



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**

MARIA IZABELLA VASCONCELOS GAMO DE BARROS

**ALFABETIZAÇÃO, HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS E ENSINO
REMOTO NA PANDEMIA DO COVID-19: DESAFIOS DOCENTES NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

RECIFE

2024

MARIA IZABELLA VASCONCELOS GAMO DE BARROS

**ALFABETIZAÇÃO, HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS E ENSINO
REMOTO NA PANDEMIA DO COVID-19: DESAFIOS DOCENTES NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal

RECIFE

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Barros, Maria Izabella Vasconcelos Gamo de.

Alfabetização, heterogeneidade de conhecimentos e ensino remoto na Pandemia do COVID-19: desafios docentes no 1º ano do Ensino Fundamental / Maria Izabella Vasconcelos Gamo de Barros. - Recife, 2024.

146f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem, 2024.

Orientação: Telma Ferraz Leal.

Inclui referências.

1. Alfabetização; 2. Heterogeneidade; 3. Pandemia. I. Leal, Telma Ferraz. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA IZABELLA VASCONCELOS GAMO DE BARROS

**ALFABETIZAÇÃO, HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS E ENSINO
REMOTO NA PANDEMIA DO COVID-19: DESAFIOS DOCENTES NO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 21 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal (DEC-CE/UFPE)
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (DEC-CE/UFPE)
(Examinadora interna)

Prof.^a Dr.^a Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho (DEC-CE/UFPE)
(Examinadora externa)

AGRADECIMENTOS

É com o coração transbordando de emoção que dedico este espaço de palavras às almas que tornaram este sonho possível, que sopraram vida em cada linha deste trabalho, transformando-o em algo além de meras palavras e ideias.

Ressalto que esta pesquisa teve como pano de fundo um dos momentos mais tristes da história recente da humanidade: “ a pandemia da covid-19”. Assim, dedico esse trabalho às inúmeras vidas perdidas para a Covid-19, em memória daqueles que partiram precocemente, deixando um vazio irreparável em seus entes queridos e na sociedade como um todo. Que suas memórias permaneçam vivas em nossos corações, inspirando-nos a lutar por um futuro em que a educação, a saúde, a solidariedade e a compaixão sejam prioridades absolutas. Que os resultados deste trabalho sejam uma homenagem singela àqueles que enfrentaram essa pandemia com coragem e dignidade, especialmente os profissionais da educação, que foram incansáveis, e às crianças que mesmo com pouca compreensão se moldaram às necessidades com a inocência e a alegria tão próprias da infância. Que a luz da esperança brilhe sobre todos os afetados por esta tragédia, guiando-nos para um amanhã mais seguro e mais justo.

Desejo expressar meu eterno agradecimento à minha orientadora, Telma Leal. Sua presença foi mais do que uma orientação acadêmica - foi uma guia que me conduziu com sabedoria e maestria. Sua paciência infinita, seu cuidado atencioso e sua dedicação incansável não apenas guiou este trabalho de pesquisa, mas também deixou uma marca indelével em minha vida. Sou eternamente grata por ter tido o privilégio de ser orientado por essa incrível professora.

Aos professores da banca examinadora, expresso minha profunda gratidão pela generosidade de seu tempo, pela meticulosidade de suas análises e pela sabedoria de seus comentários. Seus comprometimentos com a excelência acadêmica e as contribuições para o aprimoramento deste trabalho são inestimáveis. É com sincera admiração e respeito que dedico este trabalho a vocês.

À minha família, meu porto seguro, expresso minha mais sincera gratidão por todo o apoio incondicional, encorajamento e amor que me sustentaram ao longo desta jornada desafiadora. Foram tantos contratemplos, tantas adversidades. Vocês foram a base sólida sobre a qual construí meus sonhos, e por isso sou eternamente grata. Agradeço do fundo do coração à minha voinha Bel, uma mulher extraordinária que sempre me lembrou que "seu diploma é o melhor marido". Mesmo diante de inúmeras dificuldades, ela criou minha mãe com amor e

determinação, enfrentando desafios que muitos não conseguiriam superar. Dedico este momento também à minha família: pai e mãe, que sacrificaram suas próprias oportunidades para proporcionar a mim e meus irmãos amor, respeito e cuidado incondicionais; aos meus irmãos, que sempre se orgulharam de minhas conquistas e estiveram ao meu lado em todos os momentos. Agradeço às minhas tias e tios, exemplos de posicionamento crítico e ético, e aos meus avós paternos, meu avô Joaquim, autodidata e exemplo para sua família, e à minha vó Stella, uma verdadeira matriarca, exemplo de força feminina. Por último, mas não menos importante, dedico este momento à minha filha, Maria Luiza, o grande amor da minha vida, para que ela siga o exemplo do poder transformador da educação e se torne uma mulher forte e determinada.

Agradeço à minha querida formadora, Rejane Maia, por acreditar e perceber que a docência seria o meu chamado, e por vibrar a cada conquista. Às crianças e suas famílias, minha gratidão. Este Mestrado não é apenas uma realização pessoal e profissional, mas sim um passo em direção à construção de uma sociedade mais justa através da Educação, o único caminho para mudar o mundo.

Aos amigos e amigas que acreditaram, vibraram e estiveram sempre ao meu lado, meu coração transborda de gratidão. Suas palavras de incentivo, seu apoio incondicional e sua presença constante foram como um bálsamo para minha alma, impulsionando-me a seguir em frente nos momentos mais difíceis.

Um agradecimento especial a Lays Cândido, por ser a primeira a acreditar e sonhar junto. Por ter acompanhado todo o processo seletivo, vibrado com cada fase, por compartilhar seus livros, seu tempo e seu cuidado. Sua amizade e apoio foram verdadeiramente inspiradores e fundamentais para minha jornada.

Aos respeitáveis professores(as) Dra. Telma Ferraz Leal, Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira, Dra. Márcia Regina Barbosa, Dra. Viviane de Bona, Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho, Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque, Dra. Andrea Tereza Brito Ferreira e Dr. Artur Gomes de Moraes, expresse minha mais profunda gratidão pelas suas orientações, apoio e contribuições durante este percurso acadêmico. Suas orientações sábias, devolutivas construtivas e compromisso com a excelência foram fundamentais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico. Agradeço também aos meus colegas da turma 39.

Por fim, expresse minha gratidão a todas as pessoas cujas contribuições, diretas ou indiretas, ajudaram a moldar este trabalho e minha jornada acadêmica como um todo, a cada sujeito dessa pesquisa e a Universidade Federal de Pernambuco. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e contribuições de todos vocês. Muito obrigada.

RESUMO

A heterogeneidade de conhecimentos, comum a todas as salas de aula e que se constitui como fonte de preocupação de muitos professores, revestiu-se de especificidades durante o tempo em que vivemos o afastamento físico das escolas, em decorrência da pandemia causada pelo Sars-CoV 2. Os acontecimentos dos anos de 2020 a 2022 serviram como pano de fundo da investigação, um vez que professores e estudantes da educação básica protagonizaram a experiência do ensino remoto emergencial. Este modelo de escola, em algumas instituições vivenciado inicialmente de forma inteiramente remota e posteriormente de modo híbrido – remoto/presencial, e em outras instituições, desde o início, de modo híbrido, nunca havia sido vivenciado no Brasil com crianças e adolescentes. Nesse cenário, em relação à alfabetização, identificou-se que as demandas individuais das crianças quanto ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo-se apropriação do SEA, fora dificultada em função da distância física entre professores e crianças. Para analisar as estratégias utilizadas para promover o ensino neste contexto, buscou-se, nesta investigação, mobilizar conceitos diretamente ligados à alfabetização, à heterogeneidade de conhecimentos e ao ensino remoto. Como procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas com gestoras, professoras, familiares e crianças, buscando compreender o atendimento a heterogeneidade de conhecimentos durante processo de alfabetização vivenciado no período pandêmico de 2020 a 2022. As observações das aulas presencial e remota, assim como a análise de materiais disponibilizados pelas escolas pública e privada foram fundamentais para o entendimento de todo esse momento singular. Através da análise de dados produzidos por métodos qualitativos e quantitativos, a pesquisa buscou atender aos objetivos disposto, proporcionando uma visão mais completa e complexa do fenômeno analisado.

ABSTRACT

The heterogeneity of knowledge, common to all classrooms and a source of concern for many teachers, took on specific characteristics when we experienced physical distancing from schools due to the pandemic caused by SARS-CoV-2. The events from 2020 to 2022 served as the backdrop for the investigation, as teachers and students in basic education experienced the emergency shift to remote teaching. This schooling model, initially experienced entirely remotely in some institutions and later transitioned to a hybrid format, while others began with a hybrid model from the start, was a completely new experience in Brazil for children of all ages. In this scenario, regarding literacy, it was revealed that the individual demands of children regarding the process of learning to read and write, including the appropriation of SEA (Socio-Emotional Approach), were hindered due to the physical distance between teachers and children. This study investigated strategies for effective teaching in the context of remote and hybrid learning, drawing on concepts of literacy development, learner diversity, and remote pedagogy. This study employed a multi-stakeholder approach, utilizing interviews with administrators, teachers, families, and children. The interviews explored how educators addressed the diverse knowledge levels of students during remote and hybrid literacy instruction from 2020 to 2022. Observing both in-person and remote classes, along with analyzing materials from public and private schools, proved crucial for understanding this unique moment. Through the analysis of data produced by qualitative and quantitative methods, the research aimed to meet the outlined objectives, providing a more comprehensive and complex understanding of the analyzed phenomenon.

LISTA QUADROS

- Quadro 1** – Amostragens sobre as temáticas circundantes da pesquisa – Banco de teses e dissertações da CAPES.
- Quadro 2** – Eventos relevantes no período da pandemia da COVID -19
- Quadro 3** – Tipos de atendimento (Fonte dos dados: entrevista, observação, análise documental)
- Quadro 4** – Materiais utilizados (Fonte dos dados: entrevista, observação, análise documental)
- Quadro 5** – Tipos de atividades (Fonte dos dados: entrevista, observação, análise documental)
- Quadro 6** – Recursos observados nas aulas presenciais.
- Quadro 7** – Categorias de atendimento a heterogeneidade de conhecimentos.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – CONOGRAMA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO CLASSE DIVIDIDO EM DOIS GRUPOS DE 13
- Figura 2** – CRONOGRAMA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO CLASSE DIVIDIDO EM TRÊS GRUPOS (8/8/9)
- Figura 3** – **Imagens de um bloco de atividades feito pela professora E1, 2021**
- Figura 4** – Atividade grupos pré-silábico e silábico quantitativo.
- Figura 5** – Atividade grupos silábico qualitativo e silábico alfabético.
- Figura 6** – Atividade grupo alfabético.
- Figura 7** – Atividade lince D e T para grupos pré-silábico e silábico quantitativo.
- Figura 8** – Atividade lince D e T para grupos silábico qualitativo e silábico alfabético.
- Figura 9** – Atividade lince D e T para o grupo alfabético.
- Figura 10** – Orientações às famílias nos blocos de atividades.
- Figura 11** – Atividade escola municipal interpretação de texto.
- Figura 12** – Atividade escola municipal apropriação do SEA.
- Figura 13** – Fotografias das aulas observadas na escola privada.
- Figura 14** – Fotografias do protocolo de volta às aulas presenciais da escola privada.
- Figura 15** – Fotografia do protocolo de volta às aulas presenciais da escola pública.
- Figura 16** – Fotografias das aulas observadas na escola pública.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

- Gráfico 1** – Ferramentas e plataformas usadas no ensino remoto. Dados do relatório técnico do coletivo Alfabetização em Rede.
- Tabela 1** – Uso das TICs por domicílio e classe social.
- Gráfico 2** – Gráfico 2: Pais ou responsáveis que são a favor ou contra a educação em casa ao invés de levá-los a escola.
- Tabela 2** – Casos e óbitos conformados em decorrência do COVID-19 de 2020 a 2024.
- Tabela 3** – Calendário de fases para disponibilização da vacina contra COVID-19 no Brasil.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANED** – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR.
- AVA** – AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM.
- CAPES** – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
- COVID-19** – CORONA VIRUS DISEASE / DOENÇA DO CORONA VÍRUS.
- CP** – CÓDIGO PENAL.
- EAD** – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.
- ECA** – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.
- ED** – EDUCAÇÃO DOMICILIAR.
- EJA** – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

ERE – ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA.

IoT – INTERNET DAS COISAS.

LA – LEARN ANALYTICS/ ANÁLISE DO ENSINO.

LDB – LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

MP – MEDIDA PROVISÓRIA.

PAEE – PLANO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

PCNs – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

PNA – POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.

SARS-COV 2 – CORONAVIRUS 2 DA SÍNDROME RESPIRATÓRIA AGUDA GRAVE.

SEA – SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

TDH – TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.

TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.

TDICs – TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Concepções de alfabetização	20
1.1 Métodos sintéticos e analíticos	21
1.2 Psicogênese da língua escrita e a apropriação do sistema de escrita alfabética.....	23
1.3 Consciência fonológica e alfabetização	28
1.4 Letramento	30
1.5 Tendências atuais sobre alfabetização	33
1.5.1 Método fônico	33
1.5.2 Letrar alfabetizando	36
1.5.3 Alfabetizar na perspectiva do letramento	37
2. Heterogeneidade de conhecimentos e alfabetização	44
3. Ensino remoto e alfabetização	51
3.1 Ensino remoto: heterogeneidade e alfabetização durante a pandemia do Covid-19	54
3.2 Tecnologias digitais: viabilizando o ensino remoto; colaborando para o ensino presencial	57
Parte 2: Metodologia do estudo	
4. Fundamentos e procedimentos metodológicos	64
4.1 Entrevistas	66
4.1.1 Perguntas aos gestores	67
4.1.2 Perguntas às docentes	68
4.1.3 Perguntas aos familiares	69
4.1.4 Perguntas aos estudantes(crianças)	70
4.2 Observação das aulas online e aulas gravadas no retorno às escolas	71
4.3 Análise documental	72
Parte 3: Resultados e conclusões	
5. Análise dos resultados	74
5.1 Contextualização do atendimento escolar durante a pandemia	74
5.1.1 Contextualização do atendimento escolar na Escola Privada.....	80
5.1.1 Contextualização do atendimento escolar na Escola Pública.....	83
5.2 A alfabetização durante o período de afastamento presencial das escolas	89
5.2.1 Professora A (escola privada).....	91
5.2.2 Professora B (escola pública)	97
5.3 A alfabetização no retorno às aulas presenciais	103
5.3.1 Escola A (escola privada).....	107
5.3.2 Escola B (escola pública)	114

5.4 Estratégias para lidar com heterogeneidade de conhecimentos durante a pandemia do Covid-19	124
5.5 As dificuldades do ensino remoto na alfabetização a partir de diferentes vozes gestoras coordenadoras professoras famílias e crianças	129
5.5.1 Dificuldades do ensino remoto emergencial: gestoras e professoras	129
5.5.2 Visão dos familiares quanto a rotina escolar durante a pandemia do COVID-19	132
5.5.3 O sentimento das crianças quanto à experiência escolar na pandemia do COVID-19	133
Considerações Finais	137
Referências	142

INTRODUÇÃO

A Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tema complexo, recorrente em estudos e na definição de políticas educacionais. Diferentes concepções de alfabetização, em permanentes embates, permeiam as discussões. Neste estudo, é adotado o pressuposto de que a aprendizagem não ocorre de forma linear, em uma sala de aula, demandando uma atenção específica para a diversidade de conhecimentos e habilidades envolvidos, assim como para a heterogeneidade dos estudantes, na busca de garantir uma educação democrática. Nesta pesquisa, esses dois temas são articulados: alfabetização e heterogeneidade de conhecimentos.

Um terceiro tema fundante desta pesquisa é o de ensino remoto. Parte-se do pressuposto de que em condições de aulas presenciais na educação básica, o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos tem sido considerado desafiador, mas em situações de ensino remoto, a alfabetização torna-se ainda mais complexa, sobretudo considerando-se a heterogeneidade dos estudantes. Esta questão é foco do estudo em decorrência de que no começo de 2020, em função da pandemia causada pelo COVID-19, as redes de ensino viram-se obrigadas a alterar os modos de atendimento aos estudantes, que ficaram, assim como os profissionais, impossibilitados de frequentar a escola. Considera-se, portanto, que o modelo de ensino remoto foi adotado como ação emergencial e precisa ser compreendido. No entanto, tal tema cruza-se com outros, como educação a distância e educação domiciliar, que podem favorecer melhor compreensão do fenômeno, assim como podem justificar a relevância dessa escolha, tal como será discutido adiante.

As discussões serão realizadas considerando-se as mudanças conceituais no campo da alfabetização, que provocam ao longo da história novos sentidos e necessidades. Do ponto de vista histórico-social, concebe-se que mudanças significativas, incorporando a compreensão de criança como sujeito pensante, ocorrem nas últimas décadas do século XX, em meados de 1980, com os estudos construtivistas e com os estudos do letramento. Anteriormente, os debates tendiam a focar nos métodos de alfabetização, alternando hegemonias entre os sintéticos e os analíticos, cujos adeptos não reconheciam o caráter ativo dos aprendizes e nem a complexidade das aprendizagens envolvidas na apropriação da leitura e da escrita. Também não reconheciam as relações entre os usos não escolares da escrita e as práticas de ensino.

Reformas nos documentos oficiais que normatizam a educação no Brasil também passaram por alterações, como esclarece Soares (2019):

[...] o ensino fundamental, que tem como uma de suas principais funções alfabetizar a criança, até o final dos anos 1960 chamava-se *primário*, durava 4 anos, a criança deveria ter 7 anos para ingressar nele e deveria estar alfabetizada ao final do 1º ano. No início dos anos 1970, o ensino fundamental passou a chamar-se *1º grau*, teve a duração estendida para oito anos, organizou-se em ciclos, e a criança deveria estar alfabetizada ao final do primeiro ciclo, de duração definida pelas redes de ensino ou escolas, em geral de 3 anos. Em meados dos anos 2006 de novo foi ampliado ensino fundamental, agora para 9 anos, a idade de entrada foi antecipada para 6 anos, e a criança deve estar alfabetizada não em determinado ano ou ao final de um ciclo, mas até o 3º ano. (SOARES, 2019, p. 343)

Considerando essas mudanças, aceleradas a partir da década de 80, e a produção teórica existente, este estudo busca interligar os três fenômenos citados – alfabetização, heterogeneidade e ensino remoto – para contribuir com o aprofundamento dos debates.

Autores que tratam da heterogeneidade argumentam acerca da necessidade de criação de estratégias para atender às singularidades dos estudantes, mantendo o compromisso da aprendizagem para todos. De acordo com Leal (2010, p. 96-97), devemos conceber que “[...] precisamos também ter consciência das nossas metas, precisamos ter conhecimento sobre a proposta curricular que orienta nossa rede de ensino ou nossa escola, precisamos saber diagnosticar as necessidades dos alunos”.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que, conscientes das necessidades de múltiplas aprendizagens na alfabetização, e sabendo que as crianças estruturam aprendizagens e pensamentos através de inúmeras vivências pessoais e sociais, os(as) docentes precisam compreender que o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, não pode se fomentar significativamente sem o ajuste de desafios e recursos didáticos que atendem para as demandas ora individuais, ora coletivas, pois,

[...] a aprendizagem não se dá num mesmo ritmo para todos os aprendizes e que eles não percorrem exatamente os mesmos caminhos. O próprio conjunto de conhecimentos construídos anteriormente à escola não é uniforme. Alguns alunos chegam à sala de aula já tendo certa familiaridade com letras, sabendo nomeá-las e, alguns, até entendendo a lógica de junção dessas letras para formar palavras; outros chegam sem compreenderem que os símbolos que usamos (letras) são convenções sociais e acham que podem escrever como rabiscos ou mesmo com desenhos. (LEAL, 2005, p.89)

O fato de crianças de uma mesma turma apresentarem níveis distintos de conhecimentos sobre a escrita demanda que o(a) docente identifique as dificuldades e facilidades, objetivando conceder um ambiente favorecedor do desenvolvimento e progresso a todos e todas, a partir de metas pré-estabelecidas.

Atuar nessa perspectiva, porém, não parece ser uma demanda simples. Desse modo, é importante investigar o que paralisa ou promove o atendimento aos estudantes considerando a diversidade de conhecimentos em uma mesma sala de aula, assim como o que ocorreu no

período em que as escolas tiveram que adotar ensino remoto em decorrência da necessidade de distanciamento presencial causada pela pandemia já citada. Uma das justificativas para investigar tal tema é justamente porque esse foi um período em que as heterogeneidades de diferentes tipos foram tematizadas de modo mais intenso pela sociedade e pelos educadores.

Uma das estratégias recorrentemente citadas foi a diferenciação do ensino que, como é apontado por estudiosos:

(...) enfrenta obstáculos conhecidos: o número de alunos em cada classe, a compartimentação dos graus, a falta de meios de ensino individualizados, a indefinição artística ou o silêncio das metodologias sobre esse assunto, a ausência de objetivos claramente definidos, um sistema de avaliação inadequado, a insuficiência da formação básica e contínua em matéria de ensino diferenciado, a importância do trabalho de preparação, as dificuldades para administrar atividades de níveis e conteúdos diferentes na sala de aula e as limitações do horário escolar. (PERRENOUD, 2001, p. 49).

Assim, neste estudo, a investigação das estratégias para lidar com crianças que detinham níveis muito distintos de conhecimentos e condições de participação nas atividades escolares desiguais é o foco principal de reflexão.

Quanto ao tema citado – heterogeneidade - concebe-se que o olhar para a singularidade da criança e dos diferentes grupos sociais dos quais ela participa repercute na relação dela com o ato de ler e escrever, favorecendo, ou não, a construção de sua autonomia intelectual. Ou seja, a ausência de uma abordagem que atente para esta singularidade poderá repercutir de maneira inversa, promovendo a falta de interesse e de engajamento desses estudantes.

Como foi dito, o enfrentamento das questões sobreditas ganha novo cenário na pandemia do COVID-19 e o fazer pedagógico é modificado, ajustando-se recursos, metodologias, intervenções e estratégias. Estas alterações visaram garantir, minimamente, a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Sob a necessidade de adequar o ensino para que o mesmo acontecesse “em casa”, profissionais da educação lançaram mão de estratégias variadas, de fontes diversificadas de saberes. Referendamos, em relação a tal tema, que estudar e/ou aprender “em casa” e “aprendizagem a distância” não são formas desconhecidas. Deste modo, a migração para o modelo de ensino remoto pode ter sido apoiada em experiências relacionadas à educação domiciliar e à educação à distância.

Revisitar as ideias que compõem o ensino domiciliar e a educação à distância, correlacionando-os ao ensino remoto, mesmo tendo clareza de que não são fenômenos idênticos, torna-se necessário para melhor compreender aspectos relevantes desta prática, para melhor entender o modo como o ensino remoto impactou a vida das crianças e as circunstâncias

vivenciadas, sobretudo relacionando-a com as discussões sobre o processo de apropriação do SEA, considerando o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos.

Situando a prática da Educação domiciliar, no Brasil, a ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar, estima que 7.500 famílias adotem este modelo de ensino, o que corresponde a 15.000 crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos. Conforme Melo (2018):

Embora não seja expressamente proibido no País, não é explicitamente permitido ou regulado por qualquer norma. A previsão constitucional garante a educação como direito social de todos, bem como a consagra como dever do Estado e da família, conforme estabelecido no art. 205, dispositivo de abertura da Seção I, que trata da Educação, dentro do Capítulo III da CRFB/88 (dedicado à educação, à cultura e ao desporto). Infraconstitucionalmente, o arcabouço normativo compõe-se da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A LDB, no Art. 6º, estabelece que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. E o Art. 55 do ECA disciplina que “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Ainda, há previsão legal estabelecendo o crime de abandono intelectual, previsto no Art. 246 do Código Penal (CP), que se configura quando, sem justa causa, deixa-se de prover a educação primária de prole em idade escolar.

Para a ANED, a inconsistência normativa faz com que o número de famílias optantes seja menor do que o ansiado pela população brasileira, e destacam um crescimento de 55% na taxa de novos ingressantes a esta prática. Esta instituição defende a adoção deste modelo considerando a heterogeneidade de conhecimentos, valores éticos e morais e, sobretudo, o direito da família de decidir a melhor forma de educação para seus filhos e suas filhas. No entanto, pode-se contra-argumentar acerca desses postulados, partindo do pressuposto de que a escola, mesmo com falhas estruturais e políticas a serem revisadas, ainda é o local mais apropriado para as diversas aprendizagens e desenvolvimento integral do ser. Tal tema será retomado posteriormente, para melhor aprofundamento.

A educação domiciliar é tratada nesta pesquisa como primeiro conceito que dialoga com o ensino remoto. A emergência da educação domiciliar ocorreu antes mesmo da institucionalização do ensino formal, na qual a educação era prioritariamente responsabilidade das famílias. Costa (2018) destaca que “ A partir do século XVIII, no entanto, a educação gradualmente passa a se tornar um bem público, cuja responsabilidade compete ao Estado.”.

Para além da modalidade explicitada anteriormente, admitiremos como segundo conceito o ensino EaD – Educação a distância, regulamentada no Brasil para o ensino superior, e que tem algumas semelhanças com o ensino remoto, especialmente pelo uso de ferramentas educacionais digitais. O Censo da Educação superior realizado em 2019 pelo Inep - Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, aponta em seu levantamento as seguintes constatações e estatísticas:

[...] em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes em cursos de EaD ultrapassou a quantidade de estudantes que iniciaram a graduação presencial, na rede privada. Ao todo, 50,7% (1.559.725) dos alunos que ingressaram em instituições privadas optaram por cursos de EaD. Em contraponto, 49,3% (1.514.302) dos estudantes escolheram ingressar na educação superior de modo presencial.

Quando se trata do acesso dos alunos à graduação ao longo da última década, uma nova configuração da educação superior brasileira se mostra ainda mais evidente. O levantamento aponta que, entre 2009 e 2019, o número de matrículas em cursos à distância aumentou 378,9%. Ingressantes em cursos de EaD correspondiam a 16,1% do total de calouros, em 2009. Em 2019, esse público representou 43,8% do total de estudantes que inicia a educação superior. Ao mesmo tempo, nessa década, houve um aumento de 17,8% dos que optaram por cursos presenciais para iniciar a graduação.

O Ensino a distância, respaldado em metodologias que contam com o desenvolvimento das tecnologias educacionais, nutriram em muito as inevitáveis adaptações vividas pela educação básica, experienciada com a pandemia do novo coronavírus. Teóricos que defendem as metodologias ativas asseguram que a cultura digital tem procurado caminhos para o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos, caracterizando suas pesquisas no desenvolvimento das potencialidades individuais, com intencionalidade em mudanças e projetos de relevância social, com o intuito de levar a cultura digital ao maior número de estudantes e engajar todos e todas no processo de aprendizagem de forma igualitária. No entanto, tal tema ainda carece de investigações e reflexões baseadas em estudos empíricos.

Rondini, Pedro e Duarte (2020), que trazem como contribuição a diferenciação entre EaD e Ensino remoto emergencial, destacam que o Ensino a distância é pautado por planejamentos estruturados incorporando-se as TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento, com objetivos claros e metodologias teoricamente validadas, enquanto o modelo emergencial vem suprir uma necessidade específica, na qual o único meio possível seria o ensino *online*. Para Hodges, (2020):

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem online, o Ensino Remoto de Emergência (ERE) é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise.

O ensino a distância para adultos, segundo entendimento dos adeptos dessa modalidade, atende a alguns aspectos da heterogeneidade de conhecimentos, como é o caso do tempo de

aprendizagem individual. Tal aspecto, como os demais citados em relação a tal modalidade de ensino, é objeto de reflexão neste estudo. Além disso, deve-se considerar que o adulto é um ser social com aprendizagens e autorregulação mais consolidadas e a criança é um ser em formação global, na qual se faz necessária a atuação do professor como mediador dos mais variados processos. Além disso, o argumento da adaptação do tempo às características individuais minimiza a importância das interações entre pares no processo de aprendizagem.

Outro importante aspecto a ser ponderado, para além da EaD na educação básica, é a nítida desigualdade social. Tal tipo de heterogeneidade – diversidade econômica - tem impacto direto sobre o acesso às tecnologias e estratégias adotadas na EaD.

É fundamental destacar o entendimento de Leal, de Sá e da Silva (2018), ao apontarem três blocos de heterogeneidade que precisam ser debatidos no âmbito educacional:

“Um primeiro tipo diz respeito, religiosas, étnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, físicas existentes entre as crianças. Um segundo tipo remete às reflexões sobre a inclusão dos estudantes com deficiências físicas e transtornos de aprendizagem. O terceiro diz respeito à heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade, idade, conhecimentos.” (LEAL, DE SÁ E DA SILVA, 2018, p. 16-17)

Em estudo posterior, coordenado por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Rodrigues Pessoa, as categorias relativas aos tipos de heterogeneidade que impactam os processos educativos foram ampliadas, tal como exposto por Leal e Barros (2023):

A partir dessa primeira categorização, construímos, nesta pesquisa, um segundo modo de representar os diferentes tipos de heterogeneidade: (1) Heterogeneidades sociais; (2) Heterogeneidades individuais; (3) Heterogeneidades relativas às deficiências; (4) Heterogeneidades de trajetórias de vida e percursos escolares; (5) Heterogeneidade de níveis de conhecimento. No entanto, reconhecemos os imbricamentos entre elas (LEAL, BARROS, 2023, p. 126)

Considerando os blocos de heterogeneidade mencionados, e admitindo que estes precisam ser tratados na rede de educação básica, como forma de constituir uma sociedade crítica, justa e igualitária, a pesquisa buscará focar no Ensino Remoto, buscando entender o modo como foi tratada a heterogeneidade de conhecimentos nas aulas de Língua portuguesa no primeiro ano do Ensino Fundamental. Neste caso, devemos ponderar que na pandemia as redes de ensino tiveram que mudar os modos de atendimento às crianças, incluindo tecnologias digitais, embora estivessem atendendo a comunidades com pouco ou nenhum acesso à internet e a equipamentos adequados.

O cenário atual, vivenciado no Brasil de março de 2020 a 2022, com a pandemia da covid-19, deixou ainda mais evidentes aspectos relacionados ao primeiro bloco, especificamente no que diz respeito às diferenças socioeconômicas. O modelo de ensino remoto foi agregado à vida de todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar, e ainda mais aos professores/professoras, alunos/alunas. Deste modo, é importante pensar de que maneira foi experienciado o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos, num cenário instável e inconsistente.

A inquietação sobre esta temática surgiu da vivência docente em sala de aula no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino e em diálogo com o que há de relevante no cenário da pandemia em curso. Para corroborar com a pesquisa, investigou-se a incidência de teses e dissertações registradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que trataram de assuntos correlatos a essa investigação. No campo de buscas, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: heterogeneidade, heterogeneidade de conhecimentos, heterogeneidade e ensino, alfabetização, heterogeneidade e alfabetização, ensino remoto, ensino híbrido, educação domiciliar e educação a distância. Além das palavras-chave, foram utilizados os filtros: Tipo: Mestrado (dissertação) e doutorado (tese); tempo: 2016 a 2021, e Área Conhecimento: Educação. O Quadro a seguir informa a quantidade de estudos encontrados:

Quadro 1: Quantidade de teses e dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Palavra-chave	Número de documentos
Heterogeneidade	54
Heterogeneidade de conhecimentos	3
Heterogeneidade e ensino	0
Alfabetização	863
Heterogeneidade e alfabetização	0
Ensino remoto	6
Ensino híbrido	22
Educação domiciliar	3
Educação a distância	271

De acordo com o levantamento de dados descritos no quadro 1, identifica-se que, em relação aos conceitos listados acima, as temáticas sobre alfabetização, educação a distância e heterogeneidade apareceram em maior incidência nas pesquisas dos últimos 5 anos. Analisando

os dados relativos aos demais conceitos que dialogam com os temas fundantes propostos nesta pesquisa – heterogeneidade de conhecimentos, heterogeneidade e ensino, heterogeneidade e alfabetização, ensino remoto e educação domiciliar -, a escassez de teses e dissertações é indubitável, evidenciando a necessidade da ampliação e promoção deste debate.

