal, como os Kits pedagógicos e livros didáticos. É ainda destacado que as atividades não presenciais realizadas no primeiro semestre tiveram foco complementar, possibilitando a manutenção dos conhecimentos adquiridos, por outro lado, a produção e a elaboração de atividades pedagógica para o segundo semestre, se estruturariam da seguinte maneira:

- I. Roteiros Pedagógicos elaborados pela SME;
- II. Atividades/ indicações elaboradas pela unidade escolar- contemplando dois enfoques:
 - a) complementar- intervenções específicas aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, considerando o Plano de Trabalho Docente elaborado em março de 2020;
 - b) suplementar- propostas e ações que possibilitem o trabalho com novos conteúdos aos estudantes que apresentam domínio adequado/avançado (idem, p.6).

Acerca das formas de interação com os estudantes e famílias, o documento (Limeira, 2020f) estabeleceu duas estratégias, sendo a primeira com o desenvolvimento de atividades síncronas, em que há “[...] a interação entre o

professor e estudantes em tempo real, no mesmo ambiente virtual;" (idem, p. 7) e a segunda, assíncronas, sendo "[...] aquelas intervenções que acontecem no tempo dos estudantes, não havendo interação ao mesmo tempo entre professores e alunos. Os estudantes/familiares acessam de acordo com sua disponibilidade de tempo e recursos" (idem, p. 7).

Ainda em seu artigo 17, a Resolução (Limeira, 2020f) estabeleceu as normativas relacionadas à carga horária letiva nas atividades não presenciais, apontando que as atividades não presenciais oferecidas pela SME no ano de 2020 corresponderam, no primeiro semestre à 50% da carga horária letiva prevista referente ao período de 13 de abril a 31 de julho, e no segundo semestre, à 100 % da carga horária letiva prevista referente ao período de 03 de agosto a 22 de dezembro. Neste sentido, o artigo 19 apontou ainda as ações necessárias para o computo da carga horária do Ensino Fundamental, em que os docentes deveriam:

- I. Registrar em instrumento definido pela SME:
 - a) Os conteúdos pedagógicos relacionados a cada roteiro pedagógico;
 - b) As formas de interação (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) com o estudante para atingir os objetivos propostos;
 - c) Análise geral sobre o desempenho dos estudantes da classe a partir das imagens, áudios e devolutivas que os responsáveis pelos estudantes compartilham com a equipe escolar referente a cada roteiro (idem, p. 7).

Outro importante ponto abordado pelo documento (Limeira, 2020f) faz referência às avaliações de aprendizagem, definindo que as avaliações na Rede Municipal de Ensino de Limeira no ano de 2020 teriam por finalidades: aferir a manutenção da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes; identificar lacunas no aprendizado; articular os resultados da avaliação com o *Continuum* Curricular da rede, com o planejamento escolar, com a formação dos educadores e com o estabelecimento de metas para o Projeto Político Pedagógico; monitorar o desenvolvimento das turmas em cada ano de escolaridade; a elaboração de Políticas Públicas Municipais que tenham por objetivo a superação das defasagens ocasionadas pelo período de isolamento social.

Por fim, o artigo 28 estabeleceu que não haveria retenção de estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Limeira, uma vez que as regulamentações nacionais e estaduais indicaram a não reprovação no ano letivo de

2020, sob a alegação de não penalização do estudante pós-pandemia (Limeira, 2020f).

Mediante ao exposto, após as análises realizadas acerca dos principais documentos, nacionais, estaduais e municipais, que nortearam os caminhos a serem seguidos pela educação nesse momento de pandemia, será feito a seguir, uma revisão de literatura abordando as temáticas da alfabetização e, mais especificamente, do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética nesse contexto, de forma a compreendê-las a partir de estudos mais recentes.

4.2 Revisão de literatura

Como anteriormente mencionado, a segunda revisão de literatura desta pesquisa tem como tema o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética no contexto de pandemia. Para tanto, na base de dados, *Google Scholar*, foram utilizados os seguintes descritores: pandemia, alfabetização, educação básica. Assim, foram encontrados 54 trabalhos e, após realizar o refinamento, obteve-se um total de 18 artigos. Os trabalhos selecionados, devido ao fato de serem pesquisas recentes, visto que englobam a temática da pandemia da COVID-19, abrangendo os anos de 2020 e 2021, serão apresentados ao longo desta seção seguindo a ordem alfabética do sobrenome dos autores.

Mediante ao exposto, o primeiro trabalho a ser apresentado trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Almeida e Matos (2021), a qual teve por objetivo investigar a prática pedagógica de educadoras alfabetizadoras no contexto de ensino remoto, por meio da perspectiva das próprias docentes. Segundo as autoras, este estudo surgiu devido ao pressuposto de que na sala de aula, com o ensino presencial, professor e educando compartilham suas experiências para aprender e ensinar mutuamente, entretanto, com a imposição do ensino remoto, em virtude da pandemia de COVID-19, essa dinâmica foi radicalmente alterada.

Neste sentido, é apontado na pesquisa (Almeida; Matos, 2021) que a natureza da mesma é qualitativa, tendo como sujeitos participantes, três docentes de turmas do segundo ano do ensino fundamental do Estado do Ceará. Em relação ao instrumento utilizado, este foi um questionário on-line, elaborado por meio da plataforma Google Formulários, o qual foi enviado para as professoras via link, tendo como foco a fomentação de reflexões acerca da atuação docente no contexto

pandêmico, bem como da função das tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Os principais resultados encontrados, conforme elucidam Almeida e Matos (2021), demonstraram que as docentes avaliaram suas próprias práticas pedagógicas no ensino remoto de forma positiva, uma vez que as mesmas apontaram que se reinventaram e se adaptaram, utilizando os recursos disponíveis e superando as dificuldades no manuseio e inserção das tecnologias em suas aulas. Ademais, as participantes acrescentaram que foi necessário utilizar diferentes metodologias de aprendizagem, devido ao fato de que cada aluno tem seu próprio ritmo, enfatizando assim o pensamento de que não há um único método de ensino que consiga suprir as dificuldades e necessidades de todas as crianças.

De forma a concluir seu estudo, as autoras (Almeida; Matos, 2021) elucidaram que foi possível perceber que as docentes, durante o período de ensino remoto, precisaram modificar suas estratégias, bem como seus procedimentos didático-pedagógicos, com o intuito de buscar sanar as dificuldades da ausência de mediação e interação presenciais, ocasionadas pelo fechamento das escolas. Neste sentido, se fez necessário que os planejamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem elaborados pelas professoras abrangessem recursos tecnológicos e muita criatividade para o desenvolvimento de atividades e de novas abordagens metodológicas, com vistas a proporcionar o interesse e a motivação dos estudantes.

Em sequência, o trabalho desenvolvido por Almeida e Menezes (2021) teve o objetivo de refletir acerca das possibilidades e limitações de práticas pedagógicas durante o ensino remoto a partir da utilização do material Luz do Saber, na rede de ensino municipal de Fortaleza (CE). De acordo com as autoras, a pandemia de COVID-19 e a necessidade do fechamento das escolas, resultou em uma reorganização, por parte das redes de ensino, acerca do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, fez-se relevante o debate sobre o mesmo, bem como sobre as novas estratégias de interação entre professor, alunos e familiares, e também, acerca de como a tecnologia digital tem influenciado na aquisição de novos conhecimentos.

Mediante ao exposto, é apontando nesta pesquisa (Almeida; Menezes, 2021) que o projeto Luz do Saber, utilizado pela referida rede de ensino durante o ensino remoto, é dividido em três partes: 1) Conectar Ideias, correspondendo ao momento de instigar a turma coletivamente, por meio de práticas de oralidade; 2) Comunicar e

Compartilhar, envolve o registro escrito dos conhecimentos trabalhados ao longo da aula, momento em que são respondidas as atividades, considerando as práticas de linguagem; e 3) Plug Luz, diz respeito ao momento em que o aluno consolida a aquisição de leitura e de escrita na aula interativa do software do projeto.

Acerca da parte metodológica, Almeida e Matos (2021) dissertam que trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva por amostragem, que contou com a participação de cinco professoras alfabetizadoras do primeiro ano do ensino fundamental da prefeitura municipal do sexto distrito da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. A coleta de dados ocorreu por meio de observações relacionadas ao desenvolvimento de ensino-aprendizagem, a partir do material Luz do Saber, durante o segundo semestre de 2020. Foram coletados áudios explicativos e imagens, pelo aplicativo WhatsApp, bem como links para acesso nas redes sociais, tendo por objetivo visualizar a divulgação do trabalho feito com os estudantes em processo de alfabetização, por meio do referido material durante as atividades remotas.

Os principais resultados, conforme expõem as pesquisadoras (Almeida; Menezes, 2021), indicaram que o ensino da língua pressupõe uma intensa interação entre professores e alunos, assim sendo, o distanciamento físico tornou-se um fator limitador nesse contexto. Dessa maneira, objetivando amenizar essas dificuldades, foram realizadas orientações para as famílias, de forma a auxiliar na utilização do material Luz do Saber, reforçando o caráter lúdico das atividades. É acrescentado ainda que para os alunos que possuíam internet, o referido software serviu como aliado no processo de ensino-aprendizagem, enquanto aqueles que não possuíam, fizeram uso somente de material físico, necessitando, assim, de um maior acompanhamento por parte das professoras para garantir as interações adequadas.

Em síntese, Almeida e Menezes (2021) apontam que foi possível perceber que a pandemia trouxe novos desafios para o meio educacional, abrangendo a necessidade de que as redes de ensino reorganizassem suas estratégias de acompanhamento de ações didáticas e, também, providenciassem o suporte necessário para que docentes e alunos continuassem com suas atividades. Além disso, evidenciou-se também que os professores foram forçados a reinventar suas práticas pedagógicas, de forma a dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem por meio de ensino remoto.

A próxima pesquisa a ser apresentada, de Barbosa e Gonçalves (2021), objetivou procurar soluções e analisar os trabalhos publicados para descobrir quais foram os métodos e metodologias usados ou propostos pelos docentes e pesquisadores para que ocorresse a alfabetização de modo significativo, durante o contexto de pandemia de COVID-19. Esta proposta ocorreu, segundo as autoras, a partir do pressuposto de que o processo de alfabetização é algo muito importante, porém, em decorrência da pandemia, sofreu mudanças significativas em seu modo de ensino, sendo necessário refletir acerca de qual seria a melhor forma de se alfabetizar nesse contexto.

No que diz respeito a metodologia deste trabalho, Barbosa e Gonçalves (2021) apontam que trata-se de uma pesquisa de análise documental e de natureza qualitativa. Neste sentido, os principais resultados encontrados demonstraram que foi a imposição do ensino remoto, em decorrência da pandemia de COVID-19 e do fechamento das escolas, que teve impacto para o trabalho dos profissionais da área da educação, para os alunos e familiares, e principalmente, àqueles que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Ademais, é exposto que não foram ofertadas aos professores formações adequadas para o trabalho remoto, sendo estes, obrigados a procurar novas metodologias e instrumentos tecnológicos necessários para serem capazes de oferecer um processo de ensino-aprendizagem mais significativos aos alunos.

As autoras supracitadas (2021) finalizam seu estudo afirmando que a pandemia trouxe mudanças no contexto da educação formal, que afetaram os profissionais da área da educação, alunos e familiares, principalmente aqueles envolvidos no processo de alfabetização. É ainda destacado que o referido processo é essencial para o contato do estudante com a escrita e a leitura, entretanto, devido ao contexto, enfrentou muitas dificuldades. Outro ponto evidenciado, diz respeito às medidas políticas que foram tomadas, as quais, de acordo com as pesquisadoras, modificaram o modelo educacional, trazendo a abertura de um debate, a ser discutido a nível mundial, relacionado às distantes classes socioeconômicas e, também, acerca da importância da escola para todos os indivíduos.

Bessa (2021) desenvolveu um trabalho cujo objetivo foi investigar as percepções, sentimentos e ações pedagógicas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental e as consequências para o sistema de educação ao longo da pandemia da COVID-19. De acordo com a autora, esta pesquisa se justifica pelo fato

de que, em sua visão, o isolamento social imposto pela pandemia trouxe consequências para o contexto educacional, afetando o bem-estar e a saúde mental dos professores, além de ocasionar uma sobrecarga de trabalho. Ademais, impactou também na aprendizagem dos alunos, visto que esta ficou limitada aos recursos tecnológicos daqueles que os possuíam.

Mediante ao exposto, a pesquisadora (Bessa, 2021) aponta que a metodologia de seu trabalho se constitui como uma pesquisa exploratória com desenho descritivo comparativo. Os sujeitos foram 67 professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, dos municípios de Formosa – GO e São Paulo – SP. Acerca dos instrumentos e coleta de dados, foi realizado e enviado aos docentes um questionário, por meio do aplicativo Formulários Google. Em sequência, segundo a autora, os dados foram analisados e categorizados a partir dos aspectos dos participantes e das diferenças existentes de acordo com as variedades incluídas (idade, cidade, sexo, etapa e rede de ensino). Ademais, foram separados em uma matriz por variáveis e submetidos a análises estatísticas de tipo descritivo e inferencial, paramétrico e não paramétrico.

Bessa (2021) disserta que os dados encontrados indicaram que a pandemia de COVID-19 exigiu que os professores se adequassem ao ensino remoto por meio de instrumentos tecnológicos, de forma a darem continuidade às atividades escolares. Entretanto, não houve formação necessária para o ensino remoto e para o uso de ferramentas digitais, o que acabou dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, é exposto que o período de pandemia provocou sobrecarga de trabalho aos docentes, além de sentimentos como cansaço, estresse, depressão e solidão.

De forma geral, a autora (Bessa, 2021) concluiu que grandes mudanças aconteceram no contexto educacional por conta do isolamento social, durante o período de pandemia, o que impactou o bem-estar da saúde mental dos docentes, além da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, elucida que os resultados colaboraram para sustentar a perspectiva de que a pandemia ampliou as dificuldades já anteriormente enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro, abrangendo o despreparo estrutural escolar, a desvalorização docente e a desigualdade social.

A seguir, o trabalho de Bezerra, Viana e Santos (2021) objetivou abordar a utilização das práticas de letramento para ajudar no desenvolvimento de um projeto educativo na área de Educação Ambiental, com o intuito de proporcionar a aprendizagem das capacidades de escrita e leitura de alunos dos anos iniciais, em

contexto de pandemia. De acordo com os autores, este trabalho embasou-se no pensamento de que o letramento é essencial para a prática pedagógica relativa ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, podendo ser trabalhado a partir de práticas sociais e orais de leitura e escrita, principalmente durante a realidade de pandemia de COVID-19.

A metodologia deste trabalho, conforme indicam os pesquisadores (Bezerra; Viana; Santos, 2021), é de natureza bibliográfica e qualitativa, com metodologia de ação. Em relação aos sujeitos, estes são alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública do município de Missão Velha, no estado do Ceará. É apontado que a coleta de dados aconteceu por meio de uma revisão bibliográfica e, também, a partir de um processo metodológico de ação, o qual contou com a elaboração de um projeto no campo da Educação Ambiental, levando em consideração a realidade dos participantes da pesquisa.

Acerca dos resultados, Bezerra, Viana e Santos (2021) relatam que foi possível observar que as práticas pedagógicas embasadas no letramento, estando este alinhado à temática da Educação Ambiental, proporcionaram que os alunos desenvolvessem habilidades significativas de leitura e escrita, bem como relacionassem o município em que vivem à imagem do mesmo e, ao mesmo tempo, por meio de leitura de textos, praticando, dessa forma, as capacidades de letramento. Neste sentido, os autores expõem que o uso de tais capacidades e práticas, relacionadas à Educação Ambiental, durante o período de pandemia, correspondeu a um instrumento facilitador para o processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que estes estão em processo de alfabetização. É enfatizado ainda que o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita relacionadas à Educação Ambiental e ao meio em que vivem proporcionaram caminhos para que estes sujeitos continuassem aprendendo para, assim, se tornarem protagonistas capazes de compreender e refletir a respeito da importância da conservação e preservação da riqueza natural e local.

A pesquisa seguinte, devolvida por Bispo e Silva (2021), teve por objetivo apresentar os desafios enfrentados por duas docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas durante o período de isolamento ocasionado pela COVID-19 no ano de 2020. As autoras trazem como pressuposto o pensamento de que o contexto de pandemia exigiu que os professores desenvolvessem novas estratégias para que os estudantes conseguissem manter sua rotina de estudos de forma remota.

As pesquisadoras (Bispo; Silva, 2021) apontaram que o trabalho se desenvolveu por meio de uma metodologia qualitativa de pesquisa, com abordagem dialética. Em relação aos participantes, estes foram duas professoras alfabetizadoras da rede pública, sendo uma de Porto Velho – RO e outra de Três Lagoas – MS. Neste sentido, o instrumento utilizado para coleta de dados foi uma entrevista realizada com as docentes, de forma a compreender acerca de suas práticas e de seus estudantes.

Os principais resultados encontrados, conforme expõem Bispo e Silva (2021), indicaram que, em decorrência da pandemia de COVID-19, o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes sofreu alterações, visto que passou a ser mediado pelas tecnologias. Assim, devido ao fato de que muitos alunos não possuíam acesso a essas tecnologias para acompanharem as aulas remotas, essa questão contribuiu para agravar a exclusão e a desigualdade social. Além disso, foi exposto que a formação continuada oferecida aos professores para suprir as dificuldades presentes em tal contexto, não foi suficiente. Desse modo, de forma a atender às demandas que surgiram diante dessa nova conjuntura, ambas as professoras se aperfeiçoaram, utilizando seus saberes docentes, tecnologias digitais e conhecimentos teórico-práticos para serem capazes de atender da melhor forma possível a realidade vivenciada em 2020.

Em síntese, é exposto pelas pesquisadoras (Bispo; Silva, 2021) que o ano de 2020 exigiu que os educadores desenvolvessem novas estratégias e conhecimentos, abrangendo o domínio das tecnologias digitais, bem como de novas maneiras de propor atividades remotas aos estudantes. Além disso, ficou evidente que esses novos saberes foram pouco trabalhados na formação inicial e continuada dos docentes. Nesta perspectiva, foi necessário que os professores se reorganizassem, de várias maneiras, incluindo uma reorganização espacial em suas próprias residências, de forma a se adequarem a esta nova realidade.

O trabalho desenvolvido por Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) teve por objetivo principal investigar como as adaptações feitas no contexto da educação, para oferecer o ensino durante a pandemia de COVID-19, impactaram determinada parcela de alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis. As autoras trazem como pressuposto o pensamento de que a pandemia impactou a educação devido à falta de políticas públicas educacionais, bem como de fatores relativos à educação, que dificultou ainda mais o período de adaptação.

No que diz respeito à metodologia, é exposto pelas pesquisadoras (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020) que trata-se de um estudo de abordagem exploratória e bibliográfica, de natureza qualitativa. Neste sentido, os principais resultados encontrados indicaram que o ensino remoto, mesmo sendo necessário ao momento de pandemia, possui inúmeras limitações, não sendo capaz de atender a todos os sujeitos brasileiros da mesma forma. Isto ocorre devido ao fato de que os dados demonstraram que houve dificuldades de acesso às tecnologias por parte dos alunos, bem como de interação entre professores e alunos, além da questão de que os docentes precisaram utilizar tecnologias digitais sem a formação necessária para lidar com o ensino remoto emergencial. A partir disso, as autoras ainda evidenciaram a necessidade de se entender que o Brasil carece de políticas públicas de inclusão digital e que a desigualdade social aumenta a desigualdade de acesso às tecnologias, especialmente no contexto pandêmico, impactando, dessa forma, a educação.

Mediante ao exposto, Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020) concluem que o acesso à informação e meios de comunicação no meio educacional tem-se limitado ao mundo virtual, restringindo, dessa forma, o ensino à modalidade remota. Entretanto, a desigualdade socioeconômica do país coloca muitos alunos, principalmente os de escola pública, em uma posição desfavorável, em decorrência da falta de acesso à internet e às tecnologias necessárias ao ensino remoto.

A pesquisa seguinte, realizada por Cunha, Klein e Dresch (2021) está embasada no fato de que devido à pandemia de COVID-19, os docentes precisaram buscar meios distintos ao do ensino presencial, de forma a oferecer uma prática pedagógica significativa aos alunos durante o período de ensino remoto. Nesta perspectiva, o objetivo apresentado foi relatar a experiência vivenciada por alfabetizadoras durante o ensino remoto no ano de 2020, demonstrando como estas reinventaram suas práticas pedagógicas no contexto de distanciamento social.

As autoras supracitadas (2021) apontaram que o trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa. Os sujeitos foram três professoras do primeiro ano do ensino fundamental do Colégio Marista Assunção, localizado em Porto Alegre – RS. Em relação ao processo de coleta de dados, foi realizado por meio do relato de experiência das participantes, tendo como foco suas vivências durante o ensino remoto, em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19, no período de março a junho de 2020.

Neste sentido, os principais resultados, conforme apontaram Cunha, Klein e Dresch (2021), evidenciaram que os alunos se encontravam em diferentes níveis de alfabetização, dessa forma, foi preciso considerar essa questão no planejamento dos conteúdos e das atividades remotas, que contaram como o uso de vídeos autoexplicativos e videochamadas, que incluíram aulas diversificadas de educação física, música e de inglês. Ademais, é exposto que as mudanças nas práticas das professoras ocorreram de acordo com as necessidades dos estudantes e familiares, em que este reinventar pedagógico teve por finalidade atingir as distintas realidades dos alunos, de forma a ampliar as interações das professoras com suas turmas, tornando, assim, as aulas mais dinâmicas e lúdicas. Entretanto, é apontado que alguns alunos não acessavam os conteúdos e também não participavam das atividades remotas, ficando assim, excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Em relação aos alunos que participavam das atividades, tiveram acesso a uma intervenção pedagógica e também, a um trabalho relativo à autoestima deles.

Em síntese, as autoras (Cunha; Klein; Dresch, 2021) elucidaram que o planejamento de forma conjunta realizado pelas professoras foi essencial para a seleção de capacidades e de atividades pedagógicas a serem trabalhadas com os alunos em diferentes níveis de alfabetização. Neste sentido, é exposto que o período de pandemia exigiu que se refletisse acerca da alfabetização neste contexto, que o espaço familiar fosse adaptado às novas exigências pedagógicas, que se procurasse novos instrumentos de trabalho e, também, que as docentes se reinventassem, de forma a encontrar estratégias adequadas para uma maior eficácia nos processos de ensino-aprendizagem na modalidade remota.

Em sequência, Feitosa e Santos (2020) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi entender quais foram os impactos do distanciamento social decorrente da pandemia para o desenvolvimento cognitivo da criança ao longo do seu processo de alfabetização. Este trabalho embasou-se no pensamento de que o distanciamento social, de acordo com as autoras, causado pela pandemia de COVID-19, pode ter impactado a dimensão cognitiva de alunos que se encontravam em processo de alfabetização, visto que este determinado processo necessita de interação social para que seja desenvolvido de forma completa, abrangendo a construção dos campos social, histórico e cultural.

Conforme explicam as autoras supracitadas (2020), a metodologia do trabalho envolveu uma pesquisa exploratória, com procedimento de estudo de caso, de

natureza qualitativa. Em relação aos participantes da pesquisa, estes foram oito professores do primeiro ano do ensino fundamental da rede pública, urbana e rural, da cidade de Araripe (CE). Acerca dos instrumentos utilizados e da coleta de dados foi realizado, em um primeiro momento, um levantamento bibliográfico por meio do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de sites, de livros da biblioteca da Fundação Universidade Regional do Cariri e do acervo pessoal das autoras, e, em sequência, foi realizada uma entrevista semiestruturada, de forma virtual, com os professores participantes. Neste sentido, é exposto que os dados da pesquisa foram analisados de forma interpretativa por meio da perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygotsky.

Os principais resultados, segundo Feitosa e Santos (2020), apontaram que os docentes compreendem a importância das interações para o processo de desenvolvimento dos alunos, identificando que tal questão proporciona a realização de vínculos afetivos, além de ampliar os conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades como autonomia e criatividade. Ademais, as autoras elucidaram que foi possível observar que os professores, de forma a promover a aprendizagem dos estudantes, utilizaram, durante o período de ensino remoto, estratégias que abrangeram o uso do aplicativo WhatsApp, envio de atividades impressas, explicação claras e objetivas, dentre outras que enfatizaram a importância e necessidade da mediação realizada pelo docente no decorrer do ensino remoto.

Desta maneira, com o intuito de concluir o estudo, as pesquisadoras (Feitosa; Santos, 2020) evidenciaram que a pandemia provocou efeitos negativos para o processo de aprendizagem das crianças, uma vez que a interação entre professores e alunos, bem como o processo de alfabetização, foram prejudicados. Além disso, é exposto que as condições de trabalho dos docentes mostraram-se precárias, devido ao fato de que não houve formação adequada para o desenvolvimento do ensino remoto, faltou assistência de políticas públicas durante a pandemia e, foi possível perceber ainda, uma dificuldade de adaptação à realidade pandêmica, de forma que estratégias de ensino mais diversificadas pudessem ser desenvolvidas.

O próximo trabalho trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Ferreira, Ferreira e Zen (2020) que objetivou investigar as alternativas encontradas por docentes, de forma a garantir as condições necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita durante o período de Ensino Remoto Emergencial – ERE. Este estudo teve como pressuposto a ideia de que o processo de alfabetização presencial

é bastante complexo por si só, neste sentido, tentar realizar este mesmo trabalho por meio da educação remota, demanda reflexão e análise, visto que trata-se de uma forma distinta de ensino.

Acerca da metodologia, as autoras (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020) elucidam que o estudo desenvolveu-se por meio de uma pesquisa qualitativa e exploratória e contou com a participação de três docentes alfabetizadoras de uma escola privada, de um município do sudoeste da Bahia. Em relação aos instrumentos e coleta de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os participantes, abordando a temática do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.

Mediante ao exposto, Ferreira, Ferreira e Zen (2020) apontam que, a partir dos dados encontrados por meio das narrativas das docentes, foi possível perceber que houve um grande esforço delas, com vistas a proporcionar situações de aprendizagem significativas aos alunos. Todavia, foi exposto também que o ensino remoto impôs algumas limitações, como por exemplo, identificar o conhecimento já adquirido pelos alunos acerca da escrita, acompanhar o processo de alfabetização deles, manter a interação e o diálogo por parte dos estudantes durante as aulas, bem como a manipulação de atividades que abrangiam as diversas práticas sociais de leitura e escrita. Neste sentido, as professoras indicaram que trata-se de um cenário difícil, entretanto, existem boas perspectivas, especialmente quando há apoio dos familiares dos alunos, devido ao fato de que estes passaram a compor a organização do trabalho pedagógico, mantendo, assim, papel essencial na continuidade da escolarização dos estudantes no contexto pandêmico.

Por fim, as pesquisadoras (Ferreira; Ferreira; Zen, 2020) concluem que o ensino remoto não se estabeleceu como a melhor alternativa para a alfabetização, visto que impôs limites a esse processo, dificultando a participação coletiva dos alunos em várias práticas sociais de leitura e escrita. Assim, este contexto demandou que os professores buscassem novas formas de ensino, modificando suas metodologias e adotando as tecnologias digitais, entretanto, é exposto que não houve condições necessárias para que tal transformação acontecesse.

A pesquisa elaborada por Giovani (2021) teve o intuito de refletir a respeito de como ocorreu o processo de alfabetização no cenário de pandemia e suas implicações. A autora aponta que a alfabetização corresponde a um momento muito importante na formação dos alunos, entretanto, devido à pandemia de COVID-19, este processo sofreu alterações e também foi impactado. No que tange à metodologia

deste estudo, trata-se uma pesquisa de natureza qualitativa, que contou com a participação de um aluno do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de Florianópolis – SC. Neste sentido, a pesquisadora relatou acerca de sua própria experiência com o acompanhamento do processo de alfabetização de seu filho, em tempos de pandemia.

Os principais resultados, conforme é exposto por Giovani (2021), demonstraram que durante o ensino remoto foi possível perceber que a prática da professora do referido aluno era baseada em uma perspectiva tradicional de aprendizagem da língua escrita, com ênfase na silabação, em que os alunos deveriam aprender as famílias silábicas por meio de atividades com palavras descontextualizadas. A partir disso, a autora elucida que percebeu a necessidade de realizar em casa, com seu filho, atividades mais contextualizadas, de forma a incentivar a criança a produzir textos, colaborando, assim, com que o aluno começasse a manipular a língua de maneira mais significativa.

Mediante ao exposto, a pesquisadora (Giovani, 2021) aponta que ao oferecer outras situações envolvendo a linguagem escrita ao seu filho, fez com que a metodologia tradicional utilizada pela professora em momento de alfabetização, não impactasse de forma tão significativa o aprendizado da criança. Dessa forma, ficou evidente que ao realizar interferências pedagógicas, proporcionando momentos em que o aluno brincasse com o que vivenciou e registrasse sua experiência por meio de textos escritos, considerando sua singularidade, possibilitou uma aprendizagem mais significativa.

Leão, Oliveira e Leão (2020) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi investigar os Planos de Estudo Tutorado – PET direcionado aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, apontando seus auxílios e defasagens. O PET configura-se em um modelo instrucional, com conteúdos e explicações para os estudantes, que auxiliam e guiam os estudos em domicílio. Os autores apontaram que este trabalho embasou-se no pressuposto de que os processos educacionais são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos, principalmente quando relacionados à alfabetização e formação dos conhecimentos básicos. Neste sentido, é exposto que é de extrema importância analisar a política que atinge esses discentes em momento de ensino remoto, em decorrência da pandemia de COVID-19.

Em relação à metodologia, os pesquisadores (Leão; Oliveira; Leão, 2020) apontaram que trata-se de uma pesquisa qualitativa, analítica e exploratória, na qual

a coleta de dados se desenvolveu por meio da investigação de documentos disponibilizados pelo governo do estado de Minas Gerais e da política pública do PET direcionada aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir disso, os principais resultados indicaram que os PET's auxiliaram e orientaram os estudantes e familiares em contexto de ensino remoto, entretanto, foi observado também que muitos alunos não possuíam acesso à internet, não possuíam local adequado em casa para o estudo, além do fato de que muitos familiares não conseguiram assumir a função de mediação dos professores, sendo por falta de capacidades pedagógicas ou por não saberem manusear as ferramentas digitais. Neste sentido, ficou evidente que tais dificuldades e limitações ocasionaram um processo desigual de educação inicial entre os estudantes.

Em síntese, Leão, Oliveira e Leão (2020) elucidam que os PET's em questão possuíam direcionamentos interessantes e importantes, porém, mesmo com as orientações, ainda foi possível perceber que discentes e familiares apresentavam dificuldades para usufruir de tal ferramenta, devido à falta de mediação presencial dos professores e, por conta de não possuírem capacidades adequadas para o manuseio com o sistema on-line. Devido a essas questões, é exposto que muitos alunos ficaram à margem de diversos fatores, que acabaram influenciando de forma negativa a prática pedagógica.

O seguinte trabalho, desenvolvido por Lemos e Sarlo (2021), trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi apresentar os efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, abrangendo aspectos relacionados aos diagnósticos de saúde dos alunos e, também, acerca das novas técnicas de aprendizado. As autoras apontam que este trabalho partiu do pressuposto de que a pandemia exigiu que tanto professores quanto alunos utilizassem as tecnologias digitais para que fosse possível dar sequência na rotina de estudos, com o intuito de compensar a ausência da sala de aula. Entretanto, tal mudança, no cenário educacional, pode ter trazido consequências negativas para o aprendizado dos estudantes, ocasionando muitas lacunas em decorrência da falta de interação e mediação presencial do professor.

Neste sentido, os principais resultados, conforme expõem as pesquisadoras (Lemos; Sarlo, 2021), indicaram que a mudança repentina no contexto escolar, devido à pandemia e à imposição do ensino remoto, trouxe algumas consequências, como dificuldades de aprendizagens, limitações referentes à interação entre professores,

alunos e familiares, além prejudicar a saúde desses. No que diz respeito às tecnologias digitais, estas foram utilizadas para que fosse possível dar continuidade ao ensino de forma on-line, entretanto, não foram todas as crianças que tiveram acesso a essas ferramentas, evidenciando assim, a necessidade de que seja garantido a todos, o acesso, o suporte técnico e os métodos de ensino, para que essas tecnologias possam ser utilizadas no meio educacional.

Por fim, Lemos e Sarlo (2021) apontaram que o processo de alfabetização, por meio do ensino remoto, necessita de uma análise mais aprofundada e de um número mais abrangente de estudos experimentais, de forma que seja possível compreender os seus resultados futuros implicados na educação dos alunos, buscando atender aos sujeitos envolvidos de maneira adequada, em que a saúde destes seja considerada.

A próxima pesquisa, desenvolvida por Lima (2020), teve como pressuposto o pensamento de que a realidade pandêmica, causada pela COVID-19, trouxe efeitos negativos ao processo de alfabetização, exigindo que a própria pesquisadora aprendesse a utilizar ferramentas tecnológicas, de forma a se reinventar e, assim, ser capaz de oferecer um ensino significativo. Neste sentido, a autora, por meio de uma interlocução com a sua formadora, Renata Barroso Siqueira Frauendorf, e com os diálogos propostos pelo Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos (GRUPAD) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), buscou evidenciar o seu próprio processo reflexivo e formativo.

Nesta perspectiva, Lima (2020) expõe que trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumento o relato de experiência, tendo como sujeitos a própria autora, que é professora auxiliar de uma escola particular de Campinas – SP, e seu aluno, do terceiro ano do ensino fundamental. Os resultados do trabalho, conforme aponta a autora supracitada, indicaram a importância de pensar e refletir acerca de sua própria prática pedagógica, uma vez que esta ação possibilitou a ampliação de seus conhecimentos pedagógicos, bem como sobre as ferramentas digitais, de forma que ela pudesse avançar na busca de um aprimoramento profissional. Além disso, é exposto ainda que ao planejar atividades significativas para o seu aluno, por meio de atividades que consideravam a necessidade dele, a pesquisadora observou que ofereceu recursos e proporcionou que ele refletisse acerca de sua escrita, de forma que aprendesse a ler e a escrever.

Mediante ao exposto, Lima (2020) disserta que ao procurar se aprimorar e buscar atividades significativas, proporcionou a busca por sentido, reflexão, estudos,

aprendizados e escritas que contribuíram para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, bem como para o processo de alfabetização de seu aluno.

Mainardes *et al.* (2021) desenvolveram uma pesquisa qualitativa com o objetivo de apresentar ideias acerca do processo de alfabetização ao longo da pandemia e propostas para o momento de pós-pandemia. Os autores apontam que a pandemia de COVID-19 causou impactos mais intensos aos sujeitos em fase de alfabetização devido ao fato destes não possuírem autonomia para a leitura e escrita, demonstrando assim certas limitações. Neste sentido, é apontado que o processo de alfabetização demanda uma mediação mais intensa por parte dos professores.

A partir disso, os autores (Mainardes *et al.*, 2021) dissertam que os resultados do trabalho indicaram que a pandemia de COVID-19 ampliou as desigualdades presentes no contexto brasileiro. Dentre essas desigualdades, foram evidenciadas aquelas presentes no meio educacional, uma vez que com a mudança do ensino presencial para o ensino remoto, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental, bem como de crianças ainda não alfabetizadas, sofreram impactos mais intensos. Dessa forma, é exposto que foram apresentadas propostas para discussão acerca do retorno às aulas presenciais, com o intuito de tentar diminuir os impactos causados pela realidade pandêmica, considerando que as decisões sobre a retomada das aulas deveriam ser debatidas e não apenas impostas, que as alternativas precisavam englobar ações de curto, médio e longo prazos, que era preciso diagnosticar e planejar as intervenções e que as práticas relacionadas ao processo de alfabetização precisariam ser sistemáticas e significativas.

Nesta perspectiva Mainardes *et al.* (2021) concluem que a escola precisa acolher os alunos, ampará-los e também necessita oferecer uma educação inclusiva, atendendo e orientando os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A partir disso, ficou evidente a necessidade e importância de alternativas democráticas e participativas, de forma que seja possível construir e planejar um ensino pós-pandêmico, fundamentado em discussões e não em imposições.

O próximo trabalho trata-se de uma pesquisa desenvolvida por Miranda, Melo e Silva (2020) cujo objetivo foi debater acerca da importância do letramento e letramento digital, de forma a interpretar as metodologias e dificuldades desses processos, abrangendo a inclusão destes na vida acadêmica dos alunos, e, assim, buscar modos de inserir a prática do letramento digital na vida dos estudantes. As autoras elucidaram que este estudo parte do pressuposto de que a pandemia de

COVID-19 e o ensino remoto suscitaram discussões relacionadas ao letramento, especialmente o digital, visto que o mesmo se tornou necessário para avaliação e reflexão das práticas docentes, de forma que estas se tornassem mais significativas e, assim, facilitassem o contato dos estudantes com o letramento nos contextos digitais.

As autoras (Miranda; Melo; Silva, 2020) apontaram que a metodologia deste trabalho se deu por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, em que os principais resultados demonstraram que com o advento das inovações tecnológicas, surgiu também a necessidade de que os sujeitos fossem letrados digitalmente, possibilitando assim, que estes desenvolvessem as habilidades de escrever, ler e interpretar textos de forma on-line e, ainda, de interagir por meio de instrumentos digitais, como as salas de aulas virtuais, chats e aplicativos. Ademais, é exposto que devido à imposição do ensino remoto, em decorrência da pandemia de COVID-19, foi exigido que os professores se adaptassem às tecnologias digitais, de maneira rápida e prática, entretanto, esta necessidade se demonstrou como sendo algo difícil, por conta da falta de formação adequada a esses docentes. Neste sentido, ficou evidente a importância de se investir em formação continuada relacionada ao letramento digital, de forma que os profissionais da educação sejam capazes de utilizar tais ferramentas no contexto de salas de aula, de maneira significativa.

Em síntese, Miranda, Melo e Silva (2020) dissertaram que quando o ensino de leitura e escrita acontece somente por meio dos processos de decodificação e codificação, ele se torna limitador, visto que não proporciona uma aprendizagem satisfatória e fundamentada nas práticas sociais. Assim, é destacado que o processo de alfabetização e letramento devem acontecer de forma conjunta, de maneira a oferecer um ensino significativo e de qualidade, envolvendo as práticas sociais, sejam elas relacionadas ao ensino remoto ou ao presencial, para que seja possível, assim, transformar o cenário educacional atual.

Queiroz, Souza e Paula (2021) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar como ocorreu a aprendizagem por meio da mediação dos responsáveis dos alunos, levando em consideração que o acompanhamento do docente se tornou remoto devido ao isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Além disso, buscou-se investigar os impactos e dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização neste mesmo contexto. Estas questões são decorrentes, de acordo com os pesquisadores, uma vez que, por conta da pandemia,

o processo de aprendizagem dos estudantes passou a depender do acompanhamento de seus familiares, e o contato pedagógico do professor se tornou possível apenas de forma remota.

Neste sentido, os autores (Queiroz; Souza; Paula, 2021) elucidam que a metodologia deste estudo abrangeu uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, em que os sujeitos foram quinze responsáveis de crianças do primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal de Horizonte (CE). O processo de coleta de dados se desenvolveu por meio de um questionário direcionado a esses sujeitos, buscando compreender quais estratégias as Unidades de Ensino utilizaram para mediar a aprendizagem dos alunos, para realizar o acompanhamento, para compreender as dificuldades e para verificar a frequência das crianças nas atividades propostas ao longo do ensino remoto.

Mediante ao exposto, Queiroz, Souza e Paula (2021) apontaram que as principais estratégias metodológicas utilizadas para proporcionar a aprendizagem foram videoaulas, videochamadas e aulas on-line. Em relação aos materiais didáticos, estes foram livros didáticos e atividades enviadas no grupo da escola. Entretanto, foi possível perceber, que mesmo com a utilização de tais instrumentos, alguns responsáveis ainda relataram dificuldades dos filhos no acompanhamento das atividades. Assim, do total de participantes, 40% mencionaram dificuldades relacionadas a problemas tecnológicos, como a falta de computadores e internet e outros 40%, devido à falta de interação da criança com o contexto escolar. Isto é, somente 20% dos sujeitos não relataram dificuldades.

A partir disso, os pesquisadores (Queiroz; Souza; Paula, 2021) apontaram que o ensino remoto apresentou fragilidades que prejudicaram o processo de aprendizagem de vários alunos, englobando questões como o despreparo pedagógico dos familiares, a pouca interação escolar, além da falta de acesso à internet e aos meios tecnológicos por parte dos estudantes. Assim, foi destacado a importância da criação de políticas públicas direcionadas à recuperação da aprendizagem desses alunos, possibilitando meios necessários para que esse cenário educacional seja transformado.

O último trabalho a ser apresentado, trata-se de uma pesquisa elaborada por Viana e Nascimento (2021) que teve como objetivo avaliar o comportamento, o nível de autossatisfação e as capacidades dos professores acerca das tecnologias digitais. As autoras partem do pressuposto de que a pandemia de COVID-19 impactou as

instituições escolares, uma vez que ocasionou o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais, impondo, dessa maneira, o Ensino Remoto Emergencial – ERE.

Acerca da metodologia da pesquisa, os autores (Viana; Nascimento, 2021) indicaram que trata-se de um trabalho de levantamento de dados, de cunho quali-quantitativo, tendo por participantes 28 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Foz do Iguaçu (PR). A coleta de dados aconteceu por meio de um questionário semiestruturado realizado a partir de um formulário digital encaminhado aos docentes. Os participantes foram divididos em dois grupos, sendo o Grupo A formado por docentes de 20 a 35 anos de idade, e o Grupo B, por docentes com idade a partir de 36 anos. Em relação à análise de dados, estes foram analisados de forma quali-quantitativa, por meio de critério comparativo entre os dois grupos investigados.

A partir disso, Viana e Nascimento (2021) apontam que os principais resultados indicaram que ambos os grupos demonstraram avanços nas habilidades com as tecnologias digitais. Entretanto, o Grupo B apresentou um crescimento estatístico superior, visto que demonstrou uma maior superação de obstáculos, devido ao fato de possuírem menos contato com as tecnologias digitais, quando comparado ao outro grupo. Neste sentido, é ainda exposto que o Grupo A, dos docentes mais jovens, estava melhor preparado, devido ao fato de que estavam mais familiarizados com as tecnologias digitais, enquanto os sujeitos do Grupo B demonstraram estar menos preparados tecnicamente e instrumentalmente, apresentando assim uma defasagem tecnológica e falta de familiaridade com ferramentas tecnológicas. A partir disso, foi possível perceber uma distinção em relação à prática pedagógica, visto que o Grupo A utilizou mais recursos digitais, estabelecendo um perfil mais criador, em que elaborou e adaptou seus conteúdos digitais a serem usados nas aulas remotas. Por outro lado, o Grupo B utilizava-se menos de edições e criações, usufruindo mais de conteúdos já disponibilizados, provocando, dessa forma, menos iniciativas proativas e uma maior dependência de auxílios e parcerias com colegas de trabalho.