Compreender um pouco mais sobre o presente fenômeno pode ser de grande relevância para a melhoria do fazer pedagógico visando a aprendizagem dos aprendizes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre outras possíveis implicações desse debate, pode-se citar as reflexões sobre as interações presenciais (e falta delas) para a aprendizagem das crianças, assim como aquelas relativas a possíveis novas aprendizagens relativas às ferramentas digitais, intervenções e inovações na prática escolar adotadas no período pandêmico. Assim, esse estudo propõe-se a ampliar o debate, desenvolvendo um estudo que confronte o que é garantido no processo de ensino com o que foi produzido de novo conhecimento sobre este, e como tais aprendizagens podem ser agregadas a outras aprendizagens para se pensar sobre alfabetização e sobre a garantia de aprendizagens a todos os estudantes.

O objetivo geral dessa investigação, considerando as discussões anteriormente citadas, é investigar as estratégias pedagógicas de professores e professoras para alfabetizar crianças, considerando a heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética durante o período da pandemia do COVID-19. De maneira específica objetivou-se:

- a. Identificar e analisar estratégias, atividades e recursos didáticos físicos e digitais escolhidos por professores para alfabetizar crianças durante o período de afastamento presencial das escolas, considerando a heterogeneidade das crianças quanto aos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética.
- b. Identificar e analisar estratégias, atividades e recursos didáticos escolhidos por professores para alfabetizar crianças no período de retorno às aulas presenciais e continuidade da alfabetização, considerando a heterogeneidade das crianças quanto aos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, assim como os possíveis impactos das experiências vivenciadas durante a fase de ensino remoto.
- c. Investigar, sob o ponto de vista dos docentes, as dificuldades para alfabetizar turmas heterogêneas quanto aos conhecimentos sobre o SEA em situações remotas, no 1º ano do ensino fundamental.

Explicitar e vincular a alfabetização ao atendimento à heterogeneidade de conhecimentos é importante por mobilizar novas práticas docentes, visto que, culturalmente,

lidar com este fenômeno tem sido um desafio que pode provocar grandes mudanças no ato de ensinar.

Se, por um lado, as concepções e as práticas tradicionais de ensino inibem um olhar atento à heterogeneidade de conhecimentos que se fazem presentes em todo e qualquer ambiente de sala de aula, por outro lado, podemos dizer que perspectivas “mais recentes” de alfabetização começaram a abrir espaço para percepção desse fenômeno. Foram principalmente com os estudos da Psicogênese da Escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que as singularidades dos aprendizes assumiram posição de destaque no cenário educacional. (SILVA, 2014, p.23)

Na dimensão do fazer pedagógico na alfabetização durante o ensino remoto, esta pesquisa colocará em discussão a relação entre o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos e o uso de estratégias e recursos para favorecer a apropriação da leitura e escrita. Entender melhor esse novo movimento, a partir de investigações que confrontem e analisem processos pedagógicos nas redes de ensino privada e pública é de fundamental importância para a problematização das aprendizagens decorrentes deste período que podem ser agregadas à escola presencial nos períodos pós-pandemia.

Neste projeto, a metodologia adotada foi qualitativa, com vista a atender aos objetivos descritos, respeitando-se a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. As fases foram organizadas de modo sequencial, em escolas da rede pública municipal e privada da região metropolitana do Recife, iniciando com as entrevistas a docentes, gestores, famílias e crianças, seguindo para a observação de aulas realizadas no modelo remoto e/ou presencial, e, por fim, a análise de instrumentos didático-pedagógicos físicos e digitais, bem como, documentos orientadores para o modelo emergencial em decorrência da pandemia.

A dissertação é organizada em três capítulos de fundamentação teórica: o primeiro trata do tema concepções de alfabetização; o segundo aborda o tema heterogeneidade de conhecimentos e alfabetização; o terceiro aborda o ensino remoto e alfabetização. Em seguida, a metodologia da investigação, com a caracterização dos sujeitos e instrumentos de coleta de dados, que foram utilizados no decorrer da investigação, foi tema do capítulo 4 e, por fim, o capítulo 5 teve como foco as análises dos dados produzidos.

1. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

“Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.”
(FREIRE, 1989, p.9)

A leitura crítica e a análise dos contextos implicados em cada momento histórico e social leva-nos a perceber que as concepções de alfabetização não se mantiveram estáticas ao longo do tempo. Foram mudando, alternando-se e sobrepondo-se, com a presença simultânea de diferentes concepções em um mesmo contexto histórico, em função de tensões provocadas pelas discussões no campo da pesquisa e pelos fatores político-econômicos que sempre permeiam as políticas educacionais.

De acordo com Soares (2019), no Brasil, as discussões formais sobre as concepções de alfabetização ocorreram nos anos finais do século XIX, quando foi posta a necessidade de colocar as crianças nas escolas e ensinar a elas, entre outros conteúdos, a leitura e a escrita.

Historicamente, as sociedades viviam os movimentos da pós-modernidade, vislumbrando avanços industriais, tecnológicos e científicos, e, para tanto, precisavam garantir a formalização do ensino, de modo a gerar mão de obra qualificada. Pesquisas na área de Psicologia e Educação se ocupavam do pensamento infantil e desenvolvimento da linguagem, que, por sua vez, agregaram novos paradigmas à discussão sobre o ensino de leitura e escrita. Refletir sobre a trajetória histórica das diferentes concepções da alfabetização no Brasil nos leva a compreender melhor as práticas docentes adotadas em classes de primeiro ano do ensino fundamental.

No contexto atual, diferentes abordagens perpassam o debate sobre educação. A perspectiva construtivista foi uma das mais difundidas no Brasil, assim como as abordagens influenciadas pelos estudos do letramento. Muitos teóricos, como Piaget, Vygotsky, Ferreiro, Teberosky, Freire, Montessori, Wallon, entre outros, influenciaram o debate nas últimas décadas, combatendo métodos considerados “tradicionalistas”, que são fundamentados em abordagens empiristas. Ainda assim, resquícios de métodos ditos tradicionais de alfabetização seguiram enraizados na cultura escolar e nas intervenções pedagógicas, sendo comum perceber o uso de atividades como cópias de letras, famílias silábicas e palavras de maneira repetitiva e descontextualizada. É importante, portanto, investigar essas diferentes concepções e os modos como impactam o trabalho pedagógico nas escolas.

Para expor de maneira mais clara os conceitos e pressupostos adotados neste estudo, aprofundaremos, nos subtópicos a seguir, diferentes abordagens teóricas e temáticas vinculadas ao debate sobre alfabetização.

1.1 MÉTODOS SINTÉTICOS E ANALÍTICOS

Os métodos de alfabetização tidos como tradicionais têm sido classificados como métodos sintéticos e analíticos. De acordo com pesquisas realizadas por Galvão e Leal (2005), acredita-se que os métodos sintéticos sejam os mais antigos, com hegemonia desde a Grécia antiga até o século XVIII, e presentes até os dias atuais.

Os métodos sintéticos defendem que a aprendizagem da escrita deve acontecer seguindo um caminho fixo, iniciando com o ensino de letras, fonemas e sílabas para posteriormente chegar à leitura e escrita das palavras, frases e textos. Estabelece, assim, a lógica de que a aprendizagem é progressiva e deve partir do que é concebido como mais “fácil” para adiante as crianças conseguirem compreender como se “formam” as palavras e, por fim, lerem textos completos.

Para Morais (2012), este foi o método que mais influenciou as escolas brasileiras, classificando-os em três principais tipos: os alfabéticos, os silábicos e os fônicos; todos apresentam o pressuposto da aprendizagem acumulativa. Esse autor descreve cada um deles da seguinte forma:

- [...]por trás dos métodos alfabéticos (“B com A, BÁ”, “B com E, BÉ” etc.) existe a crença de que o aprendiz já compreenderia que as letras substituem sons e que, memorizando “cansadamente” os nomes das letras, ele poderia ler sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, o principiante veria que, juntas, elas formariam palavras e... um dia ele leria textos;
- por trás dos métodos silábicos (“BA, BE, BI, BO, BU ... BÃO”), está a crença de que o aprendiz não só compreenderia que algumas poucas letras juntas substituem sílabas das palavras que falamos, mas que ele acreditaria que coisas escritas apenas com duas letras poderiam ser lidas. Decorando as sílabas e “juntando-as”, ele chegaria a ler palavras e ... um dia ele leria textos;
- por trás dos métodos fônicos está crença de que os fonemas existiriam comunidades na mente do aprendiz (que poderia não pensar neles, mas, sem muito esforço, pronunciar /S/ /a/ /v/ /i/ para palavra-chave. Reivindicando que os nomes das letras (usados pelos defensores dos métodos alfabéticos) não traduzem sons que as letras assumem, propõem que o aprendiz seja treinado a pronunciar fonemas isolados e a decorar as letras que a eles equivalem, para, juntando mais e mais correspondências fonema-grafema, possa ler palavras e, um dia ler textos. (MORAIS, 2012, p. 28-29)

Em síntese, a ênfase desses métodos se dá essencialmente no ensino da relação entre o som e a grafia, por meio de um processo que consiste em apresentar às crianças elementos

linguísticos mínimos (fonemas, letras, sílabas) e definir regras de sonorização da escrita. Consideram a escrita como a transcrição gráfica da fala, e a leitura, decodificação do escrito em som. Para Galvão e Leal (2005)”, as abordagens sintéticas parecem ignorar o caráter significativo da escrita no seu processo de aprendizagem, além de não contribuírem para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto no cotidiano.

Por sua vez, os métodos analíticos apresentavam uma orientação diferente. Tentando ganhar respaldo na justificativa de atribuir significado à aprendizagem da escrita, davam ênfase à palavras, frases e pequenos textos. Nesta abordagem, é adotado o ensino por meio de frases e textos curtos, construídos com controle de sílabas que formam as palavras, com a finalidade de que as crianças, ao aprenderem tais unidades globalmente, memorizando-as, possam criar, posteriormente, o conhecimento das unidades menores que constituem tais palavras. Exemplos de métodos analíticos são a palavração, a sentencição e o método global, sob o entendimento de que era necessário partir de unidades “significativas” (palavras, frases e pequenos textos) para ensinar a ler e a escrever. No entanto, o que era concebido como unidades significativas não eram textos que circulavam em outras esferas sociais e sim os que eram produzidos para o processo de ensino.

Os demais métodos de caráter analítico também possuem características próprias. No método da palavração, a estratégia para que as crianças aprendessem a ler e escrever era fazê-las copiar e decorar palavras, depois reduzi-las a sílabas e letras; no método da sentencição, eram organizadas frases com extremo controle léxico, para depois tratar os segmentos das palavras, sílabas e letras. Todos os métodos descritos acima não garantiam a possibilidade de que as crianças atuassem de forma reflexiva e dialógica.

Nas duas abordagens, um recurso ganhou amplo destaque – as *Cartilhas para alfabetizar*, que eram construídas, como dito anteriormente, com extremo controle sob as combinações das palavras, persistindo uma aprendizagem mecanicista e negando-se à criança o direito de refletir e criar a partir de suas próprias construções linguísticas.

Métodos sintéticos e analíticos foram vivenciados na alfabetização brasileira com um movimento de simultaneidade ou oscilando entre um e outro, ao longo da história da Educação. Essas concepções foram rejeitadas por autores oriundos de diferentes abordagens teóricas, como os vinculados ao construtivismo, sobretudo a partir das contribuições advindas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, relativas aos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita. A partir desses estudos, constatou-se, como é afirmado por Soares (2019), que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética “se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do

conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos.”, como será exposto a seguir.

1.2 PSICOGENESE DA LÍNGUA ESCRITA E A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA

As pesquisas científicas de base construtivista sobre o desenvolvimento da lectoescrita infantil evidenciaram que esse não se dá simplesmente por associações entre letras e fonemas mas, também, por meio de aprendizagens conceituais. Sendo assim, surge um novo olhar para as crianças, que passam a ter sua produção de conhecimentos validada. Elas não são mais vistas com simples receptoras de conteúdo.

Soares (2019) descreve essa transformação como mudança de paradigmas, que foram se reinventando desde o século XIX até a atualidade. A busca por métodos eficazes e assertivos, segundo a autora, deu-se pela necessidade de combater o fracasso escolar, reprovações e evasões. Afirma, também, que um importante marco sucedeu-se a partir das contribuições apresentadas por Piaget, envolvendo a teoria da epistemologia genética e a teoria Construtivista, que propunham uma mudança na concepção dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

À luz das teorias piagetianas, outros conhecimentos foram se estruturando, entre eles os que foram denominados como teoria da Psicogênese da Língua Escrita. Ferreiro e Teberosky empenharam-se em pesquisar e investigar o pensamento infantil sobre a leitura e escrita, levando em consideração aspectos da contribuição de Piaget à Psicologia da Educação. As autoras ressaltam que “[...] foi graças a essa teoria que podemos descobrir um sujeito que reinventa a escrita para fazê-la sua, um processo de construção efetivo e uma originalidade nas concepções que nós, adultos, ignorávamos” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1984, p.296).

Para Morais (2012, p.53), a perspectiva de Ferreiro e Teberosky [...] “parece ser o único modelo que, seguindo uma preocupação piagetiana, busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos.”

A partir dos estudos sobre a psicogênese da escrita, foram descritos alguns níveis ou hipóteses que caracterizam, segundo as autoras, o percurso evolutivo dos aprendizes, destacados por Morais (2012):

[...] 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. Numa Ótica claramente construtivista, a teoria propõe que no percurso evolutivo já tão conhecido de muitos educadores (etapa pré-silábica, silábica silábico-alfabética e alfabética), a criança formula respostas (“hipóteses”) diferentes para aquelas duas questões conceituais básicas [...] ela constrói respostas próprias, não ensinados pelo adulto, para as questões “o que a escrita representa/nota?” e “como a escrita criar representações/notações?” (MORAIS, 2012, p. 53)

Logo, é possível apontar que os estudos e pesquisas passaram a interpretar a construção do pensamento e da linguagem como um processo, destacando a necessidade de compreender as ideias e hipóteses formuladas pelas crianças no curso da apropriação do sistema de escrita alfabética. As concepções advindas desse movimento trazem para a alfabetização um novo contexto, segundo o qual acredita-se que as crianças devem testar, experimentar e confrontar suas hipóteses, mesmo antes de apresentarem a leitura e a escrita convencional. Para aprender a ler e escrever, as crianças devem ser expostas a situações que possam utilizá-la, e assim ganhar compreensão sobre o funcionamento da escrita.

Notadamente, o estudo da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1984) revelou muito sobre o processo de leitura e escrita, evidenciando na teoria da psicogênese não só a evolução do pensamento sobre a escrita, mas também a interpretação dos atos de leitura que compõem esse desenvolvimento. Neste contexto, Ferreiro e Teberosky (1984, p.43) indicam que mesmo que uma criança ainda não tenha aprendido a ler, isso “não é obstáculo para que tenha ideias bem precisas sobre as características que deve possuir um texto escrito para que permita um ato de leitura.”.

Em relação à aprendizagem do Sistema Alfabético de Escrita, as referidas autoras apontam principalmente dois critérios utilizados pelas crianças ao formular as primeiras hipóteses de leitura:

[...] que exista uma quantidade suficiente de letras, e que haja variedade de caracteres. Em outras palavras, a presença das letras por si só não é a condição suficiente para que algo possa ser lido; se há muito poucas letras, ou se há um número suficiente; porém, da mesma letra repetida, tampouco se pode ler. E isso ocorre antes que a criança seja capaz de ler adequadamente os textos apresentados.(FERREIRO E TEBEROSKY, 1984, p. 43)

Para as autoras, tais hipóteses são construídas no contato da criança com os textos escritos, considerando-se que as crianças estabelecem hipóteses e critérios para leitura. Quando, por exemplo, uma criança tenta ler uma placa, uma palavra escrita numa caixa de brinquedo, o título de um livro, considera-se que estejam desempenhando atos de leitura, desenvolvidos desde muito cedo. Tais proposição distancia-se das abordagens sintéticas que estabelecem

materiais estruturados para alfabetizar (cartilhas com textos criados com controle das sílabas que compõem as palavras).

Em relação aos atos de leitura presentes na vida das crianças, seja por observação de outro sujeito leitor ou por tentativas próprias, Ferreiro e Teberosky (1984) buscaram compreender as relações que as crianças estabelecem com a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. As autoras se propuseram a responder à questão relativa a quando as crianças entendem se alguém está ou não realizando uma leitura. Na construção de uma resposta para esse aspecto, analisaram duas situações, uma voltada a interpretação da leitura silenciosa e a outra da leitura em voz alta.

No que diz respeito à leitura silenciosa, a criança apresenta, no primeiro nível, o entendimento de que não é possível haver leitura sem voz, de modo que só existe o ato de ler se este for acompanhando da fala. Posteriormente, já admite que a leitura pode acontecer de maneira silenciosa, percebendo o movimento do olhar para o texto como um ato de leitura. Por fim, o ato de leitura silenciosa se solidifica como algo possível e a criança passa a perceber que, além do olhar que acompanha a escrita, a leitura do texto leva um tempo maior, indicando uma evidência da leitura silenciosa. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky:

[...] o poder diferenciar ler de falar parece-nos um fato sumamente importante, tendo em vista que se trata de crianças que não são leitores no sentido tradicional do termo. Nenhuma delas *sabe* ler; porém, a maioria *sabe* muitas coisas específicas sobre a atividade de leitura e sua significação. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1984, p. 172)

A segunda questão investigada foi a leitura com voz. Para este ato de leitura, foram designados 3 níveis, no primeiro nível a ideia infantil é que, independentemente do portador de texto, a leitura com voz é legítima, porém não estabelecem outros critérios como observar se há imagens ou palavras, basta haver a fala. Evolutivamente, passam a perceber e tomar as imagens e as letras como indicativos que caracterizam um material passivo ou não de ser lido. No segundo nível, a criança toma como referência elementos que caracterizam os gêneros textuais que fazem parte da sua realidade, de modo que um conto não está escrito em um jornal, e uma manchete não pode pertencer a um livro de contos.

Por fim, no terceiro nível há a distinção entre a fala e a escrita, mesmo em crianças não leitoras. Por experienciarem no seu cotidiano atos de leitura, conseguem inferir qual será a escrita adequada a cada portador de texto, de modo que na exploração de contos, poemas, cartas, diários, apesar de não realizar uma leitura formal, já conseguem predizer como a língua escrita se apresentará em cada um destes gêneros.

Deste modo, torna-se fundamental, nessa abordagem, no processo de alfabetização, fazer uso de textos autênticos, que circulam na sociedade, principalmente aqueles de circulação social e repertório infantil, uma vez que no sistema notacional de escrita, convenções e regularidades escritas ou faladas são observadas por meio de seus usos. Seguindo a evolução dos atos de leitura refletidos pelas crianças, defendem que, além de interpretar os textos através dos atos de leitura, simultaneamente estão construindo conhecimentos quanto ao SEA.

Defende-se, a partir dos estudos construtivistas, que as crianças são produtoras de textos desde muito pequenas, observam os modelos de adultos para interpretar a leitura e observam a escrita de adultos para criar as suas próprias. Entre os elementos desta observação infantil está a direção em que a escrita é feita, o movimento das mãos ao grafar letras, local onde escrevem, assim como olham atentamente as escritas em placas, fachadas, embalagens, e então vão se lançando nas situações de escritas espontâneas, iniciando por fazer várias ondinhas e tracinhos em papéis, paredes e chão para escrever o que enxergam das escritas do mundo afora.

Morais (2012) chama atenção para a questão do sistema de escrita ser um sistema notacional. Com base na teoria da psicogênese, endossa a necessidade de se compreender que as crianças em processo de aprendizagem da escrita alfabética não possuem o conhecimento estruturado das propriedades deste e, além disto, depois que começam a dar conta dessas propriedades, precisam ainda internalizar as regras e convenções do uso da língua. Sendo assim, os aprendizes percorrem um processo longo e complexo, que só pode ser consolidado através do investimento sistemático sobre as propriedades do SEA. Na tentativa de auxiliar os professores na delimitação dos conhecimentos necessários para a compreensão do Sistema Alfabético de Escrita, Leal e Moraes (LEAL, 2006; LEAL, MORAIS, 2010) buscaram listar as propriedades desse sistema notacional, que foi, posteriormente, reorganizado por Moraes (2012):

- (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 da 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 de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
- (10) As sílabas podem variar quanto às combinações

entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, 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 da sistematização acerca das propriedades de funcionamento do sistema notacional, é possível entender que a apropriação do SEA é um caminho complexo e que a escrita ganha sentido pouco a pouco, na medida em que as crianças vão sendo expostas a situações de reflexão da língua, até que estejam alfabetizadas. Esse percurso, segundo a teoria de Piaget (1970), ocorre porque a ampliação dos esquemas mentais se fomenta e os processos metacognitivos ampliam a capacidade de reversibilidade do pensamento, criando condições biológicas e sociais para a apropriação de conhecimentos mais complexos, como o SEA.

Em uma abordagem construtivista, portanto, defende-se que a criança formula hipóteses conforme vai avançando no processo de apropriação da base alfabética. Deste modo, Ferreiro e Teberosky (1984) mostram evidências acerca dos caminhos percorridos pelos aprendizes quando se apropriam do SEA. Coutinho (2005) sintetiza as hipóteses de escrita expostas por essas autoras, discriminando os níveis pré-silábico, Silábico (quantitativo e qualitativo), Silábico-alfabético e Alfabético do seguinte modo:

Pré-silábico – Nesta fase, as crianças têm dificuldades em diferenciar letras e números e muitas vezes “escrevem” usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletras, números ou alguns desses elementos misturados.[...]Para os alunos, a escrita é uma representação direta do objeto; eles ainda não conseguiram perceber que o que a escrita representa (nota) no papel são os sons da fala.

Silábico – Neste nível, o primeiro dos desafios (entender o que a escrita nota) já foi vencido, porque os alunos começam a perceber que a escrita está relacionada com a pauta sonora da palavra. No entanto, eles desenvolveram a hipótese de que a quantidade de letras a ser grafada corresponde à quantidade de segmentos silábicos pronunciados. Sendo assim, quando desejam escrever, os alunos o fazem utilizando uma letra para cada sílaba presente na palavra.[...] Nesta fase, os alunos podem, inicialmente, preocupar-se apenas com o aspecto quantitativo, marcando uma letra qualquer para representar cada sílaba da palavra, o que corresponde a um *estágio silábico de quantidade*. À medida que começam a utilizar, na escrita das sílabas das palavras, letras que possuem uma correspondência com os sons representados, eles entram na *fase silábica de qualidade*.

Silábico-alfabético – Neste nível, os alunos já têm suas hipóteses muito próximas da escrita alfabética, uma vez que eles já conseguem fazer a relação entre grafemas e fonemas na maioria das palavras que escrevem, embora ainda oscilem entre grafar as unidades menores que a sílaba.

Alfabético – Neste nível, o aluno finalmente começa a compreender o “*como a escrita nota a pauta sonora*”, ou seja, que as letras representam unidades menores do que as sílabas. Quando dizemos que um aluno está no nível alfabético, estamos dizendo que ele já é capaz de fazer todas as relações entre grafemas e fonemas, embora ainda possua problemas de transcrição de fala e cometa erros ortográficos. (COUTINHO, 2005, p. 52-61)

No processo de alfabetização, segundo essa perspectiva, é indispensável que professores(as) alfabetizadores(as) tenham domínio sobre cada uma das hipóteses de escrita, para, a partir desta compreensão, poderem atuar de forma assertiva. Sendo a Psicogênese da língua escrita uma teoria do campo da psicologia, é natural que ela dê conta de muitos aspectos voltados ao pensamento infantil, uma vez que seu estudo se ocupou de investigar o processo de leitura e escrita, nesta fase do desenvolvimento. No entanto, estudos oriundos de outros teóricos, simpatizantes ou não do construtivismo, apontaram outros aspectos a serem considerados no processo de alfabetização, como, por exemplo, as relações entre alfabetização e consciência fonológica.

1.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO

Aos 3 anos e 5 meses, Marina volta da escola e, já no final do almoço, enquanto comia sua sobremesa, sorri para a mãe, anunciando a descoberta que acabou de fazer:
– Ge-la-ti-na, tem tina, mamãe (Tina era o apelido de Cristina, professora de Marina).
(MORAIS, 2012, p. 83)

As palavras da língua costumam despertar interesse e curiosidade nas crianças, que desenvolvem habilidades de reflexão sobre elas, estabelecendo relações significativas, como foi o caso citado acima.

É evidente que pensar e refletir sobre propriedades sonoras das palavras, como a de segmentação de palavras e identificação de rimas, é também um processo que deve ser explorado e estruturado no espaço escolar, utilizando-se, para isso, brincadeiras, cantigas e outras estratégias que auxiliem as crianças a desenvolver um conjunto de habilidades relacionadas à consciência fonológica.

É necessário destacar que, nos estudos da psicogênese da escrita realizados por Ferreiro e Teberosky (1984), o papel da consciência fonológica foi suprimido. A necessidade de apresentar evidências que comprovassem as inadequações dos métodos fônicos fez com que o trabalho com a consciência fonológica e o papel desta na apropriação do SEA fosse negligenciado. Artur Morais (2012) pesquisou e produziu escritos sobre o tema, evidenciando inúmeras relações com o processo de apropriação do SEA. Morais (2012, p. 84) defende que “a consciência fonológica não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente.”

Dentre tantas questões que envolvem a alfabetização, o trabalho com a consciência fonológica torna-se igualmente importante no caminho da criação de estratégias pedagógicas

que levem a criança a entender o sistema notacional, sobretudo a compreender que no SEA a quantidade de letras tem relação com a quantidade de unidades sonoras (fonemas) e que cada letra representa um fonema específico ou um conjunto delimitado de fonemas. Para Morais, a consciência fonológica é “Toda forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito, sobre as propriedades da linguagem. Esses conhecimentos são suscetíveis de ser utilizados de maneira intencional.” (MORAIS, 1992, p. 15).

As habilidades de consciência fonológica não são simplesmente resultado do processo de aprendizagem do SEA, são meios de construir a compreensão acerca desse sistema notacional. Morais (2012) aponta que, dentre outras, as seguintes habilidades constituem a consciência metafonológica:

[...] separação oral de sílabas; contagem de sílabas; segmentação de palavras em fonemas; contagem de fonemas de palavras; identificação de palavra maior que outra; produção de palavra maior que outra; identificação de palavras com mesma sílaba inicial; produção de palavras com mesma sílaba inicial; identificação de palavras com mesmo fonema inicial; e produção de palavras com mesmo fonema inicial. (MORAIS, 2012 p.81)

As autoras que difundiram os estudos sobre a psicogênese da escrita não abordaram ou referendaram explicitamente o papel da consciência fonológica. A partir da proposta de criticar o método fônico, optaram por não tratar do trabalho com a consciência fonológica e como este é necessário para que as crianças avancem em suas concepções sobre o SEA. Morais (2012) analisa que a consciência fonológica por si só não garante a compreensão do sistema alfabético e que algumas crianças podem desenvolver várias habilidades metafonológicas e ainda permanecer em níveis iniciais da escrita, justificando que este movimento pode acontecer pelo fato de não ter garantido aspectos conceituais de compreensão do SEA. Morais (2012) reforça que:

Existe desenvolvimento de várias habilidades metafonológicas, como as de identificar palavras que começam com a mesma sílaba ou de identificar palavras que rimam, mesmo quando uma criança ainda não atingiu uma hipótese silábica. Embora o contato com a notação escrita alavanque a capacidade de refletir sobre segmentos orais e de compreender sua relação com seus substitutos escritos, sobretudo no nível dos fonemas, o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica não seria uma mera consequência do contato com a notação escrita, uma mera decorrência de a escrita permitir ao aprendiz pensar sobre as partes sonoras das palavras. A interação entre domínio da notação escrita e desenvolvimento da consciência fonológica é inegável, mas algumas habilidades metafonológicas podem se desenvolver muito antes de a criança usar as letras como objetos que substituem sons. (MORAIS, 2012 p.128)

Considerando o percurso da criança nas primeiras hipóteses de escrita, quando ainda apresentam o pensamento pouco estruturado sobre o sistema alfabético, pode-se afirmar que

elas ainda não têm consciência de que o principal atributo do SEA é que as unidades gráficas (letras) correspondem às unidades sonoras (fonemas). Portanto, habilidades de análises fonológicas, como identificar sons iniciais e finais, comparar o tamanho de palavras, identificar palavras que possuem semelhanças entre fonemas, são importantes para que os aprendizes compreendam melhor o funcionamento da escrita alfabética, localizem semelhanças e diferenças entre palavras e progridam na apropriação dos conhecimentos necessários ao domínio desse sistema.

Morais (2012, p.93) defende “que as crianças possam se beneficiar da presença da escrita das palavras, enquanto refletem sobre seus segmentos orais”. Portanto, o desenvolvimento das habilidades metafonológicas deve ser considerado indispensável. Moraes e Leite (2005) destacam:

[...] I) que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre como a escrita nota a língua falada, II) que aquelas hipóteses evoluem de uma etapa inicial, em que a escrita não é tomada como uma representação do falado (hipótese pré-silábica) a uma etapa em que ela representa a fala por correspondência silábica (hipótese silábica), chegando, por fim, a uma correspondência alfabética, e III) que o SEA não é um código, de modo que seu aprendizado não se reduz a uma identificação de fonemas e memorização das letras que os notam na escrita. (MORAIS E LEITE, 2005, p. 72)

Os aspectos relacionados acima tomam como referência a integração dos conceitos envolvendo a teoria da psicogênese e os que são resultantes de pesquisas sobre consciência fonológica. Moraes (2012) considera que estes precisam estar alinhados para o pleno desenvolvimento do processo de apropriação do SEA.

1.4 LETRAMENTO

Um terceiro conjunto de conhecimentos que interfere nas concepções sobre alfabetização foi gerado a partir dos estudos sobre letramento. No senso comum, costuma-se considerar que o sujeito letrado é aquele que possui capacidade e compreensão leitora mais elaborada. Street (2014) defende que esta é uma forma reducionista de se interpretar o conceito. Ele afirma que as pessoas não são “tabulas rasas”, aguardando o advento do letramento para pertencer à sociedade. Para ele, existem relações de poder associadas à participação das pessoas em eventos de letramento. Street (2014, p. 40) pretende combater a ideia de que existiriam sujeitos “iletrados” e que isso explicaria as dificuldades de conquistar “mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social”.

Soares (2012) refuta a concepção de que os analfabetos são iletrados, afirmando que:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada. (SOARES, 2012 p. 24)

Nesses casos, o contato com o mundo da escrita ocorre pela oralidade, em variados eventos sociais. Além disso, o reconhecimento de certas práticas de letramento como superiores a outras é consequência das disputas e das desigualdades entre grupos sociais. .

O debate sobre letramento se tornou indispensável para compreendermos as mudanças nas concepções de alfabetização. Tfouni (2010, p. 32) explicita seu entendimento sobre letramento e o define como “um processo, cuja natureza é sócio-histórica”. A autora traz esse posicionamento por se opor às perspectivas que tratam letramento como sinônimo de alfabetização.

Em suas pesquisas, Tfouni (2010) encontrou na língua inglesa algumas significações para do termo *literacy*, e as classificou como – *Individualista-restritiva, tecnológica e cognitivista*, nas quais sempre há o condicionamento da habilidade de ler e escrever como pressuposto para o letramento. Segundo a autora, estas perspectivas reforçam a divisão entre usos orais e letrados da língua. As três perspectivas apresentadas definem *literacy* das seguintes formas:

Em uma primeira perspectiva, que denominarei individualista-restritiva, *literacy* é vista como estando voltada unicamente para a aquisição da leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende. Daí, uma relação por extensão entre *literacy* e: escolarização, ensino formal, e aprendizado de habilidades específicas (como: aprender o alfabeto, correspondência som/grafema, pré-requisitos psicomotores). Nessa perspectiva, então, *literacy* confunde-se com alfabetização.

Uma segunda perspectiva, que pode ser chamada tecnológica, relaciona *literacy*, enquanto produto, com seus usos em contextos altamente sofisticados. Tem, ainda, uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico

Já a terceira perspectiva, a cognitivista, enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e conseqüentemente vê o indivíduo ("criança") como responsável central. pelo processo de aquisição da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo. Olha, portanto, os processos internos, e ignora as origens sociais e culturais do letramento (TFOUNI, 2010, p. 32-33)

As concepções trazidas buscam interpretar o que há de viés político nas concepções atuais de letramento e as relações de poder estabelecidas. Street (2014) e Tfouni (2010) consideram o letramento como fator existente em contextos nos quais não há apropriação da leitura e escrita. Tfouni (2010) nota que o letramento pode:

[...] atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. Assim, culturas ou indivíduos, ágrafos ou iletrados, são somente os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita. (TFOUNI, 2010, p. 39)

Esta avaliação se dá pelo entendimento de que um sujeito pode fazer uso de vários gêneros textuais sem que nunca tenha lido com autonomia, e embora seja considerado pouco escolarizado e/ou pouco alfabetizado, pode possuir um nível sofisticado de letramento. Ainda que o posicionamento da autora seja coerente quanto à existência do sujeito letrado e alfabetizado e o sujeito letrado não alfabetizado, é importante destacar que na sociedade atual a garantia do acesso ao conhecimento não é tão simples quando não se tem agregado ao letramento a alfabetização. Mesmo que implícito a esta afirmação haja uma relação de poder, é fato que a aprendizagem de leitura e escrita não está democraticamente ofertada a todos, o que reforça as relações de dominação do conhecimento existentes em diferentes sociedades.

As elaborações e reflexões citadas acima trazem uma amplitude no que diz respeito ao entendimento plural sobre letramento. É fato que autores e pesquisadores da área da educação trataram deste conceito voltando-se prioritariamente para o viés da leitura e da escrita, e agregam a ele um importante papel no processo de alfabetização correlacionados os contextos das práticas sociais individuais e coletivas, mas é necessário ampliar esse olhar para entender os efeitos desse debate na compreensão dos processos educativos de maneira mais ampla. Freire (1987) afirma que a leitura e a escrita são ferramentas para tomada de consciência da realidade e também um meio de transformá-la, por isso a importância da democratização do ensino. Nesse contexto, da democratização do acesso aos variados eventos de letramento.

Soares (2012, p.20) diz que o processo de letramento é o caminho para a apropriação dos usos da língua nos variados contextos sociais e para isso não é suficiente apenas saber ler e escrever do ponto de vista da decodificação. Nesta perspectiva, o letramento surge para instrumentalizar os sujeitos que precisam “responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente”.

Compreender de que lugar cada autor busca compreender o letramento é o caminho para uma prática mais ajustada, principalmente quando se trata do atendimento à heterogeneidade

de conhecimentos, sobretudo quando pretende-se desenvolver um processo de alfabetização que respeite as diferenças, descrito atualmente como alfabetização na perspectiva do letramento.

1.5 TENDÊNCIAS ATUAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Em meio aos diferentes debates anteriormente expostos, muitas concepções de alfabetização estão subjacentes às práticas docentes, assim como aos documentos curriculares oficiais, aos materiais didáticos. Um estudo realizado por Leal, Brandão, Almeida e Vieira (2014), em que foram analisados 26 documentos curriculares de capitais brasileiras e de redes estaduais, evidenciou que, desde o início deste Século, três principais tendências influenciam práticas de professores e políticas públicas brasileiras: Método fônico, Letrar alfabetizando e Alfabetização na perspectiva do letramento. Existem muitas questões envolvendo as tendências citadas, de modo que trataremos de cada uma separadamente.

1.5.1 METODO FÔNICO

Os métodos sintéticos perderam força nas últimas décadas, pois pesquisas científicas voltadas ao desenvolvimento infantil global desenvolvidas em meados dos anos 80, principalmente no campo da psicologia cognitiva, traziam novos elementos e evidências de que os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita eram mais elaborados, não sendo suficientes os procedimentos de ensino por repetição, com atividades que isolam letras, palavras, frases e textos artificialmente criados para alfabetizar. No entanto, novos movimentos em variados países fizeram com que proposições dessas abordagens circulassem novamente no campo educacional. No Brasil, por exemplo, em 2019, é formulado um documento intitulado Política Nacional de Alfabetização, que prevê o uso do método fônico como caminho primordial para plena alfabetização.

Neste documento lançado pelo Ministério da educação – Secretaria de Alfabetização, sugere-se que alfabetizar requer o trabalho com seis componentes essenciais: Consciência fonêmica, Instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário, compreensão de textos e produção escrita. A PNA define cada eixo da seguinte forma:

Consciência fonêmica é o conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala (fonemas) e a capacidade manipulá-las intencionalmente. Para desenvolver a consciência fonêmica, é necessário um ensino intencional e sistematizado, que pode ser acompanhado de atividades lúdicas, com o apoio de objetos e melodias.[...] A **instrução fônica sistemática** leva a criança a aprender as relações entre as letras (grafemas) e os menores sons da fala (fonemas). “Fônica” é a tradução do termo inglês *phonics*, criado para designar o conhecimento simplificado de fonologia e fonética usado para ensinar a ler e a escrever. [...] **Fluência em leitura oral** é a habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia. A fluência libera a memória do leitor, diminuindo a carga cognitiva dos processos de decodificação para que ele possa concentrar-se na compreensão do que lê. A fluência torna a leitura menos trabalhosa e mais agradável. É desenvolvida em sala de aula pelo incentivo à prática da leitura de textos em voz alta, individual e coletivamente, acrescida da modelagem da leitura fluente. O monitoramento do progresso dos alunos na fluência permite ao professor conhecer com mais detalhes os problemas de leitura de cada um e assim oferecer-lhe a ajuda necessária.[...] O **desenvolvimento de vocabulário** tem por objeto 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. Além do domínio dessas estratégias, também é importante que o aluno, à medida que avança na vida escolar, aprenda o vocabulário específico necessário para compreender textos cada vez mais complexos.[...] 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. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais.(BRASIL, PNA, 2019 p.33-34)

Existem ainda orientações sobre o ensino de leitura em que se propõe uma quantidade mínima de palavras que devem ser lidas por minuto até o segundo ano do Ensino Fundamental. Por exemplo, ao final do 1º ano do ensino fundamental a criança deverá, segundo essa proposta, ser capaz de ler 60 palavras por minuto. Em produção escrita, o texto só ganharia status de objeto de ensino em etapas posteriores do Ensino Fundamental. Não há, neste documento, qualquer menção à psicogênese da língua escrita ou ao letramento.

Por essa diretriz nacional, a alfabetização deve seguir os caminhos que levam a criança a conhecer primeiro os fonemas, depois relacioná-los com letras, sílabas, palavras e só posteriormente os textos que circulam na sociedade. Isso é, só existe a intenção de produção de textos de variados gêneros ao final do trabalho com os seis componentes. O método fônico foi a abordagem proposta como única validada na Política Nacional de Alfabetização criada neste contexto.

Estudos a favor do método fônico são realidade no Brasil por aqueles que se opõem ao construtivismo. Capovilla e Capovilla (2007) criticam os PCNs e defendem o método fônico. Na construção desta defesa declaram que desenvolver consciência fonológica através do ensino de grafemas e fonemas é fundamental para aquisição da leitura. Expõem que este

desenvolvimento se dá em três estágios: logográfico, alfabético e ortográfico, descritos da seguinte forma:

No **estágio logográfico**, a criança trata o texto mais ou menos como se fosse um desenho, e não uma escrita alfabética, ou seja, um código de correspondências entre determinadas letras e combinações de letras (isto é, grafemas) e seus respectivos sons da fala (isto é, fonemas). Neste estágio, a leitura consiste no reconhecimento visual global de uma série de palavras comuns que a criança encontra com grande frequência, tais como seu próprio nome e os nomes de comidas, bebidas e lugares impressos em rótulos e cartazes.[...] Para evitar a cristalização de um estilo de leitura ideovisual, os professores devem ensinar e encorajar a criança a progredir para o segundo estágio. No **estágio alfabético**, as relações entre o texto e a fala se fortalecem, primeiro em relação à escrita e, depois, também em relação à leitura. Durante a escrita, a seleção das letras e o seu sequenciamento passam a ficar sob controle dos sons da fala. Do mesmo modo, na leitura, a seleção e o sequenciamento das sílabas e dos fonemas durante a pronúncia passam a ficar sob controle das sílabas escritas e dos grafemas do texto. Para produzir tais desempenhos, os professores devem expor a criança a instruções de correspondência entre letras e sons. Assim, a criança aprende que a escrita alfabética representa os sons das palavras, isto é, das mesmas palavras que ela usa para pensar e se comunicar com os outros. Aprendendo as relações entre as letras e os sons, a criança começa a fazer escrita por codificação fonografêmica, ou seja, falando consigo mesma e convertendo os sons da fala nas suas letras correspondentes. Pelo mesmo princípio, mas no sentido inverso, a criança começa a ser capaz de fazer leitura por decodificação grafofonêmica, ou seja, convertendo as letras em seus respectivos sons e, então, repetindo mais rapidamente a sequência toda de sons para si mesma, para que consiga entender o que está lendo, como se estivesse ouvindo uma outra pessoa falando. No **estágio ortográfico**, a criança aprende que há palavras que envolvem irregularidade nas relações entre os grafemas e os fonemas. Ela aprende que é preciso memorizar essas palavras para que possa fazer uma boa pronúncia na leitura e uma boa produção ortográfica na escrita. Tendo já passado pelo estágio alfabético em que aprendeu as regras de correspondência entre grafemas e fonemas que lhe permitem ler e escrever qualquer palavra nova de maneira automática e rápida, agora, no estágio ortográfico, a criança pode concentrar-se na memorização das exceções às regras.(CAPOVILLA E CAPOVILLA, 2007 p. 17)

Analisando a proposição acima, é possível afirmar que no método fônico a alfabetização ocorre pelo ensino sistemático de grafemas e fonemas, e, segundo seus propositores, seguindo um percurso metodológico rígido, a criança conseguirá ao final deste caminho ler e escrever, pois dominará estas técnicas de forma “competente”. Nesta perspectiva, a aprendizagem se dá de forma mecânica pela criança, sem haver variação entre um sujeito e outro; basta que o método seja seguido, e o resultado deste seria a eminente alfabetização.

O método fônico apresentado na PNA não encontra respaldo nos estudos desenvolvidos por teóricos como Morais, Ferreiro, Teberosky, Tfouni, Leal, Soares, entre outros, com pesquisas e evidências consistentes, refutando a proposição acima.

Morais (2006, p.11) relembra que no método fônico “materiais didáticos de extração fônica, ‘preparados para alfabetizar’, submetem a criança a textos surrealmente artificiais e limitados, contribuindo para a deformação das competências envolvidas na leitura e na

produção de textos.”. Portanto, a criação de um Plano Nacional de Alfabetização, que desconsidera as práticas que formam um cidadão letrado é inaceitável.

1.5.2 LETRAR ALFABETIZANDO

Entre as concepções que se apoiam nos estudos do letramento, há os que defendem que as práticas de leitura e escrita de textos de diferentes gêneros são os caminhos para o processo de alfabetização, não sendo necessário um ensino focado nos conhecimentos sobre o Sistema Alfabético de Escrita. A alfabetização se daria por meio da imersão nas práticas de letramento. Essa forma de conceber a alfabetização provocou o que, segundo Soares (2004), foi denominado como “*Desinvenção da alfabetização*”.

A crítica a essa tendência decorre de que, ao se negar a importância de desenvolver uma metodologia que garanta aos estudantes situações de reflexão metalinguística acerca do funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, o/a docente deixa de propiciar condições de aprendizagem reflexiva acerca dessa tecnologia.

Nessas abordagens, o ensino da leitura e escrita se daria por imersão em uma vasta quantidade de situações em que os estudantes lidam com a diversidade de gêneros textuais. Desse modo, há uma deslegitimação do uso de atividades em que os estudantes possam refletir sobre os princípios que constituem o sistema notacional e, conseqüentemente, uma imposição de que os/as docentes abandonem atividades que constituem seu repertório didático de ensino desse objeto de conhecimento – o Sistema de Escrita Alfabética -, tais como as atividades em que as crianças compõem e decompõem palavras, formando novas palavras; preenchem lacunas em palavras; acrescentem ou retirem letras de uma palavra para formar outra palavra; relacionem imagens e palavras; dentre outras.

Nesta interpretação, ao colocar as crianças em contato com textos, pode-se garantir que elas se apropriem de conhecimentos sobre o sistema notacional. Esta tendência foi analisada em estudos voltados à alfabetização. Um dos argumentos contrários a essa abordagem é que ela:

provoca um afastamento das discussões acadêmicas em torno de reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e aponta para uma segunda concepção de alfabetização. Nessa concepção, acredita-se que a imersão em práticas de letramento pode ser suficiente para o processo de alfabetização. (PESSOA, CASTRO E NACIMENTO, 2022, p.18)

Goulart (2006, p.553) considera que “crianças cujas famílias são letradas e que participam de atos de leitura e escrita desde muito cedo, vendo familiares escrevendo e lendo, ouvindo histórias, chegam à escola conhecendo muitos dos usos e funções sociais da língua escrita.”. Interpreta, então, que são essas vivências que favorecem que o processo de aprendizagem da leitura e escrita seja vivenciado pelas crianças de uma forma mais efetiva e rápida. Está implícita a essas formulações que se as práticas didáticas dos professores se configurarem como eventos de leitura e produção de textos coletivos, essas experiências na escola também iriam garantir as aprendizagens de leitura e escrita de modo pleno. No entanto, é importante considerar que essas famílias, além de promoverem a vivência com diferentes usos e funções sociais da língua, muitas vezes também fornecem informações importantes sobre o sistema notacional, em brincadeiras de escrita do nome da criança e de seus familiares; leitura de palavras que encontram em rótulos e outros materiais escritos; conversas a partir de curiosidades das crianças sobre as letras; comparação de palavras, dentre outras. Esses eventos, portanto também focam aspectos ligados com a reflexão sobre o sistema notacional que muitas crianças não têm acesso.

Para Goulart (2006), a alfabetização pode ser promovida forma significativa e progressiva, considerando-se a “escrita como prática social, como um saber.”. Há, portanto, a crença de que o mundo letrado é capaz de gerar significado suficiente para que as crianças, imersas nesse contexto, consigam gradativamente se alfabetizar através dos eventos de letramento focados em leitura e produção de textos de diferentes gêneros.

Os eventos de letramento que incluem as crianças em situações variadas de leitura são com certeza importantes, no entanto, diante de pesquisas consistentes, é possível afirmar que refletir sobre o funcionamento do SEA é fundamental, tanto em situações de leitura e produção de textos coletivos, quanto em situações que envolvem comparação, decomposição, composição de palavras. Emergiu dessa constatação, uma terceira tendência: Alfabetização na perspectiva do letramento.

1.5.3 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPETIVA DO LETRAMENTO

Vai já pra dentro menino!
Vai já pra dentro estudar!
É sempre essa lengalenga
Quando o que eu quero é brincar...

Eu sei que aprendo nos livros,
Eu sei que aprendo no estudo,
Mas o mundo é variado

E eu preciso saber tudo!

Há tempo pra conhecer,
Há tempo pra explorar!
Basta os olhos abrir,
E com o ouvido escutar.

Aprende-se o tempo todo,
Dentro, fora, pelo avesso,
Começando pelo fim
Terminando no começo!

Se eu me fecho lá em casa,
Numa tarde de calor,
Como eu vou ver uma abelha
A catar pólen na flor?

Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
e eu nunca me queimar?

Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?

Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!

Pedro Bandeira

O que seria o Letramento senão aprender o mundo? O poema ilustra o pensamento infantil, a necessidade de experimentar e construir relações profundas e sólidas com as vivências da ordem do brincar. E sim, o mundo é variado. Podemos levar as crianças a construírem suas aprendizagens de tantas formas e acessando possibilidades diversas: a mesma letra que escreve no caderno, escreve no chão com giz, na areia com graveto, no muro com tinta; a mesma análise fonológica que é feita em uma tarefa, se apresenta numa brincadeira com rimas, nas histórias, nas canções... isso não significa que a sistematização, por meio de atividades escritas em tarefas e livros didáticos seja inadequada, mas é um tipo de estratégia dentre outros, escolhidos segundo as perspectivas que guiam o trabalho do professor.

O letramento, portanto, é um fenômeno que necessariamente acontece quando se vive em uma sociedade letrada. São muitos os tipos de eventos, são muitas as práticas sociais que ocorrem no dia a dia, de modo que em uma sociedade em que a leitura e a escrita estão presentes, inevitavelmente as pessoas participam de eventos de letramento. No entanto, há desigualdade quanto às práticas vivenciadas por pessoas de diferentes grupos sociais e apenas algumas são

valorizadas na escola. Assim, o que se propõe nesta perspectiva é que a escola promova eventos que possibilitem o engajamento dos estudantes em variadas situações em que a escrita se faz presente, pois muito se constrói com vivências significativas e intencionalidades pedagógicas bem planejadas, permitindo que a criança conheça, explore, identifique possibilidades, crie e recrie hipóteses, num movimento dialético e metacognitivo, oportunizando o desenvolvimento integral desse sujeito cognoscente.

O Letramento pode ser percebido no desejo de aprender o mundo da escrita e por meio da escrita, e tantas outras dimensões, sobretudo na busca da mudança de contextos sociais. Soares (2012) debruçou-se sobre a relação entre Letramento e Alfabetização, analisando amplamente o papel do letramento na formação de leitores críticos, que ultrapassem suas leituras na busca da significação das diferentes linguagens. Defendeu que,

Para se ter acesso ao mundo da leitura e da escrita e nele poder viver, são necessários dois passaportes: o domínio da tecnologia da escrita - o sistema alfabético e ortográfico, passaporte que se obtém com o processo de alfabetização; e é preciso ter desenvolvido competências de uso dessa tecnologia saber ler e escrever em diferentes situações e contextos, passaporte que se obtém com o processo de letramento. (SOARES, 2012, p. 3)

A base fundamental dessa abordagem foi construída a partir de discussões realizadas por Soares (2012, p.47), quando essa pesquisadora sustentou que “Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Nessa abordagem, as contribuições da psicogênese da língua escrita e dos estudos do letramento, assim como da consciência fonológica são ressignificados para a construção de novas proposições. Soares (2019) declara que a integração destes conceitos permite que a criança aprenda:

[...] a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início lidos pelo(a) alfabetizador(a), aos poucos lidos por ela mesma, e a produzir textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando. (SOARES, 2019, p.350)

Logo, segundo Soares (2019), o caminho é alfabetizar letrando. Esses processos, para essa pesquisadora, acontecem simultaneamente, embora sejam de ordens distintas. Para o processo de alfabetização, é necessário a sistematização e a reflexão sobre a língua e sua forma de escrita, sendo necessário, para isso, vivenciar com as crianças situações de reflexão sobre o sistema notacional, cotidianamente, assim como favorecer situações em que elas interajam por meio dos textos. Soares (2001) destaca a escrita como uma tecnologia que dá acesso à informação e permite criar conhecimentos; para isso, é necessário apropriar-se de algumas habilidades, entre estas:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para, catarse... habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001, p. 92)

Desse modo, Soares (2001) alerta para a multiplicidade de objetivos que guiam o processo de alfabetização, incluindo aspectos linguísticos de modo intrinsecamente articulados aos aspectos sociointerativos. Nesse contexto, alfabetização e letramento são concebido como fenômenos indissociáveis. É nesse sentido que Leal (2022) afirma que,

(...) as próprias práticas de ensino da escrita são práticas de letramento, de modo que, segundo tal compreensão, o ensino da leitura e da escrita ocorre por meio de eventos de letramento situados historicamente e, assim, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) ocorre por meio de eventos que são situações de ensino marcadas pelas especificidades de dado contexto social em um dado momento histórico. (LEAL, 2022, p. 166)

Neste cenário, adotamos a expressão alfabetizar na perspectiva do letramento, uma vez que o processo de apropriação dos princípios alfabéticos são garantidos através de eventos de letramento, que incluem leitura e produção de textos de circulação em diferentes contextos sociais: cantigas, parlendas, quadrinhas, rótulos, contos, notícias etc., mas também incluem atividades em que as crianças refletem sobre palavras, comparando-as, decompondo-as, compondo palavras a partir de pedaços de outras palavras. No âmbito desta perspectiva, Leal (2019) reforça que:

a alfabetização na perspectiva do letramento é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. (LEAL, 2019, p. 40)

A produção e exploração de textos de diferentes gêneros faz com que a criança formule questionamentos sobre o que escreve, quem escreve, para quem, qual motivação dessa escrita, o que está comunicando etc. Freire (1991) defendia que a leitura e a escrita são instrumentos de apropriação sociocultural, direito do sujeito.

A importância da alfabetização na construção do sujeito crítico e atuante na sociedade é incontestável, por isso a necessidade de olhar atentamente ao seu movimento durante a infância. No processo de alfabetização de crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, docentes têm apresentado inquietações quanto às formas de relacionar o ensino do SEA ao ensino de outros conhecimentos e habilidades relativos à produção e compreensão de textos, como é afirmado por Silva (2005):

(...) a criança precisa não só se apropriar do sistema de escrita, mas, também, desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos orais e escritos. Portanto, o ato de ensinar a ler e a escrever - a alfabetização - deve relacionar-se ao uso da leitura e da escrita de maneira a alcançar objetivos em diferentes contextos em que essas práticas são desenvolvidas, ação que tem sido denominada de letramento. (SILVA, 2005 p. 134-135)

A pesquisadora segue chamando atenção para aspectos relevantes da prática docente, alertando para o risco de uma prática inconsistente:

[...] dizer para os alunos “escreva, como souber, uma notícia, um poema, uma resenha, etc.”, sem organizar o ensino para que esses conhecimentos sejam tomados como objeto de reflexão paralelamente aos conhecimentos relativos ao domínio do sistema alfabético, tem se tornado um grande risco. (SILVA, 2005 p. 145)

É preciso garantir situações didáticas em que os estudantes possam refletir sobre a língua escrita a partir de atividades e questões que atendam às necessidades dos estudantes que estejam em cada hipótese de escrita. Não é suficiente incentivar os estudantes, é preciso desenvolver estratégias didáticas diversificadas voltadas para todas as dimensões do ensino.

Na alfabetização na perspectiva do letramento também se propõe que os usos de gêneros textuais diversos são o meio de fomentar o conhecimento significativo. A familiarização dos estudantes com os diferentes gêneros textuais, por meio de práticas de leitura e escrita diversificadas, assim como a exploração das características dos textos, o estilo, a diagramação, devem ser vivenciadas também por crianças ainda nos níveis iniciais de apropriação SEA. Ensinar a ler e escrever, nesta abordagem, tem em vista o uso de variados conhecimentos em diversas situações sociais, afastando qualquer ideia de ensino de um código. Nesse sentido, na

alfabetização na perspectiva do letramento defende-se, na prática docente, a vivência de intervenções pedagógicas capazes de favorecer aprendizagens para que os sujeitos saibam usar os textos nos diversos contextos de interação social.

O ensino do SEA é proposto tendo como ponto de partida o texto e atividades reflexivas sobre o funcionamento do sistema notacional em palavras e os elementos que as compõem (sílabas, letras, fonemas). Para os defensores dessa abordagem, as atividades desenvolvidas em sala de aula devem promover a aprendizagem de elementos textuais à medida em que refletem sobre a escrita. Ao notar as palavras ou observar o(a) escriba, a criança estabelece relações grafofônicas que permitem que ela avance na apropriação do SEA. É necessário que o(a) alfabetizador(a) compreenda aspectos que envolvem a construção dos princípios alfabéticos. Para tanto, Leal (2005) mapeou algumas propostas que priorizam as dimensões do sistema de escrita em uma perspectiva reflexiva:

(1) atividades que buscam familiarização com as letras; (2) atividades que objetivam a construção de palavras estáveis; (3) atividades que destacam análise fonológica; (4) atividades de composição e decomposição de palavras; (5) atividades de comparação entre palavras quanto ao número de letras ou às letras utilizadas; (6) atividades de “tentativas de reconhecimento de palavras”, através do desenvolvimento de estratégias de uso de pistas para decodificação; (7) atividades de escrita de palavras e textos (que sabem de memória ou ditados pelos professores(as)); (8) atividades de sistematização das correspondências grafofônicas; (9) atividades de reflexão durante produção e leitura de textos. (LEAL, 2005, p.108)

Todos os postulados aqui elencados compõem um conjunto que aproxima diferentes autores em uma abordagem em que o ensino do Sistema de Escrita Alfabética ganha relevância a partir de práticas problematizadoras, reflexivas. Ao mesmo tempo, as práticas sociais que envolvem leitura e produção de textos de diferentes gêneros discursivos em diversos espaços sociais são referências para a seleção e planejamento do trabalho com textos desde o início da escolarização. Neste sentido, Leal (2022), além de defender que as próprias práticas de ensino da leitura e da escrita, incluindo as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, são práticas de letramento, afirma que a alfabetização contempla diferentes dimensões a serem consideradas:

1) apropriação de um sistema de escrita alfabética; 2) desenvolvimento das capacidades de ler e escrever em situações sociais diversas; (3) Conhecimentos sobre as práticas sociais de uso da escrita e oralidade e dos gêneros; (4) Conhecimentos sobre a língua, e (5) Aprendizagem de diferentes conhecimentos por meio da leitura, da fala e da escrita, significativos e importantes para a participação das crianças nas diferentes esferas sociais e fortalecimento de suas identidades sociais. (LEAL, 2022, p. 165-166)

Partindo da ideia de que a alfabetização inclui diferentes dimensões, pode-se afirmar que o processo de apropriação do SEA não é pré-requisito para o letramento, pois é possível desenvolver níveis variados de letramento em diferentes esferas sociais sem que o indivíduo tenha domínio do Sistema de Escrita Alfabética, no entanto, não é possível alfabetizar fora das práticas de letramento, que não são neutras e nem a-históricas; elas mudam com o tempo.

O que se propõe, então, na abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, é que as práticas que envolvem a alfabetização sejam compostas por eventos de letramento variados, miméticos aos que ocorrem em diversificados espaços sociais de interação, com utilização de textos autênticos, que circulam na sociedade, e não por meio de textos artificialmente criados para alfabetizar, tal como os textos cartilhados; ou seja, propõe-se que sejam utilizados textos respaldados nas práticas sociais de leitura e escrita comuns em variadas esferas sociais.

Logo, podemos afirmar que a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento, processo por meio do qual as crianças refletem sobre as propriedades do SEA, explorando textos autênticos, de diferentes gêneros, e analisando sons, palavras, sílabas, textos, de forma significativa. Deste modo, os estudantes criam as próprias escritas a partir de suas hipóteses mediadas e remediadas pelo professor, compreendendo o uso dos textos, suas funções e características e tornando-se assim leitoras e escritoras competente.

2. HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS E ALFABETIZAÇÃO

Abordar a temática da heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização é tarefa complexa, pois são variados os tipos de heterogeneidade que impactam os processos educativos, como as étnicas, religiosas, de gênero, de região, dentre outras. Todas elas têm relações com os tipos e níveis de conhecimento que os estudantes mobilizam na escola. Assim, abordar essa temática implica também na reflexão sobre os diferentes níveis de conhecimentos dos estudantes sobre conteúdos curriculares. É necessário, portanto identificar a presença ou não de saberes e práticas docentes para lidar com tal fenômeno. Essa discussão perpassa o debate sobre avaliação, pois, feito o mapeamento dos níveis de conhecimentos dos estudantes, cria-se condições de indicar propostas que atentem a este fenômeno durante a apropriação da leitura e escrita. Em relação a esta pesquisa aqui tratada, é importante ressaltar que, no contexto do ensino remoto e/ou híbrido, a heterogeneidade dos estudantes foi um tema recorrente entre educadores e estudiosos do assunto. No entanto, como dito, outros tipos de heterogeneidade impactam os processos escolares.

Em pesquisa recente, Leal e Silva (2022, p.230) apontam quatro tipos de heterogeneidade presentes nos debates educacionais: heterogeneidades econômicas/sociais; heterogeneidades individuais; heterogeneidades quanto às condições físicas e intelectuais; heterogeneidade de conhecimentos. As heterogeneidades econômicas/sociais dizem respeito às diferenças entre grupos sociais: classe social; heterogeneidade étnica, de gênero, religiosa, de orientação sexual, regional, geracional, dentre outras; as heterogeneidades individuais dizem respeito às características singulares de cada pessoa e seus percursos / trajetórias de vida; as heterogeneidades quanto às condições físicas e intelectuais abrangem aspectos individuais genéticos, hereditários ou adquiridos que implicam em diferenças de condições de acesso motor, sensorial ou intelectual às informações do mundo; as heterogeneidades de conhecimentos são resultantes de todos os outros tipos e implicam nas diferenças entre os estudantes quanto aos conhecimentos adquiridos e em uso na escola e fora dela.

As autoras explicitam a dificuldade que se mostra aparente em sala de aula para lidar com essas heterogeneidades, declarando que as heterogeneidades de níveis de conhecimento, assim como as diversidades sociais e as diferenças individuais, dentre outros, parecem, para muitos docentes, inviabilizar que seus objetivos sejam alcançados. Para as autoras, as heterogeneidades de conhecimentos são resultados dos outros tipos de heterogeneidades citados.

Pessoa, Castro e Nascimento (2022) destacam que:

Quando falamos em heterogeneidades na sala de aula, pode-se pensar de imediato sobre os distintos níveis de conhecimento. Convém lembrar, entretanto, que as heterogeneidades são de diversos tipos e, quando não são tratadas de forma adequada, podem resultar em processos diversos de aprendizagem, o que se reflete em níveis de conhecimentos distintos dos estudantes. (PESSOA, CASTRO E NASCIMENTO, 2022 p.16)

Pactuando com a concepção da heterogeneidade de conhecimentos como um fenômeno intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, podemos nos remeter a duas áreas que muito discutem sobre a forma de ensinar e aprender: a didática e a avaliação da aprendizagem. Nestas, elementos como pressupor agrupamentos, organização social da sala, criar sequências didáticas e avaliar na perspectiva de ajustar o conhecimento a cada criança parecem ser narrativas que mais se aproximam da preocupação com a heterogeneidade de conhecimentos vistas em pesquisas recentes realizadas por Leal, Sá e Silva (2018).