Em síntese, os autores (Viana; Nascimento, 2021) evidenciaram que o ensino remoto, mesmo não alcançando e não promovendo aprendizagens significativas em todos os discentes, apresentou-se como sendo a única alternativa possível para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a tentar diminuir o retrocesso e o aumento dos índices de evasão escolar. Neste contexto, é ainda

destacado que os professores precisaram reinventar suas práticas pedagógicas, buscando adequá-las à realidade de seus alunos, por meio das tecnologias digitais.

Após a análise dos estudos apresentados, tem-se novamente a necessidade de destacar as principais contribuições que os mesmos trouxeram para esta pesquisa. Levando-se em consideração que a temática dessa revisão constituiu-se como sendo o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética no contexto de pandemia e de ensino remoto, de forma geral, os trabalhos demonstraram que o ensino presencial, desenvolvido em sala de aula, constitui-se como um ambiente de intercâmbio, em que professor e educando compartilham suas experiências para aprender e ensinar mutuamente, entretanto, o advento do ensino remoto alterou essa dinâmica. Neste sentido, as dificuldades apresentadas, bem como as adaptações necessárias, que foram expostas ao longo dos trabalhos, abrangeram duas vertentes, sendo a primeira as redes de ensino e os docentes e a segunda, os alunos e familiares.

Em relação à primeira vertente, expôs-se em de maneira inicial, a necessidade de adaptação das redes de ensino e dos docentes em relação ao contexto de ensino remoto. Assim, para que fosse possível dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de sanar as dificuldades ocasionadas pela ausência de mediação e interação presenciais, exigiu-se a modificação das estratégias de ensino, bem como dos procedimentos didático-pedagógicos. As estratégias destacadas, que mais foram utilizadas pelos docentes neste contexto, abrangeram o uso do aplicativo WhatsApp, *softwares* on-line, vídeos autoexplicativos, videochamadas, envio de atividades impressas, explicações claras e objetivas, dentre outras. Além disso, expôs-se também a necessidade da utilização de ferramentas digitais como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, bem como de orientação às famílias neste momento, de forma a auxiliar os alunos nas atividades em casa.

Destacou-se também a questão do processo de alfabetização, que devido a este contexto sofreu mudanças significativas em seu modo de ensino e enfrentou diversas dificuldades, sendo necessário refletir acerca de qual seria a melhor forma de se alfabetizar nesse período, uma vez que o contato do estudante com a leitura e a escrita ao longo desse processo é essencial. Assim, algumas limitações impostas pelo ensino remoto neste quesito foram destacadas, como a dificuldade de se identificar o conhecimento já adquirido pelos alunos acerca da escrita, bem como acompanhar o desenvolvimento dos mesmos ao longo do processo de alfabetização,

devido ao fato da manipulação, por parte dos responsáveis, de atividades que abrangiam as práticas de leitura e escrita.

Outra importante questão que foi apresentada diz respeito ao trabalho com alunos que apresentaram diferentes níveis de alfabetização, sendo necessário considerar no planejamento e na elaboração de atividades remotas esta demanda. Observou-se assim que as docentes reconstruíram suas práticas de acordo com a necessidade dos estudantes e familiares, de forma que fosse possível atingir as distintas realidades dos alunos e, assim, ampliar as interações professor-aluno no contexto de pandemia.

Além das dificuldades pedagógicas já apontadas, destacou-se ainda que a pandemia provocou sobrecarga de trabalho aos docentes, como a necessidade de adaptação ao ensino remoto, a busca por capacitação, a exigência de se realizar um acompanhamento maior com alunos que não possuíam acesso às atividades remotas a partir de materiais físicos, de forma a garantir as interações necessárias nesse período e, até mesmo, a necessidade de realizar uma reorganização espacial em suas próprias residências de forma a se adequarem a esta nova realidade. Ressaltou-se ainda sentimentos como cansaço, estresse, depressão e solidão, evidenciando-se assim o impacto no bem-estar e na saúde mental desses profissionais.

Foi apontado também nos referidos estudos que esses novos saberes, relacionados ao trabalho remoto e ao uso de ferramentas digitais, foram pouco trabalhados na formação inicial docente, diante das dificuldades apresentadas, e continuada, visto que pouca, ou quase nenhuma formação adequada, foi ofertada no período pandêmico. Esse fato exigiu que os professores buscassem de forma independente novas metodologias e instrumentos tecnológicos para conseguirem dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, o que dificultou ainda mais a situação em questão. Neste sentido, evidenciou-se a necessidade de se investir em formação continuada relacionada, principalmente, ao letramento digital, de maneira que os docentes sejam capazes de utilizar tais ferramentas de forma significativa no contexto de sala de aula.

Além dos desafios apresentados, destacou-se também ao longo desses estudos, que a pandemia da COVID-19 exigiu que os professores se reinventassem e refletissem sobre o seu próprio trabalho, de forma a oferecer um ensino significativo aos seus estudantes. Neste sentido, evidenciou-se a importância desta prática, uma vez que esta ação possibilitou a ampliação dos conhecimentos pedagógicos, bem

como sobre novas ferramentas, auxiliando, assim, no aprimoramento profissional. Além disso, ao se aprimorar e ofertar aos estudantes, ao longo de processo de alfabetização, atividades significativas, que considerem as necessidades apresentadas, contribui que estes reflitam sobre a própria escrita e, assim, evoluam neste processo. Ainda nesta direção, foi destacado a importância da oferta desse ensino significativo e de qualidade, em que os processos de alfabetização e letramento aconteçam de forma simultânea, envolvendo práticas sociais, sejam estas relacionadas ao ensino remoto ou presencial, de forma que seja possível transformar o cenário atual da educação.

Em relação à segunda vertente, que abrange alunos e familiares, evidenciou-se a dificuldade de acesso às tecnologias por parte destes, de local adequado para os estudos, bem como o fato de que muitos familiares não conseguiram assumir a função de mediação dos docentes, devido à falta de capacidades pedagógicas ou pela dificuldade em manusear as ferramentas digitais, sendo estes, fatores limitadores que contribuíram para agravar a exclusão, a desigualdade social e a desigualdade educacional entre os estudantes. Nesta mesma perspectiva, foi evidenciado a importância e a necessidade do apoio familiar neste momento, uma vez que os mesmos passaram a compor a organização do trabalho pedagógico, desenvolvendo, quando possível, papel fundamental na continuidade da escolarização dos estudantes.

Outros desafios apontados devido à mudança repentina no contexto escolar abrangeram dificuldades de aprendizagens, limitações referentes às interações entre professores e alunos, bem como impactos relacionados à saúde dos estudantes. No que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, evidenciou-se impactos mais significativos nos estudantes em fase de alfabetização, uma vez que estes ainda não possuem autonomia para a leitura e escrita, exigindo, assim, mediação mais intensa por parte dos professores. Entretanto, devido ao contexto em questão, tal ação foi prejudicada, impondo, assim, limitações ainda mais acentuadas a estes estudantes.

Neste sentido, observa-se que toda essa situação impactou o bem-estar da saúde mental dos docentes, devido à sobrecarga de trabalho, bem como a aprendizagem dos alunos, ampliando as dificuldades que já eram enfrentadas pelo sistema educacional do país, como a falta de políticas públicas, o despreparo estrutural escolar, a desvalorização docente e a desigualdade social. Mediante ao exposto, as contribuições evidenciaram que o ensino remoto, mesmo sendo

necessário ao momento pandêmico, por conta das circunstâncias que foram impostas, apresentou diversas limitações, não sendo capaz de atender a todos os sujeitos envolvidos da mesma forma. Além disso, provocou efeitos negativos para a alfabetização, uma vez que a interação entre professores e alunos foi prejudicada, impactando dessa forma, todo o processo de ensino-aprendizagem.

5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta seção tem o propósito de apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa, seus objetivos, geral e específicos, os participantes, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

5.1 Objetivos

5.1.1 *Objetivo geral*

Compreender o impacto causado pela pandemia da COVID-19 e pelo ensino remoto no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

5.1.2 *Objetivos específicos*

a) Compreender como foi o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), no ano de 2020, no contexto da pandemia da COVID-19 e do ensino remoto.

b) Verificar as percepções das professoras no que diz respeito às consequências da pandemia no processo de ensino-aprendizagem da escrita;

5.2 Percurso metodológico

Este estudo é de natureza qualitativa uma vez que o mesmo busca coletar informações com o intuito de descrever os dados que forem, assim, obtidos. De acordo com Creswell (2010, p. 26) este tipo de abordagem pode ser considerado como “[...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. O autor ainda acrescenta que este tipo de pesquisa tem como foco a análise indutiva dos dados, sendo construída por meio das particularidades dos temas gerais e pelas interpretações realizadas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados. Isto é, “[...] um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação” (Creswell, 2010, p. 26).

Ademais, segundo Godoy (1995b) considera-se que este tipo de pesquisa, além de manter um esforço cuidadoso para descobrir novas informações, procura também verificar e ampliar os conhecimentos existentes. Neste sentido,

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995b, p. 58).

Dessa maneira, pode-se observar que a pesquisa qualitativa “[...] tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (Godoy, 1995b, p. 62), uma vez que este deve utilizar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável para a observação, seleção, análise e interpretação dos dados obtidos. Assim, compreende-se que estudos como este, tem como preocupação fundamental a análise do mundo empírico, valorizando-se “[...] o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (Godoy, 1995b, p. 62).

Acrescenta-se ainda que este tipo de pesquisa é descritiva, dessa maneira, a palavra escrita tem papel fundamental na coleta e na análise dos dados. Além disso, ressalta-se que os sujeitos e o ambiente de pesquisa devem ser olhados como um todo e, não sendo considerados como meras variáveis, uma vez que este padrão de estudo se preocupa “[...] com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto” (Godoy, 1995a, p. 63).

A pesquisa qualitativa pode ser conduzida por meio de diferentes caminhos, ao longo da busca por dados, dessa maneira, o pesquisador pode utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos para a seleção e análise desses dados. Para tanto, os instrumentos geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (Bonotto, Kripka, Scheller, 2015). Diante do exposto, a presente pesquisa fez uso do instrumento entrevista para alcançar os objetivos que foram propostos.

5.2.1 Participantes

Os participantes dessa pesquisa foram quatro professoras alfabetizadoras, que lecionaram no ano de 2020, sendo duas do primeiro ano e duas do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Limeira – SP.

No que diz respeito à escola em que as referidas docentes trabalham, trata-se de uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF,

localizada na região central da cidade de Limeira, no estado de São Paulo. Neste sentido, a escola atende turmas do maternal II (três anos de idade) até o quinto ano do ensino fundamental. Ademais, conta com 810 estudantes matriculados, sendo 137 da educação infantil e 673 do ensino fundamental. Em relação aos profissionais da escola, possui 48 professores, 29 funcionários e cinco gestores (um diretor, duas vice-diretoras e duas professoras coordenadoras).

O critério de escolha do local de pesquisa, deu-se por se tratar de uma escola central, que apresenta uma heterogeneidade relacionada aos aspectos sociais e pedagógicos dos estudantes, proporcionando uma abrangência maior para a coleta de dados.

5.2.2 Instrumentos

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi uma entrevista realizada de forma individual com cada professora. Ressalta-se que a entrevista foi dividida em duas partes, visto que em um primeiro momento foi realizado um levantamento de dados demográficos, com cada professora, de modo on-line e assíncrono, por meio da plataforma Formulários Google, contendo dez questões, de forma a colher informações de identificação das participantes. É válido acrescentar que as docentes acessaram o formulário por meio de um link enviado para o WhatsApp de cada uma.

Em relação à segunda parte da entrevista, esta também aconteceu de forma on-line, síncrona e individual, pela plataforma Skype. No que concerne às questões da entrevista, esta foi organizada de forma semiestruturada, com questões abertas e elaboradas de acordo com os objetivos geral e específicos estabelecidos nesta pesquisa, de forma que fosse possível coletar o máximo de informações junto às docentes. Foram organizadas catorze questões que discutiram os aspectos referentes a esse estudo, englobando a temática acerca do real impacto causado pela pandemia da COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, principalmente no que se refere à aquisição e consolidação do SEA.

Ademais, aponta-se que o intuito das entrevistas foi compreender, de forma aprofundada, as percepções das docentes em relação ao impacto da COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e, assim, alcançar os objetivos que foram propostos nesse estudo. Diante do exposto, o uso da entrevista, justifica-se pela possibilidade de proporcionar as informações que estão sendo buscadas.

De acordo com Gil (2008), a entrevista configura-se como uma técnica bastante adequada para a obtenção de dados em profundidade no que diz respeito ao comportamento humano. Ademais, o autor coloca que este instrumento “[...] oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista” (Gil, 2008, p. 110), além de possibilitar, que o entrevistador perceba “[...] a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas” (idem).

5.2.3 Coleta dos dados

A pesquisa inicialmente foi submetida à Plataforma Brasil e, posteriormente, foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP – CONEP) da Universidade. Assim, após aprovação da mesma, sob o protocolo 5.107.139, deu-se continuidade ao processo.

Em posse da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, realizou-se o contato com a Secretaria Municipal da Educação de Limeira (SME), para apresentar a pesquisa com a finalidade de obter a autorização para a realização das entrevistas junto às professoras da Rede Municipal de Limeira – SP. A partir do consentimento da Secretaria, realizou-se também o contato diretamente com a escola participante, de forma a apresentar o estudo proposto e entregar, da mesma maneira, uma carta de apresentação e a autorização da SME para a realização da pesquisa.

Posteriormente, foi feito o contato com as docentes e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para todas as participantes e para o conhecimento da equipe gestora da escola. Ressalta-se que este termo está de acordo com a resolução da CNS 466/12 e CNS 510/16 e dentro dos padrões que visam proteger a dignidade e ética da pesquisa e dos respectivos participantes.

Assim, mediante autorização por parte das docentes para a realização da pesquisa, foi coletado, em um primeiro momento, os dados demográficos, de forma a obter informações sobre o perfil das participantes, e, em seguida, foram agendadas as entrevistas, que aconteceram nos meses de agosto e setembro de 2022, de forma on-line, pelo Skype e em data e horário estipulados pelas professoras. As entrevistas aconteceram de forma individual, para que cada professora se sentisse à vontade para responder com seriedade e tranquilidade acerca dos impactos da pandemia na

educação, especificamente na alfabetização desses alunos, e expusesse, assim, suas observações de acordo com sua experiência na docência.

Ademais, ressalta-se que as entrevistas foram gravadas, mediante autorização das docentes, de forma que fosse possível realizar as transcrições das mesmas. Neste sentido, aponta-se que a transcrição dos dados foi realizada por meio da ferramenta *Transkriptor*. A média de duração das entrevistas foi de 41 minutos, sendo a mais rápida com duração de 32 minutos e a mais demorada com 57 minutos. Por meio das gravações foi possível realizar uma análise aprofundada das percepções expostas pelas docentes e, dessa maneira, selecionar os conteúdos importantes e específicos para a elaboração dessa pesquisa.

5.2.4 Análise dos Dados

Em relação aos dados demográficos das docentes, estes foram analisados e descritos neste trabalho, de forma que fosse possível compreender as respostas das participantes. No que diz respeito às entrevistas, estas foram analisadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), devido à definição de indicadores que possibilitaram a dedução de conhecimentos.

De acordo com Godoy (1995a, p. 23), a análise de conteúdo “[...] consiste em um instrumento metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte”, assim, busca-se compreender as características e estruturas que estão além dos dados que foram coletados. Ainda de acordo com o autor (1995a, p. 23)

[...] o esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Para tanto, tem-se a necessidade de se cumprir três etapas ao longo desse processo, englobando a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Em relação à pré-análise, realiza-se uma leitura flutuante dos documentos, proporcionando um primeiro contato, de modo a realizar uma seleção mais aprofundada dos mesmos, a formulação de hipóteses e objetivos e, assim, a “[...] elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (Godoy, 1995a, p. 24). Somente a partir dessa etapa é que se terá a

possibilidade de observar quais documentos são mais promissores para se analisar, de acordo com a problemática da pesquisa e dos objetivos que foram propostos, fixando assim a atenção a esta seleção de conteúdo.

Diante do exposto, essa primeira etapa foi cumprida a partir da análise das respostas das professoras alfabetizadoras acerca do impacto da pandemia da COVID-19 no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Dando continuidade a esta etapa, teve-se a necessidade da elaboração dos indicadores que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, que foram construídos após a leitura flutuante.

A segunda fase, exploração do material, nada mais é do que a concretização do que foi definido na fase anterior. Após a seleção do material, caberá agora ao pesquisador, a exploração e análise dos dados selecionados. Para tanto, tem-se a necessidade de se adotar nessa fase os procedimentos de codificação e categorização.

O processo de codificação é definido, de acordo com Bardin (1977), como a escolha das unidades de registro, em que os dados brutos são transformados de maneira organizada e agrupados em unidades que proporcionam a descrição das características pertinentes de determinado conteúdo. Esta organização pode ser realizada a partir de várias dimensões, como a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Assim, nesta pesquisa, a dimensão utilizada foi o tema, que consiste em “[...] descobrir os <<núcleos de sentido>> que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105). Compreende-se assim, a partir desta definição, que a análise foi realizada por meio do recorte de temas presentes nas entrevistas, de acordo com os índices que foram elaborados na primeira fase desse processo.

Após o processo de codificação, foi realizada a categorização, que é definida pela autora como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p.117). Entende-se assim que este processo classifica os elementos, neste caso, os trechos recortados das entrevistas, perante um título genérico. Diante do exposto, após o processo de codificação, realizado por meio do recorte de temas, efetuou-se a categorização dos mesmos por meio de palavras-chave e agrupamentos de trechos em comum.

É válido destacar que, em um primeiro momento o processo de recorte de temas aconteceu por meio das perguntas previamente elaboradas para a entrevista, sendo as respostas de cada uma das professoras agrupadas por meio de trechos em comum e classificadas por palavras-chave. Entretanto, percebeu-se que algumas perguntas da entrevista, por apresentarem assuntos em comum, obtiveram, por parte das professoras, respostas semelhantes, ocasionando, conseqüentemente, a repetição de palavras-chave. Neste sentido, optou-se por retirar as perguntas da codificação dos resultados e realizar o agrupamento de algumas respostas. Assim, com base nas respostas de cada professora para cada uma das perguntas, foi realizada uma codificação por meio de temas, e não mais por perguntas, e, em seqüência, uma categorização por palavras-chave, de forma a evitar tal repetição.

Mediante ao exposto, a terceira fase do processo de análise de conteúdo compreende o Tratamento dos Resultados e a Inferência/Interpretação. Esta etapa é dividida em dois momentos, sendo um primeiro, o processo de indução e, depois, o processo de interpretação. De acordo com Godoy (1995b), o processo de indução é aquele no qual, apoiado nos dados brutos, “[...] o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos” (Godoy, 1995b, p. 24), de forma a alcançar algumas conclusões. Por fim, a interpretação, segundo Godoy (1995b, p. 24), “deverá ir além do conteúdo manifesto nos documentos, pois, conforme indicado anteriormente, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido”.

6 RESULTADOS

Aqui estão descritos os resultados da pesquisa a partir dos dados que foram produzidos por meio das entrevistas realizadas com as professoras participantes. É válido destacar que as docentes foram identificadas como P1, P2, P3 e P4 como forma de manter o anonimato e sigilo da pesquisa, sendo P1 e P2 pertencentes ao primeiro ano e P3 e P4, ao segundo ano do ensino fundamental.

No que diz respeito à primeira parte da entrevista, esta aconteceu com o intuito de realizar um levantamento dos dados demográficos das participantes. A P1 possui 40 anos e é professora efetiva da rede. Leciona para o ensino fundamental há sete anos, estando todo este período na mesma escola que está atualmente, e possui 12 anos de experiência com alfabetização. Em relação a sua formação, possui graduação em pedagogia e especializações em educação especial, psicopedagogia e alfabetização e letramento.

A P2 possui 56 anos, é professora efetiva da rede, leciona há 12 anos para o ensino fundamental, estando há sete na escola que está atualmente e possui 12 anos de experiência com alfabetização. Sobre a sua formação, é graduada em pedagogia, possui especializações em psicopedagogia e em formação de leitores, está cursando mestrado em educação e é, ainda, membro do grupo de estudos e pesquisa em alfabetização – Rede Raio de Sol, desde 2015.

Relativo à docente P3, esta possui 49 anos, é professora efetiva da rede, leciona há 25 anos para o ensino fundamental, estando há 16 anos na escola que está atualmente, e possui quatro anos de experiência com alfabetização. Possui graduação em pedagogia e especialização em educação especial. Por fim, a participante P4 possui 33 anos, é professora efetiva da rede, leciona há 11 anos para o ensino fundamental, estando há dois anos na escola atual, e possui três anos de experiência com alfabetização. Acerca de sua formação, possui graduação em pedagogia e especialização em educação infantil.

6.1 Resultados das entrevistas

Em relação à segunda parte da entrevista, esta foi composta por 14 perguntas que tiveram por objetivo coletar as percepções das professoras acerca do impacto da pandemia da COVID-19 e, conseqüentemente, do ensino remoto, no processo de ensino-aprendizagem da escrita de estudantes do primeiro e do segundo ano do

ensino fundamental. Mediante ao exposto, aponta-se que os resultados foram estruturados a partir das perguntas feitas às docentes. Ademais, com base nas respostas de cada professora para cada uma das perguntas, foi realizada uma codificação por meio de temas e, em sequência, uma categorização por palavras-chave que descreveram o conteúdo manifesto nas entrevistas. Neste sentido, os resultados serão descritos a seguir.

6.1.1 Processo de mudança na escola:

6.1.1.1 Recursos Tecnológicos

No que diz respeito às ferramentas utilizadas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos no contexto de ensino remoto, todas as professoras apontaram a utilização de recursos tecnológicos. Neste sentido, duas professoras (P1, P2) evidenciaram a utilização do aplicativo WhatsApp para o auxílio na comunicação com os familiares dos estudantes. A P1 ainda ressaltou que, por meio de fotos e vídeos, as aulas eram enviadas ao WhatsApp dos familiares. Ademais, a mesma professora destacou que encontros esporádicos aconteciam por meio da plataforma Google Meet, entretanto não eram todas as crianças que participavam. Além disso, P4 apontou que, em um primeiro momento, a escola enviava atividades aos familiares, por meio do Facebook, para que, aqueles que pudessem, imprimissem e realizassem em casa com os estudantes.

6.1.1.2 Recursos Pedagógicos

No que diz respeito aos recursos pedagógicos, três professoras (P1, P2, P4) apontaram que a Secretaria Municipal de Educação providenciou roteiros de estudos contendo atividades impressas para os alunos. Esses roteiros eram elaborados conforme o ano de escolaridade, sendo iguais para todas as turmas. Sobre essa questão, a participante P2 destacou que não considerava ideal os roteiros de estudos serem iguais para todos por ano de escolaridade, uma vez que havia estudantes com dificuldades de aprendizagem que não conseguiam realizar o que estava sendo proposto. Neste sentido, ela apontou que enviava, junto com o roteiro de estudos, atividades diferenciadas, com menor nível de dificuldade, para que essas crianças conseguissem realizá-las em casa. Além disso, enviava ainda livros de leitura para todos os alunos. Da mesma forma, P4 apontou essa mesma dificuldade, expondo que

o roteiro de estudos elaborado pela secretaria para o segundo ano de escolaridade pressupunha que os estudantes já estavam alfabetizados e que seriam capazes de realizar as atividades com autonomia. Entretanto, destacou que essa não era a realidade e, devido a isso, foi necessário que ela elaborasse atividades e vídeos explicativos extras com foco na alfabetização, para esses estudantes que ainda não dominavam a leitura e a escrita.

6.1.1.3 Dificuldades

Duas professoras (P3, P4) mencionaram algumas dificuldades enfrentadas devido à imposição do ensino remoto decorrente da pandemia. A P3 apontou que foi uma mudança complicada, devido ao fato da dificuldade no manuseio dos recursos tecnológicos, visto que possuía poucas habilidades. Neste contexto, a mesma ainda destacou que a escola deu apoio durante este período, entretanto não forneceu recursos tecnológicos, como *notebooks* ou celulares, para que fosse possível dar continuidade ao trabalho com os alunos, assim, as professoras precisaram utilizar recursos próprios. Além disso, P4 ressaltou que a adaptação ao ensino remoto foi um processo gradativo e incerto, visto que ninguém tinha o controle do que estava acontecendo e de quanto tempo ia se manter.

6.1.2 Ensino remoto – docentes:

6.1.2.1 Adaptação

No que diz respeito à adaptação por parte das professoras, três (P1, P3, P4) apontaram que foi um período bastante difícil, complicado e turbulento, devido ao fato de ser um método novo, que elas não tinham conhecimentos suficientes relacionados ao uso da tecnologia. Neste sentido, elas destacaram que foi preciso aprender em pouco tempo para que fosse possível dar continuidade ao trabalho docente, o que dificultou a adaptação. Ainda neste sentido, P1 ressaltou a dificuldade de se trabalhar com crianças pequenas que não possuíam independência e que não tinham celulares, necessitando da intervenção dos pais para conseguirem acessar às aulas. Ademais, P4 evidenciou o sentimento de medo, devido ao contágio do vírus da COVID-19, que se manifestava nas professoras quando havia a necessidade de ir até a escola para preparar, entregar ou receber os kits pedagógicos. Por outro lado, uma única

professora (P2) relatou que não teve dificuldade e que se adaptou rápido, sendo a sua única preocupação, conseguir manter o acesso aos alunos.

6.1.2.2 Pontos positivos

Em relação aos pontos positivos para o ensino remoto, duas professoras (P1, P2) mencionaram aspectos relacionados à tecnologia, sendo que P1 destacou que a tecnologia proporcionou, apesar da pandemia, que as aulas continuassem, mesmo não sendo da forma desejada por ela. Por outro lado, P2 ressaltou que a pandemia fez com que ela desenvolvesse suas habilidades tecnológicas, devido à necessidade de aprender e de encontrar meios para ter acesso aos seus alunos. Ainda neste sentido, P3 relatou que não encontrou ponto positivo para o ensino remoto, entretanto, apontou que a tecnologia foi necessária para o momento. Outro ponto positivo elencado, por P4, foi a facilidade de estar em casa, sendo este um aspecto pessoal, devido a questão de que suas duas filhas também estavam em casa por conta do ensino remoto.

6.1.2.3 Pontos negativos

Sobre este aspecto, duas professoras (P1, P2) ressaltaram a questão da não participação de algumas crianças das atividades escolares no contexto de ensino remoto. Neste sentido, evidenciaram dois fatores, sendo o primeiro a questão financeira, a desigualdade social, visto que alguns familiares não possuíam o recurso tecnológico necessário ao momento. O segundo fator mencionado está relacionado à falta de parceria da família, que impediu que muitos alunos pudessem dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Ademais, P3 elencou a questão da distância, evidenciando a importância e a necessidade do contato presencial do professor com o aluno durante o processo de aprendizagem, principalmente quando se trata de alunos em fase de alfabetização. Por fim, P4 destacou a questão de ter que lidar com os familiares e não mais com as crianças, visto que o contato direto passou a ser a partir do WhatsApp dos pais. Neste sentido, ela ressaltou que não se sentia confortável com o fato de ter que orientar os pais e depender da atitude deles em repassar a orientação às crianças, visto que isso muitas vezes não acontecia, devido ao fato dos pais trabalharem e também terem suas limitações.

6.1.2.4 Formação docente

Uma única professora (P4) mencionou a questão da formação aos docentes durante o ensino remoto. Foi ressaltado que as formações, de início, não aconteceram, visto que só surgiram quando a pandemia estava de fato instaurada e o ano letivo de 2020 já estava em andamento. Ainda explicou que as formações eram on-line e que passaram a fazer parte da grade de trabalho de todos os professores, destacando que foi oferecido opção de curso relacionado à tecnologia.

6.1.3 Ensino remoto – alunos:

6.1.3.1 Dificuldades

Acerca deste assunto, todas as professoras apontaram dificuldades enfrentadas pelos alunos. Neste sentido, P1 ressaltou que tratavam-se de crianças pequenas e dependentes de auxílio, assim, durante as aulas síncronas realizadas por meio do Google Meet, era preciso a todo instante orientar os alunos sobre o momento de fala de cada um e também sobre a necessidade de foco nas atividades. Além disso, uma professora (P2) elucidou que, em conversa com os pais de alunos que não participavam das aulas, foi exposto que as crianças demonstravam não gostar ou não conseguiam participar, devido ao fato de não se adaptarem ao ensino remoto e preferirem o ensino presencial. Outra dificuldade destacada por duas professoras (P1, P3) foi a questão da tecnologia, visto que muitos ou não tinham conhecimento da ferramenta ou não tinham o acesso aos recursos, prejudicando desta forma, a participação nas aulas. Ainda neste contexto, P1 evidenciou a questão do espaço adequado para a aula remota, dado que algumas crianças não conseguiam se concentrar devido aos estímulos externos presentes no ambiente em que elas se encontravam para assistir às aulas, o que prejudicava a compreensão. Ademais, P4 expôs que muitos alunos se sentiram desamparados, além do fato de não gostarem de realizar as lições em casa, devido à questão de não terem o mesmo auxílio nas atividades que era ofertado em sala de aula pela professora, ressaltando, dessa forma, que foi um momento bastante complicado e conturbado. Outro ponto ainda destacado pela professora, que dificultou todo este processo, foi o fato dos alunos não poderem sair de casa e não poderem ver os amigos, além da questão do medo ocasionado pela pandemia.

6.1.3.2 Facilidades

No que diz respeito às facilidades relacionadas à adaptação dos alunos, duas professoras (P2, P3) elencaram alguns pontos. Assim, P2 ressaltou que houve alguns alunos que se desenvolveram melhor no ensino remoto do que no ensino presencial, em específico, um aluno que era reservado na sala de aula, entretanto, no ensino remoto, possuía conhecimento com a tecnologia, auxiliava a própria professora com os recursos, tornando-se participativo e aprendendo a ler. Ademais, apontou que alguns alunos ansiavam pela aula remota. Ainda neste contexto, P3 evidenciou que as crianças se adaptam com tudo nos dias de hoje, que não possuem as dificuldades que os adultos possuem.

6.1.3.3 Família

Em relação a este ponto, duas professoras (P1, P4) ressaltaram a importância da família para a possibilidade de continuidade do processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto, devido ao fato de que se não houvesse um responsável que orientasse às crianças no momento de assistir às aulas, síncronas ou assíncronas, e no desenvolvimento das atividades, esse processo não se efetivaria. Ainda neste sentido, P4 apontou algumas adversidades, como o fato de que alguns pais realizavam as atividades dos roteiros pelos filhos, ou, até mesmo, precisavam forçar as crianças a realizá-las devido ao fato de terem dificuldades para mediar o processo de ensino, por conta das limitações didático-pedagógicas, ocasionando um contexto conturbado na hora de realizar as atividades, afetando, assim, a aprendizagem.

6.1.4 Aprendizado e autonomia dos estudantes no ensino remoto:

6.1.4.1 Aprendizado

No que diz respeito ao aprendizado dos alunos no contexto de ensino remoto, duas professoras (P1, P4) evidenciaram a importância da família neste momento. Neste sentido, ambas apontaram que, apesar de ser minoria, foi possível ver a evolução de crianças, principalmente daquelas que tiveram o apoio da família e que a família procurou pela orientação que era oferecida pela professora. Ademais, as docentes ressaltaram que, atualmente, ainda é possível ver o reflexo da pandemia na questão do aprendizado de alguns alunos, devido às extremas defasagens

apresentadas e a necessidade de regredir com o conteúdo a ser trabalhado em sala. A participante P4 também enfatizou a questão da alfabetização, relatando que as crianças que já apresentavam dificuldades de aprendizagem no início do ano letivo (2020), quando as aulas ainda eram presenciais, essas permaneceram da mesma maneira até o final do ano, sem se alfabetizar, destacando que as crianças que já estavam alfabetizadas, que tinham ferramentas, como a leitura, apresentaram um melhor desenvolvimento. A docente ainda fez uma comparação entre o ensino presencial e o ensino remoto, enfatizando que o primeiro é um trabalho real, visto que na sala de aula, o professor é capaz de observar e auxiliar o aluno em tudo o que ele precisa para se desenvolver, por outro lado, o ensino remoto aparentou ser um trabalho superficial, uma vez que as aulas eram gravadas e os vídeos disponibilizados, sem a certeza que os alunos efetivamente iriam assistir.

6.1.4.2 Autonomia

Em relação à autonomia, todas as professoras relataram a dificuldade de se trabalhar o desenvolvimento dela com os alunos. Mediante ao exposto, três participantes (P1, P3, P4) apontaram que não conseguiriam observar avanços relativos a esta questão. Neste sentido, P1 destacou que muitos de seus alunos ficaram com os avós na pandemia, enfatizando que estes faziam pela criança o que a própria criança deveria fazer, assim, hoje, na sala de aula, de forma geral, ela observa que os alunos estão mais dependentes da professora. A participante P3 enfatizou que o desenvolvimento desta habilidade no ensino remoto é muito diferente quando comparado ao ensino presencial, devido à questão das crianças apresentarem dificuldades e não terem a professora por perto para auxiliar. Assim, a docente acrescentou que houve muita dificuldade por parte dos alunos, que foi um momento complicado, que eles se sentiam perdidos, necessitando assim, que a família estivesse junto para dar as orientações. Da mesma forma, P4 expôs que não conseguiu observar o desenvolvimento desta habilidade, que percebeu, até mesmo, que muitas famílias realizavam as atividades pelos alunos. Ainda acrescentou que as crianças não possuíam autonomia para ler, entender e realizar as atividades sozinhas, necessitando da orientação da família.

Por outro lado, P2 elucidou que a autonomia é uma habilidade que as crianças têm dificuldade em desenvolver, visto que eles se apegam muito ao professor em sala de aula, neste sentido, relatou que esta é uma habilidade bastante trabalhada por ela

a partir de pedagogia por projetos, buscando ensinar a criança a estudar sozinha. Desta forma, logo quando a pandemia se estabeleceu, ela pediu autorização do diretor e realizou uma reunião de pais, de forma a demonstrar para eles a necessidade do apoio e da participação da família neste momento. Assim, ela orientou os familiares acerca da metacognição, explicando a necessidade de deixarem as crianças tentarem realizar as atividades sozinhas, devendo auxiliar somente se fosse necessário. Diante disso, a docente relatou que alguns pais deram devolutivas positivas, explanando que as crianças estavam tentando realizar as tarefas de forma independente.

6.1.5 Compreensão sobre o Sistema de Escrita Alfabética:

Em relação a este tema, é válido destacar que todas as professoras responderam a partir da percepção de como a criança aprende.

6.1.5.1 Escrita alfabética

Acerca desta questão, duas professoras (P1, P4) apontaram que a criança se apropria do Sistema de Escrita Alfabética a partir da relação grafema-fonema. Neste sentido, P1 relatou que esse processo acontece quando o aluno é capaz de associar o som da sua fala, o fonema, com o grafema, que é a letra escrita. Da mesma forma, P4 evidenciou que esse processo está relacionado ao som de cada letra, isto é, a associação do som com a sua representação. Assim, os alunos vão conectando os sons e desenvolvendo a associação da letra com o som, para então unir as letras para formar as sílabas e depois as palavras. Ainda sobre esta questão, duas professoras (P1, P2) associaram o Sistema de Escrita Alfabética com a hipótese de escrita alfabética. Assim, P1 apontou que quando a criança, mesmo apresentando erros ortográficos, é capaz de realizar o mínimo de leitura, escrita e compreensão, ela se apropriou do SEA. Ainda relatou que este seria o conhecimento mínimo, a base para a criança começar a escrever, ler e compreender. Por outro lado, P2 ressaltou que a criança se encontra na fase alfabética de escrita quando já é capaz de compreender a escrita como uma função social, enfatizando que, apesar do aluno ainda não escrever com proficiência, ele é capaz de compreender que a escrita não é somente juntar letras para formar palavras, mas sim um meio de comunicação.

6.1.5.2 Memorização

Duas professoras (P2, P3) destacaram a questão do processo de memorização. Por um lado, P2 apontou que a escrita alfabética não está associada à memorização ou à decifração de um código, não se estabelecendo como a reprodução gráfica da língua oral. De outra forma, P3 evidenciou que o professor deve trabalhar com atividades significativas para a criança, citando como exemplo textos de memórias, em que o aluno deve pensar, memorizar e então, tentar transcrever no papel, destacando esse processo como um processo mental, em que a criança deve refletir sobre o que está fazendo.

6.1.5.3 Estímulos

Duas professoras (P3, P4) destacaram a importância do estímulo para o desenvolvimento dos alunos. Neste sentido, P3 enfatizou a necessidade da professora sempre estar estimulando e orientando os mesmos. Ademais, P4 frisou a importância da família incentivar as crianças, de proporcionar leituras diárias, relatando que o processo de alfabetização está relacionado ao estímulo, à frequência, ao acesso e à reflexão sobre o próprio processo.

6.1.6 Aulas assíncronas:

6.1.6.1 Estruturação

Todas as participantes relataram que realizavam aulas assíncronas, em que gravavam as aulas, por meio do próprio celular ou *notebook*, orientando os alunos acerca das atividades do roteiro de estudos e, então, disponibilizavam esses vídeos. Neste sentido, três professoras (P1, P2, P4) apontaram que utilizavam o aplicativo WhatsApp para expor os vídeos e duas (P2, P3) utilizavam o Youtube.

6.1.6.2 Estratégias

Acerca das estratégias utilizadas nestas aulas, P1 apontou que fazia a gravação de seu próprio celular, mostrando a folha da atividade impressa, com explicações curtas e, então, disponibilizava o vídeo no grupo de WhatsApp dos pais, para que estes repassassem às crianças. A mesma professora ainda destacou que as aulas assíncronas eram de mais fácil acesso aos familiares, devido ao fato deles

poderem realizar o download dos vídeos por meio da internet que era disponibilizada na escola, sem a necessidade de utilizar recursos próprios, visto que alguns não tinham internet ou a tinham de forma limitada. Enfatizou ainda que essas aulas aconteciam de maneira semanal, porém mantinha contato diário com a família, auxiliando no que fosse preciso. Por outro lado, P2 ressaltou que realizava gravação da sua orientação, de como a criança deveria realizar cada atividade, em seu computador por meio de arquivos em PDF e posteriormente compartilhava, em um primeiro momento, pelo WhatsApp, no grupo dos pais, passando depois a compartilhar pelo Youtube, devido ao fato de que os vídeos das aulas estavam sobrecarregando seu celular. Ainda neste sentido, P3 relatou que, nas aulas gravadas, realizava a leitura das atividades do roteiro de estudos da secretaria, lendo passo a passo, explicando as atividades, orientando as crianças, e depois compartilhava pelo Youtube, entretanto evidenciou que, na maioria das vezes, os pais não passavam essas orientações em casa. Em relação a P4, ela apontou que gravava vídeos explicando cada atividade do roteiro de estudos e enviava no grupo do WhatsApp para as famílias, destacando que este foi o método mais utilizado por ela.

6.1.6.3 Atividades envolvendo o SEA

Relativo a esta questão, P1 e P4 destacaram a gravação de aulas explicativas a partir do roteiro de estudos proposto pela SME, sendo estas expostas posteriormente no WhatsApp da família, orientando, dessa forma, as atividades de alfabetização. A participante P1 acrescentou que também enviava vídeos ilustrativos do Youtube para incentivar os alunos. Ademais, P4 enfatizou a elaboração de atividades extras, de recuperação contínua, para alunos que ainda não estavam alfabetizados. Segundo a docente, o roteiro de estudos do segundo ano de escolaridade pressupunha que as crianças já estavam alfabetizadas e seriam capazes de realizar as atividades, entretanto destacou que algumas crianças ainda não estavam alfabetizadas, assim, eram acrescentadas essas atividades de recuperação, que eram enviadas para essas crianças juntamente com o roteiro de estudos da secretaria. A partir disso, realizava-se a gravação de aulas explicativas dessas atividades, que tinham como foco as letras do alfabeto, a relação grafema-fonema e a formação de sílabas e palavras. No entanto, a professora ainda destacou que nem sempre recebia a devolutiva dessas atividades.

Além disso, P2 relatou que, no começo do ensino remoto, devido ao fato de ainda não ter muito acesso aos alunos, ela propunha algumas atividades de escrita que eram enviadas para casa, bem como leitura de textos, como poesias, por meio do WhatsApp e Youtube, e que, a partir disso, os alunos deveriam redigir um texto, ou rimas, e assim, após a realização das atividades, ela pedia aos alunos que enviassem fotos ou vídeos do que havia sido feito. Dessa maneira, a docente realizava as correções e também enviava uma foto ao aluno, fazendo as considerações sobre a atividade. A professora apontou que também propôs aos alunos que realizassem relatos de experiências e enviassem cartas e bilhetes para ela e para os colegas, realizando a mediação de acrescentar as correspondências em cada kit pedagógico que seria entregue aos alunos, sendo esta também, uma forma de estimular e acompanhar a escrita dos estudantes.

6.1.7 Aulas síncronas:

6.1.7.1 Estruturação

Todas as participantes relataram que realizaram aulas síncronas pelo Google Meet. Neste sentido, três professoras (P1, P3, P4) apontaram que trabalhavam semanalmente desta forma, evidenciando a baixa participação dos alunos. Mediante ao exposto, P1 apontou que não trabalhou muito com aulas síncronas devido a esta questão, mas que era preciso fazer, visto que era um pedido da SME. Ainda enfatizou que ficava feliz pelas crianças que participavam, entretanto, sentia muita falta daquelas que não participavam, ressaltando que, geralmente, participavam oito crianças, de uma sala de 24 alunos. Da mesma forma, P3 destacou a baixa participação das crianças em suas aulas síncronas, relatando que os alunos que sempre estavam presentes eram aqueles que os pais também participavam e entregavam todas as atividades e, por outro lado, aqueles que não participavam, na maioria, era devido a questão dos pais trabalharem o dia todo fora e também por não possuírem recursos, como celular ou *notebook*. Igualmente, P4 relatou a baixa participação dos alunos nas aulas via Google Meet, destacando que participavam, de uma sala de 25 alunos, somente cinco ou seis, chegando, em alguns momentos, a dois alunos. A professora (P4) ainda mencionou que as orientações para a realização de aulas síncronas demoraram a chegar, que estas começaram a acontecer mais próximo ao final do ano letivo.

Ainda neste sentido, as três professoras destacaram que foi possível perceber que as crianças que participavam das aulas síncronas eram aquelas que tinham o apoio da família, que possuíam melhores condições financeiras e que apresentavam um melhor desempenho pedagógico. Por outro lado, as crianças que não tinham o apoio da família ou os recursos necessários, eram aquelas que possuíam maiores dificuldades de aprendizagem e que participavam muito pouco ou, até mesmo, não participavam das atividades propostas.

De outra forma, a participante P2 relatou que realizava aulas síncronas duas vezes na semana, em três horários diferentes no mesmo dia, dando a possibilidade da família escolher em qual horário participar. Destacou ainda que gostava de ter este contato com as crianças e que agendava horários no particular com alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem. Em relação à participação de seus alunos, ressaltou que oscilava bastante, com uma média de quatro alunos por horário, chegando, em alguns horários, a alcançar 12 alunos. Apontou ainda que havia crianças que participavam de todas as aulas, mas que nunca conseguiu a participação de todos.

6.1.7.2 Estratégias

Em relação às estratégias de ensino utilizadas nas aulas pelo Google Meet, duas professoras (P2, P3) destacaram a utilização de jogos pedagógicos. Neste sentido, P2 ressaltou que proporcionava momentos em que os alunos precisavam relacionar a imagem com a palavra, além de mediar competições entre os alunos. Ademais, realizava e corrigia as atividades com os alunos nesses momentos, além de realizar produções escritas de forma conjunta, por meio de arquivos PDF. Da mesma forma, P3 relatou que orientava as crianças nas aulas síncronas, com jogos e com leituras, proporcionando dinâmicas para que os alunos pudessem participar e, utilizava também, o caderno com eles, realizando o cabeçalho com a data do dia.

Outra estratégia utilizada por duas professoras (P2, P3), foi a estratégia de estimular a participação dos alunos nas aulas. Ambas as docentes relataram que entravam em contato com os pais questionando a não participação dos alunos. Neste sentido, P2 destacou que ofertava diversos horários de aula e que sempre enviava recados, demonstrando a importância dos alunos participarem e para que os pais não se esquecessem da aula do dia. Da mesma forma, P3 ressaltou que sempre oferecia outro horário de aula às famílias dos alunos que faltavam, ofertando, até mesmo,

horários no período noturno. Ademais, a participante (P4) destacou que utilizava atividades que proporcionassem momentos de interação com as crianças.

6.1.7.3 Atividades envolvendo o SEA

Em relação a essa questão, três professoras (P1, P2, P3) apontaram que utilizaram jogos pedagógicos. Neste sentido, P1 relatou que os jogos pedagógicos foram as atividades que mais surtiram efeitos positivos no aprendizado das crianças, sendo uma maneira lúdica que auxiliou na fixação dos conteúdos, visto que a rotina de sala de aula, como utilização de caderno, no ensino remoto, não trouxe muitos resultados, entretanto enfatizou que não era sempre que conseguia realizar essas aulas elaboradas e lúdicas. Os jogos abrangeram tanto os jogos pedagógicos desenvolvidos pelas próprias professoras, que eram entregues para os alunos junto com os roteiros pedagógico, quanto os jogos de aplicativos, ambos utilizados com os estudantes nas aulas via Google Meet. A professora ainda mencionou que os jogos envolviam jogos da memória e jogos de relacionar figura e o nome da figura. Ademais, informou que trabalhava também com o desenvolvimento dos roteiros pedagógicos e com atividades nos livros didáticos. A docente P2 mencionou que também oferecia jogos pedagógicos aos alunos, por meio do aplicativo *Wordwall*, com atividades que os alunos precisavam escrever, jogos de alfabetização, em que os alunos competiam e a professora realizava as intervenções. Ademais, apontou que utilizou a lousa interativa Google *Jamboard*, em que os próprios alunos podiam escrever de maneira espontânea. Utilizou também outro recurso (não soube relatar o nome), que possibilitava que ela preparasse atividades para que os alunos realizassem de forma on-line, sendo possível realizar a correção e fazer a devolutiva ao aluno. Além disso, a docente desenvolveu atividades por meio de aplicativos, em que os alunos escreviam para a professora e ela recebia via e-mail. A participante P3 enfatizou a utilização de jogos que desafiassem os alunos. Os exemplos citados foram jogos de roleta, com letras ou sílabas, e jogos de completar palavras. A docente também destacou que esta alternativa foi a que mais apresentou resultados, sendo capaz de manter a concentração dos alunos.

Além disso, duas professoras (P3, P4) apontaram que realizaram ditados de palavras. Assim, P3 mencionou que mostrava imagens aos alunos e eles escreviam o nome da figura no caderno e, a partir disso, realizava as intervenções necessárias. Da mesma maneira, P4 enfatizou que realizava ditado de palavras, de forma a

propiciar momentos de escrita para os alunos e, assim, realizar as intervenções necessárias, além de enfatizar a relação grafema/fonema durante as aulas via Google Meet.

Ademais, outro recurso utilizado por três professoras (P2, P3, P4) foi a leitura de textos. Assim P2 destacou que propunha escritas de forma conjunta com as crianças, compartilhando a tela do *Word* ou PDF, momentos em que, a partir da leitura de um texto, a professora ia realizando alguns questionamentos e pedindo que as crianças dissessem como determinada palavra deveria ser escrita e, desta forma, realizava as intervenções necessárias. Além disso, também por meio de leitura de textos, preparava atividades de interpretação em que os alunos respondiam de forma escrita durante as aulas. A professora enfatizou que, embora não fosse da maneira ideal, proporcionou diversos momentos de escrita com os alunos, visto que considera esta questão de extrema importância. Ademais, a participante P3 também relatou que realizava leitura de textos curtos e leitura de histórias em que os alunos precisavam dar um final, trabalhando a oralidade. Por fim, P4 expôs que realizou atividades de leitura nas aulas pelo Google Meet, entretanto, evidenciou que começou a realizar aulas síncronas somente ao final do ano letivo, e que os alunos que participavam das aulas, geralmente já estavam alfabetizados. Ademais, apontou que também trabalhava o roteiro pedagógico nessas aulas, porém o conteúdo não estava estritamente relacionado a questão da alfabetização. Neste sentido, a professora enfatizou que o trabalho realizado com a escrita neste momento de ensino remoto foi mínimo, não podendo ser comparado com o ensino realizado em sala de aula.

6.1.8 Processo de ensino-aprendizagem do SEA – docentes:

6.1.8.1 Dificuldades

Em relação às dificuldades apresentadas pelas professoras acerca do processo de ensino-aprendizagem do SEA, três professoras (P2, P3, P4) apontaram que o ensino da escrita foi uma tarefa difícil e complicada. Neste sentido, P2 destacou que o trabalho com a leitura foi mais fácil, visto que ela enviava livros em PDF para os alunos e eles realizavam a leitura de forma conjunta com a professora, acrescentando que é mais fácil ler do que escrever. Ademais, P4 relatou que o trabalho realizado por ela no momento de ensino remoto pode ser considerado apenas uma tentativa de ensinar, visto que, no que diz respeito às aulas assíncronas, a docente apontou que

realizava a gravação da atividade, porém não tinha a certeza de que o vídeo chegaria até a criança.

Em relação às aulas síncronas, P4 expôs que o tempo era muito curto, uma hora, uma vez por semana, e que o fato das aulas acontecerem em casa, requiria algumas questões, como por exemplo a necessidade de realizá-las em um horário que as crianças tivessem um adulto para proporcionar o acesso, da mesma forma que ela precisava encontrar um horário que não precisasse estar junto com as próprias filhas, que também estavam em casa devido à pandemia. Neste sentido, da mesma forma, ressaltou que tentava ensinar a escrita para as crianças nesses momentos, porém quem participava das aulas síncronas, geralmente eram alunos que já estavam mais desenvolvidos pedagogicamente, sendo difícil a participação daqueles alunos que ainda não estavam alfabetizados. Outra dificuldade apontada pela docente, é o fato dos pais, que acompanhavam os filhos, intervirem nas aulas, dando as respostas das atividades para as crianças. Mediante ao exposto, a professora, mais uma vez, frisou que realizava apenas tentativas de ensinar, porém sentia que não era funcional, sendo incomparável com o ensino que é realizado em sala de aula.

Ademais, todas as docentes destacaram a distância como sendo a principal dificuldade neste momento. Neste sentido, P1 destacou que a fase da alfabetização é muito importante e o ambiente escolar agrega muito ao aprendizado. As docentes P2 e P4 também apontaram a dificuldade em acompanhar e avaliar o desenvolvimento da criança no ensino remoto, enfatizando a incerteza acerca das atividades que retornavam, se realmente era a criança quem havia realizado, visto que as professoras percebiam, frequentemente, que os adultos realizavam as atividades pelos alunos. Ambas ainda acrescentaram que o contato com o estudante neste período foi superficial, que não havia o acesso real à criança e à atividade por ela desenvolvida, o que prejudicou a continuidade do processo de alfabetização. A participante P3 relatou acerca da dificuldade em orientar às crianças, devido a estas ficarem dispersas no ensino remoto, enfatizando que na sala de aula há mais recursos, como a lousa e o alfabeto, que auxiliam a criança neste processo.

Ademais, P1 acrescentou a questão da tecnologia, como sendo uma dificuldade significativa para ela, visto que não possuía domínio das ferramentas, comprometendo suas aulas. Duas professoras (P1, P2) destacaram ainda a falta de recursos por parte dos alunos e de suporte da família, o que dificultava o acesso da professora à criança e da criança aos conteúdos pedagógicos oferecidos pelas

professoras. Acerca disto, P2 enfatizou a questão da desigualdade social, apontando que foi um fator limitador, visto que as crianças que mais necessitavam do auxílio da professora eram aquelas pertencentes às famílias mais carentes e, assim, que menos participavam das aulas.

6.1.8.2 Facilidades

Três professoras (P1, P3, P4) apontaram que não conseguiram observar facilidades neste contexto. Assim, P1 relatou que muita coisa aconteceu ao mesmo tempo, como a necessidade de aprender a dar aulas de uma forma diferente e também de cuidar da casa e dos filhos, que também estavam em ensino remoto. Ademais, dissertou que em muitos momentos, precisou realizar seu trabalho de madrugada, momento em que seus filhos estavam dormindo e que, mesmo assim, se esforçando ao máximo, não conseguiu ter o sucesso que esperava. Outra questão apontada por ela, foi a preocupação e a necessidade de encaminhar para a assistente social os alunos que não retiravam os kits pedagógicos na escola e que não participavam, enfatizando que não houve facilidade para ela e tão pouco para as famílias. A docente P3 da mesma forma apontou que não observou facilidades, que mantém a preferência nas aulas presenciais, mas que os jogos pedagógicos auxiliaram muito neste momento. Ainda neste sentido, P4 relatou também que não observou nenhuma facilidade, visto que não sabia se realmente estava conseguindo ensinar, devido às aulas serem gravadas.

Por outro lado, P2 enfatizou que a facilidade por ela observada foi a concentração dos alunos, que em momentos de aulas síncronas, os alunos olhavam para ela, ficavam atentos ao que ela falava, além da questão de poder marcar horários para atender os alunos de forma individual. Acrescentou que isto foi um ponto positivo, um diferencial do ensino presencial, que muitas vezes a sala de aula é tumultuada, que oferece muitas distrações aos alunos, entretanto apontou que o ensino remoto não é o ideal para as crianças.

6.1.9 Processo de ensino-aprendizagem do SEA – alunos:

6.1.9.1 Dificuldades

Em relação a esta questão, P1 apontou que os alunos apresentaram dificuldades devido ao fato de serem crianças pequenas, dificuldades com o manuseio

das ferramentas tecnológicas, da disponibilidade dessas ferramentas também, por conta da questão financeira e a ausência de um responsável para dar o suporte à criança. Ademais, P2 também apontou a dificuldade com o acesso à internet e a internet de má qualidade, que dificultava o acesso do aluno às aulas, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Ainda enfatizou que realizou reunião de pais de forma a orientá-los acerca da importância de se investir, aqueles que pudessem, em uma internet de boa qualidade no momento de ensino remoto. A participante P3 argumentou que as crianças demonstraram dificuldades o tempo todo, devido à necessidade de se adaptar ao novo modelo de ensino, à distância e também à dependência de sempre ter algum adulto para auxiliá-los durante as aulas. Por fim, P4 relatou que a maior dificuldade foi o não aprendizado, explicando que a maioria das crianças não evoluiu, visto que o acesso ao ensino e aos conteúdos foi prejudicado. Neste sentido, destacou que, atualmente, consegue perceber essa dificuldade, visto que está atuando em um quarto ano de escolaridade e muitas crianças, que foram seus alunos neste período de ensino remoto, ainda não estão alfabetizados. Enfatizou também que aqueles alunos que conseguiram avançar, foram aqueles que tiveram o suporte da família, participando das aulas e das atividades propostas.

6.1.9.2 Facilidades

No que diz respeito às facilidades apresentadas, P1 e P2 relataram que os jogos pedagógicos trouxeram resultados positivos para as aulas, visto que os alunos demonstravam mais interesse e autonomia para realizar as atividades propostas. Ademais, P2 apontou que três alunos demonstraram um desempenho melhor nas aulas on-line, quando comparado às aulas presenciais, visto que conseguiu realizar aulas individuais com eles, o que facilitou o aprendizado. Por outro lado, P3 e P4 destacaram que não conseguiram perceber aspectos que tenham facilitado a aprendizagem dos alunos.

6.1.10 Escrita dos alunos em contexto de ensino remoto:

6.1.10.1 Impactos

Duas professoras (P1, P4) identificaram que a escrita das crianças sofreu impactos durante a pandemia. Neste sentido, P1 relatou que atualmente percebe que

seus alunos, devido ao fato de terem permanecido quase dois anos em ensino remoto, não iniciaram o ano letivo preparados para acompanhar o respectivo ano de escolaridade. Ainda acrescentou que foi necessário regredir o conteúdo e trabalhar de forma adaptada com muitas crianças, sendo necessário reorganizar o trabalho para que toda a turma conseguisse se desenvolver e assim finalizar o ano letivo preparada para o seguinte. Da mesma forma, P4 apontou que, no contexto geral, a maioria dos alunos não avançou, que apesar de, durante a pandemia, não ter conseguido realizar uma avaliação real dos alunos, devido à incerteza se quem realizava as atividades eram realmente os alunos, no retorno do ensino presencial, foi possível perceber o impacto, a defasagem, que o ensino remoto causou.

6.1.10.2 Motivação/produção

Duas professoras (P2, P3) apontaram que a aprendizagem da escrita dos alunos sofreu alterações. Assim, P2 relatou que as crianças demonstraram menos interesse, devido ao fato de que a tecnologia é mais instantânea, então isso fez com a professora precisasse buscar meios para motivar os alunos. Ainda acrescentou que as crianças produziam menos, escreviam menos, devido ao tipo de atividades que o kit pedagógico fornecia, com atividades padronizadas. Neste sentido, apontou que a sala de aula favorece mais a produção escrita do que o ensino remoto, visto que possibilita escritas espontâneas e reflexões sobre a própria escrita, enfatizando que as crianças aprendem a escrever, escrevendo. Em relação à participante P3, esta relatou que a utilização dos jogos nas aulas remotas possibilitou a aprendizagem dos alunos, entretanto percebeu que foi um aprendizado mais lento e demorado, em que alguns alunos possuíam mais autonomia e outros menos.

6.1.11 Desempenho dos alunos:

6.1.11.1 Evolução

Em relação à aprendizagem dos alunos, todas as professoras apontaram que perceberam a evolução de estudantes no que se refere aos conteúdos pedagógicos. Neste sentido, três professoras (P1, P3, P4) apontaram que somente alguns alunos evoluíram, sendo aqueles que tiveram o suporte da família, que conseguiram participar das atividades que foram propostas ao longo do ano. É válido destacar que P1 e P4 enfatizaram que a evolução aconteceu somente para a minoria dos

estudantes. Entretanto, ainda a este respeito, P4 destacou que não é possível pensar somente na evolução de um aluno, que o seu compromisso é com todos, assim, de forma geral, ela apontou que não houve evolução da aprendizagem.

Por outro lado, P2 relatou que cerca de 60% dos seus alunos evoluíram e se apropriaram da escrita, enfatizando que nenhum trabalho é em vão.

6.1.11.2 Diferentes níveis de aprendizagem

Em relação à aprendizagem dos alunos, três professoras (P1, P2, P3) destacaram que o desenvolvimento dos alunos que já estavam em um nível esperado para o ano de escolaridade aconteceu de uma forma mais positiva. Neste sentido, P1 relatou que conseguiu dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem com esses alunos, que teve mais sucesso, finalizando o ano conforme o esperado. Da mesma forma, P2 destacou que os alunos mais avançados, que já iniciaram o ano letivo com a aquisição da leitura e da escrita, continuaram se desenvolvendo, além do fato destes alunos motivarem os demais. Além disso, P3 também apontou que os alunos que já possuíam mais autonomia, aprenderam e evoluíram com maior facilidade.

Por outro lado, as três professoras também apontaram a dificuldade em se trabalhar com alunos que iniciaram o ano letivo em um nível abaixo do esperado para o ano de escolaridade. Assim, P1 destacou que as crianças que estavam precisando muito do suporte da professora, enfatizando que eram as mais carentes, pouquíssimas conseguiram evoluir. Da mesma forma, P2 demonstrou que os alunos que iniciaram o ano letivo sem ter adquirido anteriormente o Sistema de Escrita Alfabética e, além disso, que pouco participaram das atividades pedagógicas, não apresentaram evolução ao final do ano. Ademais, P3 relatou que realizou um trabalho individual com alguns alunos que apresentaram dificuldades, mas mesmo assim destacou que foi muito difícil, e que a melhor forma de se ensinar é por meio do ensino presencial.

6.1.12 Habilidades de escrita presentes na BNCC:

6.1.12.1 Primeiro ano de escolaridade

Acerca da habilidade: “Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas”, P1

apontou que somente aqueles que tiveram suporte da família aprenderam determinado conteúdo. Neste sentido evidenciou que a grande maioria não alcançou tais habilidades, devido à ausência da professora e ao não suporte da família.

Ademais, P2 relatou que algumas crianças já iniciaram o ano letivo com tais habilidades, e que ao longo do ano foram evoluindo, visto que as crianças aprendem o tempo todo, dentro e fora da escola. Entretanto, enfatizou que foi um percurso bastante diferente na pandemia e que as crianças não aprendem da mesma forma, neste sentido, alguns alunos avançaram significativamente e outros não apresentaram evolução. A participante ainda enfatizou que não compreende a escrita por meio de palavras, frases e fonemas, em sua concepção o seu aluno aprende a se comunicar por meio de um texto, neste sentido, acrescentou que seu ensino parte do texto que engloba palavras, sílabas e letras. Além disso expressou que também não costuma trabalhar com ditado de palavras, visto que o ditado manipula a escrita do aluno, dando preferência às escritas espontâneas, em que o estudante pode formular a própria hipótese de escrita. Mediante ao exposto, de forma a responder à pergunta, a professora relatou que 60% dos seus alunos conseguiram alcançar uma proficiência, escrevendo convencionalmente, em que alguns apresentaram mais evolução e outros menos.

6.1.12.2 Segundo ano de escolaridade

Acerca da habilidade para o segundo ano de escolaridade: “Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação”, ambas as professoras (P3, P4) apontaram que os alunos não as adquiriram na totalidade. Neste sentido, P3 relatou que as habilidades de pontuação, paragrafação, letras maiúscula e minúscula, letra cursiva e de produção textual não houve a possibilidade de serem ensinadas. A professora enfatizou que algumas habilidades foram possíveis, como grafia correta das palavras e produção de frases, momento em que era possível frisar também o uso do ponto final. Ainda neste sentido, a docente destacou que algumas crianças assimilavam o conteúdo de forma rápida, mas que muitas apresentavam bastante dificuldade. Ademais, P4 afirmou que, apesar do roteiro de estudos oferecer atividades neste sentido e a partir disso a professora gravar vídeos explicando o conteúdo, não foi possível ensinar.

6.1.13 Acompanhamento da evolução da escrita:

6.1.13.1 Roteiros pedagógicos

Três professoras (P1, P2, P3) apontaram que acompanharam o desenvolvimento da escrita dos alunos por meio dos roteiros pedagógicos que eram realizados pelas crianças em casa. Entretanto, de forma geral, foi apontado uma incerteza quanto à realização pelos estudantes de forma autônoma desses roteiros de estudo, uma vez que não havia a possibilidade de mensurar a influência dos responsáveis no desenvolvimento das atividades. Duas professoras (P2, P4) destacaram que receberam atividades realizadas por adultos, sendo possível perceber que a caligrafia não era do estudante. Neste sentido, foi exposto que essas questões prejudicaram o acompanhamento das professoras no desenvolvimento dos alunos.

A participante P1 relatou que avaliava por meio da correção desses kits, visto que além dos roteiros elaborados pela SME, ela também elaborava atividades extras para as crianças que apresentavam mais dificuldades, enfatizando ainda que essas crianças foram as mais ausentes durante esse período. Todavia, a professora apontou que muitos estudantes não devolviam os roteiros de estudos.

Da mesma forma, P2 informou que além dos roteiros de estudos, pedia outras escritas para as crianças, como cartas, troca de bilhetes e relatos de experiências, de forma que fosse possível avaliar a escrita dos alunos. Ainda explicou que orientava os pais acerca dessas escritas, demonstrando o quão importante era que os alunos, de forma autônoma, sem a intervenção de adultos, realizassem tais atividades e que conseguiu perceber, pelos erros de grafia apresentados, que os alunos realizaram a escrita de maneira espontânea, podendo, dessa forma, realizar intervenções de acordo com as dificuldades que apareciam, entretanto, apontou que não conseguiu esse resultado de toda a turma.

A docente (P2) ainda relatou que trabalhava também a parte emocional dos estudantes, propondo atividades que a aproximasse deles. Neste sentido, de forma a trabalhar tanto a questão emocional quanto à pedagógica, ela enviava presentes e bilhetes nos aniversários dos alunos. Assim, mesmo não podendo estar fisicamente presente, de forma a se aproximar minimamente de seus alunos, ela deixava esses presentes na portaria ou na porta da casa deles e enviava vídeos no WhatsApp particular dos pais. A professora relatou que algumas vezes, recebia respostas, visto

que sempre orientou as crianças que toda escrita exige uma resposta, destacando que a partir dessas ações, ela proporcionou registros por parte dos estudantes, instigando-os a escreverem, com o intuito também de avaliar suas produções.

Ademais, ao final do ano, a professora (P2) pediu aos alunos, um relato de experiência sobre o ensino remoto durante a pandemia, com algumas perguntas, para que os alunos escrevessem e assim ela pudesse avaliar a evolução da escrita dos mesmos. Outra forma de avaliar, foi por meio de relatório de atividades, um exemplo citado pela professora foi, na disciplina de ciências, uma atividade sobre o meio ambiente, em que os alunos deviam realizar registros sobre o desenvolvimento de uma planta. Neste sentido, a professora enfatizou que sempre buscou subsídios para que as crianças produzissem e escrevessem, porém explicitou que foi um período difícil e desesperador para todos, que ninguém estava preparado para tal situação, mas que com o tempo ela foi aprendendo e melhorando, para que fosse possível manter o acesso aos alunos.

Por fim, P3 relatou que também analisava a escrita das crianças por meio dos roteiros pedagógicos, entretanto, conforme já destacado, apontou que não era possível garantir que o aluno tinha realizado tal atividade de forma autônoma, visto que muitas vezes havia a interferência dos pais.

6.1.13.2 Aulas síncronas

Todas as professoras relataram que puderam acompanhar a evolução da escrita dos alunos por meio das aulas via Google Meet. Dessa forma, P1 apontou que avaliava a escrita por meio das aulas on-line, de crianças que conseguiam participar, visto que realizava escritas espontâneas, ditados lúdicos com palavras e, para os que já estavam em nível maior de escrita, com frases, podendo avaliar também pontuação e coerência. Da mesma maneira, P2 dissertou que avaliava a escrita das crianças por meio da lousa interativa, em que realizava ditados lúdicos de palavras e de pequenas frases. A participante P3 também relatou que avaliava a escrita dos alunos por meio da realização de atividades desenvolvidas no caderno, pedindo que as crianças mostrassem tal atividade pela câmera da videochamada, observando assim a produção da criança. Ademais, realizava ditados lúdicos em que as crianças tinham que escrever o nome de determinada figura que a professora mostrava e acompanhava também por meio da escrita dos alunos no chat ao longo das aulas no Google Meet, acrescentando ainda que algumas crianças não conseguiam produzir,

apresentavam muita dificuldade, mas que conseguiam realizar as atividades de forma oral. Por fim, P4 informou que foi possível observar e ter uma percepção mais real da escrita de algumas crianças por meio de atividades realizadas no Google Meet, de acordo com as respostas dos alunos, mas que, de forma geral, foi muito difícil realizar tal acompanhamento. Além disso relatou que nenhum aluno teve um avanço significativo, somente alguns que já estavam em nível adequado ao início do ano letivo.

6.1.13.3 Jogos pedagógicos

Três participantes (P1, P2, P3) apontaram que acompanharam o desenvolvimento da escrita dos alunos por meio de jogos pedagógicos. A docente P1 relatou que realizava jogos pedagógicos com os alunos de forma on-line e também enviava jogos para casa de forma que os alunos realizassem com as famílias, as quais gravavam vídeos desses momentos e enviavam à professora, para que conseguisse observar o desenvolvimento do aluno. Ademais, P2 descreveu que realizou gincanas com os alunos, de forma a avaliar a escrita deles, em que mostrava objetos aos alunos e eles precisavam escrever o nome, formar palavras, formar frases, dando o retorno à professora, que avaliava e já conseguia realizar as intervenções necessárias. Da mesma maneira, P3 informou que por meio de jogos de completar sílabas, a partir das respostas dos alunos, ela conseguia acompanhar a evolução da escrita dos mesmos.

6.1.13.4 Avaliações on-line

Uma única professora (P2) apontou que realizou uma avaliação on-line com as crianças, mas que tal avaliação observava mais a leitura do que a escrita.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem o intuito de discutir os resultados encontrados na presente pesquisa. Como trata-se de uma pesquisa qualitativa, os resultados foram aqui analisados e discutidos a partir de três eixos, com o intuito de alcançar os objetivos que foram propostos nesse estudo.

Neste sentido, o primeiro eixo, denominado “Problemática vivenciada no período de Pandemia”, discute quais foram os caminhos percorridos após a instauração da pandemia e a imposição do ensino remoto, demonstrando, de forma geral, a organização da Secretaria Municipal de Educação e da escola, a rotina dos professores e dos estudantes, bem como as dificuldades experienciadas por todos.

O segundo eixo, “Concepções, intervenções e desafios acerca do Sistema de Escrita Alfabética”, aponta as concepções de alfabetização trazidas pelas docentes, de forma a compreender se estas estão de acordo com os documentos nacionais. Além disso, buscou-se analisar as intervenções realizadas pelas docentes e as dificuldades apresentadas pelos docentes e discentes, buscando compreender como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem do SEA.

Por fim, o último eixo, “Aprendizagem docente e discente”, teve por objetivo destacar, em um primeiro momento, de que maneira as docentes acompanharam a aprendizagem de seus alunos e, posteriormente, evidenciar o processo de evolução apresentado por ambos, nesse período tão difícil vivenciado por todos, de maneira a compreender as consequências do ensino remoto e o impacto direcionado à aprendizagem dos estudantes.

Destaca-se ainda que os resultados foram analisados e discutidos tendo como base a literatura da área, os documentos nacionais inerentes ao processo de alfabetização, os trabalhos já apresentados na revisão de literatura desse estudo, bem como a partir da pesquisa realizada pela Revista Brasileira de Alfabetização (2020), intitulada Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório Técnico (Parcial). Ressalta-se que a escolha pela utilização de tal pesquisa deu-se pela mesma ter como objetivo compreender de forma aprofundada a situação da alfabetização de crianças no Brasil durante a pandemia da COVID-19, bem como pela significativa amostra de docentes participantes (aproximadamente 15 mil docentes), distribuídos por todas as regiões

do Brasil, oferecendo assim, dados importantes para a discussão dos resultados do presente estudo.

7.1 Problemática vivenciada no período de pandemia

O primeiro ponto a se destacar relativo a este eixo, diz respeito ao processo de mudança e de adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, abrangendo todos os agentes envolvidos, Secretaria, escola, professores e estudantes. Conforme apontado pelas docentes, de forma geral, a mudança foi mediada por recursos tecnológicos. Neste sentido, em um primeiro momento, a partir da orientação da escola, utilizou-se o aplicativo WhatsApp para o auxílio na comunicação com os familiares dos estudantes. Em relação às atividades oferecidas pela escola, para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, estas foram fornecidas, de maneira inicial, pelo Facebook da mesma.

Após a instauração de fato da pandemia e a imposição do ensino remoto, a Secretaria Municipal de Educação elaborou Roteiros Pedagógicos impressos, que eram retirados pelos familiares na escola, devendo ser realizados em casa pelos estudantes, com a mediação das professoras, a partir de aulas assíncronas, com vídeos explicativos e fotos no WhatsApp e também no Youtube.

No que diz respeito ao desenvolvimento das aulas assíncronas, essas eram gravadas por meio do celular ou *notebook* pessoal das docentes, em que elas orientavam os alunos acerca das atividades do roteiro de estudos e posteriormente disponibilizavam os vídeos aos familiares. Foi ainda destacado que as aulas assíncronas eram de mais fácil acesso aos pais, devido ao fato deles poderem realizar o download dos vídeos/das aulas por meio da internet que era disponibilizada na escola.

Diante da manutenção do período pandêmico, de maneira a auxiliar ainda mais os estudantes neste momento e também de aproximá-los da escola, a SME orientou às instituições de ensino e os docentes a realizarem aulas síncronas, que aconteceram a partir do Google Meet de maneira semanal. Entretanto, foi destacado uma baixa participação dos alunos nesses momentos. Ainda foi possível perceber que as crianças que participavam das aulas síncronas eram aquelas que tinham o apoio da família, que possuíam melhores condições financeiras e que apresentavam um melhor desempenho pedagógico. Por outro lado, as crianças que não tinham o apoio

da família ou os recursos necessários, eram aquelas que possuíam maiores dificuldades de aprendizagem e que participavam muito pouco ou não participavam das atividades propostas.

De acordo com a revisão de literatura realizada nessa pesquisa, foi apontado por diversos autores (Almeida; Matos, 2021; Almeida; Menezes, 2021; Bessa, 2021; Bispo; Silva 2021; Cunha; Klein; Dresch, 2021; Feitosa; Santos, 2020; Ferreira; Ferreira; Zen, 2020; Leão; Oliveira; Leão, 2020; Lemos; Sarlo, 2021; Mainardes *et al.*, 2021; Queiroz; Souza; Paula, 2021; Viana; Nascimento, 2021) que essa forma de trabalho remoto desenvolveu-se de maneira geral nas instituições de ensino, apontando a necessidade de adaptação de todos os envolvidos no âmbito educacional, visando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as pesquisas evidenciaram também que, com o intuito de sanar as dificuldades ocasionadas pela ausência de mediação e interação presenciais, foi necessário modificar as estratégias de ensino e os procedimentos didático-pedagógicos. Assim, as estratégias que mais se destacaram abrangeram o uso do aplicativo WhatsApp, vídeos explicativos, videochamadas, atividades impressas e orientação às famílias, de forma que os responsáveis pudessem auxiliar os estudantes nas atividades em casa.

Da mesma forma, a pesquisa Alfabetização em Rede (2020) também apontou que cerca de 90% dos docentes atuantes nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental desenvolveram seu trabalho de maneira remota, em que a maioria destes (54,9%) indicou o ensino remoto como uma alternativa possível, tendo em vista a manutenção do vínculo entre escola e alunos. Acerca das estratégias e recursos utilizados para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, foi apontado o uso do WhatsApp como a principal ferramenta (71,58%), bem como o uso de recursos impressos para as crianças realizarem as atividades em casa sob a orientação dos familiares (55,89%).

Diante desses dados, evidencia-se que os resultados apresentados nesta pesquisa estão alinhados com os demais estudos desenvolvidos. Neste sentido, é possível inferir que, de maneira geral, a estratégia mais utilizada no período pandêmico está relacionada ao uso de materiais impressos, tendo como suporte o uso do aplicativo WhatsApp para orientação acerca dessas atividades que deveriam ser realizadas em casa, com o auxílio da família.

Conforme apontado pela pesquisa Alfabetização em Rede (2020), o uso desses materiais impressos pode estar relacionado à própria tradição escolar, uma vez que as práticas pedagógicas tem como base esses suportes didáticos. Assim, a pouca utilização dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, na rotina dos estudantes e professores, de maneira presencial, pode ter impactado diretamente o uso dessas ferramentas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem em ensino remoto, uma vez que os mesmos não estavam habituados com tais práticas. Além disso, tem-se também o fator das desigualdades sociais, impactando diretamente nesta questão, uma vez que muitos estudantes tiveram a participação prejudicada nas práticas de ensino que visavam a utilização desses recursos tecnológicos, visto que não tinham acesso a essas ferramentas ou à internet em casa, sendo necessário que as instituições de ensino tivessem como prática principal o material impresso, aliado às explicações por videoaulas compartilhadas no WhatsApp das famílias. É possível certificar-se dessas afirmações a partir dos excertos abaixo:

Eu vou falar mais da inicialmente da assíncrona, tá? É, nós [...] usávamos o WhatsApp para colocar o vídeo que eu preparei tá? [...] Isso é, depois, no decorrer, a gente começou a fazer as atividades síncronas, né. Só que aí eu não tinha tanto sucesso, porque não era tantas crianças que participavam. O dia que eu tive mais criança eu acho que teve oito e eu tenho uma turma de vinte e quatro. Porque eu precisava dessas crianças ali e não tinha, eles não tinham recurso. Quando a gente fala que no WhatsApp era mais fácil a gente colocar os vídeos, era mais fácil porque tinha famílias que procurava Wi-Fi da vizinha, porque até mesmo a própria internet eles não tinham, porque era limitado, né. [...] lá na nossa escola foi disponibilizado também a internet eles iam lá para baixar né. Então essa foi a maneira assim que a gente mais trabalhou quando eu falo nas atividades assim que foram gravadas. Quando a gente tinha a opção de trabalhar junto ali, nas aulas síncronas, o que que acontecia? Eu ficava feliz pelas crianças que participava, porém a gente sentia muita falta daquelas que não participavam, né. Aí você percebe que aquelas que estavam participando tinham um pouco mais de recurso. E são crianças que tem um [...] desempenho melhor pedagogicamente falando. Porque as crianças que mais precisavam elas não estavam ali. [...] Eu não dei muito assim, por conta dessa situação de poucas crianças, eu não trabalhei muito com atividade, com as aulas síncrona (Participante P1).

E a participação dos alunos nessas atividades síncronas? Bem pouco, né. Quem, a família que estava junto participava, ou seja, basicamente, quem participava era os alunos que não precisariam, porque a família estava junto. [...] as crianças participavam, mas era gente, era pouquíssimos, então tipo, seis, cinco, sei lá, de ter vez de aparecer dois, é pouquíssimo, numa sala, acho que tinha vinte e cinco mais ou menos, pouquíssimos, a participação. (Participante P4).

Além das questões já apresentadas, outras dificuldades foram apontadas. No que diz respeito ao trabalho docente, estas estavam relacionadas ao manuseio dos

recursos tecnológicos, uma vez que as professoras não tinham conhecimentos suficientes relacionados ao uso dessas novas ferramentas, bem como não foram ofertadas, de início, pela SME, formações neste sentido. Além disso, teve-se o fator relacionado ao pouco tempo para aprender a utilizar esses recursos e para aprender a dar aulas de forma diferente do convencional. Ademais, teve-se a questão inerente ao acesso a tais ferramentas, uma vez que a SME não providenciou *notebooks* ou celulares, sendo necessário que as docentes utilizassem recursos próprios.

Destacou-se também a questão do cuidado da casa e dos filhos, visto que devido ao período remoto também precisavam de auxílio. Assim, muitas vezes, era preciso realizar adaptações, de horário e de espaço, para ser possível conciliar todas essas mudanças e distintas atribuições que aconteceram de maneira repentina, indicando, dessa forma, sobrecarga de trabalho. Foram destacados ainda os sentimentos de insegurança e medo vivenciados ao longo desse período, uma vez que não era possível ter o controle do que estava acontecendo e de quanto tempo isso ia se manter.

Neste mesmo sentido, alguns autores (Bessa, 2021; Bispo; Silva 2021; Feitosa; Santos, 2020; Ferreira; Ferreira; Zen, 2020; Lima, 2020; Mirando; Melo; Silva, 2020; Viana; Nascimento, 2021) indicaram dificuldades semelhantes. Destacou-se a sobrecarga de trabalho docente, uma vez que ao mesmo tempo em que se preparava e realizava as aulas, assíncronas e síncronas, era necessário se adaptar ao ensino remoto, bem como buscar por capacitações, uma vez que os novos saberes necessários a esse momento, foram pouco trabalhados na formação inicial docente, diante das dificuldades apresentadas, e continuada, visto que pouca, ou quase nenhuma formação adequada foi ofertada no período pandêmico. Apontou-se ainda a necessidade de realizar uma reorganização espacial em suas próprias residências de forma a se adequar à nova realidade que foi imposta.

No que diz respeito à pesquisa Alfabetização em Rede (2020), foi apontado, em relação à preparação para o trabalho remoto, que 53% dos docentes indicaram que, apesar de terem tido orientações adequadas neste momento, pouco foi o tempo destinado à adaptação. No que diz respeito aos sentimentos apresentados, a revisão de literatura também evidenciou sentimentos como cansaço, estresse, depressão e solidão, indicando, dessa maneira, que o período pandêmico impactou o bem-estar e saúde mental desses profissionais.

As questões aqui discutidas, estão evidenciadas nos seguintes trechos da entrevista:

A adaptação para mim no meu ponto de vista, assim, foi muito complicado. Por conta de ser, foi um método novo, adaptativo e a gente não teve um tempo pra fazer uma preparação, né. Então a gente não, eu não soube muito da tecnologia, então eu tive que correr atrás, aprender em pouco tempo, para expor as minhas aulas. E eu fiquei assim, né, nessa situação (Participante P1).

Eu não tive facilidade, eu vou ser sincera com você. Eu digo que eu não tive facilidade porque assim, eu tenho dois filhos, eu tinha que aprender a dar aula de uma forma diferente e aí eu estava dentro do meu, da minha casa, eu tinha que cuidar da minha casa, os meus filhos também estava, o meu mais velho estava também de ensino remoto. Então tudo chocou. Então se eu falar assim que eu tive facilidade, eu não tive. Muitas vezes eu tive que fazer de madrugada, que era o horário que os meus meninos estavam dormindo. E não é o horário que eu estaria na escola. E mesmo assim, mesmo tentando se redobrar, eu não conseguia ter o sucesso que eu esperava (Participante P1).

Mudança complicada. A mudança assim que foi mediada por recursos tecnológicos que muitos não sabiam nada, né, como eu, por exemplo, né, que sabia muito pouco, somente mexer no computador. Complicado. [...] Então foram assim, mudanças difíceis, mas que todo mundo teve que, eu pelo menos tive que, aprender. De um jeito de outro, não é? A gente vai, vai se adaptando. A escola deu apoio, mas assim, não deu, por exemplo, notebook para a gente, nada disso, celular a gente teve que tirar tudo da gente. Usar o nosso celular, quem não tinha notebook. Então foi assim, tudo novidade, né, tudo, tudo novidade. Mas também não deixaram a gente na mão, principalmente as crianças, né (Participante P3).

Foi difícil né. Assim, a facilidade de estar em casa, na verdade né, a questão pessoal de estar em casa, é, porque as minhas filhas também ficaram sem escola né. Mas foi difícil, porque eu não, não tinha domínio né. De nada nessa questão de informática, né. E de estar ali com as crianças. Então como que a gente ia ensinar sem ver as crianças, né? Sem ter acesso a elas? Foi meio turbulento assim até a gente começar a encontrar algum caminho, né, de fazer o trabalho acontecer, mas foi bem é, trabalhar foi difícil nesse sentido, né (Participante P4).

Formação? Então né, não. Depois, mais para frente né, foi todo um processo, então assim ao longo de 2020 lá para o final [...]. Aí depois, bem depois que todo mundo já tinha entendido que ia demorar, que ia ser né, maior do que a gente esperava, que eles começaram a fazer uns cursos on-line né, que a gente, é, aí fazia parte da nossa grade né, de trabalho em casa assistir esses cursos on-line. Mas também é uma das opções de curso que eu lembro tinha a ver com tecnologia, mas é, vamos dizer, o ano de 2020 já estava acontecendo (Participante P4).

Ainda sobre essa questão, uma única professora (P2) destacou que não teve dificuldades de adaptação, que se adaptou bastante rápido ao ensino remoto,

abordando que sua única preocupação era o acesso aos alunos. Neste sentido, a docente apontou que não se importava com a quantidade de tempo que iria depreender para ter acesso aos seus estudantes e às famílias, oferecendo diversos momentos de aulas síncronas e conversa com os familiares. Assim, ela apontou que realizava atendimentos on-line com os estudantes em três momentos durante o dia, manhã, tarde e noite. Além disso, também ressaltou que organizou um espaço em sua casa para que essas aulas acontecessem, bem como buscou se desenvolver cada vez mais em relação ao uso da tecnologia.

Diante disso, apesar da fala da professora apontar que não teve dificuldades de adaptação, pode-se perceber que foi preciso que ela adequasse a sua casa e utilizasse recursos próprios, bem como se desenvolvesse em relação à tecnologia para melhor atender seus alunos nesse momento. Além disso, a disponibilidade de horários ofertada para atender os seus alunos e a sua constante busca de acesso aos familiares, apesar de serem pontos muitos positivos quanto à continuidade do processo de ensino-aprendizagem, são indicativos de uma sobrecarga de trabalho, que afetou diversos profissionais nesse período adverso causado pela pandemia.

É possível observar essa questão, no excerto abaixo:

Eu não tive dificuldade. Eu me adaptei rápido. É, eu conversava muito com os pais. Os pais assim, nesse momento, eu compreendi que eu precisava dessa parceria dos pais. Precisava muito. E então eu me adaptei rápido assim, e que, naquele momento, eu tinha uma preocupação de ter acesso às crianças. Eu não me importei muito comigo. [...] Então eu tive essa preocupação, eu me preocupava muito com eles. Então eu despreocupeí com o meu tempo, com o que eu ia gastar, então para poder ter na minha casa um espaço né, para eu trabalhar, uma mesa, um espaço, no meu computador e eu comecei a me preocupar de ter, de alcançar essas crianças. Então eu defini meu trabalho, minha carga horária, em três horários. [...] Então me adaptei assim, e o ponto positivo foi assim, a minha busca, como eu melhorei assim com a tecnologia (Participante P2).