Aspectos como ritmos de aprendizagem e foco de interesse também são elementos que despontam a partir das teorias socioconstrutivistas, criando a necessidade de orientar e formar docentes atentos ao ensino na perspectiva da heterogeneidade de conhecimentos. Solé e Coll (2004) reforçam o olhar atento do(a) pesquisador(a) na construção de novas elaborações que impliquem nos modos de ensinar e aprender, afirmando que:

As características da sala de aula em particular a complexidade e heterogeneidade dos fenômenos e processos que nela ocorrem, fazem com que a pesquisa do ensino e da aprendizagem seja especialmente sensível à manifestação de novos enfoques e novas formulações. Visto que o olhar ao que ocorre na sala de aula não pode ser onipresente, impõe-se necessariamente uma seleção dos aspectos que o pesquisador considera mais importantes, e essa seleção é fortemente condicionada por sua visão do que significa e implica ensinar e aprender. (COLL E SOLÉ, 2004, P.246)

A heterogeneidade de conhecimentos de alunos(as) de uma mesma turma é sem dúvida uma das complexas particularidades existentes em sala de aula. Mesmo sem tratar especificamente da heterogeneidade, Coll, Martín e Onrubia (2004), ao falarem sobre avaliação da aprendizagem escolar nas dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais, refletiram que:

[...] a avaliação das aprendizagens dos alunos é um ingrediente fundamental da educação escolar e dos processos escolares de ensino e aprendizagem; os esforços para melhorar a educação exigem necessariamente a revisão e a melhoria das práticas de avaliação; um ensino adaptador, isto é, um ensino que respeite a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos, exige uma avaliação “inclusiva”, isto é, práticas de avaliação que também levem em conta a diversidade. (COLL, MARTÍN E ONRUBIA 2004 P. 370 371)

À respeito da diversidade dos(das) alunos(as) quanto aos conhecimentos, recursos e estratégias para aprender e quanto aos interesses diante da aprendizagem, Coll, Martín e Onrubia defendem um ensino com princípios adaptativos, que proporcionem a atenção adequada às necessidades individuais. Refletem também sobre a necessidade de diversificar atividades, disponibilizando para o(a) aluno(a) um “conjunto mais amplo possível de formas variadas de ajuda e de apoio” e assim criar estratégias que visem “flexibilizar essas formas de ajuda e de apoio, para que os alunos possam receber, em cada momento e em função de suas necessidades, umas e outras” (COLL, MARTÍN, ONRUBIA, 2004, p.377).

O atendimento à individualidade e a realização de uma avaliação diagnóstica, que permita perceber e criar estratégias didáticas que atentem às necessidades de cada criança, deve fazer parte da rotina escolar. Zabala (1998) traz a dificuldade de identificar as demandas individuais e atuar sobre elas numa sala numerosa. Sugere pensarmos na organização social da sala, como mecanismo eficiente no fazer docente. O autor afirma que:

[...] teremos poucas oportunidades de conhecer o processo de elaboração e compreensão de cada aluno se todo o grupo tem que estar sujeito aos diálogos individuais entre professor e aluno. Certamente este trabalho será mais fácil se dividimos o grande grupo em pequenos grupos, cada um deles com trabalhos específicos, para que seja possível circular pelos diferentes núcleos e oferecer a ajuda necessária a cada menino ou menina. Assim, pois, podemos chegar à conclusão de que uma organização em grande grupo coloca muitos problemas para o ensino dos conceitos se não se introduzem medidas que permitam conhecer o grau e o tipo de processo que está seguindo cada aluno na construção do significado, a fim de que se possa prestar a ajuda que cada aluno precisa.(ZABALA, 1998, P. 159)

Complementando o posicionamento acima, Perrenoud (2001) traz um entendimento de individualização e diferenciação no contexto escolar, expondo nessa narrativa que a diferenciação no processo de ensino não pode reduzir-se ao atendimento da individualidade. Esse posicionamento considera que a diferenciação efetiva deve permear a concepção do valor do grupo-classe como uma comunidade colaborativa e descentralizadora do conhecimento. Contudo, não afirma que a individualização é uma opção nula, mas que esta alcançará melhor o objetivo do atendimento à heterogeneidade se for devidamente relacionada com a mediação do grupo.

As abordagens mencionadas lidam com alguns dos caminhos do fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos. No entanto, as pesquisas mais recentes desenham a concepção deste de forma mais ampla, ocupando-se de outras dimensões do ser, como por exemplo, a dimensão socioeconômica. Leal, Sá e Silva, 2018, ponderam que:

[...] é necessário que, além de buscarmos estratégias didáticas para lidar com a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, aprofundemos as reflexões sobre currículo, desnaturalizando a ideia de que a escolha dos conteúdos escolares é neutra e não influenciada pelas diferenças entre grupos sociais (os saberes valorizados são os que circulam em determinados grupos sociais e não em outros, por exemplo). É preciso também, ao tratar sobre tal tipo de heterogeneidade, reconhecer que aspectos socioafetivos estão imbricados com os aspectos cognitivos e que na escola, como em outros espaços sociais, determinados grupos sociais são mais acolhidos que outros. Em suma, a heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento também é profundamente ideológica e marcada pelos demais tipos de heterogeneidade, demandando diferentes tipos de ações didáticas. (LEAL, SÁ E SILVA, 2018, p.18)

Os conceitos e percepções discutidos e mencionados anteriormente proporcionam uma leitura ampla sobre heterogeneidade de conhecimentos. Trazendo o fenômeno para o contexto da sala de aula, devemos então observar a criança quanto à sua formação sociocultural, étnica, ritmo de aprendizagem, entre outras singularidades existentes. Para dar conta deste fenômeno, o docente deve assumir o pressuposto de que a educação é direito de todos, e suas identidades sociais, assim como suas individualidades devem ser respeitadas e atendidas da melhor maneira possível.

A sala de aula é um ambiente repleto de pessoas que têm, entre si, semelhanças e diferenças, e podemos afirmar que assim se constitui sem qualquer medo de estar incorrendo em um equívoco. Os ritmos de aprendizagem são, do ponto de vista da didática e da avaliação, um aspecto que toma maior atenção, afinal propor o ajuste de ensino numa turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, que apresentam idades homogêneas, requer elaborar estratégias de ensino e um olhar cuidadoso para a disposição de conteúdos voltados a leitura e escrita e às diferentes formas como as crianças reagem às propostas, assim como aos tempos de cada uma delas. Pesquisas desenvolvidas por Leal, Sá e Silva (2018) apontam:

[...] professores preocupados com a adequação das atividades realizadas em sala de aula para cada aluno. Nesse ponto, é importante salientar o papel da avaliação diagnóstica. Antes de propor as atividades diversificadas, o professor precisa realizar um levantamento dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos por cada aluno. Tomando como base essa informação, o professor terá condições de propor atividades específicas para cada aluno (ou grupo de alunos), de modo a contribuir para que, efetivamente, todos avancem no aprendizado. Para tanto, é preciso conhecer não só o objeto de ensino, como também saber quais conhecimentos sobre esse objeto os alunos já construíram, de modo a realizar práticas que ajudem os discentes a desenvolver os conhecimentos que ainda não foram construídos. Por sua vez, a avaliação diagnóstica deve ser realizada de forma constante durante todo o ano letivo (não só no início do ano), pois os alunos mudam seus estágios de conhecimento a todo o momento.

Proposições teóricas advindas do construtivismo (PIAGET, 1959) e sociointeracionismo (VIGOTSKY, 1987) contemplam discussões sobre o desenvolvimento individual, evidenciando que não existe simplesmente uma “chavinha” que vai virando e a criança “adquirindo” o conhecimento. Esses teóricos ressaltam a importância do reconhecimento de

que há a formação de sujeitos cognoscentes, capazes de exercer um movimento ativo de aprendizagem, que se distancia de abordagens metodológicas que tentam homogeneizar os estudantes, criando padrões de ensino fixos, como ocorre com os métodos sintéticos.

Algumas pesquisas têm sido estruturadas no caminho de defender o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos, uma vez que vivenciamos características singulares e coletivas o tempo todo em sala de aula. Sendo este um aspecto relevante, cabe refletir sobre estes e buscar entender como os docentes lidam com esse fenômeno em diferentes tipos de situação, como os de ensino remoto. Para tanto, devemos observar e compreender as concepções de professores(as), verificando propostas, assim como apresentado na pesquisa de Silva (2016), que apontou, como resultado, uma busca docente por atender à heterogeneidade através da interação entre as crianças. Silva (2016) relatou que:

[...] a professora Betânia buscava atender à heterogeneidade da turma propondo algumas atividades diversificadas para os alunos não alfabetizados. Mas, mesmo não diversificando as atividades como fazia a professora do 3º ano, a professora Ana também buscava atender a heterogeneidade da turma promovendo atividades coletivas, em pequenos grupos ou em dupla, fazendo com que os alunos não alfabetizados participassem e, se necessário, recebessem auxílio dos próprios colegas. Desse modo, entendemos que a colaboração entre pares funcionava como um modo de ambos aprenderem através de mútua interação. (SILVA, 2016, P. 109)

Mais recentemente, outra pesquisadora, Silva (2019), empenhou-se na busca por resoluções sobre a heterogeneidade de conhecimentos. Nessa perspectiva, foi observado em lócus como a professora geria o movimento de colaboração adotando a formação de arranjos grupais, seguindo o critério de aproximação dos níveis de conhecimento, com o intuito de promover uma cooperação produtiva, o que, na concepção da pesquisadora, não conseguiu efetivar-se. Contudo, Silva (2019) ressalta que a professora tinha a clareza de que nem sempre o objetivo do planejamento era atendido, o que a impulsionava a pensar em novas estratégias para atender à heterogeneidade na classe.

Podemos tomar como norteadores estes e outros desafios presentes nas pesquisas de Silva (2016) e Silva (2019), nos quais o entendimento sobre a heterogeneidade de conhecimentos no ciclo alfabetizador não é escasso, porém pouco apoiado em fundamentação teórica. Este último fator, por sua vez, serve para colaborar com o propósito desde projeto de pesquisa.

Leal, Sá e Silva (2018) investigaram o fenômeno da heterogeneidade de conhecimentos e apresentaram relatos de professores sobre como percebiam em sua prática em relação a este aspecto. Foi percebido que entre as estratégias utilizadas estavam as atividades diversificadas e os agrupamentos de alunos. Sobre estas atividades, apontou-se, de acordo com as respostas

dadas por professores entrevistados, que seriam capazes de promover o avanço de todos os alunos, uma vez que eram elaboradas de acordo com a necessidade apresentada por cada um. Para realizar os ajustes a cada demanda, uma das professoras menciona realizar uma avaliação diagnóstica para identificar os “níveis de escritas” de seus alunos, o que na visão dos pesquisadores dá condições ao professor de elaborar uma atividade capaz de atender às especificidades e proporcionando a efetivação do avanço da aprendizagem. O segundo fator, o agrupamento de alunos, é apontado como uma solução para atender à demanda de tempo de aula. Em uma das respostas apresentadas na pesquisa, as autoras trazem o seguinte recorte:

Como, embora necessário, não seja uma tarefa fácil, vejo na organização da sala em grupos (ou duplas, ou trios) uma estratégia onde consigo trabalhar requisitando habilidades/conhecimentos diferentes a cada grupo, mesmo coordenando uma mesma atividade. Em outros momentos, uso as produções, leitura, correções coletivas para também atender a todos (em diferentes níveis). (LEAL, SÁ E SILVA, 2018, P. 55)

Leal, Sá e Silva (2018) tratam dos dados coletados refletindo sobre a organização social dos alunos, que era realizada a partir das atividades e objetivos elencados para o momento. As autoras mapearam as seguintes configurações de agrupamentos:

a) agrupar os alunos em dois grupos (de um lado os que estão em um nível mais avançado e, de outro, os que estão em um nível menos avançado); b) agrupar os alunos de acordo com o nível de aprendizagem (juntando em um mesmo grupo alunos com níveis semelhantes); c) juntar um aluno que apresenta um nível menos avançado de compreensão sobre a língua com outro que possui um nível mais avançado; d) juntar alunos com diferentes habilidades; e) trabalhar com o grande grupo (coletivamente), diferenciando o comando de uma única atividade para atingir os alunos em suas especificidades; f) realizar atividades coletivas em que todos participam, cada um contribuindo com o que pode ou saber fazer; g) agrupar por afinidade.

A heterogeneidade de conhecimentos, como já foi dito, é uma realidade enfrentada por professores(as) e abordada em pesquisas recentes. Dentre outras questões em discussão, problematiza-se que as estratégias são adotadas de forma fundamentada ou por testagem empírica, uma vez que o fazer docente é algo vivo e os professores(as) atentos às demandas de sala, buscam cumprir o que se dispuseram a fazer: alfabetizar. Contudo, esta pesquisa buscará entender o papel dos professores, assim como os saberes e concepções sobre a heterogeneidade que permearam suas práticas durante o ensino remoto. Neste caminho, Pessoa, Castro e Nascimento (2022) compreendem que:

No processo de alfabetização, é importante que as/os docentes identifiquem os conhecimentos de seus estudantes, para mediar situações específicas para cada caso, considerando a diversidade de conhecimentos. Porém, apenas identificar nas diagnoses os diferentes conhecimentos não ajuda a resolver o problema. Em primeiro lugar, é importante reconhecer que há vários tipos de heterogeneidades e elas podem estar se cruzando e provocando o aparecimento de alguns distintos níveis de conhecimento.

Além disso, é necessário planejar um ensino ajustado às necessidades dos estudantes.(PESSOA, CASTRO E NASCIMENTO, 2022 p.16)

Não há sala de aula homogênea e a discussão sobre heterogeneidade deve estar presente, fatores como tempo, interação, agrupamentos, atividades diversificadas, avaliação diagnóstica, estarão em pauta. Para além de documentar o momento histórico, envolvendo o processo de alfabetização, vivido em uma pandemia com duração de mais de 2 anos, tentar identificar práticas que possam ser redimensionadas e adotadas, atuando como facilitadoras do atendimento à heterogeneidade de conhecimentos no processo de apropriação do SEA é um movimento necessário no contexto atual.

3. ENSINO REMOTO E ALFABETIZAÇÃO

A pandemia vivenciada em decorrência do vírus Sars-CoV2 trouxe ao mundo consequências; entre tantas, as mais de 6 milhões de mortes, segundo o dataset Our World in Data, de maio 2022. Como situado nos capítulos anteriores, a área da educação passou por grandes ajustes para que pudesse haver a continuidade do ensino. Os encaminhamentos oficiais vieram inicialmente com a portaria 343/2020, publicada em 17 de março de 2020 pelo MEC, direcionada ao ensino superior, que permitia a substituição das aulas presenciais por aulas remotas. Em 1º de abril de 2020 foi publicada a MP Nº 934, que estabeleceu normativas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior em função da situação emergencial de saúde pública.

Paiva (2020, p.39) reitera que “iniciou-se um movimento de adaptação entre docente, instituição, governo e estudantes. Vimos a implementação de teorias e inovações pedagógicas.” Nesse contexto, percebemos que ocorreu uma corrida contra o tempo para organizar o ambiente escolar e pensar em uma forma de viabilizar os processos escolares e realizá-los a distância. As escolas foram se mobilizando à medida que as orientações nacionais, estaduais e municipais iam sendo formuladas.

Como já mencionado, não havia precedentes no país e no mundo para a situação que se instaurou no início de 2020, sem diretrizes que guiassem ou respaldassem o trabalho a ser desenvolvido. As demandas foram atendidas à medida que apareciam. Contudo, havia um grande questionamento a respeito da heterogeneidade social: uma vez que ensino remoto requer o uso de tecnologias digitais, como será que se deu o acesso à educação básica na população pobre?

As dificuldades para elaborar um ensino remoto envolveu inúmeros fatores: capacitação de professores para utilizar recursos digitais, instrumentos de trabalho adequados, acesso à internet, espaço físico adequado para uma aula etc. Castro, Brandão e Benedito (2022) reforçam que:

[...] o quadro que se revela nesse momento pandêmico, em grande maioria, são de professores e demais profissionais tentando correr contra o tempo para se aprimorar quanto às novas tecnologias e recursos digitais disponíveis para propiciar aos alunos um ensino com mais qualidade, ao mesmo passo que precisam planejar aulas, elaborar avaliações e resolver questões burocráticas, que são tarefas que também requerem tempo e disposição. (CASTRO, BRANDÃO E BENEDITO, 2022, p.147)

Mesmo com a existência de recursos tecnológicos que viabilizavam a continuidade das atividades pedagógicas, a prática era de responsabilidade dos professores que tiveram que se

adequar ao ensino remoto, que surgiu como medida emergencial para continuidade das atividades escolares. Portanto, conclui-se que o sistema de educação remoto; síncrono, assíncrono ou híbrido, foi, neste momento complexo para o processo de aprendizagem de todas as camadas da sociedade, o encaminhamento possível. Esse formato afetou a interação social entre crianças, adolescentes e adultos, que viam a escola como a unidade física destinada a possibilitar que os professores pudessem ensinar conhecimentos acerca de diversos assuntos, além de mediar relações interpessoais que apenas o contato físico/presencial poderia fornecer. Propunha-se, naquele momento, que o professor, mesmo distante quanto à presença física, precisaria desenvolver atividades que motivassem os alunos de modo efetivo e que proporcionassem, de fato, um conhecimento significativo.

Como anunciado anteriormente, os encaminhamentos propostos previam que as atividades escolares fossem realizadas pelas crianças em suas residências, pois era um momento em que exigia-se o distanciamento social. Assim, o tema tem interface com os estudos sobre educação domiciliar.

O ideário de educação domiciliar tem em sua formação sócio-histórica, raízes nos primeiros movimentos pedagógicos brasileiros, uma vez que a partir da caracterização do ensino como elemento importante para o desenvolvimento de uma sociedade, o Brasil tinha suas primeiras dinâmicas prioritariamente voltadas para o ensino domiciliar, que poderia acontecer através de familiares ou tutores escolhidos por estes.

Retratando este período, Saviani(2011) considera que o primeiro sistema educacional surge no país em 1549, com o aparecimento dos jesuítas no país, inserindo o Brasil na tentativa de aproximá-lo do cenário que já se apresentava mais sólido na Europa. Saviani (2011) ainda afirma que esta inserção se deu “por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese.”

Em análise histórica, à medida que os movimentos pela educação formal ganhavam forma, instituíam-se no Brasil as primeiras constituições, entre 1824 e 1967, nas quais ou a educação domiciliar não esteve especificada ou expressava o direito de decisão aos familiares sobre a forma que crianças necessitariam a educação formal.

No Brasil, a prática da educação domiciliar, apesar de não regulamentada, é praticada e há alguns projetos de lei em trâmite na câmara dos deputados, são estes: Projeto de Lei n. 3179/2012, de Lincoln Portela, o Projeto de Lei n. 3261/2015, de Eduardo Bolsonaro, e o Projeto de Lei n. 10185/2018, de Alan Rick. Os projetos tramitam na Câmara dos Deputados e ainda não foram aprovados. O PL 3179/2012 é o mais antigo e está em tramitação desde 2012.

Os PLs 3261/2015 e 10185/2018 foram apensados ao PL 3179/2012, o que significa que serão votados juntos. Até então não ficou estabelecido um prazo para a deliberação dos projetos.

Dentre outros argumentos contrários à regulamentação da educação domiciliar no Brasil, é comum a formulação de análise de conjunturas brasileiras, com base na justificativa de que os órgãos públicos encontrariam dificuldade em organizar e fiscalizar um projeto educacional que garantisse não apenas o direito ao ensino, mas também a segurança e integridade da criança. Tanto o direito ao conhecimento escolar, quanto à segurança e integridade são temas complexos, nem sempre garantidos nos ambientes escolares e domiciliares. Há, no entanto, argumentos pautados no direito à socialização, ao conhecimento dos diferentes grupos sociais e culturais, que é mais provável em espaços públicos, como a escola.

A questão do atendimento às crianças, considerando a heterogeneidade relativa às condições e níveis de conhecimento, é outro objeto de reflexão nesta discussão. É frequente a denúncia de professores acerca das dificuldades para atender às demandas individuais numa sala de aula com mais de 20 crianças, ao passo que na educação domiciliar haveria possibilidade de um ensino mais individualizado. No entanto, há argumentos que destacam a importância da interação entre pares para a aprendizagem, sendo a escola um espaço em que tais interações seriam possibilitadas com maior intensidade.

Dentre outros argumentos a favor da educação domiciliar também está a de que as metodologias preveem que cada estudante pode seguir no seu próprio ritmo e ter acesso a atividades adequadas aos seus níveis de conhecimento. Contra-argumentando esse pressuposto, aparecem os argumentos de que na escola é possível desenvolver estratégias em que os estudantes sejam respeitados quanto aos ritmos e necessidades de aprendizagem.

Por fim, há argumentos pautados na importância da mediação qualificada que os profissionais da educação podem exercer, favorecendo a apropriação de conhecimentos complexos, como é o Sistema de Escrita Alfabética. Tutores teriam, nessa argumentação, menor repertório teórico e metodológico para atuar neste ensino.

Este estudo pode ajudar a aprofundar este debate, tendo-se clareza de que o ensino remoto praticado durante a pandemia não se constitui, de fato, como ensino domiciliar, embora com ele tenha algumas semelhanças. Busca-se, dentre outras intencionalidades, problematizar o processo de alfabetização realizado fora do espaço físico escolar, tanto em relação às

potencialidades de interação entre família e escola, quanto em relação à complexidade desse ensino e à importância da mediação presencial dos professores.

Busca-se evidenciar a relevância do ensino presencial, considerando-se que a heterogeneidade de níveis de conhecimento e de ritmo individual têm relação com outros tipos de heterogeneidade, como as próprias condições de inserção em práticas variadas de letramento, e que é possível, por um lado, defender processos de enturmação nas escolas com menor quantidade de estudantes, e, por outro, desenvolver estratégias didáticas presenciais sensíveis às necessidades de aprendizagem e aos ritmos dos estudantes.

Outro tema que perpassa o debate entre os que são a favor ou contra a educação domiciliar é relativo à formação ética e moral das crianças. Adeptos da educação domiciliar argumentam acerca do “direito” da família regular os valores a serem difundidos na educação de seus filhos. Os que se opõem à educação domiciliar refutam esse argumento com base em pesquisas voltadas à psicologia infantil, que seriam bases sólidas para defender que o lugar onde mais se aprende em interação com os pares é na escola, visto que conflitos interpessoais fundamentais na construção da psique infantil não se dão através do discurso e sim através das experiências sociais. Em concordância com Vinha (2012), consideramos que a “formação moral não é responsabilidade exclusiva da família. Escola é local para aprender a lidar com a diversidade e a conviver de forma democrática”. Deste modo, privar as crianças de um espaço social que acarretará a construção do ser social democrático não é o caminho para resolver as deficiências do sistema educacional brasileiro.

Além desses temas em debate acerca da produtividade, ou não, de ampliação da educação domiciliar e educação à distância para crianças no período de educação obrigatória, outros se tornam muito relevantes, abrangendo, como foi anunciado anteriormente, as discussões sobre a complexidade da aprendizagem da leitura e da escrita e do papel dos professores como mediadores nesse processo. Sobre tal tema falaremos a seguir.

3.1 ENSINO REMOTO: HETEROGENEIDADE E ALFABETIZAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19

O ensino remoto aconteceu por meio de interfaces digitais online ou não – aulas ao vivo ou gravadas, materiais disponibilizados em plataformas online ou via aplicativos, sites e

plataformas diversas. Para que estes recursos pudessem ser acessados era indispensável que as famílias possuíssem dispositivos como computadores, tablets e smartphones com acesso à internet.

Recentemente foi realizada uma pesquisa conduzida pelo coletivo Alfabetização em Rede, tendo algumas questões semelhantes às propostas nessa investigação, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados no processo de alfabetização durante o período remoto. De acordo com o relatório técnico (parcial) da pesquisa, a investigação foi realizada com 14.730 docentes, por meio de um questionário online. Entre os resultados, estes professores dividiram opiniões quanto às suas experiências com o trabalho remoto. 54,9% consideraram uma alternativa possível, mas gostariam de ter tido outras opções para realizar este vínculo entre alunos e escola; 44,6% afirmaram acreditar que foi uma boa opção para o momento.

A mesma pesquisa apontou as principais ferramentas e plataformas usadas no ensino remoto. foram estas: Google Classroom, WhatsApp, plataforma da própria rede (escola/televisão), materiais impressos, apostilas, Facebook, E-mail e Youtube. Quanto à aplicabilidade e uso destes, a amostragem aponta o seguinte panorama no gráfico abaixo:

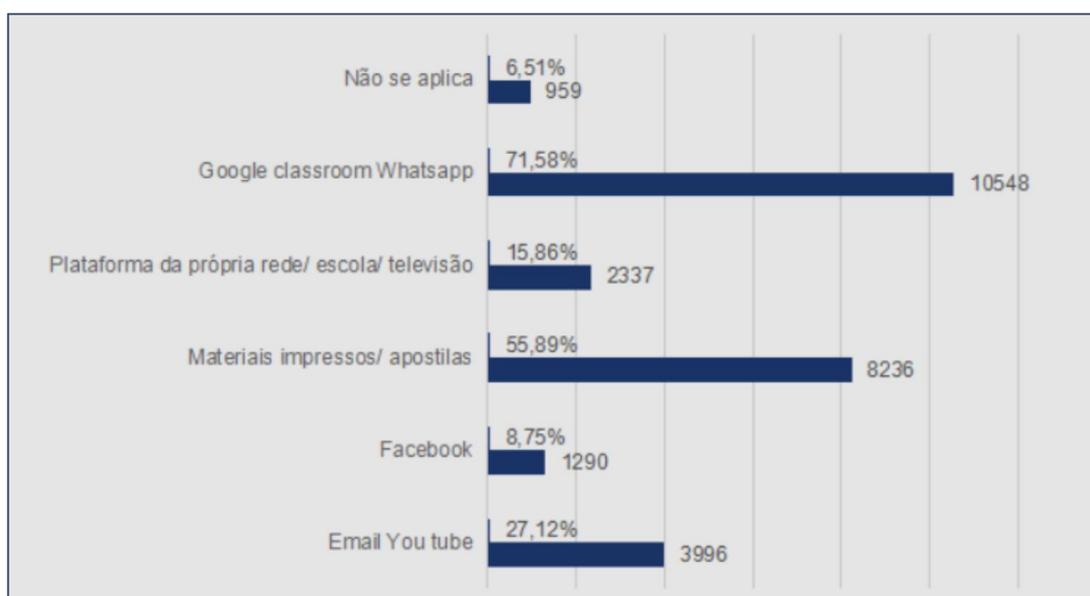


Gráfico 1 – Ferramentas e plataformas usadas no ensino remoto. Dados do relatório técnico do coletivo Alfabetização em Rede.

A questão primordial da pesquisa realizada pelo coletivo Alfabetização em Rede é também o objetivo geral deste projeto, olhar para os desafios enfrentados pelos docentes. Para esta questão, alguns elementos foram considerados e avaliados, como visto a seguir:

[...] observa-se que para 57% das professoras respondentes, o maior desafio é fazer com que os estudantes realizem as atividades propostas. Outras respostas

igualmente relevantes e que consolidam a afirmação anterior indicam que para 33% o desafio é obter mais retorno dos alunos em relação às propostas de ensino, além das próprias dificuldades destes com atividades que demandam o acompanhamento dos pais e/ou responsáveis. Estes dados 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. Ainda sobre a participação dos alunos nas atividades remotas, o Gráfico 12 reforça os dados aqui discutidos. Para 44,6% a maioria de seus alunos realiza as atividades propostas, enquanto que para 42% apenas alguns dão retorno das atividades. Chama atenção que apenas 7% das professoras indicam que todos os alunos realizam as atividades o que revela que, a despeito do grande percentual de respostas afirmativas em relação ao desenvolvimento de atividades remotas, essa alternativa não se configura democrática e acessível – como deveria ser – a pelo menos à maioria dos alunos, considerando-se o papel da escola de promoção de aprendizagens. Assim, mesmo levando-se em conta que mesmo no ensino presencial os processos e avanços não se fazem de modo homogêneo na totalidade das turmas e que nem todos os alunos realizam, de igual modo, as atividades, esse dado revela que o ensino remoto, dadas as condições desiguais de sua realização – para professores e crianças – não se configura como uma alternativa de garantia do papel da escola de promoção da socialização do conhecimento. E mesmo que apenas uma parcela mínima da amostra indica que nenhum estudante está realizando as atividades, o dado anteriormente comentado aponta para um agravamento da situação de ensino e aprendizagem das crianças em seu processo de alfabetização. (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 193)

É possível identificar desafios e localizar as demandas de professoras no que se refere ao cenário total, no entanto ainda é preciso ampliar as pesquisas e buscar resposta para como se deu o atendimento às crianças, se foi possível garantir o processo de alfabetização e quais desafios foram enfrentados, e diante disto quais proposições puderam ou não ser adotadas.

Mota (2021, p. 84), em sua dissertação, investigou a Alfabetização e a Heterogeneidade durante o ERE, buscando perceber elementos da prática cotidiana, como a realização de atividades diversificadas. Constatou que as professoras consideraram que a “utilização de atividades diversificadas foi fundamental para o processo de alfabetização, pois, com isso, pôde ser possível atender uma diversidade de necessidades dos estudantes, já que tais propostas são direcionadas às especificidades de cada um.” Na mesma pesquisa, a autora buscou identificar a incidência de propostas que contemplassem os saberes relacionados à apropriação do SEA, evidenciando que estes ocorreram em 33% em alguns momentos, 67% na maior parte do tempo. Contudo, as professoras apontaram para a dificuldade de intervir individualmente, creditando ao ERE a impossibilidade de atender a esta demanda e reforçando as limitações de realizar um trabalho minucioso de avaliação para, de fato, saber os níveis de conhecimento dos estudantes.

É sabido que grandes ajustes foram realizados. Investigar, sob o ponto de vista dos docentes, as dificuldades para alfabetizar turmas heterogêneas quanto aos conhecimentos sobre

o SEA em situações remotas, no 1º ano do ensino fundamental, é um dos objetivos desta pesquisa. Sendo assim, ainda precisamos entender o que aconteceu nas salas de aula remotas para melhor definir este momento da educação brasileira e compreender situações vivenciadas no 1º ano do ensino fundamental.

3.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS: VIABILIZANDO O ENSINO REMOTO; COLABORANDO PARA O ENSINO PRESENCIAL.

A tecnologia da informação e comunicação provoca, no mundo, grandes revoluções, em diferentes áreas da sociedade. Sendo o sistema educacional um dos pilares sociais, este com certeza passaria por significativas modificações no modo de pensar e instituir a formação do indivíduo. Considerando este movimento, é necessário destacar que a prática pedagógica vem buscando ajustar o ensino e utilizar as ferramentas tecnológicas digitais para que a construção do conhecimento resulte da ação do indivíduo sobre ações significativas.

Os recursos digitais foram a alternativa adotada pelo mundo para remediar uma das principais medidas restritivas – o distanciamento social. Em um mundo cheio de tecnologias e formas alternativas de comunicação era de se esperar que as tecnologias digitais fossem fortemente utilizadas. Do mesmo modo que respiramos tecnologia, vivenciamos a desigualdade social. A internet é fato, mas o acesso a ela definitivamente não é para todos.

Análises de dados do Digital 2022: Global Overview Report estimam que apenas 63% da população mundial é usuária da internet. No Brasil, o cenário varia bastante de região para região e entre os grupos sociais com maior ou menor poder aquisitivo. Pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação aponta que 82% dos domicílios brasileiros tem acesso à internet e outros 18% não tem acesso. Na mesma pesquisa, a população brasileira também é subdividida em classes sociais: A, B, C, D/E. Com importante variação entre a classe A e a D/E. A tabela abaixo apresenta percentual de pessoas que tem acesso ao uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros de acordo com a classe social.

Percentual (%)		Sim	Não	Não sabe	Não respondeu
TOTAL		89	18	0	0
CLASSE SOCIAL	A	100	0	0	0
	B	90	2	0	0
	C	89	11	0	0
	DE	61	39	0	0

Fonte: CCI, InNIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de Informação e comunicação nos domicílios brasileiros - TIC Domicílios 2021.

Tabela 1: Uso das TICs por domicílio e classe social.

Analisar estratégias, atividades e recursos didáticos físicos e digitais escolhidos por professores para alfabetizar crianças durante o período de afastamento presencial das escolas, considerando a heterogeneidade das crianças quanto aos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética, faz parte dos objetivos desta pesquisa, mas é dificultada por esse primeiro dado, que não diz respeito necessariamente à adequação ou não das atividades e recursos, e sim à acessibilidade a ele. Considerando os dados acima, que refletem o percentual de domicílios com acesso à internet, podemos supor que encontraremos cenários bem distintos entre estas instituições.

As problemáticas sociais impactam constantemente os debates sobre o avanço dos estudos na área de tecnologia da informação e comunicação, pois ao mesmo tempo em que identificam a existência de uma geração de crianças que apresentam um bom domínio de recursos digitais, denunciam a falta de acesso a ferramentas básicas para lidar com essas novas tecnologias, para parcela da população, que é excluída na sociedade.

A capacidade das crianças de atuarem de forma online para gerenciar sua forma de interagir com todo e qualquer contexto social, depende do domínio da linguagem digital. Assim, o letramento digital é fator importante a ser considerado neste debate pois demanda a familiaridade com diferentes linguagens.. Para Lévy (1993), o conhecimento pode existir na sociedade em três formas: a oral, a escrita e a digital, considerando entre estes que a linguagem digital permeia todos os conhecimentos e entrelaça-se com estes em grande velocidade, tornando-se parte de todos os meios. Desse modo, a exclusão não se dá apenas pela carência do acesso à internet, mas também pela carência de equipamentos, pois as desigualdades sociais também impactam a distribuição dos recursos. Por exemplo, há famílias cujas crianças têm acesso a notebooks; em outras, há apenas o acesso a celulares, mas a criança dispõe de celular próprio; outras precisam dividir o tempo de uso do celular com outras pessoas que residem com elas; outras raramente têm acesso a este equipamento. A carência no acesso à internet e a

equipamentos provoca outro fator de exclusão, que é o de habilidade para lidar com as ferramentas disponíveis.

Chen e Wellman (2005) apontam em outra perspectiva a exclusão digital como um fenômeno global; sendo assim, é possível considerar que o termo nativo digital não se aplica a todos os indivíduos, uma vez que as altas tecnologias ainda são recursos para poucos usuários. Deste modo, pensar em revolução tecnológica na educação requer ponderar como o acesso e o suporte necessário chegam a todos e não apenas a uma pequena parcela privilegiada da sociedade. Por outro lado, a escola pode assumir a responsabilidade de colaborar para a inclusão digital de seus estudantes. Desse modo, as tecnologias seriam ao mesmo tempo recursos para desenvolvimento de metodologias de ensino e objeto de ensino.

Inovações tecnológicas, científicas e sociais denotam um importante movimento do século XXI, e sendo assim, obrigam os sistemas educacionais a se adaptarem e agregar as tecnologias digitais ao seu fazer pedagógico. Esse movimento não significa apenas substituir um caderno por um tablet, mas sim analisar e pensar pedagogicamente a funcionalidade das duas ferramentas para decidir como e quando utilizar, no sentido de colocar o aluno como sujeito e autor da sua aprendizagem de forma contextual, porém agregando as tecnologias digitais, uma vez que estas estão em todos os espaços, como é o caso das *IoT (Internet of Things)*, em português internet das coisas, presente em relógios, celulares, geladeiras, sistemas computacionais integrados.

A teoria do “Construcionismo”, elaborada e fundamentada do Seymour Papert, foi desenvolvida depois de anos de estudo e pesquisas compartilhadas com Piaget. Papert se ocupou em agregar o desenvolvimento cognitivo à cultura da programação de computadores. Defendeu que as crianças são capazes de construir o conhecimento de mundo através de distintos processos interativos e a partir de então construir novas ideias em suas mentes e colocá-las em prática do ponto de vista operacional tecnológico.

Outros autores e abordagens vêm defendendo o uso das tecnologias nos processos educativos. Isso não significa, no entanto, substituição do ensino presencial. Significa, por um lado, potencializar o uso de recursos digitais em metodologias presenciais; por outro lado, possibilitar situações em que o ensino físico seja alternado por estratégias que implicam em situações remotas: Ensino Híbrido.

No caminho pela autoria e personalização do ensino através de discursos como ensino híbrido e *Learn Analytics*, há uma preocupação em ajustar a aprendizagem e atender a heterogeneidade de conhecimentos como pilares para sua promoção nas escolas. Os termos citados convergem em aspectos voltados ao caminho pedagógico individual, por oferecer ao

aluno a oportunidade de ajustar suas demandas pedagógicas às intervenções necessárias ao seu desenvolvimento, sendo isto tudo supervisionado e orientado pelo professor, que tem seu lugar de relevância bem definido, pois é a partir da avaliação deste em diálogo sistemático com estudantes e familiares que este traça o melhor percurso de aprendizagem ao indivíduo.

Moran (2015) defende o uso das tecnologias digitais na escola afirmando que o Ensino Híbrido cria possibilidades de fazer dos recursos digitais facilitadores da aprendizagem e um meio de auxiliar docentes em sua prática, permitindo modelos de ensino que criem uma cultura de autonomia nas crianças. A ênfase dessa proposta está em atender às demandas da diversidade e promover engajamento através de estímulos múltiplos. Moran (2015) declara que:

Podemos oferecer propostas mais personalizadas, para cada estilo predominante de aprendizagem, monitorando-as e avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Os alunos mais pragmáticos preferirão atividades diferentes daquelas escolhidas por estudantes mais teóricos ou conceituais, e a ênfase nas atividades também será distinta. (MORAN, 2015, p. 27)

E reforça:

A comunicação por meio da colaboração se complementa com a comunicação um a um, com a personalização, pelo diálogo do professor com cada aluno e seu projeto, com a orientação e o acompanhamento do seu ritmo. Podemos oferecer sequências didáticas mais personalizadas, monitorá-las e avaliá-las em tempo real, com o apoio de plataformas adaptativas, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional. Com isso, o professor conversa, orienta seus alunos de forma mais direta, no momento que precisam e da forma mais conveniente. Sozinhos, vamos até certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, em um movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que faríamos sozinhos ou apenas em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e *on-line*. (MORAN, 2015, p.29-30)

Antes da pandemia do Covid-19, começava a se ampliar a discussão quanto à aplicabilidade e à viabilidade do ensino híbrido. As bases que fundamentam esta ideia podem ser percebidas desde muito antes delas, com o advento do Construtivismo. No entanto, relacionar o cuidado com a heterogeneidade do conhecimento, o fazer individual e coletivo, lançamento de modelos de planejamentos de atividades com a aprendizagem online é o diferencial desses teóricos.

Bacich, Neto e Trevesani (2015p. 40) consideram a importância de uma inserção mais efetiva da cultura digital em sala de aula, porém reconhece os limites impostos socialmente, entre eles, a formação de professores. Os papéis de professor são alterados em relação ao considerado ensino tradicional. As modificações propostas têm por objetivo favorecer a interação, a colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. Bacich, Neto e Trevesani

(2015p. 40) “O ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem”.

Os debates em torno do Ensino híbrido fundamentando e orientando práticas online foram potencializados durante a pandemia, pois professores e professoras passaram a utilizar os recursos digitais como principal ferramenta de trabalho e crianças a terem suas aprendizagens mediadas por caminhos possibilitados pela tecnologia digital.

É evidente que as tecnologias digitais proporcionaram a continuidade das atividades escolares, e, através do ensino remoto, as crianças puderam, em maior ou menor proporção, ter acesso às situações de ensino.

As tecnologias citadas anteriormente já apoiavam outros modelos de ensino, como a Educação a Distância (EaD), aprovada no Brasil em 2005. Deste modo, foi possível recorrer a alguns mecanismos fomentados nesse modelo para organizar o ERE, como: gravação de videoaulas, modelos de aula online ao vivo e gravadas, uso Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), entre outros. Essas ferramentas foram dando forma ao que foi vivenciado nas escolas públicas e privadas durante os picos da pandemia.

A EaD também foi um tema discutido durante o período de afastamento físico das escolas. Ela, no Brasil, é pensada e regulamentada para o ensino superior, tendo em vista aspectos voltados à condição do aprendiz de conseguir gerenciar sua dinâmica de estudos de forma autônoma e efetiva. Para alguns defensores da EAD, a instituição do Ensino a distância, no Brasil, vem com a premissa de auxiliar as deficiências do sistema educacional do país no ensino superior, uma vez que nas últimas décadas surgiram ferramentas digitais capazes de viabilizar o ensino remoto. No entanto, são intensos os debates, havendo discursos contra a EAD, justamente pelo argumento de que tal modalidade é precária quanto à qualidade do ensino. Nesta pesquisa, tal debate não será exposto, sendo necessário, apenas, expor o ponto de vista de que é possível manter as duas modalidades como possibilidades no Ensino Superior, sendo preciso investir na qualidade da educação em ambas as modalidades.

A institucionalização da EAD está disposta no Decreto 5.622, de 19.12.2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB, especificando legalmente este modelo de ensino do seguinte modo:

A Educação à Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com

estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

O modelo de EAD é fundamentado em metodologias específicas para essa modalidade de ensino, especialmente aquelas voltadas ao ensino superior. Uma das formas de aplicabilidade das aulas acontece pelo ensino remoto. Baseado no que já havia construído na literatura, o modelo de ensino remoto emergencial na Educação Básica se fomentou durante a pandemia, e foi um modelo construído durante sua necessidade de uso. No entanto, é necessário considerar que ao reconhecermos que os fundamentos da EaD auxiliaram quando a educação se encontrava no momento mais crítico da pandemia do COVID-19, não podemos deixar de considerar os limites deste modelo para a Educação Básica, que não apresenta em sua estrutura viabilidade para sua permanência no ensino de crianças pequenas. Aspectos voltados à interação, maturidade, atenção, característicos do desenvolvimento infantil podem ser pontos relevantes para problematizar a continuidade deste modelo. Portanto, é indispensável entender se houve lacunas na aprendizagem das crianças e quais os possíveis prejuízos que a adoção do ensino remoto pode trazer para a Educação Básica a longo prazo.

Essas reflexões são importantes porque, com a chegada do ensino remoto emergencial, a Educação Domiciliar (ED) teve um aumento expressivo, segundo o DataSenado, entre 2019 e 2020, como mostra o gráfico abaixo:

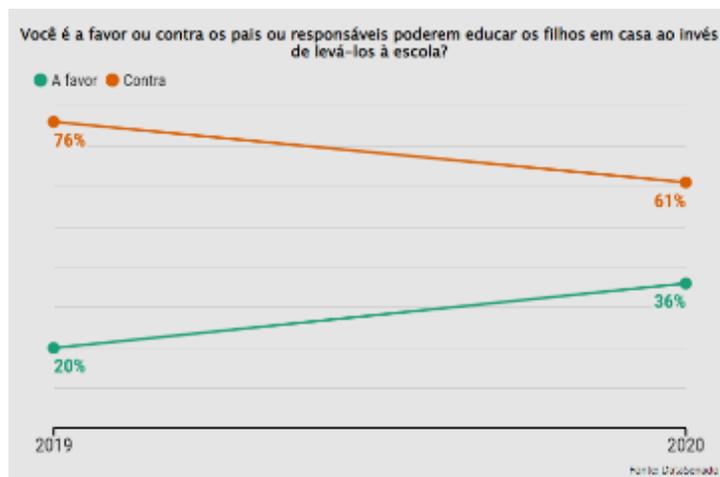


Gráfico 2: Pais ou responsáveis que são a favor ou contra a educação em casa ao invés de levá-los a escola

Nesta pesquisa, famílias apontaram que em decorrência do ensino remoto emergencial viram a possibilidade de adotar a EAD na educação de seus filhos e suas filhas. A Agência Senado (2020) declarou que a pesquisa foi realizada com 2,4 mil pessoas, por ligações telefônicas entre os meses de novembro e dezembro, trazendo o dado de que:

Entre os respondentes que se declararam responsáveis por algum menor de 18 anos, o percentual dos que escolheriam educar os filhos em casa se fosse possível subiu de 30% para 41%. E, entre os motivos que levariam os pais a optar pela educação domiciliar, 77% mencionam a prevenção do bullying, e 63%, o aumento da presença da família em casa. Os responsáveis que não optariam pelo ensino de seus filhos em casa — 58% — citam principalmente o prejuízo à qualidade de ensino (69%) e à formação da criança (68%) como motivos. (AGÊNCIA SENADO, 2020)

As consequências da pandemia causada pelo COVID-19 na educação brasileira podem ir além dos desafios de uma sala de aula; podem fomentar antigas e novas discussões acerca da escola como principal ambiente de aprendizagem e do professor como real potencializador de processos pedagógicos. Portanto, é necessário esclarecer se as Tecnologias digitais e a Educação domiciliar podem substituir o papel desempenhado pela escola na vida das crianças.

As inquietações sobre as consequências da ERE serão tratadas nesta pesquisa, tendo como fio condutor a alfabetização, heterogeneidade de conhecimentos e ensino remoto na pandemia do covid-19, percebendo os desafios docentes no 1º ano do ensino fundamental. Buscamos, com esta pesquisa, entender como as crianças vivenciaram este momento, como as famílias atuaram junto às crianças e junto à escola, como os professores tiveram sua prática questionada pelas famílias, entre tantas outras questões importantes envolvendo o exercício docente.

Enfim, reconhecemos que os profissionais da educação trabalharam incansavelmente para propor alternativas que atendessem às diferentes heterogeneidades, juntando fragmentos de teorias, estudos, pesquisas com se criassem um quebra-cabeça, com o objetivo comum de dar continuidade às aprendizagens escolares, mas as situações vivenciadas foram complexas e carregadas de desafios e também frustrações, sobretudo quanto às aprendizagens das crianças. Para dar continuidade a essa discussão, reafirmamos que ensino remoto emergencial e ensino híbrido são conceitos distintos; o que apresentam em comum é a possibilidade de utilizar as tecnologias digitais como potencializadoras nos processos de ensino e aprendizagem. Buscar compreender como essas tecnologias foram utilizadas, reconhecendo o papel desempenhado por elas, em tempos de pandemia, no atendimento a heterogeneidade de conhecimentos no processo de alfabetização, é um fator essencial a esta pesquisa. Para melhor esclarecer como esse objetivo foi alcançado, serão apresentados, no próximo capítulo, os fundamentos e procedimentos metodológicos.

4. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Adotamos nessa pesquisa a abordagem qualitativa, pois, ao dialogar com os conceitos fundantes – alfabetização, heterogeneidade de conhecimentos e ensino remoto, atentando para a realidade vivenciada na pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, e buscando melhor interpretar os dados produzidos com estratégias de investigação bem definidas, será possível captar seus significados e compreender o funcionamento dos sujeitos neste estudo.

Bogdan (1982, apud Triviños, 1987) aponta algumas características que definem uma pesquisa como qualitativa, são estas: tem o ambiente real como principal fonte de dados e o pesquisador como instrumento-chave; tem cunho descritivo; ocupa-se de melhor entender o processo que fomenta os resultados e o produto; a análise dos dados pode ser feita de maneira indutiva, por terem como ponto de partida fenômenos sociais; e, por fim, o significado da pesquisa é essencial para seu desenvolvimento.

O foco de análise é o primeiro ano do Ensino Fundamental, durante o período em que foi necessário conviver com a adversidade vivida com o COVID-19. Os dados investigados estão sendo tratados a partir da análise das interações dos sujeitos em ambiente escolar, considerando-se a extensão desse ambiente para além do espaço físico. Para tanto, fez-se necessário realizar pesquisa de campo, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.186), ‘(...) é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.’”

Foi selecionada uma escola da rede pública do município de Recife e uma escola da rede privada de ensino na mesma cidade. Os dados foram produzidos em três fases: entrevistas, observações e análise documental.

Quanto às entrevistas, foram realizadas com diferentes perfis de participantes: (1) professores(as), (2) coordenadores(as), (3) diretores(as), uma vez que tomamos como pressuposto que o atendimento à heterogeneidade de conhecimentos não passa apenas pela atuação docente, mas também pelo projeto pedagógico da escola; (4) familiares e (5) estudantes, visando compreender como foi a experiência do ensino remoto, considerando suas expectativas e impressões sobre este em correlação ao atendimento da diversidade de saberes, seguindo o rigor ético quanto à participação destes diferentes sujeitos, com garantia do anonimato e disponibilização de um termo de consentimento para tanto.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir da escolha das escolas pública e privada, na cidade do Recife. Para escolha da unidade, foi considerada a aceitação da instituição e dos sujeitos da pesquisa às metodologias apresentadas, que envolvem as etapas das entrevistas, observações da prática de forma gravada e entrega de materiais utilizados durante o período de distanciamento social.

As escolas participantes desta pesquisa estão localizadas na cidade do Recife: a escola pública municipal na zona sul da cidade e a escola privada na zona norte. São utilizadas, neste texto, as abreviaturas E1 para escola municipal e E2 para escola privada.

A escola 1 (E1) possuía, no momento da coleta de informações, turmas de 1º a 5º ano do ensino fundamental, turmas de EJA anos iniciais e finais, e turmas de Correção de fluxo, tendo 495 alunos matriculados e 12 professores(as). Quanto à infraestrutura, E1 possui entre seus ambientes de aprendizagem: 13 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de leitura, pátio coberto, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE); fica situada em um bairro da periferia, atendendo a demanda das comunidades vizinhas. A classe observada ficava localizada no 1º andar, com rampa de acesso; a turma era composta por 24 crianças entre 6 e 7 anos, sendo 14 meninas e 10 meninos. A professora polivalente responsável pela turma tinha 34 anos de idade, atuava na área da educação há 16 anos, com formação em Pedagogia, Especialização em Coordenação e Gestão Educacional, Mestre e Doutora em Educação Matemática. Atuava desde 2012 na Rede de Ensino do Recife.

A escola 2 (E2) possuía turmas da educação infantil a 2ª série do ensino Médio, tendo mais de 1000 alunos matriculados. Situada em um bairro de classe social média e alta, com mensalidade superior a dois mil reais. Quanto à infraestrutura, possuía, no momento da coleta de informações, parques abertos, quadras esportivas, biblioteca, laboratório de ciências, tecnologia educacional e robótica, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). A sala classe observada era composta por 19 crianças: 12 meninas e 7 meninos. A professora polivalente responsável pela turma tinha 35 anos de idade, atuava na área da educação há 10, com formação em Pedagogia.

Os procedimentos e estratégias metodológicos estão descritos a seguir.

4.1 ENTREVISTAS

As entrevistas são instrumentos de pesquisa para produzir dados acerca de um fenômeno social. Foram selecionados inicialmente professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando-se atender aos objetivos de investigar as situações didáticas relativas ao processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19, com foco, sobretudo, nas estratégias para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos quanto à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Optou-se por entrevista semiestruturada, que, de acordo com Ludke e André (1986, p.34), “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. O procedimento de entrevista, neste projeto, ocupou um lugar de relevância, visto que contribuiu para identificar os saberes dos professores e suas dificuldades para alfabetizar as crianças durante o período de afastamento presencial da escola. Esta etapa possibilitou o estabelecimento da relação entre discurso e prática.

Em algumas pesquisas qualitativas, optar por entrevistas semiestruturadas oferece ao investigador uma condição favorável à coleta de dados, considerando o objetivo da pesquisa. Para Triviños (1987):

Podemos entender por *entrevista semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987 p. 146)

Após prévia seleção, descrita no tópico anterior, buscamos entrevistar em cada escola: 1 professor(a), 1 coordenador(a) pedagógico(a) e 1 diretor(a) pedagógico(a), totalizando, nas duas escolas, seis profissionais desse segmento. As análises foram realizadas a partir das transcrições das entrevistas.

Além dos profissionais das escolas, houve entrevistas com estudantes e seus responsáveis. Em cada turma foram selecionadas cinco crianças e cinco responsáveis pelas crianças entrevistadas, que vivenciaram o 1º ano do ensino fundamental no modelo remoto ou híbrido no ano de 2021.

Adotando a técnica da entrevista semiestruturada na busca pela melhor compreensão do fenômeno da heterogeneidade do conhecimento no 1º ano do Ensino Fundamental durante o

ensino remoto, as perguntas, conforme descrição a seguir, foram diferenciadas para cada perfil de participantes.

4.1.1 PERGUNTAS AOS GESTORES

- Como a escola organizou suas atividades durante o período de pandemia da COVID-19?
- Como foi organizado o cotidiano escolar no período remoto?
- Logo no início da Pandemia, houve um tempo de parada ou o atendimento aos estudantes foi imediato?
- Como se deu o planejamento das ações a serem realizadas durante a pandemia?
- Considerando a atuação da escola no processo de alfabetização no modelo remoto nos anos de 2020 e 2021, quais aspectos comparativos entre estes anos podem ser ressaltados?

- A escola ofereceu aulas online para as turmas do primeiro ano? Se sim, quando começaram?
- Qual era a frequência de aulas online?
- Qual era o tempo de aula online?
- Onde os professores vivenciavam essas aulas?
- Como eram as aulas online para as turmas do primeiro ano?
- As crianças participavam das aulas online? Qual era o percentual médio de participação?
- Havia algum controle de frequência? Como era?
- Como era a participação das crianças? Elas falavam? Abriam as câmeras?
- Quais eram as principais dificuldades para que as crianças participassem das aulas online?
- O que acontecia com as crianças que não participavam das aulas online?

- A escola ofereceu aulas gravadas? Se sim, quando começaram?
- Quem planejava as aulas gravadas?
- No primeiro ano, quem ministrava as aulas gravadas?
- Como eram essas aulas?
- As crianças acessavam as aulas gravadas? Havia algum registro desses acessos?
- Quais eram as principais dificuldades para que as crianças tivessem acesso às aulas gravadas?
- O que acontecia com as crianças que não acessavam as aulas gravadas?

- A escola ofereceu materiais pedagógicos para as crianças do primeiro ano?
- Quais materiais foram ofertados?
- Como os materiais eram entregues às famílias? Todas as famílias tiveram acesso?
- O que aconteceu com as famílias que não receberam os materiais?
- Você avalia que os materiais pedagógicos atendiam às necessidades das crianças?

- A equipe pedagógica possuía equipamentos eletrônicos para desempenhar o ensino remoto?
- Todas as pessoas tinham celular próprio e internet?

- Todas as pessoas tinham computador ou notebook e internet em casa?
- O que aconteceu com as pessoas que não possuíam os equipamentos?
- Como avalia o desempenho da gestão da escola durante este período?
- De que modo o ensino remoto foi percebido por você?
- A instituição ofereceu suporte técnico, pedagógico, psicológico, ou de alguma outra ordem para os professores?
- Quais foram as principais dificuldades?
- Quais foram as estratégias para atender às crianças que tinham diferentes níveis de conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética?

4.1.2 PERGUNTAS ÀS DOCENTES

- Qual sua idade?
- Qual sua formação?
- Há quanto tempo atua na área de educação?
- Há quanto tempo atua como alfabetizadora?
- Quantos alunos têm em sua sala de aula?
- Qual a idade das crianças? Saberria dizer a quantidade das crianças em cada idade?
- Qual a quantidade de meninas e meninos, respectivamente?
- Como a escola organizou suas atividades durante o período de pandemia da COVID-19?
- Como foi organizado o cotidiano escolar no período remoto?
- Logo no início da Pandemia, houve um tempo de parada ou o atendimento aos estudantes foi imediato?
- Como se deu o planejamento das ações a serem realizadas durante a pandemia?
- Considerando sua atuação no processo de alfabetização no modelo remoto nos anos de 2020 e 2021, quais aspectos comparativos entre estes anos podem ser ressaltados?
- Você ministrou aulas online para as turmas do primeiro ano? Se sim, quando começaram as aulas de sua turma?
- Qual era a frequência de aulas online?
- Qual era o tempo de aula online?
- Onde você vivenciava as aulas online?
- Quais conteúdos foram priorizados nas aulas online?
- Como eram suas aulas online? Você poderia relatar algumas dessas aulas?
- As crianças participavam das aulas online? Qual era o percentual médio de participação?
- Havia algum controle de frequência? Como era?
- Como era a participação das crianças? Elas falavam? Abriam as câmeras?
- Quais eram as principais dificuldades para que as crianças participassem das aulas online?
- O que acontecia com as crianças que não participavam das aulas online?
- Havia diferenças entre as crianças quanto aos níveis de conhecimento acerca do Sistema de Escrita Alfabética?
- Como você fazia para lidar com essas diferenças?

- Você ofereceu aulas gravadas para as crianças? Se sim, quando começaram?
- Quem planejava as aulas gravadas?
- Havia aulas gravadas por outros professores para a sua turma? Quem ministrava as aulas gravadas?
- Quais conteúdos eram tratados nas aulas gravadas?
- Como eram essas aulas?
- As crianças acessavam as aulas gravadas? Havia algum registro desses acessos?
- Quais eram as principais dificuldades para que as crianças tivessem acesso às aulas gravadas?
- O que acontecia com as crianças que não acessavam as aulas gravadas?

- Você disponibilizou materiais pedagógicos para as crianças de sua turma?
- Quais materiais foram ofertados?
- Como os materiais eram entregues às famílias? Todas as famílias tiveram acesso?
- O que aconteceu com as famílias que não receberam os materiais?
- Você avalia que os materiais pedagógicos atendiam às necessidades das crianças, considerando-se as diferenças entre elas quanto aos conhecimentos sobre o SEA?

- Você possui equipamento eletrônicos para desempenhar o ensino remoto?
- Tem celular próprio e internet?
- Tem computador ou notebook e internet em casa?

- Como avalia o desempenho da gestão da escola durante este período?
- De que modo o ensino remoto foi percebido por você?
- A instituição ofereceu suporte técnico, pedagógico, psicológico, ou de alguma outra ordem para os professores?
- Quais foram as principais dificuldades?

- Foi possível utilizar mecanismos de avaliação da apropriação do SEA? Como foram?
- Durante o ensino remoto foi possível acompanhar o desempenho das crianças nas atividades escolares?

- Como foi a participação das famílias durante esse período?
- Como era a interação com as famílias?
- Que orientações eram fornecidas às famílias?
- Quais eram os papéis das famílias durante esse período?
- Quais eram as principais dificuldades em relação à participação das famílias?

- Você acha que as crianças avançaram no processo de alfabetização durante o período da pandemia? O que mais aprenderam e o que não conseguiram aprender?

- Você acha que se estivesse presencialmente as crianças teriam avançado mais? Por quê?
- Quais vantagens você vê no ensino remoto no período de alfabetização? E no ensino presencial?

4.1.3 PERGUNTAS AOS FAMILIARES

- Você tem filho ou filha no primeiro ano do Ensino Fundamental? Quantos?

- A escola ofereceu ao seu filho/ a sua filha aulas online? Com que frequência? Quando começaram?
- Seu filho/sua filha participava das aulas online?
- Havia dificuldades para participar das aulas online? Quais?
- Você considera que as aulas online ajudavam na aprendizagem da leitura e escrita?
- O que você acha que poderia ser diferente em relação às aulas online?
- Seu filho/sua filha tem celular? Tem notebook? Qual equipamento era utilizado para assistir às aulas online?
- Onde ele assistia às aulas online? Era adequado?
- A internet do local era boa?
- A escola ofereceu ao seu filho/ a sua filha aulas gravadas?
- Seu filho/sua filha assistiam as aulas gravadas? Em que momento?
- Você considera que as aulas gravadas ajudavam na aprendizagem da leitura e escrita?
- A escola ofereceu ao seu filho/ a sua filha materiais pedagógicos? Quais? Jogos, tarefas, livros, apostilas?
- Você conseguiu pegar todos os materiais disponibilizados pela professora? Por quê?
- Havia dificuldades para ter acesso aos materiais? Quais?
- Você avalia que os materiais pedagógicos ajudavam seu filho/sua filha a aprender a ler/escrever? O que você acha desses materiais?
- Como você avalia a aprendizagem do seu filho/ sua filha durante esse período da pandemia?
- Seu filho/sua filha conseguiram aprender a ler e escrever durante este período? O que ele/ela aprendeu e o que deixou de aprender?
- Você recebeu orientações sobre como ajudar seu filho/sua filha nas atividades da escola?
- Conseguiu acompanhar as atividades/aulas do seu filho/ sua filha no ensino remoto?

4.1.4 PERGUNTAS AOS ESTUDANTES (CRIANÇAS)

- Qual é o seu nome?
- Qual é a sua idade?
- Você está aprendendo a ler e escrever?
- Como você se sentiu quando não pode ir à escola por causa da pandemia causada pelo covid-19?
- Você participou de aulas pela internet no período em que ficou em casa na pandemia? Se sim, você gostava das aulas? Por quê? Se não, por que não assistia?
- A professora mandava vídeos com aulas para você assistir? Você assistia os vídeos? Se sim, o que você achava dos vídeos? Se não, por que não assistia?
- A escola mandava atividades para fazer em casa? Como eram essas atividades? Você gostava?
- A escola mandava jogos para você brincar em casa? Mandavam livros de historinha? Você gostava?
- O que você achou das atividades e materiais enviados?
- Do que você mais gostou neste período em que não estava indo para a escola?

- Do que você não gostou durante este período em que não estava indo para a escola?
- Você acha que aprendeu muitas coisas sem ir para a escola? O que você aprendeu?

4.2 OBSERVAÇÃO DAS AULAS ONLINE GRAVADAS E AULAS PRESENCIAIS NO RETORNO ÀS ESCOLAS.

Para a etapa de observações não participantes das aulas foram selecionadas duas docentes. Nesta fase buscou-se mapear os conteúdos abordados nas aulas, investigar as estratégias de ensino da leitura e da escrita utilizadas e verificar como as tecnologias digitais da informação e conhecimento foram incorporadas ao planejamento didático-pedagógico. Também constou desta etapa o registro dos dados de quantidade de participantes nas aulas, os modos de participação das crianças durante as aulas, ou seja, se abriam as câmeras, se respondiam perguntas, se mostravam as atividades realizadas, se havia evidências de estratégias para atender a crianças com diferentes níveis de conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética, dentre outros aspectos.

Um dos focos centrais foi investigar se as situações de aulas online, aulas gravadas e aulas presenciais no retorno às escolas atendiam à heterogeneidade de conhecimentos em turmas do 1º ano do ensino fundamental. Com a técnica de observação, aspectos relacionados às demais etapas do estudo foram interpretados de modo mais claro. Esse procedimento foi escolhido porque, como é dito por Marconi e Lakatos, 2003:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (MARCONI E LAKATOS, 2003 p. 191)

No presente cenário, considerando o aspecto da pandemia provocada pelo Covid-19, fez-se necessária a atuação do(da) pesquisador(a) de forma remota e presencial, pois considerou-se a hipótese de as escolas estarem atuando de forma híbrida (presencial e remota) ou completamente remota. Dado este contexto, a pesquisa optou pela observação não participante. Marconi e Lakatos 2003, destacam que:

Na observação não-participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático. Alguns autores dão a designação de observação passiva, sendo o pesquisador apenas um elemento a mais. (MARCONI E LAKATOS, 2003 p. 193)

Foram observadas três aulas, em cada grupo-classe, em dias e horários acordados com as instituições, para observação das aulas de Língua Portuguesa. Na escola pública foram observadas apenas aulas presenciais; na escola privada, 2 aulas presenciais e 1 síncrona.