Em relação ao ensino remoto para os alunos, todas as professoras ressaltaram que foi um momento difícil para eles. Primeiramente devido ao fato de serem crianças pequenas e dependentes de auxílio a todo momento, tendo dificuldade de se adaptar ao ensino remoto e a distância, uma vez que, conforme destacado pelas docentes, o contato presencial com o estudante, principalmente ao longo do processo de alfabetização, é de extrema importância para o desenvolvimento do mesmo. Neste mesmo sentido, apontou-se a dificuldade também em relação ao ambiente de estudo, visto que muitos estudantes não possuíam espaço adequado para tal, não

conseguindo se concentrar nas atividades devido aos estímulos externos presentes no ambiente em que eles se encontram para assistir às aulas, o que prejudicava a compreensão. Apontou-se também que muitos estudantes podem ter tido sentimento de desamparo, uma vez que muitos familiares tiveram dificuldades para mediar o processo de ensino, devido às limitações didático-pedagógicas, ocasionando um contexto conturbado na hora de realizar as atividades.

Outra dificuldade destacada, como já evidenciado anteriormente, foi a questão da tecnologia, visto que muitos estudantes não tinham conhecimento da ferramenta ou não tinham o acesso aos recursos devido às condições financeiras, ou até mesmo tinham acesso, entretanto de forma limitada, o que prejudicou a participação nas aulas e nas atividades. Ademais, um ponto bastante destacado foi a questão da família, sendo apontada como parte essencial para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem neste período, devido ao fato de que se não houvesse um responsável que orientasse às crianças no momento de assistir às aulas remotas, e no desenvolvimento das atividades, esse processo não se efetivaria.

Da mesma maneira, tais dificuldades foram evidenciadas na revisão de literatura deste estudo, em que os autores (Bispo; Silva 2021; Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020; Cunha; Klein; Dresch, 2021; Ferreira; Ferreira; Zen, 2020; Leão; Oliveira; Leão, 2020; Lemos; Sarlo, 2021; Queiroz; Souza; Paula, 2021) expuseram dificuldades relacionadas ao acesso às tecnologias por parte dos estudantes e familiares, bem como de local adequado para os estudos. Apontou-se também que muitos familiares tiveram dificuldades em assumir a função de mediação dos docentes, devido às limitações pedagógicas ou pela dificuldade em manusear as ferramentas digitais, sendo estes, fatores limitadores que contribuíram para agravar a exclusão, a desigualdade social e educacional entre os estudantes. Ainda, na mesma perspectiva, evidenciou-se a importância e a necessidade do apoio familiar neste momento, uma vez que os responsáveis assumiram papel fundamental na continuidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Novamente, tais questões podem ser observadas nos seguintes trechos:

[...] são crianças pequenas, são crianças que depende na sala de aula e em casa, [...] então o primeiro ponto, devido ao comportamento das crianças ali quando a gente fazia encontros no Google Meet, [...] era um momento muito difícil pra eles e muito legal ao mesmo tempo. Então eles não respeitavam o turno de fala. A gente, eu tinha que chamar um pouco de atenção para eles pararem, para eles escutarem, para eles focarem. Na sala de aula eu não

teria esse problema, por mais que a gente também, né, tenha que sempre ficar chamando atenção para eles focarem, mas eles estavam na frente de um computador, ele estavam, eles estavam na frente ali da imagem de outras crianças, então essa foi a parte mais complicada quando eu digo no, quando a gente fazia aulas no Google Meet. Quando a gente enviava vídeo, então a gente precisava da parceria da família, né. Falta de conhecimento com os recursos também complicou muito. Por quê? Como eles são criança, eles não conseguiam às vezes desligar o microfone, ligar o microfone, quando eu caía a internet, então dependia sempre de um adulto. Espaço adequado. A criança não conseguia focar porque tinha cachorro, [...] tava na sala, a televisão tava ligada, tinha mais criança, tinha vó. Então não é culpando, mas se a criança não tiver o espaço adequado ela também não ia tá absorvendo assim da maneira correta o que eu estava passando para ela [...]. E novamente, quando a gente precisava da ajuda da família e a criança não tinha uma pessoa do lado, a gente percebia que aquela criança até se esforçava, mas não conseguia, e não é por ela, é por falta [...] de uma pessoa responsável ali (Participante P1).

[...] A dificuldade deles era o que? Muitos não tinham celular ou se tinha celular, o celular, ficava com a mãe, ficava com o pai, né. Então eles, acabavam muitos não participando daquele momento da aula, né. Porque não tinha, não tinha o notebook e o celular, né. Então isso, achei assim que, que foi, foi bem, bem complicado (Participante P3).

Para os alunos, eles se sentiram, eu acho, né, desamparados na verdade [...] O roteiro da escola e aí a gente gravava vídeo, explicando cada atividade, né, para eles terem acesso. Mas isso não quer dizer que os pais punham esses vídeos, nem que os pais assistiam esses vídeos, né. E aí acho que eles passaram a detestar ter que fazer as lições em casa, então. Por quê? Porque aí, quem estava ali, não tinha o domínio que a gente tem né. E nem a paciência que a gente tem [...]. Então, assim, é, o contexto né, efetivo ali de realizar aquele roteiro de estudo, ficou bem conturbado, tenho certeza disso. Depende de cada família, com certeza, né. Eu tenho minhas filhas, também tiveram roteiro de estudo, mas é, não é toda mãe que é professora, né. Então, com certeza, é, foi complicado. Aí é alguns, os pais faziam roteiro de estudos, então esses de fato tiveram uma férias assim prolongada, né. Ficaram a ver navios ou sei lá brincando, assistindo TV. E alguns talvez fizessem ali na marra com os pais né. Então para eles, eu acho que também foi uma grande perda [...] (Participante P4).

Mediante ao exposto, foi possível observar que muitos foram os desafios enfrentados diante da nova realidade de ensino remoto que foi imposta pela pandemia de COVID-19. De maneira geral, foram evidenciadas questões que impactaram toda a dinâmica relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente no bem-estar da saúde mental de todos os envolvidos e na aprendizagem dos estudantes. Diante disso, muitos foram excluídos da continuidade do processo de ensino-aprendizagem devido a diversas questões, que abrangeram, principalmente, a dificuldade de manusear os recursos tecnológicos, a falta de acesso a essas ferramentas e ao despreparo familiar em auxiliar as crianças quando necessário.

Além disso, a sobrecarga de trabalho docente, a falta de formação, bem como as dificuldades de acesso aos estudantes vivenciadas nesse período, ampliaram e evidenciaram ainda mais as dificuldades que já eram enfrentadas pelo sistema educacional do país, como a escassez de políticas públicas, o despreparo estrutural, a desvalorização docente e, sobretudo, a desigualdade social.

Além das questões até agora apresentadas, no próximo eixo, serão apontadas as evidências diretamente relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, com o intuito de compreender e discutir como esse processo ocorreu, bem como as concepções e intervenções que o permearam.

7.2 Concepções, intervenções e desafios acerca do SEA

O primeiro ponto a se discutir neste eixo, diz respeito às concepções de alfabetização trazidas pelas professoras, de maneira a analisar se as mesmas estão alinhadas com os documentos nacionais, bem como com a literatura da área que orientam o trabalho docente nesse momento. Destaca-se que esta análise se faz necessária, uma vez que tal questão influencia diretamente na aprendizagem dos estudantes. É importante ressaltar também que as professoras realizaram seus apontamentos acerca da compreensão do Sistema de Escrita Alfabética a partir da percepção de como a criança aprende.

No que diz respeito à participante P1, esta relatou que o estudante se apropria do SEA quando é capaz de dominar a relação fonema-grafema. Foi ainda observado que a professora associou a compreensão acerca do Sistema de Escrita Alfabética com a hipótese de escrita alfabética, visto que acrescentou que a criança se apropria do SEA quando é capaz de realizar o mínimo de leitura, escrita e compreensão, mesmo que apresentando ainda erros ortográficos. Assim, quando o texto produzido pela criança, mesmo com erros, é passível de entendimento, a participante compreende que a mesma se apropriou do SEA. Ademais, foi apontado que este é o conhecimento mínimo, a base, para que a criança possa começar a escrever, ler e compreender.

Mediante ao exposto, foi possível observar que a docente compreende que o estudante se apropria do SEA quando é capaz de dominar a relação grafema-fonema, isto é, associando a linguagem oral à linguagem escrita. Sobre essa afirmativa, pode-se perceber que está em consonância com o que está proposto pela BNCC (BRASIL,

2018a), uma vez que o documento expressa que ao longo do processo de aquisição do SEA, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o estudante necessita desenvolver o seu conhecimento acerca das relações fono-ortográficas, [...] “as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil [...] e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito” (idem, p. 86). Entretanto, essa concepção se distancia do que propõe a literatura da área, de viés construtivista, a qual afirma, de acordo com Soares (2021), que aprender o SEA não é aprender um código, memorizando as relações entre letras e sons, mas sim compreender o que a escrita representa e de que forma são representados os sons da fala.

Por outro lado, destaca-se a associação realizada pela docente entre o Sistema de Escrita Alfabética e a hipótese de escrita alfabética. É possível perceber a partir dessa questão que a docente traz como concepção acerca da evolução do aprendizado dos estudantes, a teoria da Psicogênese da Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1979 *apud* Moraes, 2012), aproximando-se assim, do viés construtivista. Diante disso, observa-se que a docente traz como embasamento teórico para o desenvolvimento do seu trabalho duas concepções, uma que se aproxima da visão associacionista, trazendo a ideia de que os estudantes apropriam-se do SEA quando são capazes de codificar os sons da fala e, por outro lado, aproxima-se do viés construtivista, quando compreende que os estudantes passam por um processo evolutivo de aquisição da escrita, de forma a internalizar as propriedades do SEA até alcançarem a etapa final do mesmo, da hipótese alfabética.

Essas afirmações podem ser observados no excerto abaixo:

A minha compreensão é assim, quando o aluno domina a relação do fonema que é falar, com grafema, que é letra, que é escrita, mesmo com erros ortográficos aonde outros consiga ler e entender, eu consigo assim, perceber que ele tem o sistema da, o sistema da escrita alfabética [...] (Participante P1).

Em relação à participante P2, esta destacou que a escrita alfabética não está relacionada à memorização, ao decifrar e ao código, não se estabelecendo como a reprodução gráfica da língua oral. Da mesma maneira, a professora associou a compreensão acerca do SEA com a hipótese de escrita alfabética, enfatizando que a criança, quando compreende a escrita como uma função social, como um instrumento de comunicação, ela encontra-se em nível alfabético, se desvinculando da oralidade. Neste sentido, seu trabalho, desde a educação infantil, tem como objetivo desenvolver

na criança, a compreensão de que a escrita é utilizada para comunicação. Assim, sempre propôs escritas com função social, para a realidade, para o cotidiano, a partir de gêneros textuais. Acrescentou ainda que na fase alfabética a criança não apresenta uma escrita com proficiência, mas já é capaz de escrever e compreender a função social que a escrita possui, não sendo somente a junção de letras para formar palavras, mas sim, um meio de comunicação.

O primeiro ponto a se destacar acerca da compreensão desta professora, está relacionado à ênfase direcionada à escrita como função social, como meio de comunicação. Aponta-se que esta concepção está de acordo com o proposto nos documentos nacionais, PNE e BNCC. O PNE (Brasil, 2014a) traz como concepção teórica de alfabetização, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ligado à perspectiva do letramento, da aprendizagem da leitura e da escrita a partir de seu uso nas práticas sociais. Da mesma maneira, a BNCC (Brasil, 2018a) propõe o trabalho com diversos gêneros textuais, apontando que as práticas de produção de texto devem estar relacionadas às práticas de uso e reflexão da escrita, em que o trabalho em sala deve abranger situações efetivas, de maneira a garantir que os estudantes sejam capazes de se comunicar e de interagir em todos os momentos e ambientes, compreendendo assim a função social da língua escrita.

Como já mencionado, essa concepção também está de acordo com o que está proposto pela literatura da área, de viés construtivista, relacionando à aprendizagem da escrita ao processo de letramento. De acordo com Soares (2021) e Moraes (2012), bem como com outros autores (Miranda; Melo; Silva, 2020; Sabchuk, 2016; Martins, 2018) indicados na revisão de literatura dessa pesquisa, é preciso alfabetizar letrando, de maneira que a criança aprenda o SEA e, ao mesmo tempo, conheça e aprenda os seus usos sociais, sendo capaz de ler, interpretar e produzir textos reais, nas diversas situações de escrita que permeiam a sociedade.

Além disso, da mesma maneira como a participante P1, a professora em questão também associou a compreensão do SEA à hipótese de escrita alfabética, demonstrando ter uma concepção sobre o aprendizado dos estudantes baseada na teoria da Psicogênese da Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1979 *apud* Moraes, 2012), aproximando-se assim, mais uma vez, do viés construtivista.

Tais afirmações são observadas no trecho abaixo:

Eu penso que a escrita alfabética, ela foge assim da memorização, do decifrar, foge do código assim, né, da decifração do código, da reprodução gráfica da língua oral, né. [...] Eu acho que a criança aí já desconectou disso, da oralidade, quando ele é alfabético, ele já compreende a escrita como uma função social, tem que compreender já como função social, que abrange isso, né, uma função social e como instrumento de comunicação. Então no infantil, [...] eu já comecei a trabalhar, [...] com a criança que ela compreendesse que a escrita seria para se comunicar. Então a gente ia numa escrita social, nas cartas, os bilhetes. Então para que serve a escrita? Para me comunicar. Para as funções sociais de fato. Para realidade, para o cotidiano. Então [...] se a criança não compreende isso ainda, eu não entendo que ele está proficiente. Porque essa fase aqui da alfabética eu não entendo ainda se ela escreve com proficiência, né. Mas mesmo assim ele já consegue realizar uma escrita e ele tem que compreender para que serve aquilo (Participante P2).

No que diz respeito à participante P3, esta evidenciou a necessidade de se desenvolver atividades significativas com as crianças, bem como de realizar constantes orientações e estímulos ao longo do processo do processo de aquisição da escrita. Neste sentido, apontou que trata-se de um processo mental, com muitos desafios, em que a criança deve refletir sobre o que está fazendo. Citou exemplos de estratégias, como a utilização de textos de memória, em que o estudante necessita pensar sobre o texto, memorizar, para então, transcrever no papel.

Observa-se que, em um primeiro momento, a docente aponta a importância do estudante refletir sobre o processo de apropriação da escrita, demonstrando que trata-se de um momento de desafios, um processo evolutivo, que deve ser permeado por atividades significativas para a criança. A partir disso, a docente se aproxima do viés construtivista, da Teoria da Psicogênese da Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1979 *apud* Moraes, 2012), uma vez que tal teoria aponta que a criança, ao longo desse processo, necessita refletir sobre as propriedades do SEA, visto que

[...] um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio [...], mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios. E que, por isso, funcionam como fonte de desafio e conflito (Moraes, p. 53).

Por outro lado, ao apontar que a criança, ao longo desse processo, necessita memorizar, para então, transcrever no papel, a docente se aproxima das concepções tradicionais de alfabetização, as quais pressupõem que o aluno aprende repetindo e memorizando. A partir disso, observa-se que a docente apresenta como embasamento teórico duas concepções de alfabetização, uma que se aproxima da

visão tradicional, tendo como pressuposto o processo de memorização por parte dos estudantes, e outra que se aproxima do viés construtivista, quando compreende que o aprendiz passa por um processo evolutivo e reflexivo, permeado por desafios e conflitos.

É possível analisar tais questões a partir do excerto em sequência:

Aí, eu acho assim, [...], a gente tem que trabalhar com atividades significativas para criança. [...] Por exemplo, um texto de memória, né. A gente, por exemplo, vamos por aí, "atirei o pau no gato" para ele poder escrever, pensar, memorizar, pensar e tentar transcrever no papel. É um processo mental, né. Memoriza, tenta memorizar, memoriza e depois passa aí no papel. Tem bastante desafios [...] para a criança poder refletir o que está fazendo, né. A gente sempre, sempre, tem que está estimulando, orientando (Participante P3).

Por fim, a participante P4, relatou que mudou sua concepção acerca dessa questão e que, atualmente, compreende que os estudantes aprendem realizando a associação do som com cada letra, de maneira a juntar sílabas e depois palavras. Além disso, enfatizou a importância do estímulo e do acesso aos livros, do importante papel da família nesse momento, oportunizando momentos de leitura diária a criança. Assim, concluiu que o processo de aquisição da escrita está diretamente relacionado à frequência de acesso e à frequência de estudo, do aprendiz ter oportunidades de refletir sobre isso.

Acerca disso, é possível analisar que a concepção da professora se aproxima do que propõe a BNCC (Brasil, 2018a), a qual aponta que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o estudante necessita desenvolver o seu conhecimento acerca das relações fono-ortográficas, desenvolvendo as habilidades de associação entre os sons da fala e as letras que os correspondem. Além disso, a docente relata a importância do acesso aos livros, ponto este que também apresenta-se na BNCC, visto que o documento traz a importância do acesso aos diferentes gêneros textuais ao longo da escolarização. Da mesma forma, há uma aproximação com a perspectiva do letramento, proposto tanto pelo PNE (Brasil, 2014a), quanto pelos teóricos da área, como Soares (2021) e Morais (2012), bem como com outros autores (Miranda; Melo; Silva, 2020; Sabchuk, 2016; Martins, 2018).

Além disso, a professora aponta que o estudante necessita a todo momento ter acesso à escrita, bem como refletir sobre o seu próprio aprendizado, aproximando-se mais uma vez da concepção construtivista. De acordo com Soares (2021) a criança

precisa estar imersa em ambientes que proporcionem o desenvolvimento dos processos cognitivos e linguísticos, bem como da aprendizagem sistemática, de maneira que ela possa começar a compreender progressivamente o funcionamento do SEA. A partir disso, observa-se que a docente apresenta como embasamento teórico duas concepções de alfabetização, uma que se aproxima da visão proposta pela BNCC, trazendo a ideia de que os estudantes apropriam-se do SEA quando são capazes de codificar o sons da fala e, por outro lado se aproxima do viés construtivista, quando compreende que o aprendiz necessita estar imerso em ambientes que ofereçam as práticas de leitura e escrita para tornar-se alfabetizado.

Observa-se tais apontamentos no trecho abaixo:

[...] Então, hoje, na minha cabeça, tem muito relacionado ao som de cada letrinha, né. Então é associação do som com aquela, aquele símbolo [...]. Então eles vão, hoje, essa é a minha percepção assim que eles vão conectando sons e vão desenvolvendo a associação daquele símbolo que é a letra, com aquele som e juntando tudo pra formar as palavrinhas, as sílabas, né, depois as palavrinhas. Então essa é a percepção atual assim que eu tenho da alfabetização. Mas, é, tudo gira em torno de ter contato, de ter estímulo, né, de ter, então uma criança que não tem livros, por exemplo, família que não lê para essas crianças que não estão alfabetizadas, uma criança que não é incentivada na leitura de ler todo dia né, de desenvolver é, não a leitura fluente, mas também daquilo que ela está lendo, né. Então tem muito a ver com o estímulo, com frequência de acesso, com frequência de estudo mesmo, de estar ali, de pensar sobre aquilo (Participante P4).

A partir da observação e análise das concepções trazidas pelas professoras, pode-se inferir que três destas (P1, P3, P4) apresentaram conceitos que aproximam de duas distintas concepções de alfabetização. Uma pertencente às concepções mais tradicionais de aprendizagem, que apresentam-se na BNCC e outra de viés construtivista, que aproxima-se do que traz o PNE, bem como a literatura da área.

Diante do exposto, é possível apontar que esta questão pode estar diretamente relacionada às variações de ações e concepções governamentais análogas à alfabetização, as quais permearam o percurso evolutivo das docentes no ambiente educacional, no que refere-se tanto à formação inicial e continuada, quanto às práticas em sala de aula. Assim, pode-se compreender que as diferentes concepções apresentadas nas falas das professoras, refletem as divergências trazidas pelos atuais documentos nacionais inerentes à educação e à alfabetização, uma vez que, conforme anteriormente exposto, diferentes concepções e metodologias apresentadas em curto período de tempo, dificultam o estudo, a assimilação e a

preparação dos professores, influenciando dessa maneira sua prática pedagógica e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido nas escolas.

Por outro lado, pode-se destacar a concepção trazida pela docente P2, uma vez que esta foi a única que, a todo momento, apresentou uma visão que aproximou-se do viés construtivista. Acerca disso, é possível relacionar tal coerência com a formação continuada a qual a docente realiza, como o Mestrado em Educação e a participação em grupos de estudos relacionados à alfabetização. Observa-se assim a importância deste movimento, o qual permitiu que a docente, apesar das divergências governamentais, se apropriasse integralmente dos conhecimentos relativos à concepção em questão, guiando desta maneira, o seu trabalho.

Com base no exposto, é importante ressaltar que a análise realizada acerca das concepções trazidas pelas docentes não tem como foco criticar a percepção das mesmas, mas sim apontar a importância da elaboração de políticas públicas que tragam continuidade e coerência acerca dos direcionamentos inerentes à educação, bem como ao processo de alfabetização, de maneira que as iniciativas e ações relacionadas à resolução dos problemas educacionais, possam, de fato, ser implementadas com eficácia. Além disso, tem o intuito também de evidenciar o quanto a formação continuada é fundamental para embasar e guiar o trabalho docente, garantindo que o docente se aproprie de maneira integral dos conhecimentos inerentes a sua prática, contribuindo assim, com o desenvolvimento de seus discentes.

O segundo ponto a ser discutido neste eixo, diz respeito às intervenções realizadas pelas professoras, de maneira a compreender quais foram as práticas desenvolvidas no momento de ensino remoto que abrangeram o processo de ensino-aprendizagem da escrita.

A participante P1 destacou que realizava a gravação de vídeos explicativos a partir do roteiro de estudos e dos livros didáticos, de maneira a orientar as atividades de alfabetização. Relatou acerca da utilização de vídeos ilustrativos do Youtube e de jogos pedagógicos, destacando a importância do lúdico neste momento. Apontou ainda que a utilização de jogos pedagógicos foi a estratégia que mais surtiu efeito, que auxiliou na fixação dos conteúdos, enfatizando que a rotina da sala de aula, como a utilização do caderno nesse momento de ensino remoto, não trouxe muitos resultados. Neste sentido, a docente expôs que os jogos abrangeram tanto aqueles produzidos pelas próprias docentes, sendo entregues para os estudantes junto com

os roteiros pedagógicos, quanto os jogos de aplicativos, ambos utilizados em momentos de aulas síncronas. A docente destacou também que os jogos envolviam jogos da memória e jogos de relacionar imagem e o nome da mesma. Ademais, foi relatado a elaboração de atividades extras para as crianças que apresentavam mais dificuldades.

A participante P2 também apontou que nas aulas assíncronas realizava a orientação das atividades relacionadas ao roteiro pedagógico, explicando como a criança deveria realizar cada atividade. A docente acrescentou que esses roteiros eram elaborados conforme o ano de escolaridade, sendo iguais para todas as turmas, destacando que não considerava isso ideal, uma vez que havia estudantes com dificuldades de aprendizagem, que não conseguiam realizar as atividades propostas. Neste sentido, ela apontou que enviava, junto com o roteiro de estudos, atividades diferenciadas com menor nível de dificuldade, para que essas crianças conseguissem realizá-las em casa. Além disso, enviava livros de leitura para todos os alunos. Relatou que, no início, devido ao fato de não possuir muito acesso aos estudantes, propunha algumas atividades extras de escrita, bem como de leitura de textos. Dessa maneira, os estudantes enviavam fotos das atividades e a professora realizava a correção e enviava a foto novamente aos pais, com orientações. Outra estratégia citada foi a proposta de trocas de correspondências entre os estudantes, em que a professora propunha que eles escrevessem bilhetes ou cartas para os colegas e a professora realizava a intermediação, colocando essas correspondências nos kits pedagógicos. Além disso, a docente também propôs uma avaliação final, em que os estudantes deviam relatar sobre como foi o período de pandemia, o que eles aprenderam e vivenciaram, de maneira também que ela pudesse observar a evolução dos mesmos.

Em relação às aulas síncronas, apontou que utilizava livros digitais, momento este que realizava a leitura conjunta com os estudantes, destacando que o processo de leitura, no momento de ensino remoto, foi mais fácil do que o de escrita. Nesse mesmo sentido, acrescentou que a partir da leitura de livros com os estudantes, propunha atividades relacionadas à interpretação textual e à escrita, em que ela era a escriba, realizando questionamentos aos estudantes sobre a escrita de palavras relacionadas à leitura anteriormente feita, realizando intervenções. Depois, começou a utilizar outras ferramentas, como a lousa interativa *Jamboard*, em que os próprios estudantes podiam realizar a escrita, então de acordo com imagens selecionadas pela docente, ela propunha que os estudantes escrevessem palavras e até pequenos

textos. A professora destacou também outra ferramenta que enviava atividades digitais aos estudantes, os quais respondiam e devolviam diretamente ao e-mail da docente, de maneira que ela pudesse corrigir e reenviar a eles. A professora ainda citou que também oportunizava momentos de jogos com os estudantes, relacionados ao processo de alfabetização, de associar a imagem com a palavra, mediando competições entre eles. Por fim, destacou que, embora não fosse a maneira ideal de ensino, ela propôs diversas oportunidades de produção aos estudantes, frisando que considera a prática da escrita, nesse momento de alfabetização, de extrema importância.

A participante P3 apontou que foi um momento bastante complicado para oportunizar atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem do SEA. Neste sentido, destacou que nas aulas assíncronas trabalhou com o roteiro de estudos e nas aulas síncronas com jogos pedagógicos, que desafiavam os estudantes, os quais incluíam a perspectiva das letras e sílabas, destacando que foi o que mais apresentou resultados, sendo capaz de manter a concentração das crianças. Outra estratégia utilizada pela docente foi o uso do caderno, realizando o cabeçalho com a data do dia, bem como ditado de palavras, em que mostrava imagens e os estudantes escreviam o nome da figura no caderno, realizando, assim, as intervenções necessárias. Acrescentou também que realizava leitura de textos curtos e de história com os estudantes, oportunizando atividades em que eles deveriam dar um novo final para história, desenvolvendo assim, a oralidade.

Ademais, a participante P4 apontou que nas aulas assíncronas utilizou o roteiro de estudos, entretanto o roteiro para o segundo ano de escolaridade pressupunha que os estudantes já estavam alfabetizados e que seriam capazes de realizar as atividades com autonomia, pelo nível de atividades propostas. Mas, havia estudantes que ainda não estavam alfabetizados, dessa forma, foi necessário que ela elaborasse atividades extras, com foco na alfabetização, para aqueles que apresentavam dificuldades, as quais eram entregues a esses estudantes junto com o roteiro de estudos. A partir disso, realizava a gravação de aulas explicativas, abrangendo às atividades extras e do roteiro, de maneira a orientar os estudantes. A professora ainda destacou que essas atividades extras tinham como foco as letras do alfabeto, a relação grafema-fonema e a formação de sílabas e palavras. Ademais, nas aulas síncronas a professora relatou que propunha momentos de leitura e produção de frases e textos e também realizava ditados de palavras, de maneira a realizar as

intervenções, corrigindo os erros que apareciam, enfatizando nesses momentos a relação grafema-fonema.

De maneira geral, observou-se que o foco principal do trabalho docente relacionado ao SEA, para o grupo em questão, deu-se a partir do roteiro de estudos proposto pela Secretaria Municipal de Educação, o qual abrangia atividades neste sentido. Foi apontado também que o roteiro era realizado pelos estudantes em casa, com o auxílio dos familiares e a partir de aulas assíncronas, majoritariamente, as quais eram oferecidas pelas docentes.

Observa-se que tal medida está em conformidade com o que foi proposto pelos documentos nacionais quanto ao desenvolvimento do ensino remoto em momento de pandemia. De acordo com o Parecer CNE/CP nº: 5/2020, relativo à “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19” (Brasil, 2020e), já anteriormente citado, foram recomendadas três formas de reorganização, sendo uma delas a partir do “[...] cômputo da carga horária de atividades pedagógicas não presenciais realizadas enquanto persistirem restrições sanitárias para a presença de estudantes nos ambientes escolares [...]” (idem, p. 21). Neste sentido, acrescenta-se ainda que o documento aponta que as atividades pedagógicas não presenciais são aquelas “[...] realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional [...]” (idem, p. 21).

Da mesma maneira, pode-se analisar que tal conduta também está de acordo com o que foi proposto pelos documentos municipais, visto que a partir da Deliberação CME/SME nº01, de 04/06/2020, a qual dispõe sobre o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares em época de suspensão de aulas e após a retomada das aulas presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Limeira, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 (Limeira, 2020d), foi determinado que as referidas atividades pedagógicas poderiam acontecer sob a orientação dos professores, conforme citado anteriormente “[...] pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis [...]” (idem, p. 10).

Além do roteiro de estudos, foi apontado pelas docentes a necessidade da elaboração de atividades extras para os estudantes que apresentavam defasagens relacionadas ao processo de alfabetização. Observa-se que esta ação está em conformidade com o que foi exposto pelos documentos municipais, conforme indicado pela Resolução SME nº 9/2020, que dispõe sobre os Parâmetros de Organização do trabalho Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Limeira, no contexto de pandemia da COVID-19 (Limeira, 2020f). A referida resolução indicou que a elaboração de atividades pedagógicas oferecidas aos estudantes se estruturariam a partir dos Roteiros Pedagógicos elaborados pela SME e a partir de atividades complementares, as quais deveriam ser elaboradas pela unidade escolar abrangendo “[...] intervenções específicas aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem [...] (idem, p. 6).

No que diz respeito ao teor pedagógico dessas atividades, as professoras evidenciaram que as mesmas tinham como foco o processo de alfabetização. Uma única professora apontou que essas atividades por ela elaboradas abordavam as letras do alfabeto e os sons das mesmas, enfatizando a relação grafema-fonema, conforme excerto abaixo:

Então, o roteiro de estudos ele vinha pronto da Secretaria de Educação, mas ele não vinha para alfabetizar. Não era o propósito daquele roteiro estudo. Nós estamos falando de um segundo ano, né. Então, agora, a gente preparava atividades de alfabetização, que trabalhava ali as letrinhas, né, as sílabas e fazia para esses alunos que a gente tinha, sabia que estava em fase de alfabetização e a gente mandava, é, essas atividades junto com o roteiro, para as crianças (Participante P4).

De acordo com o que já foi exposto e analisado anteriormente, as atividades elaboradas pela referida docente, estão em consonância com a concepção acerca do SEA apresentada pela mesma, a qual faz referência ao ensino da escrita baseado nas relações fono-ortográficas da língua. Outras estratégias citadas de maneira geral fazem referência aos jogos pedagógicos, aos vídeos ilustrativos no Youtube, à utilização do livro didático e ao trabalho com livros de leitura, sempre com o intuito de estimular as crianças de forma a desenvolver cada vez mais a aprendizagem das mesmas.

Observa-se que as variadas estratégias utilizadas pelas docentes, com o intuito de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem do SEA, estão de acordo com o que foi apontado pela Resolução SME nº 9/2020 (LIMEIRA, 2020f) acima citada, visto

que o documento estabelece que as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do ensino remoto deveriam adotar um ensino híbrido, envolvendo dois eixos, sendo o primeiro mediado por recursos tecnológicos, como uso de ferramentas on-line, de maneira a desenvolver o aprendizado por meio de jogos, brincadeiras e contação de histórias, e o segundo, por meio de Roteiros de Orientação e Estudos, com atividades não presenciais impressas, como kits pedagógicos e livros didáticos.

Destaca-se ainda, que tais estratégias também estão de acordo com o que foi apontado pelas pesquisas presentes na revisão de literatura dessa pesquisa. De acordo com alguns autores (Almeida; Matos, 2021; Almeida; Menezes, 2021; Bispo; Silva, 2021; Cunha; Klein; Dresch, 2021; Queiroz; Sousa; Paula, 2021) foi necessário a utilização de diversos meios para suprir as necessidades e dificuldades de todas as crianças, abrangendo recursos físicos e tecnológicos e muita criatividade por parte dos docentes, de maneira a proporcionar o interesse e a motivação dos estudantes, visando contribuir no processo de alfabetização dos mesmos.

Além disso, a partir da pesquisa Alfabetização em Rede (2020), observa-se uma consonância com as práticas apresentadas pelas docentes. De acordo com o estudo em questão o planejamento para o trabalho remoto envolveu a utilização de livros didáticos (57%), material específico para a educação remota elaborado pela rede de ensino (34%), livros paradidáticos (27%), entre outros. Neste sentido, é apontado que as estratégias de ensino criadas e utilizadas pelas docentes foram múltiplas e variadas, tendo em vista a necessidade de suprir ou minimizar os desafios de se alfabetizar remotamente.

É importante ainda destacar a utilização dos livros paradidáticos nesse momento. Ressalta-se que tal estratégia está apontada tanto na literatura da área (SOARES, 2021), bem como nos documentos nacionais (BNCC), os quais enfatizam a necessidade do aprendiz estar imerso em ambientes que ofereçam as práticas de leitura e escrita para tornar-se alfabetizado.

Mediante ao exposto, tem-se a necessidade de se ressaltar que todas as docentes participantes dessa pesquisa modificaram suas estratégias, se adaptaram ao momento vivenciado e buscaram novas abordagens metodológicas, a partir de ferramentas digitais, com o intuito de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem da escrita de maneira remota, da melhor forma possível. Entretanto, tem-se a necessidade, mais uma vez, de se destacar o trabalho realizado pela docente P2. Foi possível analisar, a partir de suas intervenções com os estudantes, que a todo

momento, a referida participante esteve em consonância com sua concepção acerca do SEA. Observa-se que, mesmo diante das dificuldades impostas pelo momento, as práticas relacionadas à escrita, de maneira geral, estavam interligadas à questão do letramento, proporcionando momentos de escrita com função social, como as propostas de troca de correspondência entre os estudantes e os relatos de experiência.

O próximo aspecto a se analisar, refere-se aos desafios encontrados pelas docentes especificamente ao longo do processo de ensino-aprendizagem da escrita em momento de ensino remoto.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, de forma geral, as professoras apontaram que foi uma tarefa difícil e complicada, principalmente devido à distância, destacando-se a importância e a necessidade do contato presencial do professor com o aluno, bem como do convívio no ambiente escolar nesse momento, visto que trata-se de uma fase muito importante para a formação dos mesmos. Neste sentido, apontou-se que o contato com o estudante nesse período foi superficial, que não havia o acesso real à criança e à atividade por ela desenvolvida, o que prejudicou a continuidade do processo de alfabetização.

Em relação às dificuldades relacionadas às aulas assíncronas, destacou-se que apesar de todo o empenho das docentes, em realizar a gravação dos vídeos com orientações acerca das atividades, não havia a possibilidade de garantir que o vídeo chegaria até a criança e que muitas vezes, foi possível perceber que os pais, na maioria das vezes, não passavam essas orientações em casa.

Conforme já destacado anteriormente, as professoras apontaram a dificuldade de se trabalhar com o roteiro pedagógico elaborado pela SME, visto que o conteúdo não estava estritamente relacionado à alfabetização. Neste sentido, uma professora (P4) enfatizou que o trabalho realizado com a escrita neste momento de ensino remoto foi mínimo, não podendo ser comparado com o ensino realizado em sala de aula. Destaca-se o excerto abaixo:

[...] Comparando com a sala de aula, a sala de aula é um trabalho contínuo ali, né. A gente tá ali, a gente tá junto, a gente tá observando, ele faz recuperação contínua, prepara atividades específicas, né, em prol de tentar desenvolver os alunos. [...] então, é outro é um trabalho efetivo, é um trabalho real e o que eu senti muito na pandemia, 2020 principalmente, é que era superficial, assim né, eu estava tentando ensinar através de um vídeo, mas eu não sabia se aquele vídeo ia chegar em algum lugar, então (Participante P4).

Neste mesmo sentido, no que diz respeito às atividades extras, elaboradas pelas docentes, de maneira a auxiliar no processo de alfabetização, com aqueles estudantes que apresentavam dificuldades, foi apontado que nem sempre havia a devolutiva dessas atividades.

Em relação às aulas síncronas, as professoras destacaram que trabalhavam de maneira semanal, conforme orientação da SME, entretanto a participação dos estudantes nesses momentos era baixa. Neste mesmo sentido, as docentes destacaram que as crianças que apresentavam maiores dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização, eram aquelas que participavam muito pouco ou, até mesmo, não participavam das atividades propostas.

Além disso, foi destacado que os momentos de aulas síncronas eram muito curtos, e que o fato de acontecerem em casa, requiriria algumas questões, como a necessidade de realizá-las em um horário que as crianças tivessem um adulto para proporcionar o acesso. Foi ainda relatado que nesses momentos eram ofertadas atividades buscando ensinar a escrita para as crianças, porém quem participava das aulas síncronas, geralmente eram alunos que já estavam mais desenvolvidos pedagogicamente, sendo difícil a participação daqueles alunos que ainda não estavam alfabetizados, destacando-se diante disso os aspectos relacionados à desigualdade social. Tais questões podem ser analisadas nos trechos abaixo:

Quando a gente tinha a opção de trabalhar junto ali, nas aulas síncronas, o que que acontecia? Eu ficava feliz pelas crianças que participava, porém a gente sentia muita falta daquelas que não participavam, né. Aí você percebe que aquelas que tavam participando tinham um pouco mais de recurso. E são crianças que tem um pouquinho mais de desempenho assim, um desempenho melhor pedagogicamente falando. Porque as crianças que mais precisavam elas não estavam ali [...] (Participante P1).

[...] E o ponto negativo foi a falta de acesso para alguns. Então, a desigualdade social que marca aí, né, ela despontou muito essa desigualdade. Tinha aluno que participava de todas, todos os encontros e tinha aluno que não participava de nenhum. Isso aí, ou nem retirava os kits, pais que se importavam muito e pais que não se importavam nada (Participante P2).

[...] E a participação dos alunos nessas atividades síncronas? Bem pouco, né. Quem, a família que estava junto participava, ou seja, basicamente, quem participava era os alunos que não precisariam, porque a família estava junto. Então a família que abraçou a causa assim do estudo da criança [...] as crianças participavam, mas era gente, era pouquíssimos, então tipo, seis, cinco, sei lá, de ter vez de aparecer dois, é pouquíssimo, numa sala, acho

que tinha vinte e cinco mais ou menos, pouquíssimos, a participação (Participante P4).

[...] Ali no Google Meet eu tinha uma percepção um pouco mais é, verídica, assim, do que tava acontecendo e aí trabalhava também: “ah o som da letrinha”, é, ou alguma atividade que a gente conseguia, é, conectar, mas geralmente quem participava do Google Meet não estava, tipo, em fase de alfabetizar. [...] E é um segundo ano, então assim, [...] geralmente, quem participava é quem sabia ler, escrever, quem sabia palavrinha né, coisinha simples. Então nesse sentido, a gente tentava trabalhar a escrita, mas era muito pouco, nossa, não tem comparação com a sala de aula não (Participante P4).

Apontou-se também acerca da dificuldade em orientar às crianças nesses momentos, devido a estas ficarem dispersas, enfatizando que na sala de aula há mais recursos, como a lousa, o alfabeto, que auxiliam a criança nesse processo.

[...] Então, era um momento muito difícil pra eles e muito legal ao mesmo tempo. Então eles não respeitavam o turno de fala. A gente, eu tinha que chamar um pouco de atenção para eles pararem, para eles escutarem, para eles focarem. Na sala de aula eu não teria esse problema, por mais que a gente também, né, tenha que sempre ficar chamando atenção para eles focarem, mas eles estavam na frente de um computador, ele estavam, eles estavam na frente ali da imagem de outras crianças, então essa foi a parte mais complicada quando eu digo no, quando a gente fazia aulas no Google Meet (Participante P1).

[...] É, fica mais difícil a orientação. E eu acho que é assim, o problema foi, o maior, aí é a gente orientar as crianças neste momento. [...] Mas é, é complicado, complicado. Porque a gente está junto, está perto, você mostra na lousa, você tem seu alfabeto, você faz de um jeito, você faz do outro. Aqui nessas aulas assim, síncronas [...] essas aulas ao vivo assim, esses, é complicado, né. Muito complicado. Olha. Ai. As crianças no começo parece tudo fácil, tudo gostar, tudo, mas eles se dispersam demais, demais, demais [...] (Participante P3).

Acerca dessas atividades lúdicas, com jogos pedagógicos e vídeos ilustrativos, destacou-se que foram as que mais surtiram efeito no aprendizado dos estudantes, auxiliando na fixação dos conteúdos. Entretanto, as docentes apontaram que nem sempre era possível realizar essas aulas mais elaboradas.

Esses aí, os meus recursos assim que eu mais tive sucesso quando a gente trabalhava de uma forma diferente. A criança para pegar o caderno na frente do computador ou na frente de um celular, a gente não tinha tanto sucesso, então tinha que ser uma aula muito bem elaborada. E não era todas as vezes que a gente conseguia. Eu, não era todas as vezes que eu conseguia fazer essa aula tão elaborada (Participante P1).

Nesse período foi muito jogos aí para desafiar eles, né. Joguinho de completar, para completar sílaba, para completar com, por um desenho para descobrir o que falta na palavra. Então, são, são os jogos. Eu achei que surtiu mais efeito, que prendia mais a atenção deles nesse momento. (Participante P3).

Ademais, é válido destacar que uma professora apontou que a maior dificuldade foi o não aprendizado, explicando que a maioria das crianças não evoluiu, visto que o acesso ao ensino e aos conteúdos foi prejudicado.

Eles ficaram estacionados, né. A grande maioria deles assim, não desenvolveram. Qual a maior dificuldade? Tudo. Eles não aprenderam. A grande maioria deles não aprenderam [...] (Participante P4).

Além das dificuldades apresentadas, as professoras também foram indagadas acerca das facilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem do SEA em contexto de ensino remoto. Neste sentido, no aspecto relacionado aos estudantes, foi apontado que os jogos pedagógicos trouxeram resultados positivos para as aulas, visto que os alunos demonstravam mais interesse e autonomia para realizar as atividades. Ademais, uma professora ainda (P2) apontou que alguns alunos demonstraram um desempenho melhor nas aulas on-line, quando comparado às aulas presenciais, visto que conseguiu realizar aulas individuais com eles, o que facilitou o aprendizado.

[...] Facilidade, quando as aulas eram elaboradas em aplicativos de jogos, percebi mais interesses e resultados positivos devido a forma lúdica de aprender, os alunos teve mais autonomia para realização mesmos sozinhos (Participante P1).