Durante a observação das aulas, aspectos relacionados ao funcionamento da sala de aula e da rotina foram registrados em um caderno de campo, tais como: informações acerca da duração das aulas, a quantidade de participantes, a quantidade de participantes que abriram as câmeras, a quantidade de participantes que respondiam perguntas ou faziam intervenções durante as aulas. Por fim, foram construídos relatórios destas aulas, gravadas e transcritas.

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta fase da pesquisa foi efetuada a análise documental de recursos didáticos pedagógicos físicos e/ou digitais escolhidos por professores para o ensino da Língua Portuguesa, verificando se estes atentavam à heterogeneidade de conhecimento em turmas do 1º ano do ensino fundamental, quando faziam as escolhas, e como foram disponibilizados às crianças.

As análises ocorreram sob a perspectiva da análise de conteúdo de Bardin, que vem definir a análise documental como:

“[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência (Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). (BARDIN, 1977 p. 45 e 46)

Essa fase constou da coleta de materiais como: documentos orientadores para atendimento durante a pandemia e materiais didáticos disponibilizados durante o período remoto, híbrido e/ou presencial, entre estes, materiais disponibilizados pelas professoras e coordenadores às crianças, cadernos de registros de atividades, materiais didáticos utilizados para a alfabetização e recursos digitais ofertados neste período. Foram realizadas análises desses recursos.

Nas análises, foram considerados os seguintes aspectos: diversificação de atividades, considerando os níveis de conhecimento dos estudantes; a atuação do docente na avaliação

processual e a incidência de recursos digitais para atendimento à heterogeneidade de conhecimentos na área de Língua Portuguesa. Os recursos e materiais físicos disponibilizados foram fotografados: livros, atividades em ficha, jogos. Os materiais digitais foram coletados em arquivo digital (aulas gravadas, vídeos, dentre outros). As plataformas digitais também foram analisadas.

Buscou-se registrar todos os materiais citados nas entrevistas ou utilizados nas observações, pois, como é afirmado por Marconi e Lakatos (2003 p. 178), “o cuidado do pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para tomá-lo utilizável”.

O conteúdo da análise documental foi organizado em um registro descritivo e reflexivo, através da construção de quadros e relatórios que permitiram à pesquisadora realizar o tratamento dos dados de forma ética e consistente. Buscando a transparência e respeito com os sujeitos da pesquisa, materiais coletados, quadros e relatórios foram compartilhados com os participantes da pesquisa na intenção de colaborar com o fazer pedagógico deste espaço de aprendizagem.

As análises dos dados foram feitas de acordo com a proposta de análise de conteúdo de Bardin (1977), conforme indicado anteriormente. Nessa abordagem, opta-se por adotar “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Bardin (1977) explica também que a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados (exemplo: análise temática), embora possa ser também uma análise dos significantes (análise léxica e análise dos procedimentos).

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA

Como foi anunciado anteriormente, esta pesquisa desenvolvida no decorrer dos anos de 2021 e 2022 teve como objetivo geral investigar as estratégias pedagógicas de professores e professoras para alfabetizar crianças, considerando a heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética durante o período da pandemia do COVID-19. Foram realizadas entrevistas com docentes, gestoras, crianças e famílias, além de observação de aulas presenciais, aulas gravadas e análise de documentos e materiais didáticos usados durante os anos de 2021 e 2022. Buscando melhor apresentar o cenário escolar nos anos mencionados, mapeamos as ações pedagógicas do período de ensino remoto emergencial e volta ao modelo presencial ou híbrido.

Contextualizando historicamente os acontecimentos, relembremos que, no dia 11 de março de 2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou, em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, se caracterizava como uma pandemia. No dia 18 de março de 2020, o senado brasileiro aprovou o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 88 -2020 – PDL 88/2020, encaminhado pelo governo federal por iniciativa do senador Orlando Silva, do Partido comunista do Brasil (PCdoB/SP), que previa estado de calamidade pública:

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. (BRASIL, PDL 88/2020)

Antes do decreto nacional, a Prefeitura do Recife já estava organizando medidas de controle local. O então prefeito da cidade, Geraldo Júlio, adotou dez medidas intituladas “ações de contenção do novo coronavírus”, no dia 15 de março de 2020. Entre as medidas estavam duas que atingiam especificamente a área da educação. Dizia respeito ao fechamento das escolas e à antecipação das férias dos docentes e trabalhadores da educação.

Após a confirmação de sete casos de coronavírus em Pernambuco e da primeira transmissão local, o prefeito Geraldo Júlio se reuniu na manhã deste domingo (15) com o secretariado da Prefeitura do Recife e determinou mais dez ações de contenção da Covid-19. Entre as medidas fica determinada a suspensão das aulas na rede municipal de ensino, com a antecipação das férias escolares, a partir da próxima quarta-feira (18). A merenda das escolas públicas municipais está garantida por meio da distribuição de kits de alimentação que os pais terão acesso nas escolas, uma vez por semana. As

escolas e faculdades particulares também precisarão interromper as aulas na mesma data.

[...] Medida 1 - As escolas da Prefeitura serão fechadas a partir da próxima quarta-feira (18), com a antecipação das férias marcadas para o mês de julho. A merenda escolar será garantida através de kits de alimentação que os pais poderão apanhar na escola uma vez por semana. Medida 2 - As escolas e faculdades particulares devem suspender as aulas a partir da próxima quarta-feira (18). (AGENDA DO PREFEITO/GABINETE DE IMPRENSA – MARÇO/2020)

A princípio, o Ministério da Saúde, por meio de coletiva de imprensa no dia 17 de março de 2020, estimou uma média de 90 dias mais delicados de pandemia.

Nós estamos imaginando que vamos trabalhar com números ascendentes, espirais em abril, maio, junho. Vamos passar, aí, 60 a 90 dias de muito estresse para que, quando chegarmos ao fim de junho, julho, a gente imagina que entra no platô. Agosto, setembro, a gente deve estar voltando, desde que construa a chamada imunidade de mais de 50% das pessoas. (MANDETTA – MINISTRO DA SAÚDE, 2020)

No entanto, segundo o microbiologista Átila Iamarino, essa previsão não era real, tendo em vista que o Brasil não estava adotando medidas amplas e efetivas, como países asiáticos, por exemplo.

O Brasil promete crescer em uma taxa mais rápida que a Itália. Podemos esperar nos próximos dias, nos próximos meses, um cenário como da Itália ou pior para vários centros, três meses é uma linha do tempo irreal, porque nós não estamos adotando as medidas que a China adotou agora. (IAMARINO, 2020)

O país apresentava-se politicamente instável, dividindo opiniões entre seguir orientações do governo federal ou orientações da OMS, que, por vezes, se contrapunham. O então presidente da república, Jair Bolsonaro, não fazia uso adequado das máscaras, proferia um discurso negacionista, chamando o pandemia de “gripezinha”, e promoveu aglomerações entre seus apoiadores.

A pandemia no Brasil passou por várias ondas de aumento de casos. Essas informações se cruzam com a temática da educação por ser uma das áreas da sociedade de maior necessidade de pleno funcionamento. A escola, ambiente fundamental de socialização, fechou suas portas. Eram muitas as dúvidas sobre como fazer para manter as aulas, os vínculos afetivos, os empregos e para muitos, além disso tudo, manter a vida. É nesse cenário que se dá a pesquisa.

Com o futuro cada vez mais incerto, as escolas foram ajustando seu atendimento. As docentes e gestoras entrevistadas falaram do desconforto e da exaustão, correndo contra o tempo para adaptar o fazer pedagógico.

Não sabíamos ao certo quais seriam as medidas, organizávamo-nos na gestão para ter alguém na escola para inicialmente demandar as questões de distribuição de merenda, disponibilizar o WhatsApp da escola, explicar o acesso as aulas que estavam sendo divulgadas pelo EducaRecife, mas tudo com muita dificuldade. Sempre tinha um novo

ofício, com novas resoluções. O ano de 2020 foi muito difícil, sabe? Em 2021, foi ficando mais fácil de gerenciar. (Coordenadora pedagógica E1, 2021)

Foi aquele, susto. A gente teve as férias antecipadas para abril, em 2020, e em maio retornamos, com aulas síncronas, que eram as aulas online. No começo era novidade, todo mundo parece ter se adaptado rápido, era tudo muito organizado, cronogramas, aulas, horários, as crianças também pareciam gostar. Mas, o tempo foi passando e a gente via que aquilo ia demorar, e tinham as notícias das mortes, o aumento dos casos. E trabalhar em meio a tudo isso, sem saber como seria o outro dia, causava angústia. (Professora E2, 2021)

No relato da coordenadora pedagógica da E2, tudo se deu muito rapidamente, não havendo tempo para entender o funcionamento do novo modelo. Sendo assim, as decisões eram tomadas sem que fossem testadas; caso dessem certo, seriam mantidas; caso não, eram criadas novas estratégias. Como disse na entrevista: “trocamos a roda do carro com o carro andando”.

Foi difícil, né? Se usou muito termo “trocar o pneu do carro com o carro andando”. De fato, foi difícil, mas por temos uma equipe preparada que uma tinha uma estrutura de exploração da ferramenta, que é o computador, isso potencializou muito, né? No planejamento das ações, então, quem era mais habilidoso para produzir determinadas atividades no computador produzia e compartilhava com as amigas, com as companheiras de trabalho. Então, foram trocas que foram assim muito importantes ao longo do processo de construção inicial, até que todo mundo pudesse se adaptar de forma legal, que transmitisse para as crianças o conhecimento. (Coordenadora pedagógica E2, 2021)

As instabilidades e medidas tomadas durante o período de afastamento presencial da escola, como era de se esperar, não eram uniformes em todas as escolas e nem quando eram comparadas escolas públicas e privadas.

Para melhor visualização das diferenças entre as unidades acompanhadas, segue o Quadro 2.

Eventos relevantes	Início	Término
--------------------	--------	---------

Pandemia do Covid-19	MAR/2020		ABR/2022	
	Escola pública	Escola privada	Escola pública	Escola privada
Suspensão das aulas presenciais em Pernambuco	MAR/2020	MAR/2020	JUL/2021	NOV/2020
Distribuição de materiais pedagógicos para o modelo remoto	MAI/2020	MAR/2020	DEZ/2022	FEV/2022
Adoção do Modelo de Ensino Remoto	JUL/2020	ABR/2020	DEZ/2022	FEV/2022
Adoção de aulas Síncronas (ao vivo) para o modelo remoto	JUL/2020	ABR/2020	JUN/2021	FEV/2022
Adoção de aulas Assíncronas (gravadas) para o modelo remoto	JUL/2020	ABR/2020	DEZ/2021	DEZ/2021
Adoção do Modelo Híbrido (remoto/presencial)	JUL/2021	ABR/2020	DEZ/2021	DEZ/2020

Quadro 2: Eventos relevantes no período da pandemia da COVID -19

O quadro acima posiciona datas importantes, situando o início e o término de mecanismos adotados para o combate à pandemia e continuidade do ensino na educação básica, mais especificamente no 1º ano do ensino fundamental.

Para o retorno as aulas, medidas deveriam ser tomadas por todas as escolas, tais como distanciamento de 1,5 metros, uso de máscaras, álcool gel, pias para lavar as mãos, entre outros. Diante desse cenário, as escolas privadas se responsabilizariam pelas adaptações e assim poderiam voltar ao funcionamento quando o Governo do estado e Prefeitura do Recife autorizasse, pois as escolas privadas possuem maior autonomia para tomar decisões sobre o calendário escolar e a implementação de medidas de segurança. As escolas privadas que atendem ao público de nível socioeconômico mais favorecido, como a que foi lócus dessa pesquisa, em geral, possuem melhor infraestrutura, com mais espaço físico e recursos tecnológicos para o ensino remoto ou híbrido. No entanto, as escolas públicas seguem diretrizes governamentais e enfrentam desafios como a necessidade de aprovação de planos de retorno e a disponibilidade de recursos para adaptações. Frequentemente, sofrem com infraestrutura mais precária, falta de recursos tecnológicos, materiais de segurança, abastecimento diário de água, dificultando o distanciamento social.

o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou o primeiro levantamento com os impactos causados pelo vírus. A pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, que contempla toda a educação básica, aponta que 9 em cada 10 escolas (90,1%) não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020. No entanto, é na comparação entre as escolas públicas e particulares que as desigualdades começam a aparecer. No ensino privado, 70,9% das escolas ficaram fechadas no ano passado. O número é consideravelmente menor que o

da rede pública: 98,4% das escolas federais, 97,5% das municipais e 85,9% das estaduais. (Agência Senado Julho/2021)

Além da infraestrutura, outros aspectos como número de casos, óbitos e ausência de vacina contra o covid-19, podem ter sido relevantes ao processo de retomada das aulas presenciais na escola pública. A tabela abaixo apresenta o quadro de Casos e Óbitos nos anos de 2020 a 2024.

PAINEL NACIONAL: COVID-19

Casos e Óbitos

Selecione uma UF

CASOS E ÓBITOS CONFIRMADOS		
Ano	Casos	Óbitos
2020	223.325	9.674
2021	422.562	10.780
2022	477.048	2.125
2023	88.872	613
2024	13.293	13
Total	1.225.100	23.205

Tabela 2: Casos e óbitos conformados em decorrência do COVID-19 de 2020 a 2024.

Um importante dado a ser apresentado é o início da vacinação contra covid. A prefeitura do Recife organizou um quadro com as fases da vacinação, como mostra a imagem abaixo.

Fases do Governo Federal

FASES	GRUPOS POPULACIONAIS
1ª FASE	80 e mais
	75 a 79 anos
	Trabalhadores da Saúde
	Idosos de 60 anos e mais e trabalhadores das ILPI
2ª FASE	Pessoas a partir de 18 anos de idade com deficiência, residentes em Residências Inclusivas (institucionalizadas)
	60 a 64 anos
	65 a 69 anos
3ª FASE	70 a 74 anos
	Comorbidades (DM, Hipertensão arterial grave, Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica, Doença Renal, Doença Cardiovascular e cerebrovascular, Indivíduos transplantados de órgãos sólidos, Anemia Falciforme, CA, Obesidade grave IMC≥40)
4ª FASE	Pessoa com Deficiência Permanente Severa
	Trabalhadores da Educação
	Força de Segurança e Salvamento
	Caminhoneiros
	Trabalhadores de transporte coletivo rodoviário e metroferroviário de passageiros
	Trabalhadores de transporte aéreo
	Trabalhadores de portuários
	População Privada de Liberdade
	Funcionários do Sistema de Privação de Liberdade
	Pessoas em Situação de Rua



Tabela 3: Calendário de fases para disponibilização da vacina contra COVID-19 no Brasil.

No Recife, a disponibilização de vacinas contra a covid-19 para trabalhadores da educação e crianças ocorreu em 2021 para os profissionais e em 2022 para as crianças, como mostram os recortes das publicações feitas pela Secretaria de Saúde do Recife.

Os trabalhadores com 40 anos ou mais que atuam em instituições da educação do ensino básico públicas da rede municipal, estadual e federal e também da rede privada do Recife poderão tomar a vacina contra covid-19 a partir desta quinta-feira (29) (SECRETARIA DE SAÚDE, ABR/2021).

A Prefeitura do Recife começou, neste sábado (15), a vacinar contra covid-19 as crianças entre cinco e 11 anos que têm doenças neurológicas crônicas e/ou distúrbios do desenvolvimento neurológico, com prioridade para Síndrome de Down e Autismo (SECRETARIA DE SAÚDE, JAN/2022).

A Prefeitura do Recife deu mais um importante passo na imunização infantil contra a covid-19. O prefeito João Campos anunciou que, a partir desta sexta-feira (28), começa a vacinação de crianças a partir dos cinco anos de idade (SECRETARIA DE SAÚDE, JAN/2022).

A capital pernambucana dá mais um passo na imunização infantil contra a covid-19 e, a partir desta quarta-feira (26), a Prefeitura do Recife inicia a vacinação das crianças a partir dos oito anos (SECRETARIA DE SAÚDE, JAN/2022).

A Prefeitura do Recife vai iniciar a vacinação contra covid-19 em crianças com 4 anos, nesta quarta-feira (20) (SECRETARIA DE SAÚDE, JUL/2022).

A Prefeitura do Recife vai iniciar a vacinação contra covid-19 em crianças com 3 anos, a partir deste sábado (13) (SECRETARIA DE SAÚDE, AGO/2022).

A partir deste sábado (12), a Prefeitura do Recife inicia a vacinação contra covid-19 para bebês de seis meses a dois anos de idade com comorbidades, listadas no Plano

Nacional de Operacionalização (PNO) da vacina, elaborado pelo Ministério da Saúde (SECRETARIA DE SAÚDE, NOV/2022).

A partir deste sábado (19), os bebês de 6 a 11 meses de idade sem comorbidades poderão receber a vacina contra covid-19 no Recife (SECRETARIA DE SAÚDE, NOV/2022).

É consenso entre as autoridades sanitárias que vacinação foi fundamental para o retorno às aulas presenciais. A Fiocruz criou um Grupo Técnico de Retorno às Atividades Escolares, e em uma de suas publicações reiterou a importância e a necessidade da vacinação em crianças, um vez que foram consideradas vetores de transmissão do vírus em seus ambientes de convivência.

Em nota técnica divulgada na terça-feira (28/12), a Fiocruz reafirmou a importância da vacinação contra a Covid-19 em crianças na faixa etária de 5 a 11 anos, conforme autorização da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). O documento divulgado pela instituição destaca a imunização como uma ação de “grande relevância em saúde pública” pela possibilidade de mitigação de formas graves e óbitos pela Covid-19 nessa faixa etária; pela colaboração na redução da transmissibilidade da doença; e pela possibilidade de ser uma das mais importantes estratégias para o retorno e manutenção segura das atividades escolares presenciais. (FIOCRUZ, DEZ/2021)

As escolas funcionaram de maneira bem diferente durante a pandemia da COVID-19, com o objetivo de garantir a segurança e o aprendizado dos alunos. As principais mudanças foram Ensino Remoto Emergencial com aulas online através de plataformas digitais, aulas gravadas e materiais didáticos disponibilizados digitais e físicos. O retorno presencial foi gradual, no entanto as escolas apresentadas nessa pesquisa retrataram que a escola privada conseguiu voltar quase um ano antes da pública, e ambas, ao voltarem, adotaram protocolos de segurança como uso de máscaras, distanciamento social e higienização frequente e implementação de um sistema de rodízio para reduzir o número de alunos em sala de aula.

5.1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR NA ESCOLA PRIVADA

Como visto no Quadro 2, na escola da rede privada, as aulas presenciais pararam em março de 2020, de acordo com o decreto. Porém, funcionários em geral, que não estivessem dentro dos grupos de risco - de acordo com o Ministério da Saúde: portadores de doenças crônicas e autoimunes, fumantes, idosos, gestantes, puérperas e crianças menores de 5 anos - e se sentissem seguros, “podiam” ir trabalhar. Considerando as condições oferecidas e a instabilidade de empregados do setor privado, a negação de comparecimento ao trabalho seria improvável. O comparecimento se dava em um contexto de riscos e medo.

A presença dos empregados na escola privada ocorreu até o dia 20, quando houve um mutirão para separar todo o material pessoal das crianças e confeccionar atividades para o restante do mês de março. As famílias das crianças pegaram os materiais disponibilizados pela escola – tarefas, cadernos, livros de didáticos, livros de literários e estojo com material escolar, lápis, borracha, apontador, hidrocor, lápis de cor e cola.

Após o mês de março, os sindicatos de professores, patrões e trabalhadores da educação privada estabeleceram, em comum acordo, a antecipação das férias de julho para o mês de abril. Desse modo, a escola privada ficou sem aulas de qualquer modalidade por um tempo aproximado de 55 dias, retomando as atividades, de maneira remota, no dia 4 de maio de 2020. Todos os professores que não possuíam computador e internet receberam da escola dispositivos e pacotes de internet. No mês de maio, as aulas no 1º ano do ensino fundamental já recommençaram, com encontros diários. Por dia, as crianças tinham uma média de uma a duas horas de aula. Esse tempo não era utilizado apenas pela professora polivalente; havia também aulas de teatro, arte, ioga, psicomotricidade, entre outras, como explica a coordenadora pedagógica.

A gente fazia o seguinte, se a professora deu em 40 minutos de aula do Português, tinha uma parada pra depois entrar uma aula de música. Que aí a gente ia vendo o tempo de acordo com a aceitação dos alunos. Também tinha isso, por exemplo: uma aula de música não podia passar dos 40 minutos, né? Então, a gente tinha determinadas disciplinas que a gente se estendei um pouco mais, mas aquelas que exigia mais da criança no sentido da atenção, da concentração e dos recursos utilizados passava menos tempo. (Coordenadora pedagógica E2, 2021)

A escola privada criou e-mails institucionais para todas as crianças e estas recebiam, via e-mail, toda sexta-feira de manhã, as atividades e um cronograma da semana, que continha informações como: link para aula online, descrição das atividades síncronas e assíncronas, e conteúdos a serem desenvolvidos pelas professoras nos momentos de aula online. Este e-mail também se tornou o canal oficial entre família-criança-professora. O acesso das famílias às professoras se dava por meio dos e-mails, para esclarecer dúvidas ou resolver demandas pedagógicas com efetividade e rapidez. Com o passar do mês de maio, houve a solicitação das famílias por maior frequência de encontros online. Assim, em junho, as aulas passaram a ser diárias. No quadro de aulas do 1º ano havia indicação de: música, artes, teatro, ioga, psicomotricidade relacional, e as aulas com as professoras polivalentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Especificamente nas de Língua Portuguesa, as crianças eram divididas em grupos de acordo com o nível de hipótese de escrita: grupo 1 – pré-silábicos e silábicos-quantitativo, grupo 2 – silábicos-qualitativo e silábicos-alfabético e grupo

3 – Alfabéticos; estratégia que as entrevistadas relatam ter efeito positivo. Cada grupo era atendido em um horário específico, como é informado na imagem a seguir.

Para as aulas de Português dividíamos o grupo, alguns dias em dois grupos com mais ou menos 13 crianças cada um, e outras vezes em três grupos, variava entre 8 a 9 crianças. Também tinham aulas com todas as crianças juntas, até para manter a identidade de grupo. As aulas com todo mundo eram uma contação de história, uma brincadeira. Mas, a maioria era dividido mesmo. O critério era por nível de hipótese de escrita, desse modo pretendíamos dar mais atenção para cada grupo, sem que houvesse um tempo de espera grande para corrigir a atividade da criança. (Professora E2,2021)

As professoras fizeram a avaliação de como as crianças estavam no processo de escrita e para cada proposta elas organizavam as aulas para ser o grupo todo junto, dois grupos ou três grupos. Quando eram três grupos, se faziam uma reflexão mais sistemática e individualizada sobre os aspectos da escrita. A meu ver, funcionava bem. As crianças tinham mais tempo de falar e a professora mais condições de dar uma devolutiva para a criança. (Coordenadora E2, 2021)

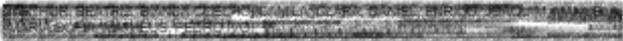
SEGUNDA-FEIRA - 18 de Maio	
Encontro Síncrono de Língua Portuguesa: Dividido em 2 grupos.	
<ul style="list-style-type: none"> Grupo 1: Horário: 8h30 às 9h 	
<ul style="list-style-type: none"> Grupo 2: Horário: 9h10 às 9h40 	
Propostas do dia:	
<ul style="list-style-type: none"> Encontro síncrono de Língua Portuguesa/ Formação Pessoal e Social. Atividade de Língua Portuguesa (enviada por e-mail). Atividade de Matemática, orientações na página do 1º ano, no site do colégio. Videoaula de Artes Visuais, orientações na página do 1º ano, no site do colégio. 	
Metas de aprendizagem:	
<ul style="list-style-type: none"> Respeitar a fala do outro e esperar a sua vez de falar. Relacionar elementos sonoros (sílabas e fonemas) com sua representação escrita. Participar das atividades propostas, demonstrando envolvimento. 	

Figura 1: CONOGRAMA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO CLASSE DIVIDIDO EM DOIS GRUPOS DE 13

Grupo 1: Horário: 8h30 às 9h	Grupo 2: Horário: 9h10 às 9h40	Grupo 3: Horário: 9h50 às 10h20
		
Propostas do dia:		
<ul style="list-style-type: none"> Encontro síncrono de Língua Portuguesa. Atividade de Língua Portuguesa (enviada por e-mail). Atividade de Matemática, orientações na página do 1º ano, no site do colégio. 		
Metas de aprendizagem:		
<ul style="list-style-type: none"> Respeitar a fala do outro e esperar a sua vez de falar. Participar das atividades propostas, demonstrando envolvimento. Produzir listas de palavras com a colaboração de um colega ou um adulto de referência. Relacionar elementos sonoros (sílabas e fonemas) com sua representação escrita. 		

FIGURA 2: CRONOGRAMA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO CLASSE DIVIDIDO EM TRÊS GRUPOS (8/8/9)

Além das aulas com as professoras, crianças com necessidades educacionais especiais tinham duas aulas individuais com a professora especialista em educação especial, que acompanhava as atividades e propostas das crianças. Na escola, esse cargo é intitulado acompanhante pedagógica. Assim, as aulas seguiram até o meados de novembro, quando o governo do estado de Pernambuco divulgou um cronograma de liberação de retorno às aulas presenciais para as séries iniciais do ensino fundamental.

O retorno às aulas presenciais seguiu um protocolo que envolvia várias medidas de distanciamento social, tapetes sanitizantes, impedimento de as famílias entrarem na escola, uso de máscaras e protetores faciais, álcool 70%, distanciamento entre as bancas, entre outras medidas. Em função do distanciamento das bancas em sala de aula, no retorno, as aulas passaram a ser híbridas – parte das crianças na escola, parte em casa. Desse modo, as crianças alternavam a ida à escola semanalmente. Na turma observada, havia 26 crianças, porém crianças com deficiência não participavam do rodízio. A professora se dividia entre a sala de aula física e a sala de aula virtual, aplicando as mesmas atividades para os dois grupos. Quando a professora saía para dar aula remota, assumia um professora substituta. A divisão dos grupos foi feita seguindo critérios como: relação afetiva entre pares e nível de desempenho pedagógico variado, concluindo-se o ano de 2020 no modelo híbrido, com rodízio entre os estudantes.

5.1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA

A escola pública se organizou de maneira bem diferente da privada, uma vez que as ações precisavam ser decididas e iniciadas em rede, ou seja, dependiam de decisões políticas das gestões municipal e estadual.

As aulas foram paralisadas também no dia 18 de março de 2020, porém não houve uma organização prévia de materiais e conteúdos. No momento em que foi decretada a vulnerabilidade de saúde da população e o fechamento das escolas, as atividades presenciais foram interrompidas.

Na escola pública também ocorreu a antecipação das férias para o mês de abril. Após esse período, as redes de ensino e as escolas iniciaram o planejamento das estratégias a serem adotadas e começaram a atender remotamente os estudantes em junho de 2020.

Assim, tudo dependia dos nossos superiores. À medida que tudo foi ganhando forma, as decisões e resoluções foram ficando mais claras, aí foi andando. Internamente, as professoras organizavam e mandavam pra gente blocos de atividades. Aí nós imprimíamos para as famílias irem buscar. A gente ia comunicando pelo WhatsApp, algumas vinham, outras não. No começo não tinha uma cobrança muito grande por esse

controle das crianças que as famílias iam buscar as tarefas, inclusive, foi criada uma justificativa específica para falta em decorrência da pandemia, para que nenhuma criança fosse prejudicada. (Coordenadora pedagógica E1, 2021)

A escola pública se organizou para enviar semanalmente blocos de atividade às turmas do 1º ano. A professora preparava o material e a secretária da escola imprimia. Foi disponibilizado um canal de contato com a professora via aplicativo de mensagem instantânea, no qual as famílias podiam falar diretamente com ela. As aulas online foram disponibilizadas pela prefeitura do Recife pela plataforma EducaRecife, no canal da EducaRec, pelo Youtube e pela TV Alepe. Para essas aulas gravadas, as crianças recebiam cadernos de atividades que eram entregues pela escola.

Recebíamos o material impresso, os cadernos de atividades, da Secretária de Educação. Pra quem vinha buscar, nos reforçávamos que tinha a aula no Youtube, na televisão, o link da aula era enviado pela Sala de aula Google. Era tudo distribuído e também avisávamos pelo WhatsApp. (Gestora E1, 2021)

A professora da escola municipal descreve que em alguns momentos de aula remota, enviava áudios e gravava pequenos vídeos explicando as tarefas dos blocos de atividades que preparava. A docente detalha um rotina semanal da seguinte maneira:

O que é que acontecia? Eu tinha dois momentos, no geral, dois momentos síncronos. E nesses momentos síncrono... os que não participavam justificavam todas as faltas, né? E o que era, por exemplo, eu dei um momento síncrono como na segunda, na terça eu mandei um vídeo explicando o assunto, né? E aí é... mandei atividade junto. Meu aluno respondeu a atividade toda, eu colocava presença, se ele (o aluno) não responder, não dava sinal de vida, aí eu justificava.[...] No contexto do público dos meus alunos, eu acho assim, o remoto, síncrono, utilizando a tecnologia da professora trabalhar com eles, com o Google Classroom ou meet, seja lá o for, ela só funciona para os alunos que têm um mínimo de contexto socioeconômico, e de certa forma que tem um apoio familiar. (Professora E1)

Nas aulas síncronas mencionadas pela professora E1, as crianças realizavam atividades relativas ao material preparado por ela. O bloco de atividades era composto de propostas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, com propostas para duas semanas de aula, como ilustra um dos materiais disponibilizados pela docente durante a coleta de dados.

ESCOLA MUNICIPAL
ESTUDANTE: _____
SÉRIE: 1º ANO **PROFESSORA:** _____

RECIFE

BLOCO 3 - 05 A 16 DE ABRIL



ORIENTAÇÕES:

- 1 - FAZER AS ATIVIDADES COM TRANSLUCIDIDADE PARA NÃO CAUSAR DISTÚRBIO NA ORÇANÇÁ (AS ATIVIDADES SÃO ORGANIZADAS POR DATAS).
- 2 - SEMPRE QUE POSSÍVEL, ESCRVER O NOME COMPLETO.
- 3 - NUNCA FAZER AS ATIVIDADES PELA CRIANÇA, APENAS AJUDAR NOS COMANDOS E NA LECTURA, ELA NÃO DEVE PUNIDA POR NÃO TER FEITO OU POR TER FEITO DA MANEIRA QUE CONVENIR.

SEMANA DE 05/04/21 A 10/04/21

DATA: 05/04/21 (SEGUNDA-FEIRA)

1. COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM A SILABA QUE FALTA.

 <u> </u> ALA	 <u> </u> ALEIA	 <u> </u> ARCO
 <u> </u> EXIGA	 <u> </u> IQUINI	 <u> </u> ONECA
 <u> </u> ONÉ	 <u> </u> OLA	 <u> </u> URRO

2. Pinte a PALAVRA CORRESPONDENTE A CADA FIGURA.

	BATATA		BICICLETA
	BURACO		BETERRABA
	BISCOITO		BOCA
	BALA		BULE

DATA: 06/04/21 (TERÇA-FEIRA)

1. CENENAS AS ATITUDES DE FELIPE E MARIA CLARA.



1. QUAL DAS CRIANÇAS TEM A ATITUDE CORRETA?
2. Pinte a imagem que mostra o que devemos fazer com o lixo.

2. OS ALUNOS DO 1º ANO, COMENÇARAM DE FORMAR GRUPOS PARA JUNTAR TODO O LIXO ENCONTRADO NO CHÃO DA ESCOLA, HOJE É A VEZ DO GRUPO 1, QUE É FORMADO POR RENATA, ELIZABETE, ADRIANA, RENNY E RAFAEL. OBSERVE QUE CADA CRIANÇA PEGOU RESPONDIVEL POR UM TIPO DE LIXO. CONTE E REGISTRE A QUANTIDADE QUE CADA UM JUNTOU.

3 - Responda de acordo com a tabela de lixo recolhido pelas crianças.

- a) De todas as crianças, quem recolheu mais lixo?

- b) Quem recolheu menos lixo?

- c) Qual a quantidade de lixo, recolheram as três meninas juntas?

- d) Qual a quantidade de lixo, recolheram os dois meninos juntos?

- e) Quem recolheu mais lixo, foram:
 () as meninas () os meninos

4 - Se cada papel que Rafael recolheu, valesse por dois, quantos ele teria recolhido?
 () 11
 () 10
 () 12



DATA: 07/04/21 (QUARTA-FEIRA)

1. COMPLETE O FORMA OBSERVANDO AS FIGURAS AO LADO DE CADA RETORNA. FIGUE ATENTO AS REBAS SUGERIDAS.

A CASA

ESSA CASA É DE CACO. 

QUEM MORAR NELA É O _____

ESSA CASA TÁ BOMBA. 

QUEM MORAR NELA É A _____

ESSA CASA DE CIMENTO. 

QUEM MORAR NELA É O _____

ESSA CASA DE TELHA. 

QUEM MORAR NELA É _____

ESSA CASA DE LATA. 

QUEM MORAR NELA É A _____

ESSA CASA É ELEGANTE. 

QUEM MORAR NELA É O _____

EM DESCORRER DE REPENTE, QUE NÃO FALEI DE CASA DE _____

2. ESCOLHA 3 REBAS QUE APARECEU NO FORMA E ESCRIBA ABAIXO.

3. SEPARAR AS SILABAS DAS PALAVRAS ABAIXO E COPIAR COM QUANTAS SILABAS E QUANTAS LETRAS CADA UMA, TELA.

YACA

 QUARTAS SILABAS

QUARTAS LETRAS

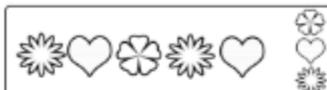
CAVALO

 QUARTAS SILABAS

QUARTAS LETRAS

DATA: 08/04/21 (QUINTA-FEIRA)

1. COPIAR E AS SEQUÊNCIAS E PINTAR A FIGURA DESEJADA EM CADA LÍNEA.









2. COMPLETE A SEQUÊNCIA NUMÉRICA COM OS NÚMEROS QUE FALTAM.

1	3	5			10
11	13		17	18	20
	23	25	26		29
31	33			38	40

DATA: 09/04/21 (SEXTA-FEIRA)

VAMOS PESQUISAR SOBRE O BARRIO EM QUE VIVEMOS? COM A AJUDA DE UM ADULTO, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO.

Sua casa está localizada em um espaço maior chamado bairro. O bairro faz parte da cidade. De é formado por ruas, praças, quarteirões. As cidades são divididas em bairros.

1. Qual é o nome do bairro onde você mora? _____

2. Marque o que há em seu bairro.

ruas avenidas pontes riachos

semáforos ruínas praças rio

praça lago estrada parque

3. Quais destes estabelecimentos existem em seu bairro?

banco padaria mercado açougue

livraria comércio cinema shopping center

papelaria farmácia restaurante sorveteria

4. Quais opções de lazer há em seu bairro? _____

5. Quais destes serviços públicos há em seu bairro?

coleta e tratamento de esgoto água tratada e encanada

biblioteca pública posto de saúde ou hospital

telefones públicos limpeza de ruas e terrenos

transportes públicos coleta de lixo

creches públicas policiamento

escolas públicas fornecimento de energia elétrica

AGORA, FAÇA UM DESENHO DA SUA RUA.

DATA: 10/04/21 (SABADO)

1. LEIA OS PONTOS E ESCRIBA O NOME DO ANIMAL QUE APARECEU.

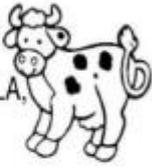


2. ENCONTRE NO CAÇA-PALAVRAS O NOME DE DOIS ANIMAIS:

LEÃO - COELHO - OVELHA - BALDEIA - CACHORRO - GATO

O	U	G	C	A	G	O	L	I	E	R
S	E	O	F	N	E	V	E	A	T	G
R	A	N	B	A	L	E	I	A	E	A
O	L	O	R	U	B	L	T	E	R	T
E	E	T	C	A	C	H	O	R	R	O
T	A	B	V	I	A	A	R	N	O	T
C	O	E	L	H	O	C	U	S	A	N



SEMANA 120421 A 100421	DATA: 130421 (TERÇA-FEIRA)
<p>DATA: 120421 (SEGUNDA-FEIRA)</p> <p>1. LEIA COM AJUDA DE UM ADULTO A PARLENDA ABaixo, Pinte os espaços entre as palavras de amarelo.</p> <p>ERA UMA VEZ, UMA VACA AMARELA. QUE PULOU DA JANELA, E FICOU BANGUELA.</p>  <p>2. CIRCULE AS RIMAS DA PARLENDA.</p> <p>3. CONTE QUANTAS PALAVRAS TEM NA PARLENDA. <input type="text"/></p> <p>4. OBSERVE A PARLENDA E RESPONDA:</p> <p>A-MAIOR PALAVRA DA PARLENDA: <input type="text"/></p> <p>B-MENOR PALAVRA DA PARLENDA: <input type="text"/></p> <p>C-PALAVRA COM SEIS LETRAS: <input type="text"/></p> <p>D-PALAVRA COM QUATRO LETRAS: <input type="text"/></p>	<p>1. CONTE A QUANTIDADE DE CADA FIGURA E REGISTRE O NUMERAL NO CÍRCULO AO LADO. DEPOIS LEIA A PALAVRA AO NUMERAL CORRESPONDENTE.</p>  <p>QUATRO <input type="text"/></p> <p>CINCO <input type="text"/></p> <p>DOIS <input type="text"/></p> <p>SETE <input type="text"/></p> <p>UM <input type="text"/></p> <p>SEIS <input type="text"/></p> <p>QUATRO <input type="text"/></p> <p>TRES <input type="text"/></p>

SEMANA 140421 A 100421	DATA: 140421 (QUARTA-FEIRA)
<p>DATA: 140421 (QUARTA-FEIRA)</p> <p>1. A SAZIM ENVIOU ATÉ A ESCOLA UMA IMPRESSORA PARA VACINAR AS CRIANÇAS QUE LEVARAM O CARTÃO DE VACINA.</p>  <p>2. DE ACORDO COM A IMAGEM ACIMA, QUANTAS CRIANÇAS NÃO SE VACINAR? <input type="text"/></p> <p>3. QUANTAS MENINAS ESTÃO NA FILA? <input type="text"/></p> <p>4. QUANTOS MENINOS? <input type="text"/></p> <p>5. FAÇA O QUE SE PEDE:</p> <p>A- FAÇA UM X NA CRIANÇA MENOR.</p> <p>B- CIRCULE COM LÁPIS AZUL AS CRIANÇAS QUE TEM O MESMO TAMANHO.</p> <p>C- FAÇA UM CÍRCULO ACIMA DA CABEÇA DA CRIANÇA MAIOR.</p>	<p>D- QUAL O NOME DA CRIANÇA QUE ESTÁ NA FRENTE DA FILA?</p> <input type="text"/> <p>E- QUEM ESTÁ ATRAS DO TIAGO?</p> <input type="text"/> <p>F- QUEM ESTÁ ENTRE O LUIZ E O TIAGO?</p> <input type="text"/> <p>G- QUANTAS LETRAS TEM O NOME DA CRIANÇA DO SEGUNDO LUGAR? <input type="text"/></p> <p>H- ESCRIBA AS VOGAIS DO NOME DA CRIANÇA DO ÚLTIMO LUGAR.</p> <input type="text"/> <p>I- ESCRIBA A PRIMEIRA LETRA DO NOME DA CRIANÇA DO PRIMEIRO LUGAR. <input type="text"/></p> <p>J- QUEM ESTÁ NA FRENTE DO SAMUEL?</p> <input type="text"/>

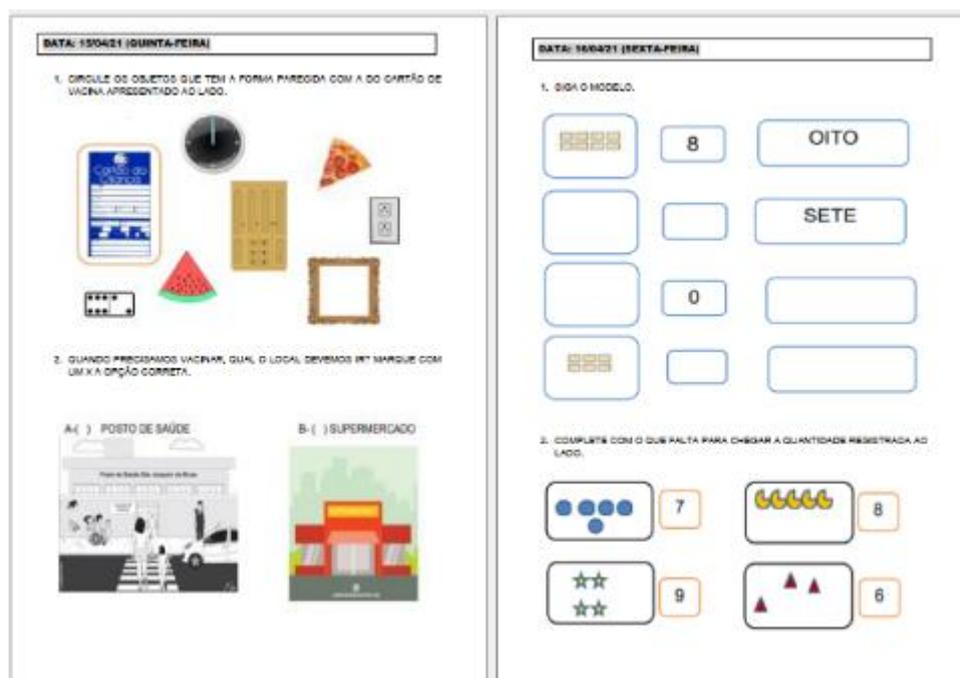


Figura 3: Imagens de um bloco de atividades feito pela professora E1, 2021.

Segundo a professora E1, os momentos de aula síncrona eram esvaziados. A falta de dispositivos com acesso à internet era um fator fundamental. No que se refere às condições de trabalho fornecidas, a professora E1 afirma que a prefeitura do Recife forneceu notebook e internet móvel aos professores da rede. Desse modo, a mesma relatou não ter tido problema com recursos para preparar os materiais. Desse modo, é possível concluir que apesar da docente ter disponibilizado materiais e a Secretaria de Educação ter promovido atividades no modelo remoto, as condições das crianças dificultavam a participação e realização das tarefas propostas.

O ano de 2020 acabou sem que a rede municipal do Recife voltasse ao modelo presencial/híbrido. Mas, nas entrevistas, as professoras garantem que as crianças tiveram acesso a aulas gravadas, síncronas, materiais pedagógicos, como jogos, cadernos de atividades e blocos de tarefas. Quando questionadas sobre aspectos da oferta de aulas e materiais, todas as participantes reforçam que a prefeitura, por meio da Secretária de Educação, disponibilizou ferramentas do Google para Educação, a plataforma de livros digitais Árvore de livros e a escola dentro da sua autonomia organizou atividades complementares, tais como aulas síncronas e atendimento pelo WhatsApp.

A professora da E1, em referência ao ano 2021, relata: “usei o meu número mesmo, sempre que estava no meu horário de trabalho, respondia. E às vezes, quando não, respondia também, que não custava nada. Mas, só se eu pudesse.”

No cenário municipal e estadual, o governo do estado de Pernambuco permitiu que aulas da rede privada retomassem antes da rede pública municipal. Na escola da rede privada, as aulas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental foram retomadas em 17 e novembro de 2020 e na rede pública municipal em 3 de agosto de 2021, quase um ano depois. Essa diferença, sem dúvida, impactou as aprendizagens das crianças. No entanto, é necessário atentar que as condições de vida, saúde, moradia das famílias de escolas públicas e privada eram fatores a serem levados em conta nas decisões sobre o retorno presencial às escolas. As famílias e as crianças das escolas públicas sofreram em maior intensidade a vulnerabilidade causada pela pandemia.

5.1 A ALFABETIZAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE AFASTAMENTO PRESENCIAL DAS ESCOLAS

Como apontado no tópico anterior, foram muitas as diferenças entre as escolas investigadas, resultantes, sobretudo, das diferenças de gestão durante a pandemia, que, dentre outros fatores, podem ser compreendidas quanto à maior complexidade para lidar com uma rede de ensino (escolas públicas) ou com uma unidade escolar (escolas privadas), mas também como decorrência das condições de infraestrutura das escolas e de condições socioeconômicas das famílias das crianças, dado que a escola privada foco desta pesquisa atendia a um público de nível socioeconômico médio e médio alto e a escola pública a um público majoritariamente formado por pessoas de bairros em que residiam pessoas com baixo poder aquisitivo, o que implicava, naquele momento, em dificuldades variadas que impactavam a vida das crianças.

A heterogeneidade de níveis socioeconômicos, em um contexto como o que foi vivido durante a pandemia impactava, sem dúvida, o acesso às situações escolares e as condições de participação das crianças. Do ponto de vista das intencionalidades pedagógicas, no entanto, parecia haver mais aproximações, como pode ser constatado a partir das análises sobre as práticas das professoras participantes da pesquisa.

Os quadros abaixo representam o mapeamento de recursos, atividades e materiais utilizados nas duas escolas durante o afastamento presencial. Os quadros abaixo notam as atividades e recursos didáticos descritos pelas docentes, visualizados durante a observação de aulas presenciais e remotas, mapeadas de acordo com as entrevistas e presentes nas atividades enviadas para as crianças durante o período remoto.

Tipos de atendimento	Escola privada	Escola pública
Aula síncrona	X	X

Aula gravada	X	X
Atividade entregue aos estudantes	X	X

Quadro 3 – Tipos de atendimento (Fonte dos dados: entrevista, observação, análise documental)

Materiais utilizados	Escola privada	Escola pública
Fichas	X	X
Jogos	X	X
Vídeos	X	X
Caderno	X	X
Site da escola	X	

Quadro 4 – Materiais utilizados (Fonte dos dados: entrevista, observação, análise documental)

Tipos de atividades	Escola privada	Escola pública
Leitura de história pelo professor em aula síncrona	X	X
Leitura pelo professor em vídeo	X	X
Leitura pelas crianças em aula síncrona	X	
Reflexão conjunta sobre textos	X	X
Reflexão conjunta sobre o SEA	X	X
Ficha de atividade preenchida coletivamente em aula síncrona	X	X
Ficha de atividade individual em aula assíncrona	X	X

Quadro 5 – Tipos de atividades (Fonte dos dados: entrevista, observação, análise documental)

As professoras que participaram da pesquisa apresentaram boa interação com as crianças, adotaram medidas que aproximavam alunos e alunas dos conhecimentos em Língua Portuguesa e propuseram atividades de maneira sistemática. No entanto, pode-se afirmar que as famílias e crianças da escola privada tinham contato mais intenso com a professora, pois

esses eram diários. Suas atividades eram enviadas por e-mail e recebiam devolutivas individualizadas de cada uma, suas famílias apresentavam estrutura para acompanhar o desempenho do(a) filho(a), ou seja, o contato escola-família era facilitado.

Quanto à realidade da escola pública, embora houvesse aulas diárias no EducaRecife e atividades diárias da professora, o contato via grupo de aplicativo de mensagem com a professora era limitante e o número de famílias que dava retorno era baixo. A professora estimou que nem 30% do grupo apresentava as tarefas concluídas.

As realizadas investigadas mostram-se bem distintas, e embora não seja possível contabilizar a quantidade de vezes que cada recurso exposto nos quadros 3, 4 e 5 fora utilizado pelas professoras, os que aparecem nesses foram mencionados pelas respectivas docentes em entrevistas, notados nas observações de aulas e identificados durante a análise documental. Um síntese sobre a prática de cada docente será exposta a seguir.

5.1.1 PROFESSORA A (ESCOLA PRIVADA)

As estratégias utilizadas pela professora da escola privada foram mapeadas de acordo com o relato feito na entrevista, análise de 5 atividades realizadas no período de afastamento presencial e observação de 3 aulas: 2 presenciais e 1 síncrona.

A professora mencionou que antes do fechamento das escolas havia feito uma avaliação diagnóstica que permitiu ter o perfil do grupo para o início das aulas online. Desse modo, preparava as atividades síncronas e assíncronas das aulas de Língua Portuguesa de acordo com os níveis de hipótese de escrita apresentados pelas crianças. A rotina das aulas síncronas de Língua Portuguesa era organizada em momentos nos quais as crianças eram separadas em 3 pequenos grupos, em dois grupos e com grupo todo.

A separação dos grupos era estabelecida previamente, as crianças recebiam via e-mail o cronograma da semana, contendo todos os links específicos de cada aula. Cada grupo tinha um link diferente e um horário diferente, estas aulas tinham duração de 50 minutos e ocorriam 2 vezes por semana. As demais aulas eram feitas com o grupo todo. Nos momentos em que as crianças estavam organizadas em 3 grupos menores eram realizadas propostas de apropriação do SEA, com o foco no atendimento mais individualizado; a professora realizava o atendimento de um grupo por vez.

O grupo 1 foi formado por 8 ou 9 crianças. O material disponibilizado para esse grupo mostra uma intervenção que foca nas palavras de sílabas simples (CV). A seguir a professora explica:

Eu compartilhava minha tela e chamava uma criança por vez para ir fazendo a reflexão sobre a escrita, se a criança não soubesse qual era o PA, eu diminuía as opções colocava tipo PA e PE, lia as sílabas e depois pedia que me falasse qual era, que dissesse o nome das letras. Depois, que escrevia a palavra na figura certa perguntava que outra coisa, objeto ela conhece com o mesmo som inicial ou que rima. E assim ia chamando uma ou duas de cada vez. (Professora E2, 2021.)

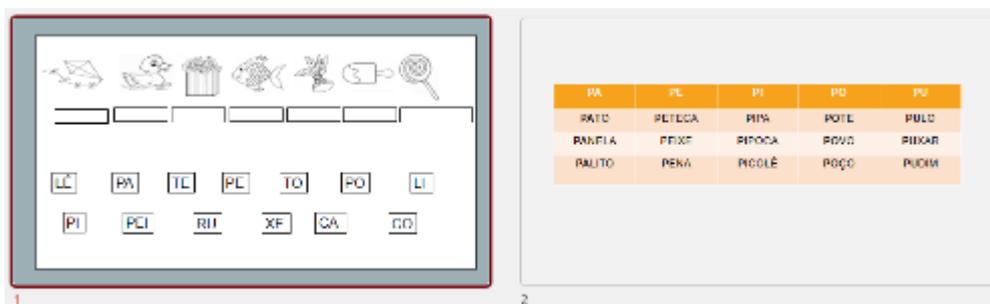


Figura 4: Atividade grupos pré-silábico e silábico quantitativo.

AULA E ATIVIDADE GRUPO PRÉ-SILÁBICO/SILÁBICO QUANTITATIVO

A atividade colocada para o grupo 1 objetivou ajudar as crianças a compreenderem melhor alguns aspectos do SEA, ao analisarem as palavras e suas partes sonoras e gráficas. De acordo com Morais (2012), [...] a escrita alfabética não é um mero código de transmissão da fala... Ela é um objeto de conhecimento em si, um sistema notacional, e seu aprendizado requer que o estudante foque palavras e partes de palavras... para compreender o alfabeto e aprender suas convenções. (MORAIS, 2012, p.123)

O grupo 2 foi formado por 8 ou 9 crianças. O material disponibilizado para esse grupo mostrou uma intervenção que também focava nas palavras de sílabas simples (CV). A seguir a professora explica:

No grupo dois a principal diferença é que eu não precisa ficar lendo devagar, dando ênfase no som da vogal, era um grupo que com calma conseguia ler as palavras, uns mais rápido, ai nessa atividade tinha o desafio de escrever uma palavra que rimasse. Ela falava a palavra e eu ia repetindo as sílabas e perguntando com quais letras se escrevia, e assim íamos fazendo, também chamava um de cada vez. (Professora E2, 2021.)

1

2

3

PA	PI	PI	PE	PI
PATO	PEIXE	PIRA	PIPOCA	
PIRA	PIPOCA	PIRULITO		
		PIPOCA		

PIPOCA MINHA COISA	
PATO	CHULE
PICOLÉ	ARITO
PIPOCA	MATEI
PEIXE	MINHOCA
PETECA	BONDECA
PIRULITO	DEME

Figura 5: Atividade grupos silábico qualitativo e silábico alfabético.

AULA E ATIVIDADE GRUPO SILÁBICO QUALITATIVO E SILÁBICO ALFABÉTICO

As crianças do grupo 2 pareciam estar entre o nível silábico com valor sonoro e o nível silábico-alfabético. Como explica Soares (2022, p. 139), [...] a consciência silábica coexiste com o conhecimento das letras, e a partir dela começa a estender-se a consciência grafofonêmica.

O grupo 3 foi formado por 7 ou 8 crianças. O material disponibilizado para esse grupo mostrou uma intervenção que focava na leitura e ordenação de frases para crianças leitoras e escritoras. A seguir a professora explica:

O grupo 3 é todo alfabético e consolidado. Alguns tem mais dificuldade em ler com letra de imprensa minúscula, e por isso coloquei na minúscula, para se um desafio. Primeiro organizava as palavras com as imagens, depois cada um lia e ordenava uma frase, nessa atividade eles escreviam como era a frase correta no chat do meet e eu colava no powerpoint. As vezes escreviam errado palavras como oceano, assistir, existe. Então eu perguntava se tinha outra forma se escrever e as crianças conseguiam corrigir sozinhas (Professora E2, 2021.)

Figura 6: Atividade grupo alfabético.

AULA E ATIVIDADE GRUPO ALFABÉTICO

Na apresentação dos exemplos utilizados em cada grupo fica evidente o cuidado na escolha das atividades. A professora organizava as crianças de modo a atender a heterogeneidade de conhecimento presentes nesses pequenos agrupamentos. Para Soares:

[...] é importante que a/o alfabetizadora/or conheça a fase em que estão as crianças para que possa trabalhar de modo que todas avancem. Assim, no processo de alfabetização em sala de aula, considerando-se a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança, é necessário definir atividades que podem ser realizadas por toda turma, quando as diferenças de níveis são pequenas, e atividades diferenciadas para grupos, de preferência reunindo crianças com níveis adjacentes, de modo que possam colaborar umas com outras. (SOARES, 2022, p.115)

A segunda configuração que apareceu nas aulas síncronas de Língua Portuguesa da escola privada foi a divisão da turma em dois grupos. As propostas envolviam jogos e brincadeiras como bingos, lances, memória, dominó. A turma era separada antecipadamente, e cada grupo entrava em um horário diferente. De acordo com a entrevista realizada com a professora, fica evidente que a separação em dois grupos tinha uma função organizativa, um vez que com um número menor a funcionalidade de jogos e brincadeiras era maior, e o espaço de fala para as crianças era mais garantido.

Uma reflexão a ser feita é que a professora parecia ter uma concepção da necessidade de realizar as reflexões de forma sequencial: palavras com estrutura consoante vogal para deixar as frases para as crianças na hipótese alfabética. Também havia uma preocupação de homogeneizar os grupos, embora as atividades dos grupos 1 e 2 fossem muito parecidas.

A terceira forma organizativa que apareceu na aulas de Língua Portuguesa era em grande grupo (toda turma junta). Eram realizadas atividades com textos, como: brincar de trava-língua, cantoria, leitura de histórias, podendo haver ou não interpretação oral. Em entrevistas, a professora falou sobre a intenção de manter a unidade do grupo, e sobre a importância de as crianças poderem se ver ao mesmo tempo, por isso reservavam os momentos mais lúdicos.

As aulas, de forma geral, mesclavam propostas relacionadas a algum livro literário, outras abordavam as trocas de letras B/P, D/T, F/V. As atividades envolviam bingo de palavras, lince palavras, dominó de associação palavra/imagem, trincas de som inicial e final. Os jogos produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem elaborados no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Criança Alfabetizada foi reeditado e enviado às famílias. Também foram utilizados nas aulas online.

A gente sempre tinha algum texto como ponto de partida, música, livro, quadrinha. As crianças inicialmente exploravam o texto juntas, mas quando tinha que fazer alguma atividade de reflexão da escrita mesmo, aí a gente dividia a turma. (Professora E2, 2021)

Soares (2022) afirma que, “no que se refere à aprendizagem da escrita alfabética, cabe à escola, conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar”. Pode-se concluir que os planejamentos relativos aos três agrupamentos escolhidos pela escola privada, evidenciam esse cuidado.

A escola não adotava livro didático de Língua Portuguesa; logo, a professora do primeiro ano precisava recorrer ao acervo dos anos anteriores e adaptá-lo ao remoto. Nessa adaptação, foram utilizados slides, lousas interativas, apresentação das atividades em formato de documento, muito estímulo visual, com a intenção de garantir a atenção.

O grupo 1, que correspondia aos pré-silábicos e silábicos quantitativos, realizavam atividades voltadas ao conhecimento de letras, análise fonológica com sons iniciais e finais, escrita com ajuda de palavras com sílabas canônicas (CV), tentando eleger um campo semântico, como: brinquedos, comidas, cores, vestuário etc. A leitura era muito mediada pela professora, solicitando que a criança lesse quando houvesse apoio da imagem ou fosse uma palavra estável. Havia predominância por atividades de leitura e escrita de palavras com padrões silábicos simples.



Figura 7: Atividade lince D e T para grupos pré-silábico e silábico quantitativo.

O grupo 2 era composto por crianças em níveis: silábico qualitativo e silábico alfabético. Para o grupo 2, os conteúdos trabalhados eram praticamente os mesmos. O desafio era deixá-los pensar sobre a escrita de forma mais autônoma, buscando soluções. Ainda foram utilizadas propostas para sistematizar o conhecimento de letras, análise fonológica com sons iniciais e finais, escrita com ajuda de palavras com sílabas canônicas (CV) e não canônicas (CCV), (V), (CVC), com foco o R travado, forte e fraco nos dígrafos CH, LH, NH. As crianças tentavam ler as palavras simples sem ajuda ou com pouca ajuda. Quando a leitura era de sílabas não canônicas apresentavam mais dificuldade, e nesse momento a professora ajudava a realizar a leitura. Havia predominância de atividades de leitura e escrita de palavras e frases com padrões silábicos simples e alguns padrões complexos com ajuda.

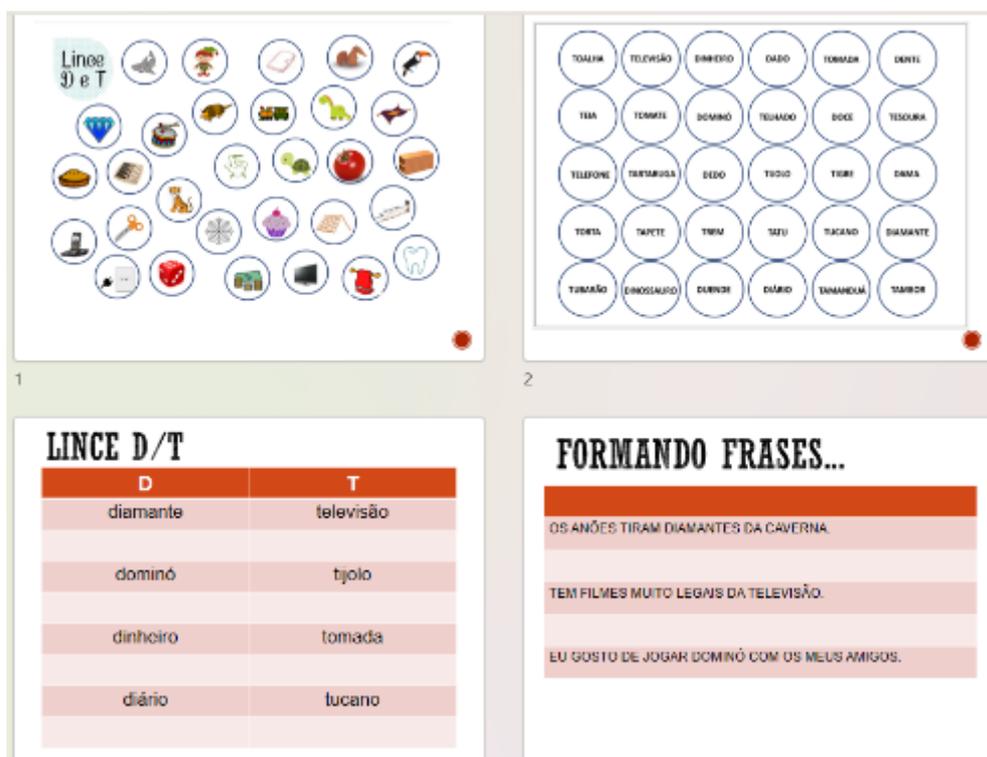


Figura 8: Atividade lince D e T para grupos silábico qualitativo e silábico alfabético.

O grupo 3, por sua vez, era formado por crianças alfabéticas, umas mais avançadas, que conseguiam refletir sobre regras ortográficas como: S com som de Z entre vogais, M antes de P e B, R e RR, L ou U, E ou I. Para este grupo as atividades envolviam simultaneamente leitura e escrita. Eram solicitadas atividades de leitura de texto compartilhada com o grupo, escrita e reescrita de textos narrativos. Era um grupo mais autônomo, com produções mais elaboradas. As produções textuais eram corrigidas na aula síncrona e quando aparecia algum erro, todos podiam ajudar a corrigir.

LINCE D e T

Nomes	Rimas
diamante	ELEFANTE
televisão	NÃO
dominó	TRENÓ
bolo	BOLO
dinheiro	CHUVEIRO
tomada	DANADA
diário	IMOBILIÁRIO
tucano	PANO

O TRENÓ DO ELEFANTE

NUMA NOITE MUITO FRIA, O ELEFANTE RODRIGO ESTAVA NA OFICINA CONCERTANDO SEU TRENÓ. PORQUE ELE TINHA CAÍDO NA NEVE E BATIDO NUMA PEDRA MUITO GRANDE QUE QUEBROU ELE.

MESMO CONCERTADO O TRENÓ NÃO QUERIA FUNCIONAR. ENTÃO RODRIGO PEGOU UMA CORDA E ARRASTOU PARA O MECÂNICO DA CIDADE.

O MECÂNICO ENCONTROU O PROBLEMA, TINHA QUEBRADO UMA DAS PARTES QUE FAZ ANDAR E O MOTOR. AÍ O ELEFANTE COMEÇOU A BRINCAR COM SEU TRENÓ CONCERTADO.

TEXTO COLETIVO P. ANO D

Figura 9: Atividade lince D e T para o grupo alfabético.

De maneira geral, as atividades foram diversificadas, favorecendo a alfabetização, acordo com o nível de heterogeneidade de conhecimentos: leitura de palavras, contação de história, interpretação de texto, professora como escriba, análise fonológica, entre outras supracitadas. No entanto, não havia situações de produção de textos nas situações observadas ou entrevistas das docentes.

5.1.2. Professora B (escola pública)

Com relação à professora da escola pública, foram utilizados os mesmos procedimentos para mapear e analisar estratégias de alfabetização durante a pandemia: entrevista; análise de

seis materiais didáticos, sendo 3 do bloco de atividades elaboradas pela professora e 3 observadas nas aulas presenciais.