Facilidade na escrita? Eu falei, eu tive três alunos que demonstraram melhor desempenho on-line do que eu tinha com ele em sala de aula. [...] Não foi geral, com todos que eu consegui melhor que aqui na sala de aula. Mas pelo menos com três eu tive esse depoimento e que eles foram melhores assim. Eu acho que essa questão de estar junto, não sei, de estar só comigo, né. Às vezes fazia a reunião com três alunos, eu fazia um atendimento com três, quatro alunos, então a atenção deles ali comigo era, eu chamava cada um individualmente, eles eram forçados a participar, coisa que na sala de aula as vezes você não consegue. Foi um ponto positivo assim, com aqueles que eu consegui. (Participante P2).

Por outro lado, no que diz respeito às facilidades por parte das docentes, foi enfatizado de maneira geral, que não houve facilidades nesse momento, conforme destacado nos trechos que se seguem:

Então facilidade? Eu não tive, infelizmente eu não tive. Até mesmo quando as crianças tinham que buscar os roteiros, que a gente tava na escola, eu não tinha facilidade. Por que que eu não tinha facilidade? Porque eles não apareciam, eles não retiravam. [...] Então era uma coisa assim, sabe? Que não foi fácil para ninguém. Eu acho que nem para as famílias e nem para mim (Participante P1).

Olha de fácil? Facilidade? Não vi facilidade. Comparado com o ensino presencial? O que eu acho assim que surgiu um pouco de novidade, de legal, assim é, os jogos, né. Eu acho, assim, que com os jogos eles aprendem? Aprende, aprende, sim, mas não como eu falo, não nesse momento da pandemia, nesse momento aí eu aqui, eles lá, achei que tive muita dificuldade. De facilidade? Não. Prefiro ainda em sala de aula. Lógico, sem dúvida (Participante P3).

Facilidade? Imagina. Não. Não. Eu não sabia nem se eu estava ensinando. Eu estava gravando um vídeo. Não vejo facilidade, assim, não, não vejo facilidade (Participante P4).

Da mesma maneira, de acordo com a revisão de literatura apresentada nessa pesquisa, alguns autores (Barbosa; Gonçalves, 2021; Cunha; Klein; Dresch, 2021; Giovani, 2021) apontaram dificuldades que mostram-se em consonância com as trazidas pelas docentes desta pesquisa. Neste sentido, os mesmos destacaram que as mudanças afetaram de maneira geral o contexto da educação, abrangendo os profissionais, alunos e familiares, principalmente àqueles envolvidos no processo de alfabetização. Foi ainda destacado que o referido processo é essencial para o contato do estudante com a escrita e a leitura, correspondendo a um momento muito importante na formação dos mesmos, porém, devido ao contexto vivenciado, enfrentou muitas dificuldades. Além disso, foi exposto ainda (Feitosa; Santos, 2020; Ferreira; Ferreira; Zen, 2020) que a pandemia provocou efeitos negativos para o processo de aprendizagem das crianças, bem como o processo de alfabetização, uma vez que a interação entre professores e alunos, foi prejudicada, dificultando o acompanhamento desse processo.

Nesta mesma direção, a pesquisa Alfabetização em Rede (2020) também evidenciou dificuldades semelhantes apresentadas pelos docentes nesse momento de ensino remoto. De acordo com o estudo em questão, cerca de 45% dos docentes participantes apontaram que o ensino remoto foi considerado uma boa solução para os problemas impostos pela pandemia, entretanto, notou-se que o mesmo não proporcionou, de maneira integral, o alcance dos objetivos escolares, uma vez que, diante das especificidades do processo de alfabetização, não foi possível alfabetizar

efetivamente sem as aulas presenciais. Outros pontos destacados, evidenciaram que muitos professores, cerca de 57%, tiveram como maior desafio a participação dos estudantes na realização das atividades propostas nesse momento, 37% evidenciaram a dificuldade na realização das atividades, por parte dos estudantes, que demandavam o acompanhamento dos familiares e 33% apontaram a dificuldade em se obter o retorno dos alunos em relação às propostas de ensino.

Mediante ao exposto, é possível observar que muitas foram as dificuldades apresentadas diante da necessidade de se realizar o processo de ensino-aprendizagem do SEA em contexto de ensino remoto, devido às questões sanitárias impostas pela situação de pandemia da COVID-19.

Neste sentido, destaca-se que os dados aqui expostos, conforme apontado pela Alfabetização em Rede (2020, p. 193),

[...] dão centralidade à importância do trabalho docente presencial, à potência das interações professor-criança e das crianças entre si, às redes de relações e aprendizagens que se processam na sala de aula e que foram obstruídas pelo distanciamento social imposto pela pandemia.

Isto é, foi possível analisar que o trabalho pedagógico presencial, desenvolvido em sala de aula, constitui-se como um importante momento de intercâmbio, em que professores e alunos compartilham suas experiências, com o direito de acesso garantido a todos, de maneira a aprender e ensinar mutuamente. Entretanto, devido ao advento da pandemia e à imposição do ensino remoto, essa dinâmica foi alterada, impactando dessa maneira todo o processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando este está relacionado à alfabetização.

Além das questões até aqui desenvolvidas, tem-se a necessidade ainda de observar a evolução apresentada, ao longo de ensino remoto, pelos agentes envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem: os docentes e discentes. Tais dados serão apresentados no eixo que se segue.

7.3 Aprendizagem docente e discente

Este eixo tem o intuito de evidenciar o processo de evolução apresentado pelos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da escrita ao longo do ensino remoto. Entretanto, em um primeiro momento, tem-se a necessidade de analisar de que maneira os docentes acompanharam o desenvolvimento dos

estudantes, para que assim, seja possível compreender a evolução apresentada pelos mesmos.

Neste sentido, as docentes apontaram que houve dificuldade para acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças no ensino remoto, enfatizando a incerteza acerca das atividades que retornavam, se realmente era a criança quem havia realizado, visto que as professoras percebiam, frequentemente, que os adultos realizavam as atividades pelos alunos. Acrescentaram ainda que o contato com o estudante neste período foi superficial, que não havia o acesso real à criança e à atividade por ela desenvolvida, o que prejudicou a continuidade do processo de alfabetização. É possível observar tais apontamentos nos trechos abaixo:

[...] a dificuldade, era a distância mesmo de você não acompanhar esse processo que a criança estava fazendo em casa. E devolvendo o kit, não era certo se ela mesma fez, você recebia atividades com letra de adulto, do irmão. Tinha criança que [...] eu não tinha acesso no Meet, ou avaliar, [...], eu não tinha acesso a ela, eu precisei mandar uma avaliação e ela respondeu e parecia que ela tava bem, depois eu vi, né, eu avaliei, fiquei desconfiada, eu avaliei [...] de outra maneira quando ela, na volta, eu acho, eu avaliei e você percebe que não era, que aquilo foi camuflado, então assim, você nunca sabe, então essa dificuldade de você conferir se ela realmente estava escrevendo, como é que estava a situação [...] (Participante P2).

Faltava esse acesso real, né, das crianças, assim. [...] Então às vezes ia alguma atividade de escrita, para a criança, né, escrever um bilhetinho, alguma coisa, e vinha a letra do pai, no bilhete. Quer dizer, como que eu vou avaliar o nível que a criança está, se aquilo que foi entregue para mim está com a letra de um adulto, né. Não tem como eu avaliar. Então aqueles que faziam, é porque sabiam escrever. E a gente não sabia até onde a família tinha interferido também daqui dentro, naquela escrita, né. Se a família tinha escrito e a criança copiou, se a família tinha ditado letra por letra, né. [...] A maior dificuldade eu acho que é esse contato, assim, ficou muito, muito superficial, né. O que realmente estava acontecendo, e era difícil uma atividade, é, chegar assim com a letrinha da criança, que você via que a criança tinha feito, é, com autonomia, que estava sendo entregue sem interferência de um adulto, né. [...] Então, conseguiu avaliar? Com muita defasagem, alguma coisa (Participante P4).

Apesar das dificuldades apontadas, as docentes relataram que desenvolveram algumas estratégias para conseguir avaliar a escrita ao longo do ensino remoto. Assim, em um primeiro momento, abrangendo as aulas assíncronas, foi ressaltado o uso dos roteiros pedagógicos como uma maneira de avaliar o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Entretanto, conforme já evidenciado, houve incerteza quanto à realização de forma autônoma pelos estudantes, uma vez que não havia a possibilidade de mensurar a influência dos responsáveis no desenvolvimento das

atividades. Neste sentido, foi exposto que essas questões prejudicaram o acompanhamento das professoras no desenvolvimento dos alunos.

Além dos roteiros de estudos, as docentes também apontaram que avaliavam por meio das atividades extras, destinadas aos estudantes que apresentavam mais dificuldades, enfatizando ainda que essas crianças foram as mais ausentes durante esse período.

Ainda no que diz respeito às aulas assíncronas, novamente destaca-se o trabalho da participante P2, o qual manteve-se a todo momento em consonância, apesar das dificuldades, com a concepção de alfabetização por ela apresentada, bem como com a literatura da área. Devido ao fato dela proporcionar diversos momentos de produção escrita dos estudantes, conforme já mencionado, isto fez com que ela tivesse diversos materiais para análise e avaliação do desempenho dos mesmos. Assim, a docente apontou que além dos roteiros de estudos, ao pedir outras produções para as crianças, como cartas, troca de bilhetes e relatos de experiências, ela pode avaliar a evolução da escrita destas. Ainda explicou que orientava os pais acerca dessas escritas, demonstrando o quão importante era que os alunos, de forma autônoma, sem a intervenção de adultos, realizassem tais atividades. Assim, relatou que conseguiu perceber, pelos erros de grafia apresentados, que os alunos realizaram a escrita de maneira independente, podendo, dessa forma, avaliar e realizar intervenções de acordo com as dificuldades que apareciam. Todavia, enfatizou que não conseguiu esse resultado de toda a turma.

Outra estratégia utilizada pela professora foi o desenvolvimento de um trabalho que também englobasse a parte emocional dos estudantes, propondo atividades que a aproximasse deles. Neste sentido, de forma a trabalhar tanto a questão emocional quanto à pedagógica, ela enviava presentes e bilhetes nos aniversários dos alunos. Assim, mesmo não podendo estar fisicamente presente, de forma a se aproximar minimamente de seus alunos, ela deixava esses presentes na portaria ou na porta da casa deles e enviava vídeos no WhatsApp particular dos pais. A professora relatou que algumas vezes, recebia respostas, visto que sempre orientou as crianças que toda escrita exige uma resposta, destacando que a partir dessas ações ela proporcionou registros por parte dos estudantes, instigando-os a escreverem, com o intuito também de avaliar suas produções.

Outra forma de avaliar, foi por meio de relatório de atividades, um exemplo citado pela professora foi, na disciplina de ciências, uma atividade sobre o meio

ambiente, em que os alunos deviam realizar registros sobre o desenvolvimento de uma planta. Neste sentido, a professora enfatizou que sempre buscou subsídios para que as crianças produzissem e escrevessem, porém explicitou que foi um período difícil e desesperador para todos, que ninguém estava preparado para tal situação, mas que com o tempo ela foi aprendendo e melhorando, para que fosse possível manter o acesso aos alunos. É possível observar o desenvolvimento do trabalho da professora a partir do excerto abaixo:

[...] eu pedi textos que eles enviavam no kit, como as cartas e os relatos de experiência. [...] E como eu pedi assim um bilhete, para um colega, antes, claro de enviar para o colega, [...] ficava comigo. [...] Eu não tive esse resultado de todos, né. Eu insistia com os pais que era importante para mim, que eles mandassem essas cartas, esses bilhetes para mim, para os colegas, porque realmente minha intenção era avaliar, né, como ele está desenvolvendo. E eu pedia para os pais que não manipulassem [...]. E pelos erros de grafia que vinha, eu percebia que alunos, o aluno escreveu de maneira espontânea. [...] Então foi assim, também eu dei subsídios para eles escreverem, né (Participante P2).

No que diz respeito aos momentos de avaliação realizados pelas docentes, foi citado também o desenvolvimento deste trabalho nas aulas síncronas. De maneira geral, as professoras relataram que puderam acompanhar a evolução da escrita dos alunos por meio das aulas via Google Meet.

Neste sentido, foi citado o desenvolvimento de algumas atividades que proporcionavam uma avaliação mais real dos estudantes, enfatizando que isso acontecia somente com aquelas crianças que participavam desses momentos. Assim, as atividades abrangeram escritas espontâneas, ditados lúdicos com palavras e frases, uso de aplicativos, como a lousa interativa, produção escrita no caderno de classe e no chat ao longo das aulas do Google Meet. Além disso, foi apontado que os jogos pedagógicos utilizados pelas docentes ao longo das aulas, também proporcionaram subsídios para avaliação do desenvolvimento da escrita dos alunos e, conseqüentemente, de intervenção. Ademais, uma única professora (P2) relatou que realizou uma avaliação on-line com as crianças, mas que tal avaliação observava mais a leitura do que a escrita. A partir dos trechos que se seguem pode-se observar tais apontamentos:

[...] Os jogos confeccionados, né, que eles mostravam, mandava vídeo pelo WhatsApp para gente, [...] ali a gente também conseguia avaliar e quando a gente fazia aulas pelo Google Meet a gente, eu né, eu trabalhava muito com

escritas espontânea, um dos jogos que nós fizemos, um dos joguinhos que fiz, era tipo uma lousinha mágica. [...] Então ali, para gente fazer uma escrita espontânea, [...] eu fazia tipo um ditado assim lúdico [...]. Então foi em cima dessas né, desses recursos que a gente tentou, na medida do possível, avaliar (Participante P1).

Então, como eu avaliava, né? Eu preparei uma avaliação on-line. Ela atendia mais a leitura que escrita. [...] Depois eu comecei avaliar pela lousa interativa, ele podia escrever [...] eu conseguia avaliar. [...] Nós fizemos uma gincana que eu acho que favoreceu a escrita também, foi uma avaliação minha da escrita. Então a gincana eu preparei umas caixas com objetos. Então às vezes eu mostrava um objeto, por exemplo, eu mostrava um copo, aí eles tinham que escrever [...] (Participante P2).

Através dos jogos que muitas vezes mandava completar as sílabas ou às vezes a gente colocava um desenho, tinha que escrever como chamava aquele desenho. Sempre mostrando para gente. Eles liam, às vezes mostravam o caderno, né. Através daí é que a gente ia, escrevia no chat, a gente ia observando a escrita, né. Muitos deles aí. Tinha alguns que não fazia nada, mas na oralidade até que era até que era bom, mas na hora de escrever, tinha muita dificuldade [...] (Participante P3).

Com muita defasagem aqueles que estavam no Google Meet a gente conseguia ter uma percepção mais real, porque estavam ali, né, na telinha, né. Então a gente perguntava uma coisa, se ele respondia, se ele não respondia e eu conseguia ter uma avaliação, assim, né, de como estava o aluno (Participante P4).

Mediante ao exposto, foi possível observar que, o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, em contexto de ensino remoto, sofreu alterações. Assim, diante das dificuldades apontadas, como a incerteza acerca da realização das atividades por parte dos estudantes de maneira autônoma, a não entrega dos roteiros pedagógicos, a falta de acesso às tecnologias, foi necessário que as professoras desenvolvessem diversas estratégias para tentar acompanhar e avaliar, remotamente, o desempenho e evolução da escrita dos estudantes, bem como para realizar intervenções diante das defasagens apresentadas pelos mesmos. Isto demonstra que as docentes foram forçadas a reinventar suas práticas pedagógicas e se adequar ao ensino remoto, de maneira a dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

É importante destacar que a avaliação, independente da maneira que a mesma se desenvolve, constitui-se como uma ferramenta importante e necessária para direcionar o trabalho docente, uma vez que a partir dela o professor reflete acerca de qual caminho seguir diante dos resultados, evoluções ou dificuldades, apresentados

pelos estudantes. Ressalta-se que tal afirmação foi apontada pelas próprias participantes ao longo dessa pesquisa, uma vez que as mesmas destacaram que a partir do desempenho dos estudantes nas atividades propostas, intervenções nesse sentido já eram realizadas.

Após análise das dificuldades e do processo de avaliação da escrita, tem-se, por fim, a necessidade de observar a evolução da mesma apresentada pelos estudantes ao longo desse período, de acordo com a percepção das docentes, para que assim, seja possível compreender as consequências da pandemia no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), bem como os impactos.

Um primeiro ponto a se destacar, diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, habilidade esta que influencia diretamente no desenvolvimento deles, visto que a partir desta os estudantes tornam-se ativos no processo de construção do próprio conhecimento.

Neste sentido, de maneira geral, as docentes relataram dificuldades para trabalhar o desenvolvimento da autonomia com os alunos, ressaltando que não conseguiram observar avanços em relação a isso. Foi apontado que devido aos estudantes ficarem em casa com os familiares, estes faziam pela criança o que a própria criança deveria fazer, até mesmo, em alguns casos, as atividades pedagógicas, assim, atualmente, na sala de aula, é possível observar que os alunos estão mais dependentes da professora. Destacou-se também que o desenvolvimento desta habilidade no ensino remoto foi muito diferente quando comparado ao ensino presencial, devido à questão das crianças apresentarem dificuldades e não terem a professora por perto para auxiliar. Assim, foi observado que houve muita dificuldade por parte dos alunos, que foi um momento complicado, que eles se sentiam perdidos, visto que não possuíam autonomia para ler, entender e realizar as atividades sozinhos, necessitando assim, que a família estivesse junto para dar as orientações. Tais questões estão evidenciadas nos excertos abaixo:

Eu acho que eu não percebo a autonomia nas crianças. Por quê? Essas crianças [...], muitas das minhas crianças ficaram com as avós, tá? E aí acabam fazendo por aquela criança, o que era para ela tá fazendo. Então hoje o reflexo dentro da escola é que a criança tá dependendo mais do meu serviço [...] É, na lição é, vó é diferente, né? Então acaba auxiliando, segurando na mão, pegando, dando respostas, falando quais são as sílabas e isso eles esperam de mim hoje. Mas não, nunca trabalhei dessa forma e hoje eu também não tenho como ser trabalhado assim. Então eu não percebo assim uma autonomia (Participante P1).

Então, a autonomia é uma coisa que, é, as crianças tem bem dificuldade, eles tem que, se apegam a muleta, né, o professor na sala. Espera o professor copiar a resposta lousa, eles tem dificuldade [...] (Participante P2).

Ah muita mudança, né. O presencial é o que eu falei, não é. É o contato, você tira a dúvida ali na hora, no caderno, na lousa, né. E no Google Meet aqui já era complicado ou mesmo no kit não é. Os pais muitas vezes tinham que estar ali do lado, orientando, porque muitos não tinham nem noção de caderno, né. [...] Então, eles tiveram assim, muita dificuldade, tinha que ter o pai do lado, a mãe para auxiliar. A gente falava, ficava meio perdido, às vezes, eles muitas vezes, eles se perdiam, né (Participante P3).

De autonomia, por exemplo, né, muitos pais faziam roteiro, é, pelas crianças, então autonomia de fazer, de ler, entender e fazer? [...] Não teve isso, né. Agora quando a família estava junto, a família estava ali orientando né, auxiliando, então, acho que em questão de autonomia e de conseguir por si só fazer? Não, é, não teve (Participante P4).

Mediante ao exposto, foi possível observar que houve dificuldade para trabalhar o desenvolvimento de tal habilidade devido à questão que os responsáveis influenciavam nas tarefas dos estudantes, inibindo o desenvolvimento e a participação ativa dos mesmos no processo de aprendizagem. Por outro lado, também foi apontado que se os familiares não estivessem ao lado do estudante, auxiliando e orientando nas tarefas, o referido processo não se efetivaria. Nesta perspectiva, é possível inferir que as professoras esperavam que os pais orientassem os estudantes sempre que necessário, visto que sem os mesmos o processo de aprendizagem não aconteceria, entretanto, que não ultrapassassem os limites de tal ação. Isto é, para as docentes, a maneira ideal de ensino nesse momento seria que os familiares desempenhassem a mesma função que estas, orientando e proporcionando momentos de reflexão aos estudantes, de forma que os mesmos participassem de maneira ativa na própria aprendizagem. Diante disso, ressalta-se mais uma vez o importante papel do professor e do ensino presencial no processo de ensino-aprendizagem, principalmente quando relacionado ao desenvolvimento da alfabetização, visto que ao alterar a dinâmica de todo esse processo, diversas foram as dificuldades que surgiram, as quais, conseqüentemente, prejudicaram a aprendizagem dos estudantes.

Além das questões já apontadas, faz-se necessário destacar mais uma vez o relatado da participante P2 acerca do trabalho desenvolvido pela mesma no que tange à autonomia dos estudantes. A docente, em um primeiro momento, elucidou que a autonomia é uma habilidade que as crianças têm dificuldade em desenvolver, visto

que eles se apegam muito ao professor em sala de aula. Neste sentido, foi apontado que esta é uma habilidade bastante trabalhada por ela a partir de pedagogia por projetos, buscando ensinar a criança a estudar sozinha. Desta forma, logo quando a pandemia se estabeleceu, ela pediu autorização do diretor e realizou uma reunião de pais, de forma a demonstrar para eles a necessidade do apoio e da participação da família neste momento. Assim, orientou os familiares acerca da metacognição, explicando a necessidade de deixarem as crianças tentarem realizar as atividades sozinhas, devendo auxiliar somente se fosse necessário. Neste sentido, a docente relatou que alguns pais deram devolutivas positivas, explanando que as crianças estavam tentando realizar as tarefas de forma independente.

Outra questão apresentada pelas professoras diz respeito a algumas alterações sofridas no processo de aprendizagem da escrita dos alunos. Neste sentido, foi apontado que as crianças demonstraram menos interesse, devido ao fato de que a tecnologia é mais instantânea, então isso fez com as professoras precisassem buscar meios para motivar os alunos. Foi ainda acrescentado que as crianças produziam menos, escreviam menos, devido ao tipo de atividades que o kit pedagógico fornecia, com atividades padronizadas. Diante disso, expôs-se que a sala de aula favorece mais a produção escrita do que o ensino remoto, visto que possibilita escritas espontâneas e reflexões sobre a própria escrita, uma vez que as crianças aprendem a escrever, escrevendo.

Ademais, evidenciou-se também que a utilização dos jogos nas aulas remotas possibilitou a aprendizagem dos alunos, entretanto foi possível perceber que foi um aprendizado mais lento e demorado, em que alguns alunos possuíam mais autonomia e outros menos. Por fim, de maneira geral, as professoras apontaram a importância e necessidade da família neste momento, para que fosse possível dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem e assim colher resultados.

Mediante ao exposto, apesar das dificuldades e das alterações sofridas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, todas as professoras relataram que foi possível perceber a evolução de estudantes no que se refere aos conteúdos pedagógicos. Entretanto, foi apontado pelas docentes (P1, P3, P4) que somente alguns alunos evoluíram, sendo aqueles que tiveram o suporte da família e que conseguiram participar das atividades propostas ao longo do ano. É válido destacar que P1 e P4 enfatizaram que a evolução aconteceu somente para a minoria dos estudantes, sendo aqueles que já estavam em nível adequado ao início do ano letivo.

Todavia, ainda a este respeito, P4 destacou que não é possível pensar somente na evolução de um aluno, que o seu compromisso é com todos, assim, de forma geral, ela apontou que não houve evolução da aprendizagem visto que o acesso ao ensino e aos conteúdos foi prejudicado.

Por outro lado, P2 relatou que cerca de 60% dos seus alunos evoluíram e se apropriaram da escrita, enfatizando que nenhum trabalho é em vão.

As questões aqui apresentadas podem ser analisadas nos trechos a seguir:

Eu tive evolução de crianças que sim, tiveram. Mas é aquelas crianças que tem o suporte, que a família nos ajudou. Mas sim, teve uma minoria, mas teve sim (Participante P1).

Eu acredito que eles aprenderam sim. Nenhum trabalho não foi em vão. Eu acredito, assim, que sessenta por cento dos alunos saíram com apropriação da escrita, né. Alguns mais avançados, alguns já sabiam, né (Participante P2).

Sim, a gente consegue observar assim daquelas crianças que têm mais autonomia, daquelas crianças que participavam sempre das aulas, que entregavam o kit certinho. A gente tinha, tinha uma evolução, sim, tinha (Participante P3).

Um ou outro, que a família pegou firme. O restante não. Um ou outro. Muito pouco, vou falar, muito pouco. Porque assim é, nós somos professores de uma sala de aula de vinte e cinco, né. Então se eu pensar um aluno evoluiu, eu não atingi meu objetivo, porque o meu objetivo é com 25, não é com um só. Então, assim, talvez um, dois, a família estava ali junto [...] (Participante P4).

Nesta mesma direção, as professoras ainda destacaram que crianças com diferentes níveis de aprendizagem no início do ano letivo, apresentaram, conseqüentemente, diferentes níveis de evolução. Assim, foi destacado que o desenvolvimento dos alunos que já estavam em um nível esperado para o ano de escolaridade aconteceu de uma forma mais positiva, isto é, aqueles alunos mais avançados, que já iniciaram o ano letivo com a aquisição da leitura e da escrita, que possuíam mais autonomia, continuaram se desenvolvendo, sendo possível dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e finalizar o ano, de certa maneira, conforme o esperado.

Por outro lado, destacou-se a dificuldade em se trabalhar com alunos que iniciaram o ano letivo em um nível abaixo do esperado para o ano de escolaridade. Neste sentido, foi apontado pela participante P1 que aquelas crianças que estavam

precisando muito do suporte da professora, no caso eram as mais carentes, pouquíssimas conseguiram evoluir. A participante P2 também ressaltou que os alunos que iniciaram o ano letivo sem ter adquirido anteriormente o Sistema de Escrita Alfabética e, além disso, pouco participaram das atividades pedagógicas, não apresentaram evolução ao final do ano.

Ainda acerca desta questão, faz-se necessário destacar o relato da docente P3, a qual ressaltou que realizou um trabalho individual com alguns alunos que apresentaram dificuldades, mas que mesmo assim foi muito difícil, enfatizando que a melhor forma de se ensinar é por meio do ensino presencial. Da mesma maneira, a participante P4 enfatizou a questão da alfabetização, relatando que as crianças que já apresentavam dificuldades de aprendizagem no início do ano letivo (2020), quando as aulas ainda eram presenciais, essas permaneceram da mesma maneira até o final do ano, sem se alfabetizar, destacando que as crianças que já estavam alfabetizadas, que tinham ferramentas, como a leitura, apresentaram um melhor desenvolvimento. A docente ainda fez uma comparação entre o ensino presencial e o ensino remoto, enfatizando que o primeiro é um trabalho real, visto que na sala de aula o professor é capaz de observar e auxiliar o aluno em tudo o que ele precisa para se desenvolver, por outro lado, o ensino remoto aparentou ser um trabalho superficial, uma vez que as aulas eram gravadas e os vídeos disponibilizados, sem a certeza que os alunos efetivamente iriam assistir.

Além das questões até aqui apresentadas, as docentes também demonstraram que a escrita das crianças sofreu impactos no decorrer da pandemia e do ensino remoto, os quais refletiram no desenvolvimento dos mesmos ao longo dos anos, sendo possível observar as consequências nos dias atuais. Assim, foi relatado que, devido ao fato dos estudantes terem permanecido quase dois anos em ensino remoto (2020-2021), eles não iniciaram o ano letivo (2022) preparados para acompanhar o respectivo ano de escolaridade. Dessa forma, foi necessário retomar o conteúdo e trabalhar de forma adaptada com muitas crianças, sendo necessário reorganizar o trabalho para que toda a turma conseguisse se desenvolver e assim finalizar o ano escolar preparada para o seguinte. Ainda nesta direção, foi apontado que, no contexto geral, a maioria dos estudantes não avançou, que apesar de, durante a pandemia, não ter sido possível realizar uma avaliação real, devido à incerteza se quem realizava as atividades eram realmente os alunos, no retorno do ensino presencial, foi possível

perceber o impacto, a defasagem na aprendizagem que o ensino remoto causou. Seguem os relatos das docentes:

Eu sempre trabalhei com primeiros anos. [...] E eu percebo que o impacto foi tão grande, que a minha turma atual é uma turma que não tá tão preparada para o primeiro ano. [...] Então assim, é tão notável tudo isso, é tão nítido tudo isso que eu tenho que regredir com as minhas crianças e mesmo assim eu tenho que trabalhar com aqueles que estão no mesmo nível. É, nós temos o nosso currículo, né. A gente, foi adaptado, eu continuo trabalhando ainda de uma forma adaptada para algumas crianças [...] (Participante P1).

Então, assim, é, não dá para ter uma avaliação real do que estava ali no papel. Não dá para confiar no que estava ali no papel, né. Não dá para ter certeza. Então, eu diria que eles não avançaram. No geral, no contexto geral, a maioria da turma não avançou. Mas isso a gente percebe no retorno, no presencial, como estava o caos, né (Participante P4).

Mediante a tudo o que foi aqui exposto, foi possível perceber que diversas foram as dificuldades enfrentadas pelas docentes para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem de maneira geral e, principalmente, relacionado à alfabetização, à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Devido a isto, observou-se que o desenvolvimento da aprendizagem, bem como o processo de evolução da mesma ao longo do ensino remoto aconteceu de maneira limitada para todos os estudantes, sendo possível inferir, até mesmo, que para alguns, este processo não aconteceu. É importante salientar ainda que, mesmo para a Participante P2, a qual a todo momento demonstrou total coerência entre sua concepção de ensino e prática pedagógica, que realizou diversas ações, que foram além daquelas já apresentadas pelas demais docentes, a evolução dos seus estudantes ficou em torno de 60% da turma, não sendo possível atingi-la em sua totalidade, devido à limitação imposta pelo ensino remoto.

Neste sentido, diante de todos os dados apresentados, foi possível observar que o ensino remoto alterou significativamente a dinâmica desenvolvida no ensino presencial, em que professor e educando compartilham suas experiências, aprendendo e ensinando mutuamente. Compreende-se, assim, que tal alteração, de maneira geral, provocou efeitos negativos no processo de ensino-aprendizagem, visto que a interação entre professores e alunos foi prejudicada, não sendo possível assegurar as mediações para que as necessidades desses fossem atendidas, impactando dessa forma, em todo esse processo.

Desta forma, foi possível inferir que o ensino remoto, mesmo sendo necessário ao momento pandêmico, devido às circunstâncias que foram impostas, não foi capaz de atender a todos da mesma forma. Isto é, no ensino presencial, por mais que existam os desafios nesse contexto, tem-se, ao menos, o acesso garantido, de certa maneira, aos estudantes, sendo possível observar de maneira fidedigna as dificuldades e necessidades dos mesmos e assim, buscar meios e realizar as intervenções direcionadas, com o objetivo de sanar as dificuldades apresentadas.

Da mesma maneira, conforme apontado pela Alfabetização em Rede (2020), o ensino remoto, devido as condições desiguais de acesso e realização, tanto para docentes, quanto estudantes, não foi capaz de garantir o essencial papel da escola, de promoção da socialização do conhecimento. Tal afirmativa incide nos dados apresentados na presente pesquisa, que evidenciaram as dificuldades de acesso, uma vez que o ensino remoto não foi capaz de atender a todos os sujeitos envolvidos da mesma forma, prejudicando a interação entre professores e estudantes e, conseqüentemente a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, observa-se que o contexto em questão, mesmo apresentando-se como uma alternativa possível para o momento, trouxe conseqüências para o aprendizado dos estudantes, principalmente quando relacionado ao processo de alfabetização, ampliando as dificuldades que já eram antes enfrentadas pelo sistema educacional, visto que pouco se evoluiu nesse período, ocasionando impactos que perduram até os dias atuais.

Além das questões aqui impostas, relacionadas ao aprendizado discente, tem-se a necessidade de se discutir acerca do aprendizado docente. Entretanto, sobre essa questão pouco foi observado, visto que somente duas professoras relataram a respeito. Neste sentido, P2 ressaltou que a pandemia fez com que ela desenvolvesse suas habilidades tecnológicas, devido a necessidade de aprender e de encontrar meios para ter acesso aos seus alunos. Além disso, P4 apontou acerca questão da formação aos docentes durante o ensino remoto, destacando que as formações, de início, não aconteceram, visto que só surgiram quando a pandemia estava de fato instaurada e o ano letivo de 2020 já estava em andamento. Ainda explicou que as formações eram on-line e que passaram a fazer parte da grade de trabalho de todos os professores, destacando que foi oferecido opção de curso relacionado à tecnologia.

Mediante ao exposto, observa-se que de início não houve formação necessária para o desenvolvimento do trabalho docente, exigindo assim que os professores

buscassem e se preparassem de maneira autônoma para enfrentar os desafios impostos pelo ensino remoto, para que fosse possível dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Assim, destaca-se que a aprendizagem docente, relacionada às ferramentas digitais, aconteceu de maneira independente frente à necessidade de adaptação dos mesmos ao contexto imposto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo compreender o impacto causado pela pandemia da COVID-19 e pelo ensino remoto no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Neste sentido, de maneira a atingir o objetivo da pesquisa, utilizou-se como instrumento uma entrevista realizada de forma on-line e individual, a qual foi dividida em duas partes. A primeira colheu os dados demográficos e a segunda, se concentrou nas percepções das docentes. Após a coleta de dados, as entrevistas foram analisadas por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977).

No que diz respeito aos resultados, os dados evidenciaram que foi possível observar a evolução dos alunos no que se refere aos conteúdos pedagógicos. Entretanto, tal evolução aconteceu somente para a minoria dos mesmos, sendo aqueles que tiveram o suporte da família, que conseguiram participar das atividades propostas e que já se apresentavam em nível compatível ao ano de escolaridade no início do ano letivo. Neste sentido, pode-se inferir que o ensino remoto não foi capaz de assegurar o essencial papel da escola, de promoção e socialização do conhecimento. Tal questão deve-se ao fato de que este tipo de ensino não foi capaz de atender a todos os sujeitos envolvidos da mesma forma, prejudicando a interação entre professores e estudantes e, conseqüentemente, a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, observa-se que o contexto em questão, mesmo apresentando-se como uma alternativa possível para o momento, trouxe conseqüências para a aprendizagem dos estudantes, principalmente quando relacionada ao processo de alfabetização e, mais especificamente, no que tange à aquisição do SEA, ampliando as dificuldades que já eram antes enfrentadas pelo sistema educacional, visto que pouco se evoluiu acerca dessa questão nesse período, ocasionando impactos que perduram até os dias atuais, uma vez que muitos estudantes, ao retornarem para o ensino presencial, demonstraram não ter consolidado o processo de alfabetização.

Especificamente, este estudo buscou responder a duas outras questões, que tinham o propósito de compreender como foi o processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), no ano de 2020, no contexto da pandemia da COVID-19 e do ensino remoto, bem como verificar a partir das percepções das professoras as conseqüências da pandemia no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Os dados demonstraram que o processo de ensino-aprendizagem, de maneira geral, foi mediado por recursos tecnológicos, com uso de aplicativos como WhatsApp e Youtube, com aulas síncronas e assíncronas e orientações aos familiares. Neste sentido, é preciso destacar ainda o papel designado às famílias nesse momento, uma vez que os dados as apontaram como parte essencial para a continuidade do referido processo, devido ao fato de que se não houvesse um responsável que orientasse às crianças no desenvolvimento das atividades, esse processo não se efetivaria.

Diante dessa nova realidade de ensino, muitos foram os desafios enfrentados, os quais abrangeram diferentes vertentes que impactaram diretamente toda a dinâmica relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, influenciando no bem-estar e saúde mental de todos os envolvidos e na aprendizagem dos estudantes. Assim, as principais dificuldades apontadas estavam relacionadas ao manuseio dos recursos tecnológicos, a falta de acesso a essas ferramentas, bem como ao despreparo familiar em auxiliar as crianças quando necessário. Além disso, explicitou-se ainda a sobrecarga de trabalho docente, a falta de formação adequada e a dificuldade de acesso aos estudantes.

Mediante ao exposto, foi possível observar que o ensino remoto, imposto como uma alternativa para substituir as aulas presenciais, com o intuito de amenizar o impacto da pandemia na educação, acabou por explicitar ainda mais a desigualdade social e a falta de acesso, visto que muitos estudantes foram excluídos da continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, as dificuldades vivenciadas nesse período ampliaram e evidenciaram ainda mais àquelas já enfrentadas pelo sistema educacional brasileiro, como a escassez de políticas públicas, o despreparo estrutural a desvalorização docente e, principalmente, a desigualdade social.

Nesta perspectiva, expõem-se os dados inerentes ao processo de aquisição do SEA em contexto de ensino remoto. De maneira geral, os resultados da presente pesquisa apontaram que o foco principal do trabalho docente, neste sentido, ocorreu por meio do roteiro de estudos elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, o qual era realizado em casa pelos estudantes, com auxílio dos familiares e a partir de aulas assíncronas, principalmente, e síncronas, as quais eram oferecidas pelas docentes. Além disso, apontou-se a elaboração de atividades extras, que eram enviadas, junto com o roteiro de estudos, para estudantes que apresentavam defasagens relacionadas ao processo de alfabetização, as quais enfatizavam a relação grafema-fonema. Ainda nesta perspectiva, outras estratégias de ensino foram

evidenciadas, como jogos pedagógicos, vídeos ilustrativos no Youtube, utilização de livros didáticos e livros de leitura, tendo como foco a estimulação e o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Diante disso, é possível observar que as docentes tiveram a necessidade de se adaptar ao contexto em questão e, assim, modificar suas estratégias a partir de novas abordagens, sempre mediadas por ferramentas tecnológicas, buscando dar continuidade, da melhor forma possível, ao processo de ensino-aprendizagem.

Análogo às consequências da pandemia no processo de ensino-aprendizagem da escrita, os resultados evidenciaram que muitos foram os desafios enfrentados nesse momento. O principal ponto destacado foi a questão da distância, destacando-se a importância e necessidade do contato presencial entre professor e educando, bem como do convívio escolar nesse momento, visto que trata-se de uma fase essencial para a formação da criança. Assim, foi apontado que o contato com o estudante no período pandêmico foi superficial, uma vez que não havia o acesso real ao mesmo e à atividade por ele desenvolvida, o que prejudicou a continuidade do processo de alfabetização.

Além disso, destacou-se a dificuldade em se trabalhar a autonomia dos estudantes, habilidade que influencia diretamente no aprendizado dos mesmos, uma vez que a partir desta os sujeitos tornam-se ativos no processo de construção do próprio conhecimento. Entretanto, devido ao contexto, em que os estudantes ficaram em casa com os familiares, e que muitos destes faziam pela criança o que ela própria deveria fazer, até mesmo, em alguns casos, as atividades pedagógicas, não foram observados muitos avanços em relação a isto.

Ademais, os resultados apontaram algumas alterações no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética dos estudantes. Diante disso, pode-se destacar que houve menos interesse por parte destes, devido ao fato de que a tecnologia é mais instantânea, necessitando que as professoras buscassem meios para motivar as crianças. Outra questão evidenciada diz respeito à produção dos estudantes, em que foi apontado que no ensino remoto estes escreveram menos, devido ao tipo de atividade padronizada fornecida pelos roteiros pedagógicos. Neste sentido, foi possível constatar que a sala de aula favorece mais a produção escrita, visto que possibilita escritas espontâneas e também reflexões sobre a mesma. Ademais, destaca-se ainda a questão dos jogos pedagógicos nesse momento, que possibilitou a aprendizagem, entretanto de maneira mais lenta e demorada. Outra

questão a se destacar diz respeito a aprendizagem de crianças que iniciaram o ano letivo abaixo do esperado para o ano de escolaridade, isto é, sem ter adquirido às habilidades mínimas para a leitura e a escrita. Os resultados apontaram que estas crianças, em sua maioria, eram as mais carentes e foram as que mais apresentaram dificuldades, além de pouco participaram das atividades propostas, assim, não apresentaram evolução ao longo do ano.

Mediante ao exposto, observa-se que o ensino remoto trouxe diversos efeitos negativos para o processo de ensino-aprendizagem da escrita dos estudantes, principalmente para aqueles que se encontraram em situação de vulnerabilidade. Diante disso, retomando o objetivo principal deste estudo, foi possível observar que a escrita dos estudantes sofreu impactos no decorrer da pandemia e do ensino remoto, os quais refletiram no desenvolvimento dos mesmos ao longo dos anos, sendo possível observar as consequências nos dias atuais. Isto se deve ao fato de que muitos estudantes, ao retornarem para o ensino presencial, apresentaram extremas defasagens, não estando preparados para acompanhar o respectivo ano de escolaridade, devido às limitações que foram impostas pelo ensino remoto.

Pode-se considerar que os resultados apresentados pelo presente estudo são inquietantes, pois evidenciam que ao longo da pandemia pouco se avançou na aprendizagem da escrita de estudantes que estavam em processo de alfabetização, trazendo impactos para a continuidade do desenvolvimento dos mesmos, ampliando assim, as dificuldades que já eram apresentadas pelo sistema educacional brasileiro no que tange aos índices inerentes a esta questão. Além disso, foi possível observar a questão da desigualdade social, da falta de acesso às ferramentas tecnológicas e também da escassez de formação adequada, que apresentaram-se de forma significativa ao longo dessa pesquisa, influenciando negativamente no desenvolvimento dos estudantes.

No que diz respeito às limitações existentes nesta pesquisa, pode-se destacar a questão da temática ser recente, restringindo em alguns aspectos uma discussão mais específica dos resultados com outros trabalhos relacionados. Isto se deve ao fato de que as demais pesquisas abrangeram o contexto da alfabetização como um todo na pandemia e não, apenas, do processo de aquisição da escrita. Além disso, destaca-se também a dificuldade da pesquisa ser realizada, de forma parcial, em momento de pandemia, visto que devido às condições sanitárias impostas, a coleta de dados aconteceu de maneira remota, restringido o acesso da pesquisadora às

participantes, bem como à escola e, por mais que não fosse o foco do presente estudo, aos materiais pedagógicos dos estudantes, como os roteiros de estudos e as atividades elaboradas pelas docentes.

No entanto, é preciso considerar que as referidas limitações indicam possibilidades para a realização de estudos futuros sobre a temática. Entende-se que é importante realizar pesquisas que considerem a evolução da escrita de estudantes em momento de pandemia de maneira específica, para que se possa refletir acerca dessa questão e assim pensar em possibilidades capazes de sanar as defasagens apresentadas. Isto se deve ao fato de que apesar da leitura e a escrita estarem inteiramente relacionadas, são processos distintos que demandam diferentes habilidades por parte dos sujeitos, sendo importante estudar as especificidades de cada um. Ademais, compreende-se também a necessidade e a importância de se realizar pesquisas que considerem o desempenho dos estudantes em momento de pandemia de maneira mais abrangente, observando os dados em contexto anterior, durante e pós pandemia, bem como analisando materiais produzidos pelas próprias crianças, com o intuito de se compreender de forma ainda mais ampla as defasagens ocasionadas pelo momento em questão.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito à necessidade de se observar não somente o processo de alfabetização em contexto de pandemia dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, mas também acerca da consolidação do mesmo nos anos subsequentes, bem como das demais áreas, visto que o processo educacional foi prejudicado como um todo e tal questão, conseqüentemente, reflete e amplia as dificuldades já enfrentadas pelo nosso sistema educacional.

Diante de tudo o que foi exposto, acredita-se que os resultados aqui encontrados são importantes e indicam caminhos que possam ser seguidos em busca de soluções e superação das dificuldades apresentadas. Um primeiro ponto a se pensar, está relacionado ao acesso à tecnologia, ferramenta esta que contribui muito para o ensino, devido ao fato de fazer parte da contemporaneidade. Além disso, a mesma se fez essencial no momento pandêmico, para que fosse possível dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, tem-se a necessidade da criação de políticas públicas que ampliem o acesso à mesma, com o intuito de se promover democratização do acesso ao ensino e, assim, caminhar em direção a uma educação mais inclusiva.

Nesta mesma direção, aponta-se para a necessidade de cada vez mais aliar a tecnologia à educação, de maneira a inserir progressivamente docentes e discentes nesse contexto que se torna cada vez mais atual, utilizando a tecnologia a favor do processo de ensino-aprendizagem, para que assim não nos tornemos reféns da mesma, superando, dessa maneira, as dificuldades que foram apontadas no momento de ensino remoto.

Além das questões relacionadas à tecnologia, os resultados também indicaram um ponto de partida para se pensar em soluções que busquem sanar ou ao menos amenizar os impactos pedagógicos ocasionados pelo ensino remoto, como as defasagens na aprendizagem como um todo e, especificamente, no processo de alfabetização. Neste sentido, tem-se a necessidade de se investir em análises mais aprofundadas, com números mais abrangentes, de maneira que seja possível compreender de forma macro as consequências da pandemia na educação e, principalmente na alfabetização, para que assim se avance na criação de políticas públicas direcionadas à recuperação da aprendizagem, buscando meios para que o cenário educacional seja transformado.

Ainda acerca desta questão, reitera-se também a necessidade da formação continuada aos docentes, com vistas a aprimorar a capacitação profissional dos mesmos, tanto no que diz respeito à tecnologia, quanto às questões pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização, refletindo assim na aprendizagem dos estudantes, de maneira a superar os desafios que já eram antes enfrentados pelo sistema educacional e que foram assim, agravados pela pandemia da COVID-19. Desta forma, também é preciso que as políticas públicas relacionadas ao processo de alfabetização apresentem concepções, metodologias e programas de formação coerentes e consistentes, com tempo de duração e aplicação necessários para que o todo o processo se desenvolva e assim se concretize, contribuindo dessa maneira para que o ensino oferecido nas escolas seja sistematizado e voltado para a superação das defasagens, garantindo o direito dos estudantes de receber uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, N. Concepções de leitura e de escrita. **Educacional**. São Paulo. v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0069. Acesso em: 26 mar 2020.
- ADAMS, M.; FOORMAN, B.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ADÃO, J., AMBROS, Z., BRAGA, A. PNA 2019 – Alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos que permeiam a Política Nacional de Alfabetização. **Rev. de Educação, Ciência e Cultura**. Universidade La Salle, Canoas, v. 25, n. 2, p. 239-253, julho, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i2.6410>. Acesso em: 26 out 2021.
- AGUIAR, M. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade** [on-line]. 2010, v. 31, n. 112, pp. 707-727. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>>. Epub 04 Nov 2010. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- 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. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2020465>. Acesso em: 17 mai 2023.
- ALMEIDA, L.; MATOS, A. Alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto: uma análise sobre a prática docente na perspectiva das professoras. **Anais do Evidosol/Ciltec – On-line**, [S.L], v. 10, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://nasnub.com/ojs2/index.php/CILTecOnline/article/view/874>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- ALMEIDA, E.; MENEZES, E. Alfabetização: possibilidades e limitações de práticas emergentes do ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6041>. Acesso em: 21 jul. 2022.
- AMARANTE, L; MOREIRA, J.A. da Silva. Políticas curriculares para alfabetização: questões e dilemas a partir da BNCC. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 42. Novembro de 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/66587>. Acesso em: 26 out 2021.
- ANDRADE, M., ESTRELA, S. A Concepção de Alfabetização e Letramento na Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre tropeços e retrocessos. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 21, n. 69, 2021. DOI: 10.7213/1981-416X.21.069.AO03. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/26944>. Acesso em: 21 out 2021.

ARAGÃO, S., MORAIS, A. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonêmica. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, v. 36, e223345. 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/rtrnBZNbGRHFNxL3Ww94SDK/?lang=pt>. Acesso em: Mar de 2022.

ARENA, D. Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 96, n. 242, p 42-60, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/3nCp4B8dtDXkNNDZfRqsRNd/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BARBOSA I.; GONÇALVES, A. A importância da alfabetização em tempos de pandemia. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 84047-84057, 25 2021. Disponível em: DOI:10.34117/bjdv7n8-558. Acesso em: 21jul. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN___L._1977._Analise_de_conteudo._Lisboa__edicoes__70__225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 13 abril 2021.

BARROS, P. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15022018-105417/es.php>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BESSA, S. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. **Revista Devir Educação**, Lavras-MG, p. 183-205, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410/225>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BEZERRA, T.; VIANA, J.; SANTOS, A. O letramento nas séries iniciais como auxílio na prática educativa da educação ambiental em tempo de pandemia. **XVI ENFOPLE**, [S.L], p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14176>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BISPO, S.; SILVA, A. Alfabetização no contexto da pandemia do COVID-19: perspectivas e desafios em realidades distintas – Porto Velho/RO e Três Lagoas/MS. **V Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF**, [S.L], p. 1-8, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1556/1059. Acesso em: 21 jul. 2022.

BOEING, R., BORBA, A., GOTZINGER, A., LOPES, A., SANTIAGO, V. Políticas e Programas de Erradicação do Analfabetismo no Brasil nas Últimas Quatro Décadas.

In: **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, Curitiba. Formação de professores, complexidade e trabalho docente, 2015.

BONOTTO, D., KRIPKA, R., SCHELLER, M. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Rio Grande do Sul, v. 2: **Atas – Investigação Qualitativa na Educação**, p. 243-247, julho de 2015.

Disponível em:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 09 abril 2021.

BORDIGNON, L., & PAIM, M. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 24, n. 1, p. 89–118, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 maio. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária do Ensino Fundamental, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=462861BFF26B7077E5D2D9D39D9C9D6C.proposicoesWebExterno1?codteor=1069407&filename=LegislacaoCitada+-PL+5229/2013. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Brasília, DF: Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 17 ago. 2021.

BRASIL. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação:** o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Brasília, DF: Conferência Nacional de Educação, 2010a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a próxima década.** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 08 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. **PNAIC, Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, DF: Documento Orientador, Ministério da Educação, 2017c. Disponível em:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf. Acesso em: 13 set 2021.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 26 mar 2021.

BRASIL. **História – Ministério da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização, 2019b. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 15 set 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, Subchefia para assuntos jurídicos, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm. Acesso em 08 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, ed. 27, p. 1, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em 05 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, Subchefia para assuntos jurídicos, 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm. Acesso em 07 abr. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, Subchefia para assuntos jurídicos, 2020d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em 07 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Seção 1, p. 32, 2020e.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 05 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Seção 1, p. 57, 2020f. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 29 abr. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação 2020g. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 maio 2022.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF: Ministério da Educação. Gabinete do Ministro, 2020h. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 07 abr. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 454, de 20 de março de 2020**. Declara, em todo o território nacional, o estado de transmissão comunitária do coronavírus (COVID-19). Brasília, DF: Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, seção 1, p. 2, 2020i. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=613&pagina=1&data=20/03/2020&totalArquivos=2>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRASIL. **Protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Superior. Ministério da Educação, 2020j. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/guiasescolares/protocolo-if#:~:text=O%20documento%20apresenta%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20para,administrativas%20e%20acad%C3%A2micas%20da%20Institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 02 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de dezembro de 2020k, Seção 1, pp. 52-55. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141-rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09 maio 2022.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 7-24, 2000.

CARDOSO, A., SILVA, M., PEREIRA, M. **Consciência fonológica e a memória de trabalho de crianças com e sem dificuldades na alfabetização.** Programa de pós graduação (Mestrado) em Fonoaudiologia, Universidade Veiga de Almeida – UVA – Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/zBQbZQVDfpsHwHr4FLJj8Kt/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARDOSO, C.; FERREIRA, V.; BARBOSA, F. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, [S.L], v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CARDOSO-MARTINS, C. Beginning reading acquisition in Brazilian Portuguese. In: JOSHI, R. M.; AARON, P. G. (Org.). **Handbook of orthography and literacy**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 171-187.

CAVALCANTE, J. **História da alfabetização no Brasil: do ensino das primeiras letras à psicogênese da língua escrita.** 2015. Disponível em: <http://abalf.org.br/wp-content/uploads/2015/02/HIST%C3%93RIA-DA-ALFABETIZA%C3%87%C3%83O-NO-BRASIL-DO-ENSINO-DAS-PRIMEIRAS-LETRAS-%C3%80-PSICOLOGIA-DA-L%C3%8DNGUA-ESCRITA.pdf>. Acesso em: 26 mar 2020.

COFFERRI, F., F. NOGARO, A. Competências do Pedagogo como Educador Social – Promovendo o Desenvolvimento Psicossocial do Ser Humano. **PERSPECTIVA, Erechim**. v.34, n.128, 2010. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/128_134.pdf. Acesso em: 10 mar 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1451

1-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar 2021.

COSTA, F. **Políticas Públicas de Alfabetização no Brasil**: Análise do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, PR, 2021. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5474>. Acesso em: 26 out 2021.

CÔRREA, K. **Competências para a leitura e escrita em escolares iniciantes no processo de alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2015. Disponível em: 10.11606/D.25.2015.tde-27102015-162618. Acesso em: 09 fev. 2022.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. / John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, M.; KLEIN, C.; DRESCH, T. A habilidade de se reinventar em tempos de pandemia. **Colégio Marista Assunção**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2763-5929.2021.1.40798>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CZERNISZ, E., GARCIA, S., KOEPEL, E. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e222442, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

DA SILVA, K. **Alfabetização e letramento**: da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. UNESC, Universidade do extremo sul catarinense. Criciúma, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/215/1/Karoline%20Nair%20Figueredo%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 13 mar 2020.

DEHAENE, S. **Apprendre à lire**: des sciences cognitives à la salle de classe. [S.l.]: Odile Jacob, 2011.

EHRI, L. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

EHRI, L. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever, p. 49-81, 2013.

EHRI, L. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

FARENZENA, N. Políticas de Assistência Financeira da União no Marco das Responsabilidades (Inter)Governamentais na Educação Básica. In: **ANPED – GT5**

– **Estado e Políticas Educacionais.** ANAIS do Intercâmbio Federalismo e Políticas Educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.gt5.ufpr.br/2010/anais/menu.htm>. Acesso em: 04 ago. 2021.

FEITOSA, R.; SANTOS, S. Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão Vygotskyana. **VII Conedu**, [S.L], n. p., 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69224>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FERNANDES, S. B.; COLVERO, R. Políticas públicas educacionais contraditórias: a alfabetização em foco. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 286–305, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i2.11963. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11963>. Acesso em: 13 set. 2021.

FERREIRA, L.; FERREIRA, L.; ZEN, G. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 283-299, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodia. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. p. 19-70.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, E. *et al.* **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura**. México: Dirección General de Educación Especial. Fascículo 2: Evolución de la escritura durante el primer año escolar, 1982.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FILHO, M. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da Unicamp**, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FRADE, I. Palavra aberta – BNCC e alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e220676, p. 01-15, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e220676.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GALLAGHER, B. **Keeping literacy alive during COVID-19**. In: Save the children, 2020. Disponível em: <https://www.savethechildren.net/blog/keeping-literacy-alive-during-covid-19>. Acesso em: 06 abril 2021.

GIOVANI, F. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Educação Básica em Foco**, [S.L], v. 2, n. 4, p. 1-7, 2021. Acesso em:

<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/34994/pdf>. Disponível em: 21 jul. 2022.

GIL, A. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 abril 2021.

GODOY, A. A abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar pesquisa: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Pesquisa qualitativa – Tipos Fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 09 abr 2021.

GODOY, A. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 09 abr 2021.

GRANDISOLI, E., JACOBI P., MARCHINI, S. Educação e pandemia: desafios e perspectivas. **Jornal da USP**, São Paulo, 12 de agosto de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em: 06 abr. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais**. Brasil, 2018a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 02 abril 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Taxa de frequência à escola ou creche de crianças de 0 a 6 anos de idade** Brasil, 2018b. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=CAJ318&t=taxa-frequencia-escola-creche-criancas-0>. Acesso em: 08 abril 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais**. Brasil, 2019. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,-Introdu%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,\(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o,-Introdu%C3%A7%C3%A3o&text=Um%20dado%20importante%20sobre%20educa%C3%A7%C3%A3o,(11%20milh%C3%B5es%20de%20analfabetos)). Acesso em: 02 abril 2020.

LEÃO, M.; OLIVEIRA, M.; LEÃO, S. Alfabetização na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, direcionadas à educação nos anos iniciais do ensino fundamental no período de isolamento social. **Justitia Liber**, v.2, n.2, p.18-

22, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.6008/CBPC2674-6646.2020.002.0004>. Acesso em: 21 jul. 2022.

LEMOS, L.; SARLO, A. Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S.L], v. 13, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/REAS.e5981.2021>. Acesso em: 21 jul. 2022.

LIMA, F. Dialogando sobre o processo de alfabetização no contexto de ensino remoto. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/455>. Acesso em: 21 jul. 2022.

LIMEIRA. **Decreto nº 108, de 16 de março de 2020**. Adota no Município de Limeira, no que couber no âmbito das funções municipais, o previsto no Decreto Estadual de nº 64.862, de 13 de março de 2020, que dispõe sobre a adoção de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (coronavírus). Limeira, SP: Prefeitura Municipal de Limeira, 16 de março de 2020a. Disponível em: <https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/downloads/89a48a49d63a20b1d0f6304bd2bdbe36.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

LIMEIRA. **Decreto nº 123, de 23 de março de 2020**. Reconhece o estado de calamidade, em conformidade com as normas superiores, no âmbito Municipal. Limeira, SP: Prefeitura Municipal de Limeira, 23 de março de 2020b. Disponível em: <http://consulta.limeira.sp.leg.br/Normas/Exibir/226030#:~:text=2%C2%BA%20Fica%20decretada%20medida%20de,7%20de%20abril%20de%202020>. Acesso em: 18 maio 2022.

LIMEIRA. **Decreto nº 144, de 7 de abril de 2020**. Fica prorrogada a medida de quarentena prevista no art. 2º do Decreto nº 123, de 23 de março de 2020, pelo período de 8 a 22 de abril de 2020. Limeira, SP: Prefeitura Municipal de Limeira, 7 de abril de 2020c. Disponível em: <https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/downloads/c0b57392190212d79bf1fe776bfc99df.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

LIMEIRA. **Deliberação CME/SME nº01, de 04/06/2020**. Dispõe sobre o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares em época de suspensão de aulas e após a retomada das aulas presenciais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Limeira, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19. Limeira, SP: Prefeitura Municipal de Limeira, Conselho Municipal de Educação de Limeira, 4 de junho de 2020d. Disponível em: <https://smelegal.files.wordpress.com/2021/11/indicacao-e-deliberacao-cme-01-2020-covid-04-06-20.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

LIMEIRA. **Parecer CME/CP nº 01/2020**. Apreciação e manifestação de normativas para Reorganização do Calendário Escolar 2020. Limeira, SP: Prefeitura Municipal de Limeira, Conselho Municipal de Educação de Limeira, 21 de setembro de 2020e. Disponível em: <https://smelegal.files.wordpress.com/2021/11/parecer-cme-01-2020-reorganizacao-calendario-2020.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

LIMEIRA. **Resolução SME nº 09/2020**. Dispõe sobre os Parâmetros de Organização do Trabalho Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Limeira, no contexto da pandemia COVID-19. Limeira, SP: Prefeitura Municipal de Limeira, Conselho Municipal de Educação de Limeira, 23 de setembro de 2020f. Disponível em: <https://servicosonline.limeira.sp.gov.br/joff/jornal-oficial/?edicao=5836>. Acesso em: 02 jun. 2022.

LOPES, D. Considerações sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 86-90, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.359>. Acesso: 22 out 2021.

MAINARDES, J. *et al.* Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais. Rio de Janeiro: **Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro**: VW Editora, 2021. p. 57-65. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/541010142/Ebook-FEARJ>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MANFRONI, A. **Análise do perfil da escrita de um grupo de alunos do 3º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Rio Claro, 2022 175 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/216211/manfroni_ac_me_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 02 fev. 2022.

MARTINS, C. **Cenas de produção e avaliação de textos na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8260>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MIRANDA, M.; MELO, P.; SILVA, S. Letramento digital: em tempos de ensino remoto, uma necessidade cada vez mais atual. **XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia On-line**, [S.L], p. 1-6, 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17741. Acesso em: 21 jul. 2022.

MORAIS, A. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 29-45.

MORAIS, A. **Sistema de Escrita Alfabética**. 1º Ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).

MORAIS, A. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**. ISSN: 2446-3584. Belo Horizonte, MG. v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75. jul./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.357>. Acesso em: 15 out 2021.

MORTATTI, M. Brasil, 2091: Notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da**

Unifesp, 7(3), 17–51, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>. Acesso em 25 out 2021.

NASCIMENTO, T. **O Plano Nacional de Educação e os desafios para a elaboração dos planos municipais de educação**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós graduação em Educação, Unoeste. Presidente Prudente, SP. 2018. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UOES_0a767ab60d09d3adac24e5cd1c6289f1. Acesso em: 22 jul. 2021.

NATIONAL MATHEMATICS ADVISORY PANEL. **Foundations for success**: the final report of the national mathematics advisory panel, U.S. Department of Education: Washington, 2008.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. **Developing early literacy**: report of the national early literacy panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. Washington: National Institute for Literacy, 2009.

OBSERVATÓRIO DO PNE (OPNE). **Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental**, 2020a. Disponível em:
<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao>. Acesso em: 07 abril 2020

OBSERVATÓRIO DO PNE (OPNE). **Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional**. 2020b. Disponível em:
<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao-e-alfabetismo-funcional-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 06 abril 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE (OPNE). **Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE**. 2020c. Disponível em:
<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>. Acesso em: 07 abril 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE (OPNE). **Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE**. 2020d. Disponível em:
<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/ensino-fundamental>. Acesso em: 07 abril 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE (OPNE). **Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados**. 2020e. Disponível em:

<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>. Acesso em: 07 abril 2020.

OEA. **Guía interamericana de estrategias de reducción de la desigualdad educativa**. Washington, DC: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, 2018.

OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. **Organização Pan-Americana de Saúde - OPAS**, 2020.

Disponível em: [https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novelcoronavirus#:~:text=30%20de%20janeiro%20de%202020,de%20Import%C3%A2ncia%20Internacional%20\(ESPII\)](https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novelcoronavirus#:~:text=30%20de%20janeiro%20de%202020,de%20Import%C3%A2ncia%20Internacional%20(ESPII)). Acesso em: 05 abr. 2022.

PAIVA, T. Antecipação da alfabetização proposta pela Base é criticada. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2017a. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/antecipacao-alfabetizacao-base-criticada/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

PAIVA, T. Especialistas criticam supressão do debate de gênero da Base. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2017b. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-criticam-supressao-genero-base/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

PERA, G. MEC lança caderno da Política Nacional de Alfabetização. **Portal do MEC**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/79101-mec-lanca-caderno-da-politica-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 15 set 2021.

QUEIROZ, M.; SOUSA, F.; PAULA, G. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 21 jul. 2022.

RAMALHO, Â. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35256>. Acesso em: 15 fev. 2022

SABCHUK, A. **A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49182>. Acesso em 14 fev. 2022.

SANTANA, C. Pedagogia do (im)previsível: pandemia, distanciamento e presencialidade na educação. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. 28, p. 42–62, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p42-62. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10308>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020.** Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, Palácio dos Bandeirantes, 16 de março de 2020a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html>. Acesso em: 09 maio 2022.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE 177/2020.** Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. São Paulo, SP: Conselho Estadual De Educação, 18 de março de 2020b. Disponível em: https://www.ime.unicamp.br/sites/default/files/inline/349/deliberacao_cee_177_20_-_covid-19.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-30, de 20-3-2020.** Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares, como medida preventiva ao novo Coronavírus (COVID-19), e dá providências correlatas. São Paulo, SP: Secretaria Estadual De Educação, 20 de março de 2020c. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-30-de-20-3-2020-dispoe-sobre-o-funcionamento-das-unidades-escolares-como-medida-preventiva-ao-novo-coronavirus-covid-19-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 10 maio 2022.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-44, de 20-4-2020.** Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas. São Paulo, SP: Secretaria Estadual De Educação, Diário Oficial, 20 de abril de 2020d. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fsuplemento%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fabril%2f22%2fpag_0001_55efc2ab25044294b731cbd2ad1d928d.pdf&pagina=1&data=22/04/2020&caderno=Suplemento%20-%20Executivo%20I&paginaordenacao=100001. Acesso em: 10 maio 2022.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc-45, de 20-4-2020.** Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19. São Paulo, SP: Secretaria Estadual De Educação, 20 de abril de 2020e. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%2045.HTM?Time=10/05/2022%2010:21:40>. Acesso em: 10 maio 2022.

SARGIANI, R.; MALUF, M. Linguagem, cognição e educação infantil: contribuições da psicologia cognitiva e das neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 477-484, 2018.

SAVIANI, D. **Plano nacional de Educação 2014-2024.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 277-282, 2013.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, 2003, v.9, nº 52, p. 1-7.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, fev./abr. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1º Ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOB Críticas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aprovada. **Centro de Referências em Educação Integral**, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/sob-criticas-base-nacional-comum-curricular-bncc-e-aprovada/>. Acesso em: 08 jun. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE INFECTOLOGIA. **Informe nº9 da Sociedade Brasileira de Infectologia sobre o novo coronavírus – perguntas e respostas para profissionais da saúde e para o público em geral**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://infectologia.org.br/wp-content/uploads/2020/07/informe-9-informacoes-gerais-profissionais-de-saude-covid-19.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

TORINI, N. **O gesto didático de regulação da aprendizagem: a sondagem em uma turma de alfabetização**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072012-152413/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

UNESCO. **Education for all global monitoring report 2006: literacy for life**, 2006.

UNESCO. **Educação: do fechamento das escolas à recuperação**. 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 06 abril 2021.

VALENTE, I; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002. Disponível em: <http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/16965.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2021.

VIANA, C.; NASCIMENTO, K. O contexto emergencial das aulas remotas no ensino fundamental – anos iniciais: perspectivas e desafios da informatização do ensino. **Pleiade**, 15(33), p. 83-93, 2021. Disponível em: 10.32915/pleiade.v15i33.711. Acesso em: 21 jul. 2022.

VIEIRA, J.; RAMALHO, C.; VIEIRA, A. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on-line de Política e Gestão**

Educacional, Araraquara, p. 64–80, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746>. Acesso em: 10 nov. 2021.

WEINTRAUB, A. Nota do Ministro. In: BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Alfabetização. PNA **Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 15 set 2021.

XIMENES, S. **Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência**. [Entrevista concedida a] Katia Machado. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ZACHARIAS-CAROLINO, A. **Intervenção fonoarticulatória em um grupo de estudantes com dificuldades na leitura e escrita**. 2019. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183240>. Acesso em: 25 mar 2020.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DA PESQUISA: ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO I – Identificação dos (as) participantes

- 1- Nome
- 2- E-mail:
- 3- Idade:
- 4- Sexo:
- 5- Tipo de regime de cargo:
- 6- Há quantos anos leciona para o Ensino Fundamental?
- 7- Há quanto tempo leciona na escola que está atualmente?
- 8- Quantos anos tem de experiência com alfabetização?
- 9- Ensino Superior

Graduação em:

Instituição:

Ano de conclusão:

- 10- Pós-Graduação (*lato* e ou *stricto sensu*), instituições e anos de conclusão:

BLOCO II – Questões relacionadas à alfabetização no contexto de pandemia.

1. Em relação ao ensino remoto, como ocorreu o processo de mudança na escola?
2. E como foi a adaptação para você? Cite um ponto positivo e um ponto negativo do ensino remoto.
3. No tocante aos alunos, na sua percepção, como foi a adaptação deles ao ensino remoto?
4. As aulas ocorreram de maneira síncrona ou assíncrona? Quais foram as estratégias utilizadas?
5. E em relação ao aprendizado e à autonomia dos alunos, houve alguma mudança?
6. Como você compreende o Sistema de Escrita Alfabética?
7. Sobre a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, como ocorreu o processo de ensino no ambiente do ensino remoto?
8. E em relação à aprendizagem da escrita, como se desenvolveu esse processo nesse contexto?
9. Ainda no que se refere à aquisição do SEA, qual foi a maior dificuldade encontrada ao longo desse processo para você? E facilidade, houve alguma?
10. E qual foi a maior dificuldade demonstrada pelos alunos? E facilidade, houve alguma?
11. O que você identifica sobre a escrita das crianças nesta situação? Quais foram as mudanças?

12. O que você considerou no planejamento das atividades envolvendo o SEA neste período de ensino remoto? Cite um exemplo de atividade/estratégia que foi utilizada.

13.

13.1 Considerando o que a BNCC coloca como habilidade de escrita para o 1º ano, tal como – Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas – você considera que seu aluno conseguiu aprender esse conteúdo na pandemia?

13.2 Considerando o que a BNCC coloca como habilidade de escrita para o 2º ano, tal como – Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação – você considera que seu aluno conseguiu aprender esse conteúdo na pandemia?

14. Como foi feito o acompanhamento da evolução da escrita dos alunos no sistema de ensino remoto?

APÊNDICE B – RESPOSTAS DAS ENTREVISTAS

1. Em relação ao ensino remoto, como ocorreu o processo de mudança na escola?

P1: A escola ofereceu o ensino remoto conforme as orientações da Secretaria Municipal da nossa cidade, tá? Diante essas orientações nós realizamos aulas através do WhatsApp, que foi, foi o recurso mais viável diante ao poder aquisitivo assim dos pais né, pensando nesse sentido o WhatsApp foi o que mais nos auxiliou. Trabalhamos com vídeos e fotos e encontros esporádicos também, só que aí nós usamos o Google Meet. Não foram todas as crianças pôde participar por conta aquilo que eu te disse né, o WhatsApp foi um pouco mais fácil por conta de celular. O Google Meet não tivemos tanto sucesso, mas também acontecia esses encontros, tá? A escola, ela forneceu kits pedagógicos e esses conteúdos eram elaborados conforme série e ano de escolaridade, no meu caso primeiro ano, e inicialmente foi planejado pela própria secretaria e a gente também trabalhava com esses kits nessas aulas. Aulas gravadas inicialmente, tá? Gravadas e expostas no WhatsApp.

P2: É, assim que que veio a pandemia a nossa rede da secretaria tomou logo providências né, para atender as crianças no ensino remoto. Então ela fez uma apostila né, que a gente chamava de kit, então a gente enviava para casa. A secretaria já mandava impresso e era igual para todas as turmas né, e para o seguimento, os primeiros anos trabalhava com a mesma apostila. E eu considero que não era o ideal, né, que foi tudo igual, mas é o que a gente tinha naquele momento e era melhor que nada. Então, e aí nós professoras do primeiro ano, eu era do primeiro ano naquele período, nós acrescentávamos outras coisas, né. Ele ia também para as crianças que tinham dificuldade, a gente colocava uma atividade diferenciada, né, para que eles conseguissem realizar em casa, fosse mais fácil pra eles. E a gente enviava às vezes um livro para casa, então a gente fazia, a gente ia compondo um kit de acordo ali ao primeiro. No segundo a gente foi tomando, é, tomando mais o jeito da coisa e foi providenciado o grupo do WhatsApp dos pais, né. O primeiro kit que os pais retiraram, eles já preencheram uma lista, né, assinaram uma lista e já colocaram ali seu WhatsApp para gente formar o grupo e ter esse acesso.

P3: Mudança complicada. A mudança assim que foi mediada por recursos tecnológicos que muitos não sabiam nada, né, como eu, por exemplo, né, que sabia muito pouco, somente mexer no computador. Complicado. Mas assim foram aulas, síncronas, eu acho que é assíncrona, não é, que, que é aquela gravada? Assíncronas, né. Então foram assim, mudanças difíceis, mas que todo mundo teve que, eu pelo menos tive que, aprender. De um jeito de outro, não é? A gente vai, vai se adaptando. A escola deu apoio, mas assim, não deu, por exemplo, notebook para a gente, nada disso, celular a gente teve que tirar tudo da gente. Usar o nosso celular, quem não tinha notebook. Então foi assim, tudo novidade, né, tudo, tudo novidade. Mas também não deixaram a gente na mão, principalmente as crianças, né.

P4: É, lá em 2020, em março, quando iniciou ninguém sabia de fato qual a, qual a magnitude de tudo que estava acontecendo, né. Então quando veio: “ai vai fechar a escola”, a gente não estava esperando né. Era, sei lá, final de semana, quinta, sexta, e aí a gente achou: “ah vai ficar uma semana, vai ficar duas semanas, né, em casa”. Então a gente não sabia, foi um processo assim que todo mundo, inclusive, acho que é Secretaria da Educação, né, ninguém tinha controle do que estava acontecendo, ninguém tinha domínio do que ia acontecer dali para frente. Então foi um processo que todo mundo teve que ir entendendo o que estava acontecendo, para tomar decisões e ações, né. Em cima disso. Então de início, eu acho que foi alguma coisa assim: “ai vamos preparar a atividade”. Aí colocou no Facebook da escola e aí os pais que podiam, iam imprimir em casa, fazer, só para não ficar, acho que de início foi duas semanas que, só para não, né, não ficar sem nada, a gente estava aguardando orientações né. Só que aí foi, foi alongando né. Aí depois é, não sei se a gente chegou a mandar mais atividades assim no Facebook da escola e aí a Secretaria Municipal da Educação começou a falar em roteiro de estudo, né. Então a mudança foi gradativa porque ninguém sabia o que estava acontecendo e nem aonde ia parar, né. Ninguém imaginava que iam ser dois anos aí turbulentos, né. De pandemia. Acho que respondeu.

2. E como foi a adaptação para você? Cite um ponto positivo e um ponto negativo do ensino remoto.

P1: A adaptação para mim no meu ponto de vista, assim, foi muito complicado. Por conta de ser, foi um método novo, adaptativo e a gente não teve um tempo pra fazer uma preparação, né. Então a gente não, eu não soube muito da tecnologia, então eu tive que correr atrás, aprender em pouco tempo, para expor as minhas aulas. E eu fiquei assim, né, nessa situação. Eu vou expor para você os dois pontos, falando em tecnologia, eu só quis, queria ressaltar que os meus alunos eles eram cinco, seis anos, né, porque é primeiro ano, então eles não são crianças que tem independência e não tem celulares, então eles dependiam da tecnologia, falando tecnologia ou de um tablet ou de um computador, muitos não tinham, ou do próprio celular que foi o mais usado, mas dos pais. Então diante isso, é, o meu ponto positivo foi o uso da tecnologia, porque mesmo diante a uma pandemia a gente pôde expor as nossas aulas, não foi da forma que a gente queria, o mínimo que a gente queria, pelo menos a gente conseguiu expor para aquelas que poderiam participar. Pensando assim no caos que nós estávamos vivendo, eu fiquei feliz assim com, com a quantidade de criança que pode participar. Só que muitas não participaram. E esse para mim o ponto positivo foi a tecnologia. O negativo, trabalhando nesse sentido também eu fiquei sentida por conta das crianças que não pôde, não tiveram oportunidade de participar por conta de recursos financeiros, tá? E isso envolveu é, a questão familiar também. Então a criança estava precisando de um suporte, porque a gente não, se a gente não trabalhasse com parceria, família e escola não ia dar certo, então eu estava de um lado, a família tinha que tá do outro. Então, muitas das minhas crianças não tiveram essa oportunidade, primeiro por falta de recurso e segundo porque os pais tinham que trabalhar. Então de fato a criança às vezes ficava com uma avó, com alguém que não domina. Aí financeiramente também complicava porque a mãe levava o celular, a criança não tinha recurso. Então o meu ponto negativo é a minha assim, é aquela sensação que eu não consegui com aqueles que infelizmente não pôde participar.

P2: Eu não tive dificuldade. Eu me adaptei rápido. É, eu conversava muito com os pais. Os pais assim, nesse momento, eu compreendi que eu precisava dessa parceria dos pais. Precisava muito. E então eu me adaptei rápido assim, e que, naquele momento, eu tinha uma preocupação de ter acesso às crianças. Eu não me importei muito comigo. Disse que chega um momento que o professor está numa fase, segundo Tardif, que ele se preocupa mais com seus alunos do que com ele mesmo. Então eu tive essa preocupação, eu me preocupava muito com eles. Então eu

despreocupe com o meu tempo, com o que eu ia gastar, então para poder ter na minha casa um espaço né, para eu trabalhar, uma mesa, um espaço, no meu computador e eu comecei a me preocupar de ter, de alcançar essas crianças. Então eu defini meu trabalho, minha carga horária, em três horários. Então eu fazia um horário nove e meia da manhã, aí eu não, antes eu mandei uma mensagem para os pais para eles escolherem os horários mais conveniente e o dia. Eu dei algumas opções de horário. E o que ficou, foi mais votado, foi o de, por alguns, nove e meia da manhã, depois teve um grupo três e meia da tarde, eu fiz um as dezenove horas da noite. Então, porque aí, porque os pais levam o celular para o trabalho. Então, aqueles que realmente não tinha condição da criança de estar em casa, de ter o celular, eu fiz um turno, um horário noturno. Então eu também, é, achei bacana, porque eu fiquei com grupos pequenos, né, nos meus horários. Grupo pequeno, então eu tinha alcance melhor, eu trabalhava jogos, eu fazia uma interação com eles melhor. Então foi, qual foi a pergunta? Como foi que eu me adaptei? Então me adaptei assim, e o ponto positivo foi assim, a minha busca, como eu melhorei assim com a tecnologia. Comecei a aprender e a buscar, a conversar, a ver com meus pares, que que eles estavam fazendo, até de outras escolas. Então, eu fico, eu fui achando meio de alcançar melhor minhas crianças. E foi o ponto positivo, que eu guardo até hoje, né, que a gente não perde, das coisas, que eu aprendi com a tecnologia. E o ponto negativo foi a falta de acesso para alguns. Então, a desigualdade social que marca aí, né, ela despontou muito essa desigualdade. Tinha aluno que participava de todas, todos os encontros e tinha aluno que não participava de nenhum. Isso aí, ou nem retirava os kits, pais que se importavam muito e pais que não se importavam nada. Então essa falta de acesso a alguns alunos foi um ponto negativo. Quer dizer, alguns alunos foram excluídos do processo. Eu achei.

P3: Como foi? Ai, foi difícil. Foi muito difícil. Nossa, eu ficava, às vezes, até noites sem dormir pensando, como eu ia fazer? O que eu ia fazer? Porque eu, com a tecnologia, não tenho muita habilidade, né, igual aos mais jovens, mais novos, que hoje em dia, não é, pega rapidinho, não é. Sou da era um pouco mais antiga, então essa parte de tecnologia, para mim, foi um pouquinho mais complicado. Mas a gente sempre tem anjos na vida da gente, que ajuda de um lado, ajuda do outro, né. E a gente vai aprendendo, a gente vai aprendendo. É difícil, muito, muito difícil, você erra, você acerta um dia, erra dois, mas a gente vai, vai indo, vai. Para o ensino remoto? Não

tenho um ponto positivo para ele. Ai. Eu não vejo que o ensino remoto tenha sido algo assim de positivo. No momento? Lógico, pela pandemia. Não tinha outra forma de a gente fazer, né. Mas positivo, não vejo não, porque eu acho que a gente tem que ter o contato, a criança tem que estar na sala de aula, a gente tem que estar ali, do lado dele, explicando, mostrando, falando, coisa que na tecnologia, aqui para mim, foi bem difícil, bem difícil.

E o ponto negativo do ensino remoto? A distância, né. A distância. O que a gente precisa, é muito, mostrar no caderno, às vezes, até segurar no lápis, que, sim, é. Veio umas crianças bem assim, sem alfabetizar, né. Então a gente precisa desse contato com eles.

P4: Foi difícil né. Assim, a facilidade de estar em casa, na verdade né, a questão pessoal de estar em casa, é, porque as minhas filhas também ficaram sem escola né. Mas foi difícil, porque eu não, não tinha domínio né. De nada nessa questão de informática, né. E de estar ali com as crianças. Então como que a gente ia ensinar sem ver as crianças, né? Sem ter acesso a elas? Foi meio turbulento assim até a gente começar a encontrar algum caminho, né, de fazer o trabalho acontecer, mas foi bem é, trabalhar foi difícil nesse sentido, né. Porque a gente não sabia, aí vinha uma, uma orientação: “vai ter roteiro de estudos”, aí combinava o dia de ir para escola, de entregar os roteiros, então de início todo mundo morrendo de medo: “ai nós vamos ter contato com esses pais, vamos de máscara, de *face shield*, ai né. E aí entregava e depois tinha o dia que eles levavam para escola e a gente trazia para casa e tinha que deixar de quarentena para corrigir tudo aquilo. Porque, nossa, pode ter vírus no papel né? Então, foi bem difícil assim, né, foi bem turbulento.

Formação? Então né, não. Depois, mais para frente né, foi todo um processo, então assim ao longo de 2020 lá para o final, não sei se final de 2020 ou 2021. Aí depois, bem depois que todo mundo já tinha entendido que ia demorar, que ia ser né, maior do que a gente esperava, que eles começaram a fazer uns cursos on-line né, que a gente, é, aí fazia parte da nossa grade né, de trabalho em casa assistir esses cursos on-line. Mas também é uma das opções de curso que eu lembro tinha a ver com tecnologia, mas é, vamos dizer, o ano de 2020 já estava acontecendo. Não é uma coisa, né, que foi preparado para isso, ninguém tinha preparado, né, para uma pandemia? Não foi, foi bem depois, nossa, não sei se foi 2020, acho que foi.

Mas e o ponto negativo? Particular, tá? Eu, particular, eu gosto de lidar com crianças. E no ensino remoto, que que aconteceu? A gente passou a criar um grupo de WhatsApp dos pais, porque as crianças, né, a maioria não tem celular e nem convém, era um segundo aninho, né. Então, é, o nosso contato passou a ser com os pais. Então, a nossa orientação passava por eles e só aconteceria e só seria efetiva e real se os pais tomassem atitude frente aquilo que a gente mandava no celular né. Bom, eu tive muita dificuldade assim né. É, aí detestava, porque aí o contato nosso deixou de ser direto com as crianças e passou a ser com os pais né. Então, às vezes os pais falavam o que estava fazendo, às vezes os pais nem davam as caras né. Um ou outro que interagia que participava né. Então essa, para mim, foi uma grande dificuldade, porque aí o meu o meu trabalho, ele quase que foi terceirizado, né, praticamente. Então a gente dava uma orientação e se o pai fizesse de fato, ele estava fazendo o meu papel ali né de orientar a criança, de estar junto, né. Então aquilo que era minha função primordial, ela passou a ser terceirizada, então foi bem difícil, porque os pais trabalham, os pais tem suas dificuldades, às vezes os pais não tem estudo, às vezes quem cuida da criança é o avô, a avó, que não tem contato, né, não entende de tecnologias, né. Então o principal assim, para mim, foi que ficou né, é essa interface assim como os pais, não era uma sala de aula, né. Demorou muito para gente começar a usar o Google Meet, de a gente ver as crianças e ainda assim, vinha o quê, dois, três, cinco crianças. Então ali eu me sentia mais professora nesse, né. Porque a gente tinha um contato com aquelas cinco crianças, por exemplo. Mas mesmo assim não se compara com a sala de aula real. Assim, principal foi isso, mas ponto negativo tem um montão.

3. No tocante aos alunos, na sua percepção, como foi a adaptação deles ao ensino remoto?

P1: De novo, são crianças pequenas, são crianças que depende na sala de aula em casa, depende da mãe, do amarrar o cadarço, então o primeiro ponto, devido ao comportamento das crianças ali quando a gente fazia encontros no Google Meet, a gente trabalha muito no primeiro ano, o turno de fala. Então, era um momento muito difícil pra eles e muito legal ao mesmo tempo. Então eles não respeitavam o turno de fala. A gente, eu tinha que chamar um pouco de atenção para eles pararem, para eles escutarem, para eles focarem. Na sala de aula eu não teria esse problema, por mais

que a gente também, né, tenha que sempre ficar chamando atenção para eles focarem, mas eles estavam na frente de um computador, ele estavam, eles estavam na frente ali da imagem de outras crianças, então essa foi a parte mais complicada quando eu digo no, quando a gente fazia aulas no Google Meet. Quando a gente enviava vídeo, então a gente precisava da parceria da família, né. Falta de conhecimento com os recursos também complicou muito. Por quê? Como eles são criança, eles não conseguiam às vezes desligar o microfone, ligar o microfone, quando eu caía a internet, então dependia sempre de um adulto. Espaço adequado. A criança não conseguia focar porque tinha cachorro, tinha é, estava na sala, a televisão estava ligada, tinha mais criança, tinha vó. Então não é culpando, mas se a criança não tiver o espaço adequado ela também não ia tá absorvendo assim da maneira correta o que eu estava passando para ela, o que eu passei pra ela. E novamente, quando a gente precisava da ajuda da família e a criança não tinha uma pessoa do lado, a gente percebia que aquela criança até se esforçava, mas não conseguia, e não é por ela, é por falta dessa, de uma pessoa responsável ali. Então esses são os meus pontos aqui assim mais críticos. No meu ver.

P2: Alguns eu conversei com algumas mães, que os filhos não participavam, os pais, e alguns falavam: “ah, ele não consegue, ele não gosta, ele gosta mesmo de ir da sala, não se adaptou”. Mas por outro lado, eu tive aluno que despontava, assim, que foram melhores até no ensino remoto. Eu tenho um aluno que ele, é, ele se multiplicou assim, na escola, na sala ele era quieto, reservado, não participava, nem percebia muito a presença dele. Enquanto no ensino remoto ele aprendeu a ler, ele sabia bem, é, utilizar as tecnologias, até me ensinava algumas coisas. Então foi uma outra criança. Eu tive duas crianças assim que os pais falaram que eles ansiavam, esperavam assim com ansiedade o dia da aula remota. Então teve assim, foi bem heterogênea a coisa, né.

P3: Ai, as crianças se adaptam hoje com tudo, não é assim. Eles não têm dificuldades que a gente tem. A gente vê a dificuldade, né. Eu percebo assim, que eu vejo a dificuldade. A dificuldade deles, o que? A dificuldade deles era o que? Muitos não tinham celular ou se tinha celular, o celular, ficava com a mãe, ficava com o pai, né. Então eles, acabavam muitos não participando daquele momento da aula, né. Porque

não tinha, não tinha o notebook e o celular, né. Então isso, achei assim que, que foi, foi bem, bem complicado.

P4: Para os alunos, eles se sentiram, eu acho, né, desamparados na verdade, porque, de início é um oba oba né: “oba, férias o ano inteiro”. Aí eles começaram a perceber que não era férias o ano inteiro, que vinha um roteiro da escola né, que aí foi todo o processo. O roteiro da escola e aí a gente gravava vídeo, explicando cada atividade, né, para eles terem acesso. Mas isso não quer dizer que os pais punham esses vídeos, nem que os pais assistiam esses vídeos, né. E aí acho que eles passaram a detestar ter que fazer as lições em casa, então. Por quê? Porque aí, quem estava ali, não tinha o domínio que a gente tem né. E nem a paciência que a gente tem, quem estava ali vamos supor, a mãe né, está cozinhando, tá cuidando do filho pequeno, dando banho, põe a lição para o outro fazer, e aí o outro: “ah, não quero fazer”, e chora, “não, não vou fazer, não quero mãe”. Então, assim, é, o contexto né, efetivo ali de realizar aquele roteiro de estudo, ficou bem conturbado, tenho certeza disso. Depende de cada família, com certeza, né. Eu tenho minhas filhas, também tiveram roteiro de estudo, mas é, não é toda mãe que é professora, né. Então, com certeza, é, foi complicado. Aí é alguns, os pais faziam roteiro de estudos, então esses de fato tiveram férias assim prolongada, né. Ficaram a ver navios ou sei lá brincando, assistindo TV. E alguns talvez fizessem ali na marra com os pais né. Então para eles, eu acho que também foi uma grande perda, embora é tenha parecido assim: “oh né, está tudo bem né?”. Sei lá. Mas mexeu com muita coisa, porque tinha a questão da pandemia também, deles não poderem sair de casa né, deles é, não poderem ver os amigos, não poderem conversar. Teve muita família que colocou muito medo nas crianças, né. Fez um terror assim: “você não encosta ali, não vai”, né. Então, é, teve muita coisa acontecendo nesse caminho, né.

4. As aulas ocorreram de maneira síncrona ou assíncrona? Quais foram as estratégias utilizadas?

P1: Eu vou falar mais da inicialmente da assíncrona, tá? É, nós usamos o WhatsApp, eu fazia a gravação dessas aulas na minha casa, usava, usávamos o WhatsApp para colocar o vídeo que eu preparei tá? Então inicialmente eu fazia é, filmagem com meu próprio celular, é, passava pela folha esse celular, mostrava com meu dedo em cima

do livro, em cima da atividade que eu tinha planejado. Fazia toda a explicação e de uma maneira curta eu colocava esse vídeo para as crianças assistirem quando os pais disponibilizavam o celular. Isso é, depois, no decorrer, a gente começou a fazer as atividades síncronas, né. Só que aí eu não tinha tanto sucesso, porque não era tantas crianças que participavam. O dia que eu tive mais criança eu acho que teve oito e eu tenho uma turma de vinte e quatro. Porque eu precisava dessas crianças ali e não tinha, eles não tinham recurso. Quando a gente fala que no WhatsApp era mais fácil a gente colocar os vídeos, era mais fácil porque tinha famílias que procurava Wi-Fi da vizinha, porque até mesmo a própria internet eles não tinham, porque era limitado, né. Então eles precisavam da internet para trabalhar, alguma coisa assim, então eles recorriam a internet da vizinha, recorria é, lá na nossa escola foi disponibilizado também a internet eles iam lá para baixar né. Então essa foi a maneira assim que a gente mais trabalhou quando eu falo nas atividades assim que foram gravadas. Quando a gente tinha a opção de trabalhar junto ali, nas aulas síncronas, o que que acontecia? Eu ficava feliz pelas crianças que participava, porém a gente sentia muita falta daquelas que não participavam, né. Aí você percebe que aquelas que estavam participando tinham um pouco mais de recurso. E são crianças que tem um pouquinho mais de desempenho assim, um desempenho melhor pedagogicamente falando. Porque as crianças que mais precisavam elas não estavam ali. Elas, essas duas formas aconteciam assim de maneiras semanal, né. Diário, a gente tentava trabalhar com as mães, para elas se organizarem, porque tinham aquelas mães que deixavam com a família, com a criança, para criança poder participar. Eu não dei muito assim, por conta dessa situação de poucas crianças, eu não trabalhei muito com atividade, com as aulas síncrona. Porém a gente tinha que realizar por conta que era pedido da direção, da secretaria, né.

P2: Certo. Ah, no começo a gente usava só o WhatsApp mesmo. Formamos grupos ali. Eu, no começo, eu gravava a orientação no WhatsApp, no grupo do WhatsApp. Como a criança devia, é, realizar cada questão. Aí a gente foi se desenvolvendo. Depois eu comecei a gravar vídeos e colocar no YouTube. Então eu gravava toda a orientação, é, com PDF, fazia um PDF. Ali mesmo eu gravava, né, no meu próprio computador, toda orientação, fazendo na atividade, como se eu estivesse fazendo junto com eles. Então a orientação que eu fazia ali junto. Gravava vídeos e enviava. Por que no YouTube? Porque as professoras começaram a se queixar, vi muito relato

de professor se queixando, que os vídeos estavam sobrecarregando celular, e dos pais também sobrecarregavam. Então no YouTube, eu fugia desse problema aí, então não sobrecarregava. O vídeo ficava lá na nuvem, né. E aí passei também a pedir para as crianças enviarem fotos das atividades no grupo, como fizeram, como cada um fez, essa interação. Depois, eu passei, aí a gente começou com, com as aulas, aí fez as aulas assíncronas, acontecia assim. Aí eu comecei com a síncronas, que eu acabei de falar, que foi, eu dividi esses horários, que eu já estava falando disso né, que foi o atendimento pelo Meet. Aí comecei fazer os encontros no Meet em três horários. As crianças e a família, é, escolhiam o horário que era mais conveniente. Aí comecei com as aulas, é, que eu gostava mais, né. Eu gostava mais de ter contato com meu aluno mesmo. Então essas, ah, essas síncronas, era bem interessante. Então, comecei, eu agendava, com a agenda, um horário no particular com a criança que tinha dificuldade. Então, a criança que tinha dificuldade em fazer o atendimento no outro momento, por exemplo, eu fazia terças e quintas o Meet, o atendimento síncrono. Mas, é, segunda, quarta e sexta de manhã, nove e meia eu tinha agendado os alunos que tinham dificuldade, então eu fazia só com ele, ou só com ele, ou em dupla, ou em grupo de três alunos, ou duplas ou trios. Nesses trios ou dupla eu trabalhava um jogo, porque a gente enviava em cada kit um jogo pedagógico que a gente mesmo fazia né, de relacionar figura, imagem, que eu gosto muito de relacionar palavra, figura, então nosso kit, a gente enviava e eu convidava esses alunos, pedia para ele convidar um colega e a gente jogava, eu só mediava. Aí fazia competiçãozinha assim, ou as vezes o atendimento era só eu e ele mesmo.

Aí sim, então, cada momento, que eu falei que eu dividi em três horários, cada momento eu tinha em média quatro crianças. Em cada horário. Tinha vez que eu ficava só com uma criança. Tinha vez que todos resolviam participar a tarde. A mãe mandava, a mãe escolhia um horário para o filho dela sabe? Ela tinha que escolher um horário. Mas: “ah hoje não deu para ele participar de manhã, ele pode participar a tarde? Tudo bem”. Era a mesma aula, o mesmo texto. Aí ele passava tarde. Então era muito, oscilava muito assim. Mas de modo geral, eu não, eu nunca tive assim, eu tinha uma sala com vinte e cinco, eu acho que mais de dez numa aula, eu nunca tive. Nunca mais de dez. Acho o máximo que eu tinha era nove, dez alunos, doze alunos, eu tinha mais de dez, uma aula noturna, um horário a noite, era o que mais participava, então eu tinha, mas nunca tive todos, nem tive mais que quinze alunos participando. Era bem por aí, agora eu tinha aluno que participava de todas as aulas, eu tinha aluno que

nunca faltava, isso eu me lembro assim, e tinha uns que vinha hoje, amanhã, vinha um dia, amanhã não, e eu sempre enviava um: “oh amanhã, é hoje, então o horário a gente, nós temos nosso encontro no Meet. Participem, é importante!”. Eu mandava durante o dia, vários avisos. E no final mandava o link também, que o link você mandando perto, dá uma lembradinha. Então eu tenho que mandar durante o dia lembrando: “oh hoje temos o nosso encontro no Meet. Participe, é importante. Vamos ler tal coisa”. Que atividade a gente ia fazer naquele dia. E eu aproveitava assim como eu tinha terça e quinta só a aula síncrona, eu corrigia sempre o do dia anterior. Eu corrigia as atividades dos dias que a gente não teve síncrona. Porque fazia junto com ele a atividade, terça e quinta e corrigia as anteriores. Então essa escrita era assim, eu escrevia com eles né, no aplicativo lá, eu tinha, eu salvava a atividade em PDF e eu tinha um aplicativo que eu escrevia junto lá no meu PDF também.

P3: Então a gente fazia aula. Eu pelo menos uma vez na semana, síncrona né. A gente a ligava o notebook, ligava, marcava um horário, para as crianças poderem interagir, para gente ver, para eles participar, conversar, ver os amigos muitas vezes, né. E fazia muita assíncrona. A gente tinha um kit, né, que vinha da Secretaria da Educação, onde a gente, através dele, gravava a aula, lia, tudo passo por passo, passo a passo, né. Para poder orientá-los em casa, que muitas vezes os pais, não faziam isso, na maioria das vezes.

Aí eu procurava sempre orientar as crianças quando as aulas eram síncronas, né. Com jogos, com leitura, né. A gente sempre tinha um jogo de roleta, que, por sua vez não era eu, né, era a minha parceira, que fazia né. A gente trabalhava juntas, né. A gente pegava um horário da aula que a gente estava lá na escola muitas vezes, né, ou mesmo aqui em casa, né, e a gente fazia roleta, a leitura, umas dinâmicas aí para eles poderem participar, né. E a assíncrona também, com a leitura, gente fazia uma leitura do texto que estava lá, explicava, usava, era o YouTube que gravava aula né. No YouTube, né. Então era assim, era o jeito que a gente tinha para isso.

Pelo Google Meet, a chamada pelo Google Meet, né. E aí a gente, eles usavam muitas vezes o caderno, às vezes a gente falava, vamos usar o caderno, pula uma linha, vamos por o Limeira, vamos por a data, né. A gente ia interagindo aí com as crianças. Não, não eram muitas crianças não, sempre faltava. Não era assim, vamos, de 25 crianças, faltava 5 ou 8. Mas a gente sempre corria atrás: “mãe, por que faltou? Coloca um pouquinho. Ah não deu tempo. Então, vamos mudar de horário? Você quer que

eu mudo de horário? Eu vou fazer um outro horário”. Nós chegamos a fazer à noite, né, comecei a fazer de manhã, cheguei fazer no finalzinho da tarde, cheguei fazer, vamos fazer à noite, então para ver, todo mundo está em casa, né. Mas é aquele assim, essas crianças que, que os pais eram bem presentes, que entregava o kit certinho, aquelas participavam. Mas, aquelas que os pais, maioria, não é, trabalham um dia todo fora, às vezes, pai, mãe, que não tinha tanta condição de ter um celular ou de ter o notebook, aí a criança nem aparecia, se aparecia uma vez aí no mês, era muito.

P4: Então em massa efetivamente assíncrona, né, porque a questão era o roteiro de estudos e aí a gente gravava vídeos explicando cada atividade do roteiro de estudos e enviava lá no grupo do WhatsApp para as famílias terem acesso e a orientação daquela atividade. Então em massa, a grande quantidade foi a assíncrona. No final do ano que começou a vir orientação tal, para gente, a usar o Google Meet, ter um contato assim, né, com as crianças. foi no final do ano. Demorou para chegar nesse ponto, né. E aí a gente fazia uma vez por semana, preparava, né, ou fazia uma atividade do Google Meet, ou fazia uma atividade que desse pra interagir com as crianças, né. Mas foi bem pouco assim.

E a participação dos alunos nessas atividades síncronas? Bem pouco, né. Quem, a família que estava junto participava, ou seja, basicamente, quem participava era os alunos que não precisariam, porque a família estava junto. Então a família que abraçou a causa assim do estudo da criança, falou né: “não vou deixar meu filho perder com tudo isso que está né, vou dar atenção, vou gastar tempo com isso”, as crianças participavam, mas era gente, era pouquíssimos, então tipo, seis, cinco, sei lá, de ter vez de aparecer dois, é pouquíssimo, numa sala, acho que tinha vinte e cinco mais ou menos, pouquíssimos, a participação. Às vezes a criança só entrava, via a cara da telinha e saía e não participava nada, né. Só tipo: “ai, está acontecendo”, mas saía. Então, bem pouco mesmo, não atingia um quinto da sala.

5. E em relação ao aprendizado e à autonomia dos alunos, houve alguma mudança?

P1: A questão do desenvolvimento. É, novamente. Aqueles que tiveram a família ali do lado, você percebe sim, tá? Então auxiliou, teve crianças assim que teve pai e mãe que realmente vestiu a camisa, deixei sempre à disposição o meu número para eles tirarem dúvida, isso acontecia até de final de semana, porque pai e mãe estava

trabalhando. Então é, teve evolução? Sim. Só que assim um número muito pequeno quando eu falo da questão de evolução mesmo sabe? Por mais que a gente tentava de maneiras diferentes não era aquela coisa assim que a gente acabava esperando no final de um trimestre, numa entrega de kit, numa participação, porque a gente tentava fazer algumas aulas e mesmo assim teve criança que quando conseguia participar ela não estava dominando. Então, né, a questão do aprendizado, eu digo que uma parte, minoria, sim, a outra não. Por conta dos resultados que a gente tem hoje até em sala de aula, né. Eu pego em crianças de primeiro ano e essas crianças era para estar dominando um pouco mais e elas não estão. Então ainda é o reflexo da pandemia. Às vezes eu tenho uma sensação que eu estou dando aula até para um pré, para uma segunda etapa, pelo tanto que a gente tem que regredir. Não é todas as crianças, tá? É mais essas crianças que precisou desse suporte, infelizmente não teve. Autonomia. Eu acho que eu não percebo a autonomia nas crianças. Por quê? Essas crianças acabaram ficando, muitas das minhas crianças ficaram com as avós, tá? E aí acabam fazendo por aquela criança, o que era para ela tá fazendo. Então hoje o reflexo dentro da escola é que a criança tá dependendo mais do meu serviço, amarrar o cadarço, sendo que já era para tá fazendo esse tipo de serviços. É, na lição é, vó é diferente, né? Então acaba auxiliando, segurando na mão, pegando, dando respostas, falando quais são as sílabas e isso eles esperam de mim hoje. Mas não, nunca trabalhei dessa forma e hoje eu também não tenho como ser trabalhado assim. Então eu não percebo assim uma autonomia.

P2: Então, a autonomia é uma coisa que, é, as crianças tem bem dificuldade, eles têm que, se apegam a muleta, né, o professor na sala. Espera o professor copiar a resposta lousa, eles têm dificuldade. A autonomia é uma coisa que eu trabalho bastante, porque eu trabalho pedagogia por projetos e essa autonomia é uma busca minha, né, a criança saber estudar sozinha, desenvolver, pesquisar. Então é a questão da emancipação do aluno mesmo, é uma pedagogia emancipacionista. Então é uma busca minha. Então, é, quando eu, para trabalhar isso, da autonomia, eu pedi autorização ao diretor, logo quando eu vi, a gente ficava naquela expectativa, lembro de voltar aí, sei lá, “mês que vem vou voltar”, quando eu percebi que não ia voltar, que só estava piorando a pandemia, eu fiz, eu pedi ao diretor autorização e fiz uma reunião de pais com a intenção de: “oh não vamos voltar e eu preciso de vocês”. Então de alertar os pais quanto a necessidade deles me apoiarem mais, já que a gente não

pretendia voltar aquele ano, não tinha a expectativa de voltar. Então eu fiz, é, eu trabalhei, falei com os pais muito sobre a meta cognição. Foi uma, estava na minha pauta, né, da reunião de pais, a meta cognição, que é a criança aprender a estudar sozinha. Eu fiz um trabalho com os pais, levando eles a compreenderem que a criança podia estudar sozinha. Que ele deveria estudar só se fosse necessário. Que eles deviam deixar a criança tentar fazer atividade ali da apostila ou que eu enviava. A gente enviava outras coisas também, on-line né, outros textos, eu postava coisa que eles deviam ou imprimir ou fazer on-line. E aí eu trabalhei, sempre eu estava perguntando como vai. Tinha mãe que falava que a criança só fazia com ela junto. Aí eu falava: “oh, você tem que fazer o jantar, o seu almoço, sei lá, deixar ele na mesa da cozinha e só fazer uma intervenção se ele precisar”. Aí teve mãe que começou a testemunhar que estava dando certo, estava deixando ele fazer sozinho, que ele estava arriscando mais. Então eu trabalhei esse desapego assim dessa intervenção direta e a metacognição.

P3: Ah muita mudança, né. O presencial é o que eu falei, não é. É o contato, você tira a dúvida ali na hora, no caderno, na lousa, né. E no Google Meet aqui já era complicado ou mesmo no kit não é. Os pais muitas vezes tinham que estar ali do lado, orientando, porque muitos não tinham nem noção de caderno, né. Porque segundo ano ficaram o pré e o primeiro ano sem esse contato, essa aula né. Então, eles tiveram assim, muita dificuldade, tinha que ter o pai do lado, a mãe para auxiliar. A gente falava, ficava meio perdido, às vezes, eles muitas vezes, eles se perdiam, né. No manuseio do material, até mesmo a gente vê que no computador, para mexer no mouse. Às vezes tinha criança que escrevia no chat. Era até bonitinho, né. Mas tem as, é chat que fala, não é, né? Aí tem criança que escrevia até para gente, a gente achava até engraçado, né. Às vezes a gente falava: “vai, cada um escreve uma coisa, escreve uma palavra com uma letra tal”. Então eles escreviam pra gente, né. Então, mas tinha uns que, que era complicado. Se a mãe não tivesse perto para ajudar, para orientar, era complicado.

P4: Alfabetização mesmo? Não aconteceu, né. Acho que, não aconteceu. Assim é, assim, infelizmente ficou bem na mão da família mesmo. Então é, as crianças que eu percebi, que tinham dificuldade no pouco tempo de aula que a gente teve aqui, um mês de aula. É, né, um mês e pouquinho de aula. Aquelas crianças que eu senti

necessidade no período presencial antes de vir a pandemia, elas permaneceram no nível que estavam até o final do ano, até, nossa permaneceram. Em 2022 nós estamos? É. E tem alguns deles que são meus alunos de matemática agora, né. Então, é alguns a gente ainda sente que ficou esse buraco essa lacuna bem grande assim. De autonomia, por exemplo, né, muitos pais faziam roteiro, é, pelas crianças, então autonomia de fazer, de ler, entender e fazer? É capaz né? Não teve isso, né. Agora quando a família estava junto, a família estava ali orientando né, auxiliando, então, acho que em questão de autonomia e de conseguir por si só fazer? Não, é, não teve. E aprendizado, teve aqueles pouquíssimos, assim, que a família estava junto, que a família orientou, a família né, desenvolveu, assim. Agora, como era o segundo ano, alguns chegaram alfabetizados né, para nós. E esses que chegaram alfabetizados, então, eles tinham uma ferramenta né, da leitura, para conseguir fazer alguma coisa. Agora aqueles que não chegaram alfabetizados, não se alfabetizaram, assim, a não ser um ou o outro que a família realmente pegou junto, mas não teve esse desenvolvimento. Comparando com a sala de aula, a sala de aula é um trabalho contínuo ali, né. A gente tá ali, a gente tá junto, a gente tá observando, ele faz recuperação contínua, prepara atividades específicas, né, em prol de tentar desenvolver os alunos. No caso do segundo ano tem aquele professor, auxiliar, né, que tá junto, que dá um apoio com essas crianças que tem essa dificuldade, então, é outro é um trabalho efetivo, é um trabalho real e o que eu senti muito na pandemia, 2020 principalmente, é que era superficial, assim né, eu estava tentando ensinar através de um vídeo, mas eu não sabia se aquele vídeo ia chegar em algum lugar, então.

6. Como você compreende o Sistema de Escrita Alfabética?

P1: A minha compreensão é assim, quando o aluno domina a relação do fonema que é falar com grafema, que é letra, que é escrita, mesmo com erros ortográficos aonde outros consiga ler e entender, eu consigo assim, perceber que ele tem o sistema da, o sistema da escrita alfabética, tá? É, erros a criança apresenta, a criança já consegue fazer o mínimo possível da leitura, escreve e compreende. Tá? E ela explica. E eu faço a correção e também tenho essa compreensão. Então é o conhecimento mínimo que ali é a base para ele começar a escrever e compreender e ler. Então essa é mais

ou menos a forma que eu compreendo e eu tento passar para você assim em prática ali com o dia a dia das crianças.

P2: Eu penso que a escrita alfabética, ela foge assim da memorização, do decifrar, foge do código assim, né, da decifração do código, da reprodução gráfica da língua oral, né. A criança que reproduz a sílaba, fica muito preso na oralidade, né. Eu acho que a criança aí já desconectou disso, da oralidade, quando ele é alfabético, ele já compreende a escrita como uma função social, tem que compreender já como função social, que abrange isso, né, uma função social e como instrumento de comunicação. Então no infantil, quando eu era do infantil, eu já comecei a trabalhar, com cinco anos, com a criança que ela compreendesse que a escrita seria para se comunicar. Então a gente ia numa escrita social, nas cartas, os bilhetes. Então para que serve a escrita? Para me comunicar. Para as funções sociais de fato. Para realidade, para o cotidiano. Então quando a criança, se a criança não compreende isso ainda, eu não entendo que ele está proficiente. Porque essa fase aqui da alfabética eu não entendo ainda se ela escreve com proficiência, né. Mas mesmo assim ele já consegue realizar uma escrita e ele tem que compreender para que serve aquilo. Para que serve essa escrita? Não é só pra colocar as letrinhas juntos ali e formar uma palavra, né. Tem que ser um meio de comunicação.

P3: Aí, eu acho assim, são atividades, a gente tem que trabalhar com atividades significativas para criança. É, não adianta você dá em qualquer coisa e, não. Você tem que trabalhar com alguma coisa significativa. Por exemplo, um texto de memória, né. A gente, por exemplo, vamos por aí, “atirei o pau no gato” para ele poder escrever, pensar, memorizar, pensar e tentar transcrever no papel. É um processo mental, né. Memoriza, tenta memorizar, memoriza e depois passa aí no papel. Tem bastante desafios ainda para a gente, para a criança poder refletir o que está fazendo, né. A gente sempre, sempre, tem que está estimulando, orientando.

P4: Você está perguntando metodologia? Metodologia, é porque a minha cabeça tem mudado assim um pouco nesse sentido. Não é a 2020 em questão de administração, por isso que eu estou perguntando. Como que eles aprendem? Então, hoje, na minha cabeça, tem muito relacionado ao som de cada letrinha, né. Então é associação do som com aquela, aquele símbolo, aquele algarismo, né. Então eles vão, hoje, essa é

a minha percepção assim que eles vão conectando sons e vão desenvolvendo a associação daquele símbolo que é a letra, com aquele som e juntando tudo pra formar as palavrinhas, as sílabas, né, depois as palavrinhas. Então essa é a percepção atual assim que eu tenho da alfabetização. Mas, é, tudo gira em torno de ter contato, de ter estímulo, né, de ter, então uma criança que não tem livros, por exemplo, família que não lê para essas crianças que não estão alfabetizadas, uma criança que não é incentivada na leitura de ler todo dia né, de desenvolver é, não a leitura fluente, mas também daquilo que ela está lendo, né. Então tem muito a ver com o estímulo, com frequência de acesso, com frequência de estudo mesmo, de estar ali, de pensar sobre aquilo.

7. Sobre a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética, como ocorreu o processo de ensino no ambiente do ensino remoto?

P1: Vídeos explicativos, né. Os vídeos explicativos a gente usou demais e era exposto no WhatsApp, nós usamos vídeos do YouTube com ilustração, de uma forma mais lúdica para criança se interessar e a gente usava nos nossos kits pedagógicos também, tá.

P2: Como eu fiz isso na pandemia, né, o trabalho com escrita. Foi difícil essa parte. A leitura, que você não fala isso, mas a leitura, é mais fácil ler do que escrever né. A leitura foi mais fácil na pandemia né. Eu postava os livros em PDF e eles iam lendo comigo, foi muito bacana o trabalho na leitura. O da escrita realmente foi difícil. Então começou com o WhatsApp, né, e eles devolviam a foto do que eles escreviam. Por exemplo: “ah vamos escrever um bilhete”, sei lá. Eles fotografavam e enviava, né, para gente. Aí sim, quando eles devolviam os kits na época, no começo, no começo eu fiz assim, eu não tinha muito acesso no começo, que a gente tava falando do começo e depois dessa transição. No começo eu não tive muito acesso a esse aluno, porque eu não estava no ensino, eu estava no ensino só remoto, né. Não tinha aula síncrona. Aí que que eu fazia? Eu corrigia e eu tirava foto aquilo que não estava adequado ao que eu pedi ou uma resposta mais adequada né, a questão. Eu tirava foto daquilo que ele fez e postava no grupo, eu postava um particular para família e dizia: “ó devia ter feito assim, a escrita dele está assim, esse aqui ele deveria escrever corretamente”, e eu colocava como era o ideal. Mas eu mandava, eu tirava foto do

que ele não tinha feito um bom trabalho e eu enviava para os pais essa foto e orientava para próxima tarefa. Depois quando a gente começou com um síncrono. Eu não demorei, eu acho que logo eu comecei com o Meet. Foi bem rápido assim. Então quando eu comecei com o Meet eu já fui escrevendo com eles. Aí eu colocava a tela. Eu compartilhava a minha tela do Word, por exemplo, a gente tinha lido a cesta da dona Maricota. Primeiro eu fazia uma leitura com eles, depois eles iam dizendo as palavras para mim: “o que que tem na cesta?”. Aí sei lá, banana: “como escreve banana?”, eles iam dizendo, eu escolhia um aluno, cada aluno começava a escrever uma palavra para mim, eles diziam as letras, assim, de como escreveria aquilo e eu ia escrevendo. Eu escrevia do jeito que eles diziam. Aí eu falei: “está certo, está errado?”. A gente ia conferindo e aí ia arrumando ali mesmo. Então eu comecei com Word, depois eu fui para o PDF, na gravação mesmo. Enquanto eu gravava no PDF, o próprio aplicativo lá me permitia escrever junto com eles. Então eu escrevendo junto com eles e eles dizendo para mim como escrevia, que resposta você daria ali, eu ia fazendo uma intervenção. Eles iam falando, eles iam oralizando e eu ia escrevendo. Depois eu passei pra lousa interativa. Então eu usei, chama *Jamboard*, né. Eu passei para lousa interativa, *Jamboard*. Então ali eles, eu mandava um link, como eu fazia com grupos pequenos ou então nesse, que era no particular, que eu fazia atendimento personalizado, ele já podia escrever para mim. Então ele já escrevia, eu postava uma figura, por exemplo, que a gente pode postar uma figura on-line né, você pode pegar no próprio Google e então já tinha minhas figuras separadas de acordo com a palavra que eu queria que ele escrevesse ou pequeno texto e eles na lousa interativa escreviam para mim. Depois eu passei para outro recurso. Eu não sei se eu sei pronunciar chama “word[.].com”. Eu descobri que eu podia preparar atividades ali, eu enviava em um grupo e eles me respondiam on-line aquela atividade, eles respondiam on-line no celular da mãe e eles postavam direto no meu, no meu e-mail, tudo on-line, respondiam, postavam direto no meu e-mail. Quando eu no outro dia, eu ia lá, tinha as atividades no meu e-mail da pessoa que enviou, eu abria, corrigia e devolvia. Então era tudo on-line, então eu fui descobrindo assim maneiras de ter esse acesso à escrita, porque considero assim de extrema importância que eles escrevessem comigo, embora não fosse o ideal, mas a gente escrevia bastante junto. O que que eu fazia também? Pedia que ele escrevesse, escrevessem cartas e bilhetes para os colegas, para colocar no próximo kit. Então, quando eles iam pegar um kit, eles deixavam a correspondência para os colegas: “Ah, estou com saudade. Tenho feito isso. Conte o

que você tem feito na pandemia”. Eu encaixava essas correspondências no kit dos colegas. Então eles responderam, eles recebiam carta um dos outros. Para mim também: “ah escrevam pra mim e tal né”. E eu aumentava essa escrita de alguma maneira. No final de 2020 também, eu pedi um como ficou uma avaliação, eu pedi o relato deles e como foi a pandemia, orientei um pouco o que que eu queria né, como foi, o que eles aprenderam, o que que eles viveram, o que que eles aprenderam nas aulas. Então, alguns falaram: “eu aprendi a ler”. Foi bem legal. “Eu na pandemia aprendi a ler”. Então, teve essa escrita que foi um relato de experiência.

P3: Complicado. A gente, o que eu penso que eu fiz, é com jogos, né. A gente tem que trabalhar muito com o jogo. Joguinho da roleta, um com letra ou sílabas, né. É, é jogos, o que eu, o que eu fiz mais para as crianças, né. Nesse período foi muito jogos aí para desafiar eles, né. Joguinho de completar, para completar sílaba, para completar com, por um desenho para descobrir o que falta na palavra. Então, são, são os jogos. Eu achei que surtiu mais efeito, que prendia mais a atenção deles nesse momento.

P4: É. Como nós tentamos, né. Enviava o roteiro de estudos que a Secretaria da Educação fazia. E aí era um segundo ano, então, é, alguns estavam alfabetizados, outros não estavam alfabetizados, e aí a gente preparava atividades de recuperação contínua, que era mais focado na fase de alfabetização para esses alunos que tinham essa dificuldade. Mandava e aí gravava vídeo explicativo orientando, né, as atividades, tanto do roteiro de estudos, porque o roteiro de estudos ele pressupunha que já estavam alfabetizados, pelo nível que ele foi elaborado de início, assim. Ele pressupunha que as crianças iam ler e entender tudo, então, aí a gente explicava esse e aí naquele de recuperação contínua e a gente explicava as letrinhas, os sons, né, as palavrinhas, tentando aí alfabetizar através daquele vídeo, e aí como chegava tudo isso na mão das crianças, eu não sei.

A gente tentava, né. Mas era também um tempo muito curto, uma vez por semana, uma horinha de Google Meet, né. A gente tem que lembrar assim, é, que estava todo mundo em casa, né, e nós professores em casa, com a família, então, que nem eu falo, eu tinha minhas crianças, eu tinha que fazer num horário que meu marido tivesse em casa, para ele ficar com as crianças, para eu poder dar atenção para os meus alunos, mas também, as crianças também estavam em casa, então as crianças

também precisavam acessar essas aulas num período que o adulto estivesse junto com o aparelho, para ele conectar, né, e orientar tudo, então, é, sim, a gente tentava ensinar a escrita para as crianças, mas quem entrava geralmente já sabia ler e escrever, então já estava em outro ponto, e aí já era formação de frases né, leitura de texto. Eu gostava que eles lessem para mim no Google Meet, na aula ao vivo, é, ditadinho, às vezes eu fazia ditado de palavras, aí eles, pedia para eles colocarem na tela para ver como é que estava as palavrinhas, né, se eles tinham acertado ou não, para conseguir trabalhar os erros. Mas aqueles que não sabiam nada, nada, né, que precisava alfabetizar efetivamente, era até difícil deles entrarem, assim. E um ou outro, quando entrava, ainda tinha um adulto do lado dando todas as respostas. Então, tentar a gente tentava, mas não era funcional, assim né, como é sala de aula, cinco horas por dia e todo dia, não se compara.

8. E em relação à aprendizagem da escrita, como se desenvolveu esse processo nesse contexto? (Os estudantes evoluíram?).

P1: Eu tive evolução de crianças que sim, tiveram. Mas é aquelas crianças que tem o suporte, que a família nos ajudou. Mas sim, teve uma minoria, mas teve sim.

Eu peguei crianças que estavam é, precisando do meu suporte e isso, é precisando muito do meu suporte, como eu peguei crianças que já estavam em um nível um pouco melhor e a gente conseguiu trabalhar de uma forma, que eu tive mais sucesso. As crianças que é considerada abaixo do básico, são crianças que estavam precisando realmente do meu suporte, quando chegou lá no final do ano, poucas, poucas assim, pouquíssimas, conseguiram evoluir que são as mais carentes. Agora as crianças que eu peguei num nível mais ou menos básico, eu consegui entregar essas crianças, lá no final do ano, em nível adequado. Mas mais uma vez, não é culpa das crianças, é por conta da situação mesmo. Então era kit que voltava sem fazer, era, não participava das aulas, então quando chegou lá no final do ano, eu não tive muita evolução não. Infelizmente não. A parte que eu tive evolução são das crianças que conseguiram participar.

P2: Eu acredito que eles aprenderam sim. Nenhum trabalho não foi em vão. Eu acredito, assim, que sessenta por cento dos alunos saíram com apropriação da escrita, né. Alguns mais avançados, alguns já sabiam, né. Que a gente não entende

que a criança chega na escola do zero. Eu já estava no primeiro ano e eles não vieram da pandemia, eles vieram de um ensino de educação infantil normal. Eu tinha três alunos que já liam quando chegaram o primeiro ano. Então esses que motivavam os outros a ler e escrever, porque eu comecei a postar textos nas leituras, eu comecei a procurar livros em PDF, pedi para todo mundo que tivesse livro em PDF para enviar para mim. Eu faço parte de um grupo de estudos, né, e pedi as meninas, e as minhas colegas, elas enviavam, que a gente trocava livros em PDF. Então quando eu postava o livro, falo: “quem pode ler para mim? Uma palavra?”. Começava um texto e tinha uma aluna ou dois que já liam, eles puxavam os outros: “Ah, eu vou ler”. Então, eles sempre liam, aquilo motivando os outros, né. Eles aprendiam com eles mesmo. Então, eu não entendo que a criança chega do nada, né, do zero. Então eles já trouxeram alguma experiência de escrita. A criança já chega com alguma experiência de escrita. Então daí a gente desenvolveu um pouco mais. Então eu acredito que avançaram sim. Nenhum trabalho foi perdido, é como eu falei, aqueles que eu não tinha acesso nenhum e que não também não escreviam ainda, eles, nós retomamos aí 2021 e a gente percebeu, eu quis saber da professora que pegou, realmente que eles chegaram com dificuldade, mas porque não teve, não participaram de nenhum processo. Mas eu acredito que sessenta por cento saíram escrevendo e lendo sim.

P3: Olha. Como a gente faz, é igual na sala de aula, tem criança que vai, que deslancha, né. Você dá, explica uma vez, explica duas e eles vão interagindo, a gente vai fazendo as intervenções. Mas tudo pelo computador, por essa, por essa aula diferente, tudo fica mais difícil, né. A dificuldade é 10 vezes maior, muita dificuldade, porque você não está no concreto ali, do lado, falando, mostrando, por mais que é aqui, que a gente fala, a gente mostra. Mas é diferente, né. É muito diferente. A dificuldade é assim, é dobrada, né. Mas tem uns que aprendem, com mais facilidade, e outros demoram mais, né. Outros a gente vê que o desenvolvimento deles é assim, é bem, marca para a gente. Não é, que a gente vai ter que trabalhar de novo, outra vez. Eu cheguei até a ligar fazer ligação para criança, porque elas que estavam com mais dificuldade. Chegava no horário, no dia, que eu conversava com a mãe pelo WhatsApp, né, para a gente poder marcar meia hora, eu e a criança sozinha, não aqui com todo mundo junto, né. Para ver se surtia mais efeito, mas mesmo assim, é difícil. É difícil, porque acho que o melhor jeito é o concreto ali, o *tête-à-tête*, pertinho do outro, fica mais, mais fácil.

Sim, a gente consegue observar assim daquelas crianças que têm mais autonomia, daquelas crianças que participavam sempre das aulas, que entregavam o kit certinho. A gente tinha, tinha uma evolução, sim, tinha. Tinha sim, eu vejo por hoje mesmo, para as crianças de hoje, né. Porque eu tenho muitas crianças até que estão muito bem. A gente fala: “nossa, para quem não teve, nossa, você não teve um ano, ficou 2 anos na pandemia, nossa até que né. Que conseguiu ter um bom progresso, né.”. Tem, teve pais que, que foram bem presentes na vida da criança nesse momento escolar.

P4: Um ou outro, que a família pegou firme. O restante não. Um ou outro.

Muito pouco, vou falar, muito pouco. Porque assim é, nós somos professores de uma sala de aula de vinte e cinco, né. Então se eu pensar um aluno evoluiu, eu não atingi meu objetivo, porque o meu objetivo é com 25, não é com um só. Então, assim, talvez um, dois, a família estava ali junto, mas, e teve aluno, é, que entrou, foi matriculado em julho, né. A gente não conhecia a carinha, uns e outros, a gente não tinha tido nem contato presencial com essas crianças, só conheciam o roteiro. Então a gente não tinha, é, alguns, né, que chegaram, é, no meio da pandemia, a gente não tinha nem a percepção deles, assim, do início do ano letivo. Então houve avanço? Não.

9. Ainda no que se refere à aquisição do SEA, qual foi a maior dificuldade encontrada ao longo desse processo para você? E facilidade, houve alguma?

P1: É dificuldade, foi não estar presente para desenvolver esses conteúdos com esses alunos. Essa parte da alfabetização, essa fase da alfabetização é muito importante pra eles e o ambiente escolar, isso assim, é, contempla muito para o aprendizado. Então não estar com eles, não poder explicar da forma que eu explico no dia a dia, isso foi uma dificuldade assim para mim tremenda. Aí eu tentava expor nos vídeos e não tinha esse sucesso porque era muito complicado, não dominava a parte também da tecnologia, então isso comprometia as minhas aulas e eu imagino que eu poderia ter dado mais para eles, tá? Quando a criança tinha dependência, né, da família por conta desses recursos, foi uma dificuldade também. É, diante disso a gente percebe o alto índice das crianças com defasagem hoje em sala de aula. É, e quando eu falo assim da família, eu não culpo, tá? Eu só estava falando que por conta de trabalhar, as crianças precisavam desse suporte e não tinha. Então era aí que eu percebia essa

grande dificuldade minha. Quando essa criança estava na frente do computador que ela estava comigo, eu percebia assim que aquela aula que eu fiz, que eu preparei, ela não assistiu, ela não estava nem sabendo, então não é só culpa dela, isso me deixava assim, meio com, com muita, muito frustrada. Eu acho que a maior dificuldade mesmo não é a questão só da tecnologia, não é só de recurso, é não poder estar ali com eles. Essa foi a minha, a minha principal dificuldade. Facilidade. Eu não tive facilidade, eu vou ser sincera com você. Eu digo que eu não tive facilidade porque assim, eu tenho dois filhos, eu tinha que aprender a dar aula de uma forma diferente e aí eu estava dentro do meu, da minha casa, eu tinha que cuidar da minha casa, os meus filhos também estava, o meu mais velho estava também de ensino remoto. Então tudo chocou. Então se eu falar assim que eu tive facilidade, eu não tive. Muitas vezes eu tive que fazer de madrugada, que era o horário que os meus meninos estavam dormindo. E não é o horário que eu estaria na escola. E mesmo assim, mesmo tentando se redobrar, eu não conseguia ter o sucesso que eu esperava. Então facilidade? Eu não tive, infelizmente eu não tive. Até mesmo quando as crianças tinham que buscar os roteiros, que a gente estava na escola, eu não tinha facilidade. Por que que eu não tinha facilidade? Porque eles não apareciam, eles não retiravam. Eu tinha que encaminhar para assistência social. Então era uma coisa assim, sabe? Que não foi fácil para ninguém. Eu acho que nem para as famílias e nem para mim.

P2: A nossa angústia né, a dificuldade, era a distância mesmo de você não acompanhar esse processo que a criança estava fazendo em casa. E devolvendo o kit, não era certo se ela mesma fez, você recebia atividades com letra de adulto, do irmão. Tinha criança que, ela tinha direito, a gente tinha criança que eu não tinha acesso no Meet, ou avaliar, o que eu não podia on-line, porque ela não tinha acesso, eu não tinha acesso a ela, eu precisei mandar uma avaliação e ela respondeu e parecia que ela estava bem, depois eu vi, né, eu avaliei, fiquei desconfiada, eu avaliei de um, de outra maneira quando ela, na volta, eu acho, eu avaliei e você percebe que não era, que aquilo foi camuflado, então assim, você nunca sabe, então essa dificuldade de você conferir se ela realmente estava escrevendo, como é que estava a situação, de você corrigir, né, de você apurar a escrita dela, fazer as intervenções. Essa foi a dificuldade. Principalmente com quem tinha mais dificuldade, por incrível que pareça, as crianças que tinham mais dificuldade, que a gente fala, que vem de uma família que não é, não é, que é menos letrada, foi a que você teve menos acesso,

por causa da desigualdade social mesmo. Embora se diga, embora se diga, né, que tem um autor que ele diz que não, que ele fez um trabalho na França, ele disse que a dificuldade de aprendizagem não é associada a pobreza, ou a questão da desigualdade social, não é isso que a gente percebe. A gente percebe que a desigualdade social pesa muito. E pesou na pandemia demais. A facilidade até, claro que eu não posso levar isso ao pé da letra, mas hoje, em uma sala de aula, você tem muitas distrações, as crianças se distrai muito, e você vê que é a falta de concentração, porque a criança precisa de um mínimo de disciplina para aprender, um pouco disso, a disciplina está ligada a aprendizagem, então o cérebro precisa ficar um pouquinho atento, mínimo de tempo que a gente sabe que não é muito, para que ele possa aprender ou assimilar algum conteúdo que você coloque ali e na sala de aula é muito tumultuada, é difícil eles prestarem atenção. Na pandemia eu tive essa facilidade. Porque eles estavam, eles ficavam olhando para mim, assim atentos, olhando para mim. Então, se foi que eu posso citar, uma coisa que foi uma facilidade, um ponto positivo, foi ter a criança atenta, ele sozinho ali olhando para mim ou até, eu não tenho hoje, na sala, eu tenho criança com dificuldade que no meio de todos, eu não tenho tempo para ter, para com ele sozinho, na pandemia eu podia marcar um horário, mais tempo para isso, marcar horário individualizado, conversar com ele, ver a reflexão dele sobre a escrita, sobre a leitura. Eu achei esse ponto positivo. Não posso dizer que eu que eu prefiro, que isso foi bom, né, a gente não pode dizer, que remota para uma criança é bom. Mas sobre isso, teve um ponto positivo aí. Teve criança que aprendeu a ler, o que foi na pandemia. Eu creio que na sala de aula, ele era, essa criança que é muito distraída, ele não ia conseguir.

P3: Eles entenderem o que a gente fala, a gente daqui e eles de lá. Muitas vezes, a gente falava, conversava, lia, mas é diferente, é, você não tem um contato, né. Eles ficam dispersos. Por mais que a coisa é nova: “é joguinho, aí vamos, vai rodar a roleta, vamos ler essa palavra que está aqui na roleta?”. Né. É, fica mais difícil a orientação. E eu acho que é assim, o problema foi, o maior, aí é a gente orientar as crianças neste momento. Como escreve, olha: “vamos escrever bola, bó, qual que é o bola? Vamos, vamos, olha, roleta aqui, rodou a roleta, que palavrinha que rodou? Olha o desenho, a bola, como escreve bola? Vamos pensar, qual que é o bó? Vamos lembrar da família? Bá, bê”. Mas é, é complicado, complicado. Porque a gente está junto, está perto, você mostra na lousa, você tem seu alfabeto, você faz de um jeito, você faz do

outro. Aqui nessas aulas assim, síncronas, assíncronas? É isso. Essas aulas ao vivo assim, esses, é complicado, né. Muito complicado. Olha. Ai. As crianças no começo, parece tudo fácil, tudo gostar, tudo, mas eles se dispersam demais, demais, demais. Olha de fácil? Facilidade? Não vi facilidade. Comparado com o ensino presencial? O que eu acho assim que surgiu um pouco de novidade, de legal, assim é, os jogos, né. Eu acho, assim, que com os jogos eles aprendem? Aprende, aprende, sim, mas não como eu falo, não nesse momento da pandemia, nesse momento aí eu aqui, eles lá, achei que tive muita dificuldade. De facilidade? Não. Prefiro ainda em sala de aula. Lógico, sem dúvida.

P4: Faltava esse acesso real, né, das crianças, assim. 2020 foi bem capenga né, assim. Então a gente foi, até, quando a gente chegou ao finalzinho do ano a gente estava melhorzinho né, do que quando estava lá em março, que parou tudo, então, é, a maior eu acho que essa falta de acesso real à criança e à atividade dela. Então às vezes ia alguma atividade de escrita, para a criança, né, escrever um bilhetinho, alguma coisa, e vinha a letra do pai, no bilhete. Quer dizer, como que eu vou avaliar o nível que a criança está, se aquilo que foi entregue para mim está com a letra de um adulto, né. Não tem como eu avaliar. Então aqueles que faziam, é porque sabiam escrever. E a gente não sabia até onde a família tinha interferido também daqui dentro, naquela escrita, né. Se a família tinha escrito e a criança copiou, se a família tinha ditado letra por letra, né. Então é, a pergunta foi...?

A maior dificuldade eu acho que é esse contato, assim, ficou muito, muito superficial, né. O que realmente estava acontecendo, e era difícil uma atividade, é, chegar assim com a letrelinha da criança, que você via que a criança tinha feito, é, com autonomia, que estava sendo entregue sem interferência de um adulto, né.

Facilidade? Imagina. Não. Não. Eu não sabia nem se eu estava ensinando. Eu estava gravando um vídeo. Não vejo facilidade, assim, não, não vejo facilidade.

10. E qual foi a maior dificuldade demonstrada pelos alunos? E facilidade, houve alguma?

P1: Dificuldade, por conta de serem pequenos, foi o manuseio do sistema oferecido, disponibilidade com os recursos tecnológicos, o fator financeiro das famílias também interviu na questão e a ausência de um responsável pelo suporte em casa. Facilidade,

quando as aulas eram elaboradas em aplicativos de jogos, percebi mais interesses e resultados positivos devido a forma lúdica de aprender, os alunos teve mais autonomia para realização mesmos sozinhos.

P2: Aí ó eu tive um problema com o acesso à internet, a internet de má qualidade. Então, você está lá trabalhando com o menino, caía, ele travava, então na pandemia tive esse problema. E na reunião de pais foi também uma coisa que eu, que eu fiz, foi pedir para eles investirem, quem pudesse, porque na nossa realidade lá, da nossa escola, tem pais que tem uma situação, assim, que não é de baixa renda, né. Tem pais que, eles são, crianças que vem de uma como chama de uma média, de uma classe média. Então aí eu pedi, quem não podia, não podia. Então eu falei, quem pudesse melhorar a qualidade da internet, já que a gente não ia voltar mesmo em 2020. E eu fui atendida em muitos casos, quase investiram na metodologia. Era uma dificuldade que a gente tinha, tão escrevendo com a criança, cai. Então trava, né. Então eu pedi que ele melhorasse a rede. E a dificuldade de alguns alunos era acesso mesmo. E teve acesso, essa dificuldade foi amenizada. Facilidade na escrita? Eu falei, eu tive três alunos que demonstraram melhor desempenho on-line do que eu tinha com ele em sala de aula. Então, não vou dizer que foi geral, que não, não era. Não foi geral, com todos que eu consegui melhor que aqui na sala de aula. Mas pelo menos com três eu tive esse depoimento e que eles foram melhores assim. Eu acho que essa questão de estar junto, não sei, de estar só comigo, né. Às vezes fazia a reunião com três alunos, eu fazia um atendimento com três, quatro alunos, então a atenção deles ali comigo era, eu chamava cada um individualmente, eles eram forçados a participar, coisa que na sala de aula as vezes você não consegue. Foi um ponto positivo assim, com aqueles que eu consegui. E também para constatar, que como eu trabalhava umas coisas bem bacana, assim, que você tem que puxar, eu ficava procurando coisas de interesse do meu aluno. Eu sabia que era difícil eles ficarem em uma tela. Então a gente preparava sempre um jogo, uma brincadeira, um vídeo, uma lousa interativa. Então eu não dava aquela aula só de né, é uma aula assim, que só com a minha fala, só explicativa, mas eu era muito participativa. Eu participava o tempo todo. Isso também foi um ponto que que prendeu a atenção deles.

P3: É o tempo todo, né. O tempo todo eles demonstraram dificuldade, pela distância, dificuldade pelo novo, né. Vai escrever, às vezes, teve que, tinha criança que chamava

a mãe, que não estava perto, às vezes tá fazendo comida: “o mãe, o mãe, vem ver se eu fiz certo?”. Né. Então é todo momento, tem dificuldade, a gente não está ali do lado. Dificuldade é grande, grande, sim. Se algum momento foi mais fácil? Eu aqui e eles lá? Não. Não houve um momento fácil para eles, não. Tinha hora que eu percebi que parecia que eles estavam assim, é, tudo era brincadeira. Na brincadeira aprende? Na brincadeira aprende, lógico. Mas nesse momento eu achei que foi, não tinha nada fácil, não, foi bem difícil para eles.

P4: Eles ficaram estacionados, né. A grande maioria deles assim, não desenvolveram. Qual a maior dificuldade? Tudo. Eles não aprenderam. A grande maioria deles não aprenderam. Então quem a família estava junto, que orientou, apoiou, ensinou, colocou vídeo, né, que a criança interagia, essas crianças avançaram. E, aí praticamente não teve dificuldade, porque a família, a mãe, né, quem estava junto, estava dando a orientação necessária, o apoio necessário, mandava o WhatsApp para mim se tinha dúvida, eu explicava, gravava áudio para criança, né, mas assim, a grande dificuldade foi tudo, eles perderam o acesso ao ensino, perderam o acesso ao conteúdo. Então, e a dificuldade nesse sentido, quem enxerga somos nós professores, mas a criança, ela não vai ter essa visão: “puxa, estou sem aprender este ano”. Para ela não, ela está ali brincando, está assistindo TV, está, né. A criança não tem essa percepção assim. Ela tem aí é outra coisa, aí no retorno para sala de aula aí ela começa a ter percepção do buraco que ficou, que a professora tá falando uma coisa e ela nunca ouviu falar, né. Então aqueles que fizeram as atividades, que interagiram, eles vão voltar para sala de aula presencial depois e tão acompanhando, né, o ano de escolaridade. As crianças passaram de ano, né. Foram para o terceiro ano, embora tenha sido feito todo um trabalho assim de acompanhar o conteúdo que ficou defasado, né, de tentar resgatar tudo isso, mas aí, aí as crianças passam a ter essa percepção, do contrário quem tem essa percepção somos nós professores. Nem a família não tem muita percepção: “ah segundo aninho eles são pequenininhos né? É mesmo, tudo bem”. Agora estão lá no quarto ano, sem saber ler e escrever. Fácil, fácil, né? Em questão da aprendizagem? Só para aquelas crianças que tiveram orientação, ali foi. Não, pode não ter sido prazeroso né, mas tinha alguém junto né, do contrário, para as crianças o fácil para elas foi ficar em casa, acordar tarde, comer o que tinha lá em casa, sei lá, assistir TV, né. Ainda assim, não, vai muito no contexto

da família né? Porque tem família que, infelizmente, o contexto é difícil, mas é de aprendizado, assim, foi fácil pra elas? Não acho que foi fácil.

11. O que você identifica sobre a escrita das crianças nesta situação? Quais foram as mudanças?

P1: Antes, durante e depois, tá? Eu sempre trabalhei com primeiros anos. Hoje, eu continuo. E eu percebo que o impacto foi tão grande, que a minha turma atual é uma turma que não tá tão preparada para o primeiro ano. Por mais que eu tenha que seguir o currículo, por mais que eu tenha que planejar as atividades de acordo com o que a gente tem que fazer, essas crianças, ela não tem uma preparação, ela não está, eles não estão com a preparação mínima para acompanhar. Então assim, é tão notável tudo isso, é tão nítido tudo isso que eu tenho que regredir com as minhas crianças e mesmo assim eu tenho que trabalhar com aqueles que estão no mesmo nível. É, nós temos o nosso currículo, né. A gente, foi adaptado, eu continuo trabalhando ainda de uma forma adaptada para algumas crianças que estão em sala de aula, uma parte não, então a sala é muito mista, é complicado porque o reflexo eu acredito que não vai ser agora, não vai ser ano que vem, não vai ser no próximo. É trabalhar, é correr atrás e com essa sala mista mesmo, a gente tentar na medida do possível, correr atrás para gente tentar reorganizar essas crianças no mesmo nível, preparando para os próximos anos.

P2: Aí eu, a mudança, as crianças ficaram mais preguiçosas assim, né. Então a tecnologia ela traz as coisas com mais rapidez, mais instantânea, então as crianças estavam mais preguiçosas, né, de participar, por isso que eu tinha que usar meios que puxassem, você tem que achar o interesse dele, da criança, porque não era fácil prender atenção deles, mas as mudanças, eu acho que eles queriam menos. Porque quando você está em sala de aula você começa a escrever na rotina. Eu dou uma rotina. E a rotina ela envolve uma escrita e a criança aprende a escrever escrevendo, aprende a ler lendo e escrever escrevendo. Então, eu acho que eles escreviam menos, porque no kit ele respondia mais perguntas, né, então era pergunta e resposta. Então, como eu tenho um trabalho com a escrita mais espontânea, trabalho mais com escrita espontânea, né, de texto mais espontâneo, quando a criança reflete na sua própria escrita, não é coisa muito padronizada, não usa uma escrita muito

padronizada. Então é essa dificuldade. Na sala as vezes, por exemplo, só do cardápio, eu já tirava uma escrita: “vamos ver o que a gente vai comer hoje?”. Então uma aluna ia lá olhar o cardápio e já vinha escrevendo na lousa. Então favoreceu. A sala acho que favorece mais a produção escrita do que on-line. Como eu falei, on-line favoreceu para mim mais a leitura do que a escrita.

P3: Ai, é tudo assim relativo, porque tinha momentos que no jogo, a gente jogando, a gente brincando, via que surtiu efeito: “Ai que legal, parece que aprendeu, parece que surtiu algum efeito, é, que legal”. Mas uma coisa mais demorada, mais lenta. Uns com mais autonomia, outros com menos autonomia, né. E assim eles, a gente ia orientando, mostrando.

P4: É, então a gente não tinha muita noção real do que estava ali no papel, se era efetivo, se era só da criança, né. É, ou se um adulto tinha feito pela criança ou se a criança tinha copiado. Então, assim, é, não dá para ter uma avaliação real do que estava ali no papel. Não dá para confiar no que estava ali no papel, né. Não dá para ter certeza. Então, eu diria que eles não avançaram. No geral, no contexto geral, a maioria da turma não avançou. Mas isso a gente percebe no retorno, no presencial, como estava o caos, né. Mas ali, durante 2020, quando a gente pegava aquelas, aqueles roteiros de estudo e aquilo era tudo que a gente tinha como prova de que o aluno estudou e aprendeu, aquilo era, não era muito confiável, porque poderia um aluno ter dado toda, um adulto ter dado toda a orientação, a criança só copiado, muitas vezes vem com a com a letra dos pais, muitas vezes vem em branco, muitas vezes nem vinha. Então, não dá para ter um comparativo assim, a criança começou o ano, a gente sabia o começo, porque a gente estava presencial, mas o restante, um ou outro era, a gente olhava no papel e falava: “não isso daqui realmente foi a criança”. Pelo jeitinho da criança se posicionar, o jeitinho da criança, as palavras que eram usadas para escrever, né. A gente sabe que um adulto ele tem um repertório maior, né, então a escrita melhor, então, às vezes, a resposta correta, o texto estava bom, mas quem, eu não tinha garantia nenhuma que tinha sido uma criança que tinha feito.

12. O que você considerou no planejamento das atividades envolvendo o SEA neste período de ensino remoto? Cite um exemplo de atividade/estratégia que foi utilizada.

P1: Todas essas atividades que eu falei para você, elas foram adaptadas, né. E nos vídeos, assim, da melhor maneira possível elas foram produzidas. E as estratégias que nós mais usamos assim nessas aulas que foram simultâneas, eu trabalhei muito com os kits, então eu tentava na medida do possível, e livros também, livros didáticos. Eu tentava na medida do possível fazer que eles compreendessem aquelas atividades. Eu usei slide, montei, tentei montar, mas teve muitos que não tiveram sucesso, porque estava no computador, não rodava. E os kits eles me ajudaram demais, só que assim, eu acho que o meu forte tanto para mim quanto para as minhas parceiras, foi jogos pedagógicos. Então a gente tinha a opção de confeccionar, a gente confeccionava para todos e entregava na escola junto com o kit para as famílias que iam buscar. E os jogos, de que a gente conseguia preparar conteúdo, nos jogos de aplicativos. Então são uma maneira mais lúdica para eles estarem fixando aquele conteúdo, uma atenção diferenciada, aproveitando da tecnologia. Os jogos que a gente confeccionava, a gente trabalhou muito nas nossas aulas, quando a gente foi fazer os encontros pelo Google Meet, porque era tipo uma troca de experiência ali. Então era, é, jogo da memória, isso eu acabo expondo assim na tela do computador tá? A gente trabalhava com o jogo da memória, esses que eram confeccionados, eles registravam quando a família participava e colocava para mim também vídeo, momento com a família, interação. Então, tinha bastante jogos que envolvia a parte de matemática, que era a quantidade, eles tinham que contar e depois associar o número. Não é só o jogo da memória tradicional. Era igual a língua portuguesa, jogo da memória era a mesma coisa. Era a figura e o nome da figura. E esses eram confeccionados. Fora esses que a gente tinha acesso para montar com o aplicativo e eles também acabava usando com a família. Esses aí, os meus recursos assim que eu mais tive sucesso quando a gente trabalhava de uma forma diferente. A criança para pegar o caderno na frente do computador ou na frente de um celular, a gente não tinha tanto sucesso, então tinha que ser uma aula muito bem elaborada. E não era todas as vezes que a gente conseguia. Eu, não era todas as vezes que eu conseguia fazer essa aula tão elaborada.

P2: Então eu falei que eu comecei com ele escrevendo, a gente, por exemplo, no WhatsApp, quando começou só no grupo do WhatsApp, a gente lia, postava uma poesia e pedia pra eles também escreverem uma poesia. Ou escrevia uma rima. A gente enviava palavras, escrevia, pedia para ele escrever a rima, mandarem foto.

Então gravaram um vídeo. Mas geralmente, eles escreviam e tirava foto para gente, né, a gente lia socializando aquilo que eles, que eles, depois a gente passou para, foi melhorando, né. A gente foi melhorando com a nossa, com a tecnologia. Aí foi como eu falei, eu respondi, eu, a gente, eu fui para o Word, né. Escrevendo com eles no Word, depois eu achei a lousa interativa que eles escreveram junto comigo ali, participava assim no link do *Jamboard*, já foram participando e teve aquele aplicativo que eles escreviam e enviavam no meu e-mail. Aí ficou uma escrita, eu consegui a escrita mais espontânea, aí tinha os bilhetes, tinha relato de experiência, então eu preparava também jogos naquele aplicativo chama *Wordwall*, por exemplo, eu li a cesta da dona Maricota, ela está na minha cabeça, mas eu fazia várias leituras, ou eu gravava no YouTube essa leitura, eu lendo para eles e enviava ou enviava a leitura mesmo gravada, eu lia com eles no dia da aula síncrona né. Depois eu enviava, eu preparava um jogo nesse aplicativo e ele respondia on-line, né. Então era um jogo que a gente fazia. Aí eles também podiam ou escrever ou participar on-line, né. Enviar um jogo, mas eles de qualquer forma, estavam escrevendo, quando eles clicam no tecladinho lá do celular a palavra. Eles estão escrevendo né. Uma escrita on-line, mas eles estão escrevendo. Então a gente não se deixou. Então eu preparava esses textos e essas atividades de acordo com as leituras que a gente fazia na semana. Eu até perguntava o que você achou da leitura, que parte você mais gostou? Então eles tinham é a possibilidade de participar. E a lousa interativa foi o que eles mais gostavam. Depois que eu terminava a aula síncrona, a gente jogava um pouco, a gente ficava com a lousa interativa, deixava para o final, né, a lousa interativa esperava muito, aí eles ficavam lá escrevendo na lousa interativa entre eles, cada um: “ai diga uma palavra, uma rima”, eles brincavam, aí depois eu, eles queriam, acabava meu horário, eles queriam continuar na lousa interativa, eles ficavam, porque não caía se eu saísse, eles ficavam, eu mandava uma mensagem para os pais: “oh, deixei os três, eu deixei seu filho, acompanhe aí, porque ele ficou na lousa interativa com o colega ou com dois colegas”. Então eles ficavam lá, porque você pode desenhar na lousa interativa, você pode, eles gostavam de colocar imagens assim, ficavam colocando imagens, então eu pedia para o pai supervisionar, porque uma podiam pegar a imagem direto do Google, eu achava perigoso, né. Então eu pedia para os pais continuar supervisionando, porque eu ia sair. Então eles ficavam, né. E os horários com as crianças assim, eu pedia para eles mesmo combinar com um ou dois colegas, um horário para gente, um outro horário fora da aula, para gente fazer jogos

pedagógicos, jogos de alfabetização. Então como eu já tinha enviado para casa esse jogo de alfabetização, eles iam jogando, eles competiam e eu ficava junto. Era isso.

P3: Que eu falei, que a achei que a estratégia aí de brincar, jogar, brincar. Lia livrinho de histórias, sempre lia, começava com uma história, às vezes eu falava no começo de uma história: “vamos ver quem, que, quem que consegue dar um final para a história? Eu começo e vocês terminam”. Às vezes historinha pequenas, para, para ver se prendia a atenção, para ver se eles conseguiam evoluir em alguma, em algum momento, aí, principalmente na, não é na fala, como fala na...? Na oralidade, isso, na oralidade. Ai, eu dava ditado, ditado de palavrinhas, né. Às vezes eu mostrava a figura, né. Punha figura aí na tela, para eles escreverem o nome do, do objeto: “vamos por aí o nome do objeto, tem que escrever no caderno”. Eu tinha uma criança que tinha uma lousinha, que tinha uma lousinha, aquela lousinha de que a gente, uma lousinha de apagar, pequenininha assim, né. Às vezes ela escrevia e falava: “tá certo, tia, tá certo?” E mostrava, sabe, até bonitinho, né. Então era o que eles tinham lá, eu podia oferecer para eles, né. No caso aí o jogo, brincadeira, para escrever, às vezes, no caderno ou mesmo essa menininha que escrevia na lousinha.

P4: Então, o roteiro de estudos ele vinha pronto da Secretaria de Educação, mas ele não vinha para alfabetizar. Não era o propósito daquele roteiro estudo. Nós estamos falando de um segundo ano, né. Então, agora, a gente preparava atividades de alfabetização, que trabalhava ali as letrinhas, né, as sílabas e fazia para esses alunos que a gente tinha, sabia que estava em fase de alfabetização e a gente mandava, é, essas atividades junto com o roteiro, para as crianças. E nem sempre voltavam. É, eu sei que eu fiz, é que aí a gente mistura na memória 2020 com 2021 né. Devagarinho a gente foi melhorando essa parte tecnológica. Mas eu sei que eu fiz ditado, por exemplo, de palavrinhas. É, leitura, sempre pedia para as crianças lerem, né. É, quando eu pegava o roteiro de estudos né, então como quem estava ali, não era muito questão de alfabetização, né. Eles já sabiam ler, quem estava on-line. Para eu ter uma noção também real, né, de como que eles estavam lendo, então alguns conseguiam ler aquela frase, tranquilamente, outros já ia juntando pedacinho com pedacinho e eu já, né. Ali no Google Meet eu tinha uma percepção um pouco mais é, verídica, assim, do que estava acontecendo e aí trabalhava também: “ah o som da letrinha”, é, ou alguma atividade que a gente conseguia, é, conectar, mas geralmente

quem participava do Google Meet não estava, tipo, em fase de alfabetizar. Então vamos lembrar que no início do ano ninguém nem sabia que existia Google Meet, lá para o final do ano, né. E é um segundo ano, então assim, é foi finalzinho de segundo ano e, geralmente, quem participava é quem sabia ler, escrever, quem sabia palavrinha né, coisinha simples. Então nesse sentido, a gente tentava trabalhar a escrita, mas era muito pouco, nossa, não tem comparação com a sala de aula não.

13.

13.1 Considerando o que a BNCC coloca como habilidade de escrita para o 1º ano, tal como – Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas – você considera que seu aluno conseguiu aprender esse conteúdo na pandemia?

P1: É repetitiva, mas quem teve suporte da família sim tá? E grande quantidade não, não conseguiram atingir. Diante a situação né, da ausência da família, diante a ausência da professora, e quando a gente recebia os kits deles, quando muitos faziam sozinhos, não eram todos que tinham esse suporte, você tinha como ver ali o que eles não tinham adquirido.

P2: Como eu falei, a criança, tinha alguns que já tinham né, essa habilidade, né. Quando minha criança, a maioria não chegou do zero, ele já tinha uma certa habilidade que foi aprimorada, né. Então, é pensando nisso, que nenhuma criança parte do zero, que ela não aprende tudo na escola, isso aí eu não uso né, alguns vieram com proficiência em leitura e escrita né. Então aí ela vai descobrindo muitas coisas durante o processo sobre a escrita. Isso aí, é muito óbvio, que elas vão construindo, porque ela aprende todo dia. E a criança aprende o tempo todo. E ela não aprende o tempo todo só na escola, né, ela aprende quando vai ao mercado com a mãe dela, quando ela está andando de ônibus. Sempre oriento meus alunos assim, leiam tudo que você vê na rua, o pare, então a minha orientação é ele leia tudo e oriento os pais também, aí eles perguntam: “como eu posso ajudar?”. Às vezes a criança tem dificuldade: “como eu posso ajudar?”. “Quando você for fazer, quando você for ao mercado, senta com o seu filho e peça que ele ajude fazer a lista de compras”. A lista vai ajudar, né, é uma escrita real, então sempre o cotidiano mesmo,

nada assim que tem que ser tudo formal na escola. Então essa criança está ali aprendendo. Ele já veio com uma bagagem e ele continua aprendendo ali. Principalmente leitura e escrita, né, nesse sentido, né. Os alunos eles vão caminhando por estradas diferentes. Então eles não vão aprender da mesma maneira, nem escrever da mesma maneira, nem eu vou querer engessar meu aluno, formalizar isso de que eles aprenderam igual na pandemia. Não foi. Eles avançaram muito e outros não avançaram quase nada. Então foi bem, foi um caminho bem diferente. Tem criança que ele aprimorou muito e tem criança que não avançou. Então eles não saem do mesmo lugar e também não chegam no mesmo lugar, né. E muitas vezes a escola considera esse aluno passivo, né, que ele só aprende lá, só aprende quando a professora tá ensinando e isso não é verdade. Então eu imagino, eu compreendo que na pandemia eles tiveram mais acesso ainda a escrita, assim que ele não teria, que ele fosse depender da escola, ele não dependeu da escola. Tem um aluno por exemplo, que ele escreveu para mim, ele não escrevia tão bem, e ele escreveu mensagem no WhatsApp, em grupo. E eu achei que, eu achei que tinha sido ele, e eu fiquei admirada, eu achei que tinha sido a mãe, desculpa, eu achei que tinha sido a mãe quão perfeita era a mensagem, depois a mãe veio no particular e se desculpou e falou: “aquela mensagem foi ele que escreveu não fui eu”, então eu falei, “poxa, como ele está escrevendo bem, né”, era um aluno que não escrevia tão bem, eu vi que ele desenvolveu. E eu também não compreendo que essa escrita assim, de como é pergunta mesmo, de palavras e frases e fonemas. Eu acredito que o meu aluno aprende se comunicar, né, ele aprende a se comunicar por meio de um texto, né, por meio de um texto, das frases, um texto. Ele quer escrever um recado, um bilhete, então não está preso, assim, independente da escrita formal que eu ensino, né. Ele se desenvolve e ele aprende, eu sempre vou partir de um texto né, eu penso que o texto tem palavras e tem sílabas e tem tudo, então eu vou partir sempre de um texto. E eu confio mais na escrita espontânea, né. Sempre uma escrita espontânea, não a formal, não a engessada, a espontânea. Eu acho que o ditado, aí pergunta do ditado, né? Eu não trabalho também ditado, de palavras, embora a minha rede, a minha rede municipal de educação, ela fala que é que ela é histórico-crítica, né, que ela tem uma orientação histórico-crítica, mas no fim, quando vem a avaliação, às vezes é bem formal, né. Eu até critico essa parte, ela vem uma avaliação bem formal, coisas, às vezes, que eu nem trabalho na linha de Emília Ferreiro e Teberosky, né. Então vem um ditado de palavras e vem de palavras na mesma linha semântica, uma dissílaba,

uma trissílaba, eu não trabalho assim, né, eu faço o que me pedem lá na rede, mas eu não trabalho assim, e ela vem, eu já fiz essa experiência que quando eu dito a palavra, meu aluno escreve de um jeito, quando eu peço para ele trabalhar, escrever a partir de um texto imagético, que é o que eu trabalho, as minhas avaliações, são a partir de um texto imagético, ele escreve de outra maneira. Eu acho que o ditado manipula a escrita do meu aluno. Porque ele, quando você dita, eu acho que você silaba um pouco para ele, né. Eu acho que você talvez ajude nessa hipótese. Eu prefiro que ele formule a própria hipótese da escrita dele, não ele, só de você pronunciar a palavra, acho que dele olhar a sua boca, já manipula. Então esse ditado eu não, para mim não é confiável para uma avaliação. Mas então, você fala assim, desculpa, que se na pandemia eles conseguiram? Creio que sim. Sessenta por cento dos meus alunos conseguiram chegar em uma proficiência. Eu calculo isso. Escrever convencionalmente. Convencionalmente. Uns melhores, outros chegando, mas mais ou menos, quase chegando, mas é assim.

13.2 Considerando o que a BNCC coloca como habilidade de escrita para o 2º ano, tal como – Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação – você considera que seu aluno conseguiu aprender esse conteúdo na pandemia?

P3: Tudo isso, não. Principalmente, pontuação, paragrafação, letra maiúscula, letra minúscula. Eles foram sem, passaram, né, sem saber. Às vezes eu falava, muitas vezes eu falava, quando eu estava lendo uma historinha pra eles: “olha a entonação da voz da professora, olha, isso aqui é o ponto de interrogação, o ponto de pergunta, olha como a gente fala”, né. Mas eu falando para eles. Agora, eles escrevendo e pontuando, pondo letra maiúscula? Não, eles nem foram com, sabendo letra cursiva, porque não tinha nem como a gente poder ensinar para eles, né, era letra bastão mesmo. E nada de pontuação, interrogação, exclamação. Muitas coisas daqui não. Grafia correta sim, produção de texto, pequenos, pequenas frases, texto também não, mas pequenas frases, o que mais foi, era ponto final: “Vamos fazer uma frase? Vamos pôr um ponto final?”. Daí a gente, eu falava uma frase, falava outra, mandava escrever uma frase, mas em texto, pontuar? É bem complicado. Tá. Através de jogos, a gente,

eu consegui com que eles aprendessem sim, muitos até, até mesmo as palavras mais, mais difíceis, né. Muitos pegavam rapidinho, né. Mas aquela, é tinha aquelas crianças que ficavam bem, com dificuldade, que tinham bastante dificuldade.

P4: Não. Até tinha no roteiro de estudos algumas atividades, é, nesse sentido. Mas a gente gravava vídeo, a gente explicava, né. Conseguiu ensinar? Não. Uma resposta curta, eu diria não.

14. Como foi feito o acompanhamento da evolução da escrita dos alunos no sistema de ensino remoto?

P1: Nós avaliamos com as correções desses kits que a gente enviava, muitos não traziam, então né. Com a participação das aulas, quando as crianças tinham a oportunidade de participar mesmo com horário diferenciado, porque a gente montava vários grupos, os meus grupos sempre eram de quatro, no máximo oito, então tinha vários horários, ali naquelas aulas, a gente também conseguia avaliar. Os jogos confeccionados, né, que eles mostravam, mandava vídeo pelo WhatsApp para gente, então a gente pediu orientação dos pais para eles estarem filmando essas crianças naquele momento, ali a gente também conseguia avaliar e quando a gente fazia aulas pelo Google Meet a gente, eu né, eu trabalhava muito com escritas espontânea, um dos jogos que nós fizemos, um dos joguinhos que fiz, era tipo uma lousinha mágica. Então a gente plastificou o papel e cortou, né, um A4 no meio, plastificou, mandei para as famílias que foram buscar. Então ali, para gente fazer uma escrita espontânea, eles tinham, eles receberam uma canetinha e eu fazia tipo um ditado assim lúdico, mas eu mostrava as figuras, eles com a lousinha, tentava escrever, mostrar para mim, se ele escreveu corretamente, ou então para aqueles que estavam mais adequados, como a gente trabalhava com alguns grupos, eu também conseguia separar. Então eu mostrava uma figura, eles tentavam fazer nessa lousinha, uma frase. Aí dá para analisar, se respeitava a pontuação, se colocava né, coerência, de acordo com a figura que eu mostrei. Então foi em cima dessas né, desses recursos que a gente tentou, na medida do possível, avaliar. E os kits pedagógicos que eu estou falando para você, a gente também mandava mais atividades além dos kits tá, a gente tentava fazer uma adaptação para aqueles que tinham um pouco mais de dificuldade. Então a gente mandava outras atividades junto desse kit, só que, assim, as crianças que tinha mais

difficultades, eram as crianças que era mais ausente, as famílias eram mais ausentes para entregar esses kits para gente. Então foi em cima disso que a gente conseguiu fazer, que eu consegui fazer avaliação.

P2: Então, como eu avaliava, né? Eu preparei uma avaliação on-line. Ela atendia mais a leitura que escrita. Mas aí eu fui e preparei uma avaliação on-line e a criança ela era avaliada, mas assim ela oralizava e eu escrevia, no começo. Depois eu comecei avaliar pela lousa interativa, ele podia escrever, por exemplo, colocava lá uma figura ou então eu dizia: “escreva sobre isso para mim”, e ela, eu conseguia avaliar. Depois eu pedi textos que eles enviavam no kit, como as cartas e os relatos de experiência. Se eu pedisse assim só um texto, era, eu acho que não ia motivar dele escrever. E como eu pedi assim um bilhete, para um colega, antes, claro de enviar para o colega, porque ele mandava um kit e eu só ia enviar para o colega no próximo kit, então ficava comigo quase um mês essa escrita. Então ali eu pedia, eu mesma, eu abria, aí eu lia e eu via como é que estava esse aluno. Eu fazia de propósito, para avaliar como ele estava escrevendo. Eu não tive esse resultado de todos, né. Eu insistia com os pais que era importante para mim, que eles mandassem essas cartas, esses bilhetes para mim, para os colegas, porque realmente minha intenção era avaliar, né, como ele está desenvolvendo. E eu pedia para os pais que não manipulassem, não ajudassem, podia assim, orientar, aí de as palavras que deviam, o que que eles deviam dizer, podia ajudar: “fale que você tá brincando, que você fica na casa da sua vó na pandemia, que você está com saudade”. Isso podia. Na oralidade. Mas não escrever por ele, nem escrever para eles copiarem. Eu pedia muito. E pelos erros de grafia que vinha, eu percebia que alunos, o aluno escreveu de maneira espontânea. Aí para comparar, às vezes, eu conversava, comparava um com o outro e aí eu percebia os que tinham mais dificuldade e fazia essas intervenções no particular com ele ali, né. Mas foi um tempo difícil. Para todas nós, teve que a gente, nós não fomos preparadas para isso, né. Ninguém foi preparado para isso. Nem na pedagogia, nem num caminhar aí, a gente enfrentou a situação que nós não fomos de maneira nenhuma preparadas. Então a gente foi aprendendo, né. Aprendendo e foi melhorando, tentando salvar ou não perder de tudo nesse acesso com os alunos, mas foi difícil, foi meio desesperador. Aí eu fazia também uma coisa que eu quero colocar, que não é só a escrita, né, nem só a leitura que conta, tinha a parte emocional dos nossos, eu quero registrar aqui também, né, embora seu trabalho seja de escrita, então eu tentava

não me afastar deles. Então nos aniversários deles eu enviava um presente e um bilhete. Então cada aniversário eu deixava, se fosse prédio, eu deixava na portaria. Ou na casa e tocava a campainha e entregava, porque eu não podia, a gente não podia ter contato né, lembra? Não podia ter contato, mas eu tentava me aproximar, não me afastar deles totalmente. Então, depois a mãe mandava no WhatsApp: “ah obrigada por ter alegrado o dia do meu filho, ele estava triste”. Então, às vezes, eu tive esse olhar assim, de pelo menos, nos aniversários de cada um, eu fui visitando eles, de uma maneira assim, mandava um vídeo para ele no WhatsApp, no particular, no aniversário. Então eu tentei assim, não me distanciar, né. E os bilhetes que eu enviava no aniversário, um cartão de parabéns, às vezes eles devolviam uma resposta, né, que toda escrita, eu falo para eles, toda escrita, ela exige uma resposta, então eu instigava dessa maneira assim, eles escreverem.

É porque assim, se você queria realizar feitos com eles, que pudessem virar registro. Então tudo a gente quer o registro né, então eu vou na casa dele e levei um presente. Depois eles puderam relatar isso, que no final eu pedi para eles realizar, enviei para eles, assim, um roteiro do que eu queria saber. Não foi assim tão espontâneo, foi um roteiro do que eu queria saber: “Como foi ficar em casa? O que você aprendeu na pandemia? Quem te ajudou a estudar? Você conseguiu? Você aprendeu a ler a escrever?”. Fiz umas perguntas. Para o pai fiz um roteiro, para as famílias, eu quero saber isso: “O que foi difícil para você na pandemia? O que foi legal?”. E eles puseram então alguns comentários: “Foi legal, minha professora mandou um presente, eu fiquei feliz”. Então foi assim, também eu dei subsídios para eles escreverem, né. Então assim, eu pensava o tempo todo, eu mandava vídeos assim, meio gravado, de quanto eu sentia saudade deles, que era realmente, eu senti muita falta dos meus alunos, pedia para eles gravarem vídeos para mim, contando como é que estava sendo, o que que eles estavam fazendo: “o que você está fazendo?”. Tem uma coisa legal que eu pedi pra eles fazerem, foi sobre o que cada um estava fazendo diferente de habilidades, né: “Ah, o que você sabe fazer? O que você está fazendo? Ah eu danço. Então grave pra mim”. Então um gravava cantando, um gravava dançando, o que você sabe fazer, né. Uma habilidade, né: “que habilidade você tem que você agora tá tendo mais tempo na pandemia e que você pode exercitar?”. Aí uns começaram a gravar vídeos, eu também gravava vídeos para ele. A gente seguiu praticamente todo o currículo. Por exemplo, nós fizemos o verde e azul. A campanha verde e azul que a rede propõe todo ano. Nós fizemos. Então cada um gravou um vídeo, mostrando a

sua semente que tinha plantado, como ela estava se desenvolvendo, tirava foto, fizemos relatório, esse relatório também foi escrito do desenvolvimento da planta, que a gente tinha que fazer, a gente tinha que fazer o plantio em um recipiente reciclável. Aí eu fiz o vídeo do meu recipiente, como eu estava plantando, eu plantei tomate e ia dizendo: “meu tomate hoje amanheceu assim, aí morreu um pé”, então eles também gravaram ou registraram isso, então a gente, então a gente fez tudo, viu. Tentamos fazer, seguir o currículo de uma maneira ou de outra, não deixar, tanto na matemática como em todas as disciplinas, na geografia, foi tentar que eles não perdessem de tudo, né. É isso.

Nós fizemos uma gincana que eu acho que favoreceu a escrita também, foi uma avaliação minha da escrita. Então a gincana eu preparei umas caixas com objetos. Então às vezes eu mostrava um objeto, por exemplo, eu mostrava um copo, aí eles tinham que escrever. Aí e mostrava quatro objetos: Um ovo, um copo, cada objeto iniciando com uma letra, então eles tinham que formar. Aí cada, com as iniciais, a palavra, então eu pedi para deixar, para os pais deixaram as folhas de sulfite aí escreviam e mostravam para mim a palavra. Então eu via nas telas o que cada um escreveu. Aí eu, aí teve uma hora que eu pegava o objeto e formava o nome de um aluno, que eu já fiz de propósito. Deixei uma caixa ali e dentro do saquinho cada, tinha cinco objetos, seis, que as iniciais formavam o nome de um aluno: “Ah lá, formou o meu nome. Foi o nome do Pedro, formou o nome da Michele”, então essa gincana foi muito assim, deles escreverem. E mostrava quatro palavras e tinha que formar uma frase assim, juntando essas palavras. Mas não podia ser solto. Eles tinham que usar o verbo. Aí a gente mostrava: “ali falta o verbo”. Aí lia para eles como eles escreveram e a gente via que, por exemplo, eu mostrava a boneca: “boneca come”, sei lá, ou “a boneca toma banho”, sei lá. Aí se ele não colocava a boneca está tomando banho, porque eu mostrava, eu mostrava também imagens, imagem que eu imprimi e tal no sulfite. Então eles tinham que escrever o que estava naquela imagem né, então a boneca, uma menina dando banho na boneca. Então se escrevesse boneca ou menina boneca, que faltava o verbo ou né, o conectivo, eu dizia: “eu vou ler como você escreveu”, então a gente percebia que estava faltando os conectivos né. E a gente foi assim, então foi uma gincana, foi bem legal, eles tinham, eles tinham que mostrar: “aí mostra a cor, você tem que pegar um objeto azul”, corria tudo pegava um objeto azul, tanto a gente brincava, como a gente escrevia. Aí fiz o cabelo maluco também, que foi no brincadeiras que eu falei da questão afetiva. Trabalhei essa

questão das emoções dele, vamos brincar um pouco, porque tinha que brincar. Aí fiz o cabelo maluco, o dia da fantasia e as mães capricharam assim, né. Fizeram cabelo, um dia é fantasia, um dia cabelo. Nesses dias a gente brincava e a gente também conversava e ria e trabalhava a oralidade, porque tem um trabalho meu que eu publiquei, que foi, a gente falou muito do trabalho da leitura, escrita e da oralidade na pandemia, né. Eu sempre pedia para eles falarem, contarem, nesse dia da gincana e do cabelo maluco, foi um dia que a gente ficou à vontade para relatar alguma coisa, para conversar e eu trabalhar essa oralidade, porque eles, teve criança, eu vi um relato de uma criança, que falou que ia esquecer de como conversava: “Eu esqueci como é que conversa”, porque ficou um ano em casa. Então eu tentava resgatar também nas nossas brincadeiras, a oralidade. É isso.

P3: Através dos jogos que muitas vezes mandava completar as sílabas ou às vezes a gente colocava um desenho, tinha que escrever como chamava aquele desenho. Sempre mostrando para gente. Eles liam, às vezes mostravam o caderno, né. Através daí é que a gente ia, escrevia no chat, a gente ia observando a escrita, né. Muitos deles aí. Tinha alguns que não fazia nada, mas na oralidade até que era até que era bom, mas na hora de escrever, tinha muita dificuldade.

Sim, a gente pegava, analisava, né. Aqueles que os pais mandavam para, para a escola, para a correção, né. Para a gente ver. A gente acompanhava, analisava o kit, né, e que tinha muitas coisas até que legais, algumas coisas legais aí no, no kit que dava bem para a gente acompanhar a escrita. Mas a gente sabia assim, que muitas vezes, maioria das vezes, tinha ajuda dos pais, né. E a gente não podia 100% aceitar que era criança que tinha feito sozinha, né. Então era bem, era bem complicado, né. A gente via escrita no Meet, as respostas dos jogos e analisava o kit também, né.

P4: Não. Com muita defasagem aqueles que estavam no Google Meet a gente conseguia ter uma percepção mais real, porque estavam ali, né, na telinha, né. Então a gente perguntava uma coisa, se ele respondia, se ele não respondia e eu conseguia ter uma avaliação, assim, né, de como estava o aluno. E aí eu sabia o aluno que eu tinha no começo do ano, para ver se né, não, continua mais ou menos a mesma coisa, melhorou ou não. Melhorar mesmo ninguém, olha que super avanço, né. Um ou outro que já eram bons alunos lá no início também, né, do ano. Do mais, não. Então, conseguiu avaliar? Com muita defasagem, alguma coisa.