As primeiras atividades na escola pública foram de distribuição de materiais para atividades na própria escola, em maio de 2020. As famílias eram notificadas, via aplicativo de mensagem, e pegavam na escola o material feito pela professora e o material do EducaRecife. Essa estratégia permaneceu até fevereiro de 2022. As aulas síncronas realizadas pela professora da escola pública ocorriam com o grupo todo. Os links das aulas eram enviados pelo Google Classroom e pelo aplicativo de mensagem. Havia também a disponibilização dos links das aulas gravadas, feitas pela professora do EducaRecife, via Youtube.

A professora da escola pública enviava igualmente os links das aulas pelo Google Classroom e pelo aplicativo de mensagem. De acordo com o relato da docente, foram raros os momentos de aula online.

Em 2020 a gente começa presencial, março é que fecha, todo mundo meio perdido, inclusive a própria secretaria não norteou muito bem como seria esse remoto. E aí as professoras se juntaram por nível, e as professoras do 1º ano ficaram mais juntinhas. De primeiro momento foi todo mundo pro WhatsApp, por que todo mundo tinha acesso e era mais fácil, aí depois foi pro Google meet, o Google Classroom. A primeira coisa que a escola fez foi buscar o contato dos pais e fazer os grupos. [...] Aí eu tinha 23 alunos e no máximo 8 participavam dos momentos síncronos. A gente se organizou para mandar os blocos de atividades e fazíamos os encontros síncronos com as atividades dos blocos. [...] Eu fazia as adaptações, tinha dia que eu fazia de manhã, ou de tarde, e já fiz até de noite, as vezes fazia no sábado. Eu não fazia aula síncrona todo dia porque não tinha condições. E tinha a aula da prefeitura que também era uma vez por semana. (Professora E1, 2021.)

Em julho de 2021, as crianças foram divididas em dois grupos, que poderiam frequentar a escola em semanas alternadas. Aquelas crianças que não fossem para escola em função do rodízio semanal, poderiam assistir as aulas do EducaRecife pela TV Alepe ou Youtube e retiravam o material para aula gravada na escola.

A Prefeitura do Recife disponibilizou uma biblioteca virtual com mais de 30 mil títulos literários, no entanto a professora não possuía acesso a relatórios que informassem se seus alunos estavam utilizando a plataforma. Além da plataforma, como citado anteriormente, eram disponibilizadas aulas gravadas e atividades para essas aulas pelo EducaRecife.

A professora confeccionava blocos de atividades com conteúdos relacionados ao processo de alfabetização, e em cada bloco a professora colocava um breve orientação às famílias, buscando o bem estar das crianças durante a realização das tarefas.

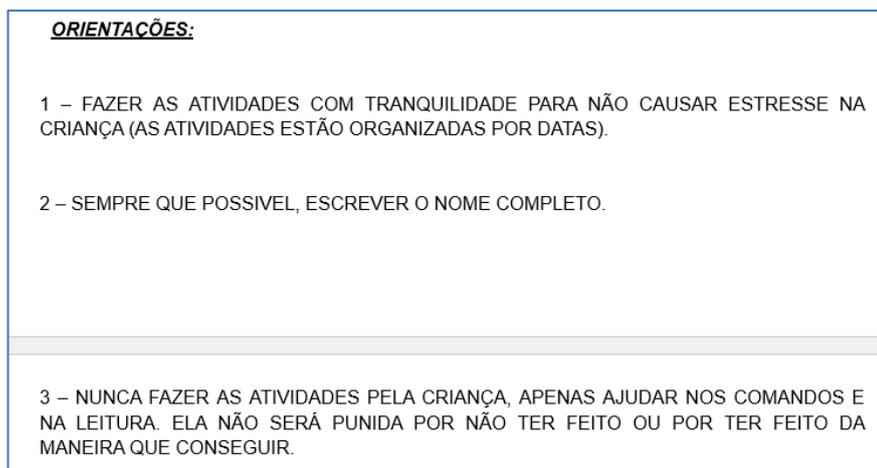


Figura 10: Orientações às famílias nos blocos de atividades.

Os blocos de atividade eram entregues aos familiares quinzenalmente. A escola avisava aos grupos das turmas, via aplicativo de mensagem, que as tarefas estavam disponíveis na secretaria. O acompanhamento ficava sob responsabilidade da professora, que pedia às famílias que enviassem fotos, dúvidas. Porém, segundo a própria professora, poucas famílias davam retorno.

As crianças que não participassem e as que participassem também do momento síncrono mandava a foto da atividade. Como não tinha muita aula síncrona, eu mandava muitos vídeos explicando as atividades, ou eu filmava de cima, mostrando a atividade e minha voz, ou eu tentava fazer os arrumadinhos em casa mostrando mesmo facial. Tinha professora que só mandava o bloco, isso ficou muito solto. (Professora E1, 2021.)

Os blocos de tarefas eram organizados quinzenalmente, com cerca de cinco propostas de Língua Portuguesa, envolvendo propostas de leitura e escrita de palavras compostas por sílabas canônicas, rimas e aliterações, interpretação de texto, uso de textos pequenos, letra inicial, conhecimento do alfabeto, associação imagem palavra e conhecimento específicos da compreensão do SEA, como: quantidade de letras, quantidade de sílabas, reconhecimentos das letras, comparação de quantidade de letras de palavras diversas.

A professora relatou que enviava áudios por um aplicativo de mensagem instantânea explicando as propostas e orientando as famílias quanto ao modo de fazer, contudo não houve análise desses áudios. Para além dos blocos de atividades, a professora estimulava as famílias a colocarem as crianças para assistir as aulas gravadas disponíveis na plataforma EducaRecife, enviando os links dos vídeos pelo aplicativo de mensagem. As aulas gravadas e disponibilizadas pela prefeitura não foram analisadas, visto que o foco da pesquisa estava na prática da docente na escola,

Para que as crianças assistissem às videoaulas com maior engajamento, visando atender à intencionalidade pedagógica, a secretaria de educação fornecia cadernos de atividades. A professora, por sua vez, enviava áudios via aplicativo de mensagem explicando cada uma das atividades que eram produzidas pela mesma.

SEMANA 120421 A 160421

DATA: 120421 (SEGUNDA-FEIRA)

1. LEIA COM AJUDA DE UM ADULTO A PARLENDIA ABAIXO. Pinte os espaços entre as palavras de amarelo.

ERA UMA VEZ,
 UMA VACA AMARELA.
 QUE PULOU DA JANELA,
 E FICOU BANGUELA.



2. CIRCULE AS RIMAS DA PARLENDIA.

3. CONTE QUANTAS PALAVRAS TEM NA PARLENDIA:

4. OBSERVE A PARLENDIA E RESPONDA:

A-MAIOR PALAVRA DA PARLENDIA:

B-MENOR PALAVRA DA PARLENDIA:

C-PALAVRA COM SEIS LETRAS:

D-PALAVRA COM QUATRO LETRAS:

Figura 11: Atividade do bloco de atividade da escola pública

Mandava um áudio explicando, pelo WhatsApp. Eu lia o texto e as perguntas. Respondia elas oralmente e depois algumas crianças me mandavam fotos das tarefas. (Professora E1)

A diversidade de recursos e aulas online não foram exclusivamente responsabilidade da professora, uma vez que atuou de acordo com a agenda e recursos determinados pela gestão municipal. As atividades apresentadas nos blocos de atividades, apesar de atenderem a diversos aspectos da alfabetização, deveriam ser acompanhadas pelas famílias, que não tinham, muitas vezes, escolaridade suficiente para o acompanhamento. No caso das atividades dessa professora, não havia distinção na entrega das atividades quanto aos níveis de apropriação do SEA, como pode ser analisado nos materiais expostos abaixo.

<p>Escola: _____</p> <p>Data: _____ Turma: _____ ENSINOJA.COM</p> <p>Aluno: _____</p> <p style="text-align: center;">BETO, O BOM DE BOLA</p>  <p>PAULO, BETO E RENATO VÃO JOGAR BOLA. BETO É O GOLEADOR DO TIME. PAULO JOGA A BOLA PARA RENATO. BETO PEDE A RENATO: — AQUI, RENATO! A BOLA CAI NO PÉ DE BETO. BETO PÔE A BOLA NA REDE E FAZ UM BELO GOL.</p> <p style="text-align: center;"><small>Grege Boquet</small></p> <p>1) QUEM VAI JOGAR BOLA?</p> <p>_____</p> <p>2) DAS TRÊS CRIANÇAS, O GOLEADOR É:</p> <p><input type="radio"/> PAULO. <input type="radio"/> BETO. <input type="radio"/> RENATO.</p> <p>3) ONDE CAIU A BOLA QUE RENATO JOGOU?</p> <p><input type="radio"/> NO PÉ DE PAULO. <input type="radio"/> NO PÉ DE BETO.</p>	<p>Aluno: _____</p> <p>Data: _____ ENSINOJA.COM.BR</p> <p style="text-align: center;">AULA DE NATAÇÃO</p>  <p>João Pedro e seu irmão Simão estão na aula de natação. O clube que eles frequentam fica perto da casa deles, em frente à fábrica de botões. Salomão é o professor. Ele nada tão bem como um tubarão. Os meninos vestem seus calções e pulam na piscina. Salomão sempre elogia: — Parabéns, crianças! Continuem assim que em breve serão campeões de natação. Os meninos olham para ele com entusiasmo e satisfação.</p> <p style="text-align: center;"><small>Grupo Betucci</small></p> <p>1) Qual é o título do texto?</p> <p>_____</p> <p>2) Quais são os nomes das crianças do texto?</p> <p>_____</p> <p>3) Qual é o nome do professor de natação?</p> <p>_____</p>
--	--

Figura 11: Atividade escola municipal interpretação de texto.

Em todos os blocos analisados, a utilização de atividades de interpretação de texto eram uma constante, apresentando uma abordagem específica com perguntas direcionadas, cujas respostas podiam ser encontradas diretamente no texto em questão. A característica mais marcante dessas perguntas era a sua natureza direta e objetiva, o que podia facilitar a compreensão por parte dos alunos e familiares. Não havia uma regularidade definida entre o uso de letras maiúsculas e minúsculas; as crianças tinham contato com as diferentes formas de grafia. Moraes (2012, p.106) defende que “Ao ler textos impressos, precisamos nos familiarizar com letras de imprensa minúsculas e maiúsculas, o que revela a necessidade de a escola não restringir a experiência de leitura de textos àqueles registrados apenas com letras maiúsculas.”

Os textos utilizados para interpretação apresentavam narrativas curtas, com uma linguagem simples. Embora não apresentassem sofisticação linguística, a simplicidade poderia ser vista como um facilitador, especialmente considerando que as crianças não tinham contato direto com a professora. Nesse contexto, como foi dito, as famílias assumiam a responsabilidade pelas atividades.

Os textos não podiam ser muito elaborados, tinha que fazer o que podia. Não tem como saber nem o nível de conhecimento das famílias. E mesmo com atividades mais tradicionais ainda quase ninguém mandava as fotos das tarefas feitas. (Professora E1)

<p>Escola: _____ Aluno: _____</p> <p>MUDA-SÍLABAS Troque as sílabas de lugar e descubra uma palavra nova. Ex: BOLO MAMÃO</p> <table border="1"> <tr> <td>CAMA _____</td> <td>TOCA _____</td> </tr> <tr> <td>MATO _____</td> <td>DAVI _____</td> </tr> <tr> <td>MALA _____</td> <td>PATA _____</td> </tr> <tr> <td>CEDO _____</td> <td>CAVA _____</td> </tr> <tr> <td>JUCA _____</td> <td>LAPA _____</td> </tr> <tr> <td>CACO _____</td> <td>EVA _____</td> </tr> <tr> <td>CABO _____</td> <td>VALE _____</td> </tr> <tr> <td>GOLA _____</td> <td>PACA _____</td> </tr> </table>	CAMA _____	TOCA _____	MATO _____	DAVI _____	MALA _____	PATA _____	CEDO _____	CAVA _____	JUCA _____	LAPA _____	CACO _____	EVA _____	CABO _____	VALE _____	GOLA _____	PACA _____	<p>NOME: _____ DATA: _____</p> <p>COMPLETE OS NOMES DAS FIGURAS COM:</p> <p>G R N B</p> <table border="1"> <tr> <td> _ATO</td> <td> _ATO</td> </tr> <tr> <td> _ALDE</td> <td> _OVE</td> </tr> <tr> <td> _ÁDIO</td> <td> _ALA</td> </tr> <tr> <td> _AVIO</td> <td> _ARRAFA</td> </tr> <tr> <td> _ARRACA</td> <td> _ELÓGIO</td> </tr> <tr> <td> _ARIZ</td> <td> _ICICLETA</td> </tr> <tr> <td> _AVETA</td> <td> _EGUA</td> </tr> <tr> <td> _ODO</td> <td> _Ó</td> </tr> <tr> <td> _AIOLA</td> <td> _ONECA</td> </tr> </table>	_ATO	_ATO	_ALDE	_OVE	_ÁDIO	_ALA	_AVIO	_ARRAFA	_ARRACA	_ELÓGIO	_ARIZ	_ICICLETA	_AVETA	_EGUA	_ODO	_Ó	_AIOLA	_ONECA	<p>Escola: _____ Data: _____ Turma: _____ Aluno: _____</p> <p>↩ REESCREVA AS FRASES OBSERVANDO OS DESENHOS.</p> <p>A) A ESTÁ MADURA.</p> <p>B) FAZ BEM À SAÚDE.</p> <p>C) ESTA É MUITO DOCE!</p> <p>D) MAMÃE COMPROU .</p> <p>E) A É DE LIMÃO.</p> <p>F) EU GOSTO DE .</p> <p>G) HOJE NO ALMOÇO COMI .</p>
CAMA _____	TOCA _____																																			
MATO _____	DAVI _____																																			
MALA _____	PATA _____																																			
CEDO _____	CAVA _____																																			
JUCA _____	LAPA _____																																			
CACO _____	EVA _____																																			
CABO _____	VALE _____																																			
GOLA _____	PACA _____																																			
_ATO	_ATO																																			
_ALDE	_OVE																																			
_ÁDIO	_ALA																																			
_AVIO	_ARRAFA																																			
_ARRACA	_ELÓGIO																																			
_ARIZ	_ICICLETA																																			
_AVETA	_EGUA																																			
_ODO	_Ó																																			
_AIOLA	_ONECA																																			

Figura 12: Atividade escola municipal apropriação do SEA.

A análise das atividades dos blocos voltadas ao trabalho com as propriedades do SEA revela uma abordagem pedagógica focada no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita durante o processo de alfabetização. As atividades frequentemente envolviam o reconhecimento de palavras simples e a identificação e escrita de letras individuais. É importante observar que as propostas incluíam a construção conceitual de que uma mesma letra pode se repetir dentro de uma palavra ou aparecer em diferentes palavras, enquanto diferentes palavras podem compartilhar as mesmas letras e sílabas. As atividades também abordavam o reconhecimento de sílabas, a formação de novas palavras e a escrita de palavras simples.

É relevante destacar as orientações da professora às famílias, presentes no início de cada bloco de atividade, para que as crianças realizassem as atividades conforme sua capacidade, o que sugere uma abordagem diferenciada e adaptativa de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos.

Essas atividades podem permitir que as crianças desenvolvam gradualmente suas habilidades de leitura e escrita, porém o afastamento da escola levou as crianças a terem que realizar as tarefas sem uma ajuda qualificada da professora. De fato, a falta de orientação qualificada, tal como a de um profissional da área, pode limitar o potencial de aprendizado das crianças, especialmente se elas enfrentarem dificuldades na compreensão. Sem um suporte adequado, é possível que elas tenham ficado frustradas ou desmotivadas, o que pode ter prejudicado o engajamento e interesse nas atividades.

Portanto, ressaltamos, mais uma vez, o papel do professor para mediar o processo de aprendizagem, fornecendo o suporte necessário e garantindo orientações claras e acessíveis,

com feedback construtivo e disponibilização de recursos adicionais para os alunos que necessitem de apoio extra. As dificuldades de interação síncrona, que poderiam ter contribuído para um melhor acompanhamento das atividades, foram, na escola pública observada, um dos maiores complicadores no desenvolvimento de uma prática alfabetizadora adequada.

5.2 A ALFABETIZAÇÃO NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

O retorno às aulas da rede privada aconteceu ainda em 2020, aos poucos, iniciando pelo ensino médio, seguido do ensino fundamental 2 e assim sucessivamente, até o retorno da educação infantil, na última etapa. O seguimento investigado nessa pesquisa retornou à escola em novembro de 2020, seguindo o modelo híbrido, presencial e remoto. As turmas foram divididas de modo que 50% estariam na escola e os outros 50% em suas residências, em esquema de rodízio: em duas semanas contínuas, ia o primeiro grupo e depois, a troca.

Tinham alguns protocolos, né? 1,5 metros de distância, então não cabiam todos na sala, nem tinha espaço suficiente para mantê-los devidamente separados nos recreios. Tem uma coisa importante, as crianças com necessidades especiais, que optaram por voltar ao presencial, não faziam rodízio, estavam lá todos os dias. (Coordenadora E2, 2021.)



AULA REMOTA



AULA PRESENCIAL COM DISTANCIAMENTO

Figura 13: Fotografias das aulas observadas na escola privada.

O protocolo enviado às famílias e equipe da escola privada esclarecia todas as medidas de segurança que seriam adotadas, para evitar o contágio pelo Coronavírus. Entre os aspectos presentes no protocolo de segurança do colégio, havia um espaço destinado aos cuidados com as crianças, como visto no recorte abaixo.

4.1.2.4 Alunos

- Alunos dos grupos de risco deverão continuar tendo aula, exclusivamente, remotas;
- Cada aluno deve trazer de casa um kit com um pacote de lenço de papel, álcool gel e máscaras;
- Uso de máscara: Os alunos deverão trazer 3 máscaras por dia e dois sacos plásticos para guardarem as máscaras limpas e as usadas;
- Devem utilizar garrafas de água individuais ou o seu copo plástico (bebedouros comuns devem ser usados somente para abastecê-los);
- As crianças devem ser organizadas em salas fixas (cada funcionária deve corresponder apenas a um grupo.);
- Os alunos devem ser organizados em grupos e manter esta organização ao longo de todo período em que permanecem no colégio. Este grupo deve ter, na medida do possível, horário de aulas, recreios e refeições organizados de forma a evitar o contato com o restante dos grupos;
- Não será permitido os (as) alunos (as) levarem brinquedos ou outros objetos não necessários de casa para o colégio;
- É proibido o compartilhamento de objetos pessoais, brinquedos ou outros materiais.

PROTOCOLO DE VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS E2, P - 8, 2020.

Figura 14: Fotografias do protocolo de volta às aulas presenciais da escola privada.

No contexto geral, a coordenadora e a professora afirmaram em entrevistas que poucas famílias optaram por permanecer com atendimento totalmente remoto em 2020. As crianças voltaram à escola e não houve dificuldade de organização a este novo modelo, híbrido.

A escola pública também voltou às aulas presenciais utilizando o modelo híbrido, com organização de quantitativo de alunos e distanciamento entre as bancas, de modo semelhante ao da escola privada. No entanto, a grande diferença esteve no tempo em que isto aconteceu: dez meses depois. A E1 voltou ao presencial apenas em agosto de 2021, separando as turmas pela metade, e rodiziando por semana, com distanciamento entre as bancas, uso obrigatório de máscaras e sem compartilhamento de material pessoal. O protocolo de distanciamento fornecido pela prefeitura do Recife e secretaria de educação previu medidas que puderam ser observadas nas visitas à escola. O protocolo visto na escola foi descrito no documento oficial e publicado em abril de 2021.

O distanciamento social é uma ação individual para proteção coletiva e que prevê a adoção de medidas não-farmacológicas para evitar o contato físico entre as pessoas, mas permitindo que as mesmas interajam entre si, por meio dos cuidados a seguir:

1.1 DISTÂNCIA:

Manter pelo menos 1,5m (um metro e meio) de distância entre os estudantes, trabalhadores da educação e colaboradores em todos os ambientes do Estabelecimento de Ensino, com exceção dos profissionais que atuam diretamente com crianças em creches e pré-escolas;

1.2 NÚMERO DE ESTUDANTES:

Estabelecer o número de estudantes por turma, observando rigorosamente as normas de distanciamento 1,5m (um metro e meio) entre os estudantes, reduzindo a quantidade dos mesmos, quando necessário;

1.3 POSIÇÃO NOS AMBIENTES COMPARTILHADOS:

- Manter lugares fixos para os estudantes em sala de aula;
- Promover marcação de lugares nos refeitórios, para minimizar a movimentação;
- Reorganizar os demais espaços escolares (biblioteca, laboratórios, área de esporte, áreas de trabalho, etc.), para manter o distanciamento 1,5m (um metro e meio);

1.4 EVENTOS:

Suspender a realização de eventos presenciais (comemoração de datas festivas) em que esteja prevista grande concentração de pessoas.

1.5 ESPORTE:

Suspender temporariamente as atividades coletivas esportivas, assim como a utilização dos parquinhos infantis;

1.6 GRUPOS:

Organizar grupos de estudantes ou equipes de trabalho para reduzir a interação entre diferentes pessoas. Ordenar horários do uso de espaços coletivos alternando a presença de distintos grupos. A organização dos trabalhadores da educação em pequenas equipes ajudará a minimizar a interrupção do trabalho no caso de um trabalhador da educação apresentar sintomas de COVID-19;

1.7 CONTATO FÍSICO:

Promover ações que inibam o contato muito próximo entre os estudantes, trabalhadores da educação e colaboradores dos Estabelecimentos de Ensino, como aperto de mãos, beijos e abraços;

1.8 LIMITES:

Demarcar no chão o espaço nas filas, de modo a garantir a distância mínima de 1,5m (um metro e meio) no atendimento ao público;

1.9 ESCALONAMENTO DE HORÁRIO:

Promover diferentes horários de entrada, saída e alimentação entre as turmas, com o objetivo de evitar aglomerações;

1.10 REFEIÇÃO:

Estabelecer distanciamento de de 1,5m (um metro e meio) entre os estudantes no momento da refeição, exceto com crianças em creches e pré-escolas;

1.11 REFEITÓRIO:

Organizar cronograma para a utilização do refeitório, de forma a evitar aglomerações, além de garantir a manutenção da distância mínima de 1,5m (um metro e meio) entre os estudantes, trabalhadores da educação e colaboradores no momento das refeições;

1.12 ATIVIDADES AO AR LIVRE:

Aproveitar, quando possível, espaços ao ar livre para as atividades presenciais, mantendo o distanciamento de 1,5m (um metro e meio).

05

Figura 15: Fotografia do protocolo de volta às aulas presenciais da escola pública.



AULA PRESENCIAL COM DISTANCIAMENTO

Figura 16: Fotografias das aulas observadas na escola privada.

Para entendermos melhor o que aconteceu no retorno às aulas presenciais, os dados sobre cada docente serão expostos separadamente.

Durante as observações e de acordo com as entrevistas, pôde-se concluir que as escolas fizeram uso de recursos variados, de acordo com a realidade de cada espaço, no retorno às aulas na escola. O quadro a seguir apresenta propostas coletadas durante o período de observação das aulas presenciais. Na escola pública, foram analisadas três aulas presenciais e na privada, duas presenciais.

Atividades realizadas	Professora da escola privada	Professora da escola pública
Leitura de palavras	2 aulas	3 aulas
Leitura de frases		1 aula
Leitura de textos	1 aula	1 aula
Escrita de palavras	1 aula	2 aulas
Escrita de frases	1 aula	1 aula
Escrita de textos		
Formação de palavras por sílabas	1 aula	2 aulas
Cópia de frases		1 aula
Escritas espontâneas	2 aulas	

Quadro 6: Recursos observados nas aulas presenciais.

Em cada escola foram observadas 3 aulas, sendo presenciais ou remotas. Na escola 1, da rede municipal, foram analisadas apenas aulas presenciais, pois as crianças que estavam em casa tinham as aulas disponibilizadas pelo EducaRecife, e estas não eram programadas pela escola ou pela professora, contudo a docente fez uso do material enviado pelo EducaRecife na sala de aula, de modo que as crianças que estavam em casa e as que estavam na escola realizavam a mesma proposta.

Na escola 2, da rede privada, foram analisadas 2 aulas presenciais e uma aula remota. No retorno ao presencial, o esquema de divisão de grupos para atender às demandas da alfabetização não foi aplicado quando houve o retorno ao presencial, visto que o grupo já estava dividido e a professora da sala tinha que se organizar para dar aula para quem estava na escola e quem estava em casa, utilizando o mesmo material para ambos os grupos. A necessidade de a professora atuar com os dois grupos, remoto e presencial se deu em função da dinâmica da escola, que optou por essa configuração, assim as crianças que não pudessem voltar ao presencial, por motivo familiar ou estivessem no esquema de rodízio, não perderiam a referência da professora que iniciou o ano letivo.

5.2.2 ESCOLA A (ESCOLA PRIVADA)

A professora da E2 organizava seu horário para atender presencialmente e remotamente de acordo com a rotina do presencial. Quando as crianças que estavam na escola estavam em aulas com outros professores: artes, teatro, música. etc. ela estava no remoto com as crianças do grupo remoto. Nessas trocas de turnos, entre sala de aula presencial e remota, contava com a ajuda de uma professora auxiliar, que organizava os grupos até a professora iniciar a proposta. As observações de aula proporcionaram um olhar atento e detalhado sobre a prática docente em seu contexto natural.

Na aula 1, modelo presencial, realizada em junho de 2021, a docente utilizou uma canção “Ninguém é igual a ninguém”, de Milton Karm, como texto norteador do trabalho. As crianças estavam organizadas em bancas separadas a uma distância de 1,5 metros, todas usando máscara. Havia 12 crianças na sala. Foi realizada uma observação não participante.

AULA 1 – PRESENCIAL – JUNHO 2021
A professora iniciou este momento da aula projetando a música no quadro. A maioria das crianças sabiam cantar, segunda a professora é uma canção que elas costumam escutar por

trabalhar muito com as diferenças e com inclusão de crianças com transtornos e/u deficiências.

Depois de escutar, ela perguntou:

Professora E2: A música diz que ninguém é igual a ninguém. Como assim?

Criança A: É que as pessoas são diferentes.

Criança B: Tem o cabelo diferente, a cor do cabelo é diferente, o meu é marronzinho.

Professora E2: E vocês concordam quando a música diz que “ainda bem ser diferente”?

Criança C: Eu acho que é normal, se fosse todo mundo igual nem dava pra saber quem é mesmo.

O diálogo continuou sobre diferenças e semelhanças nos aspectos físicos. Depois. A professora distribuiu as atividades e começou a fazer o ditado com palavras relacionadas a temática: alto, magro, crespo, idoso, gordo, baixo, cacheado, jovem. Ao concluir o ditado, a professora escreveu as palavras no quadro, perguntando as crianças sílaba por sílaba como escrevia casa palavras. E orientou as crianças que tivessem escrito de uma forma diferente, que anotasse a forma correta ao lado. Sem apagar a sua escrita espontânea.

Professora E2: Como escreve CACHEADO. Como é o CA? C – A. Agora, CHE.

Criança D: X -E.

Professora E2: Poderia ser, mas nessa palavra são com duas letrar, igual ao CHU, de CHUVA.

Crianças: C – H – E.

Professora E2: : Isso, C – H – E. E depois?

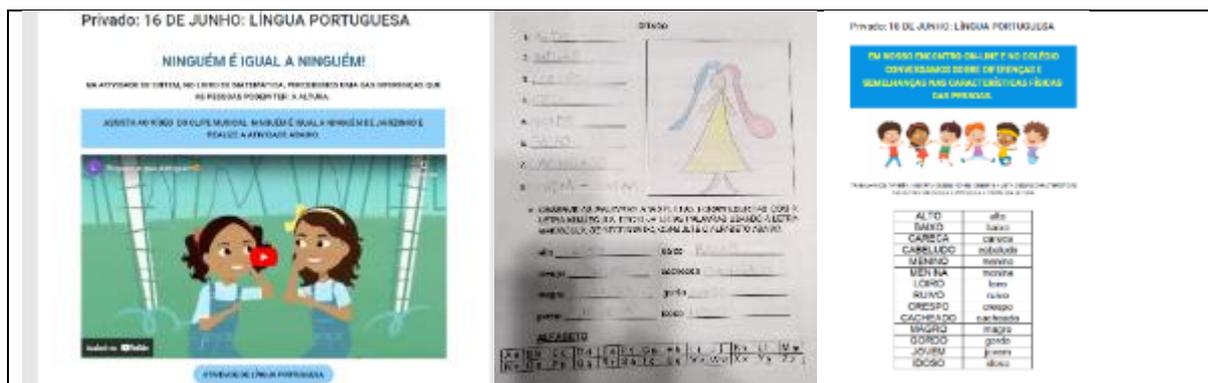
Crianças: A!

Crianças: D – O, DO.

Professora E2: Pronto, CA – CHE – A – DO.

E assim fez com as demais palavras.

Para finalizar, abriu o site da escola e explicou que as crianças teriam como atividade de casa a leitura de uma lista de palavras. E que no dia seguinte retomariam a leitura.



A prática da professora E2 demonstra diversos pontos positivos, que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, especialmente no que diz respeito à valorização das diferenças, à inclusão e à aprendizagem da língua portuguesa. A música escolhida foi um ponto de partida para promover a reflexão e o respeito à diversidade na sala de aula. A professora abriu espaço para o diálogo após a música, incentivando os alunos a compartilharem suas percepções sobre as diferenças entre as pessoas. Isso demonstra o interesse da professora em promover a escuta ativa e o respeito às diferentes opiniões.

No ditado, as palavras escolhidas estavam relacionadas à temática da atividade anterior. Foi uma atividade destinada ao ensino do SEA. A professora permitiu que os alunos escrevessem as palavras do ditado de forma espontânea antes de apresentar a forma correta, o que possibilitou a observação do processo individual de cada aluno e a valorização de suas hipóteses de escrita. A correção das palavras foi realizada de forma coletiva, com a participação dos alunos, e individualizada, com a orientação da professora para aqueles que cometeram erros. Por fim, na retomada da leitura no dia seguinte, foi possível encontrar evidências de que a professora buscava verificar a compreensão dos alunos e trabalhar as dificuldades encontradas, promovendo reflexões sobre as partes constituintes das palavras. Para Coutinho 2005:

As atividades devem ajudar os alunos a refletir que a sílaba não é a menor unidade de uma palavra e que ela é constituída de partes menores (os fonemas). Como os alunos já são capazes de estabelecer vinculação sonora, uma boa atividade para auxiliá-los pode ser o trabalho com escrita espontânea ou também por meio de ditados e autoditados, propondo que os alunos interpretem seus escritos.

Atividades de ditado e autoditado podem e devem ser feitas, desde que o professor tenha clareza de quais objetivos possui com cada uma delas. O ditado pode ser uma grande fonte de exploração da escrita, se após a realização dele o professor problematiza as respostas dos alunos pedindo a eles que pensem sobre a forma convencional da escrita ou remetendo-lhes (em caso de dúvida) a palavras cuja forma lhes é conhecida, como, por exemplo, a lista dos nomes dos colegas. (COUTINHO, 2005, p.59).

Na aula 2, modelo presencial, realizada em junho de 2021, a professora utilizou como texto norteador do trabalho o poema "Pedro Pereira Pinto", de Ruth Rocha. As crianças estavam organizadas em bancas separadas a uma distância de 1,5 metros, todas usando máscara. Havia 11 crianças na sala. Foi realizada uma observação não participante.

AULA 2 – PRESENCIAL – JUNHO 2021

Segundo a professora, tratava-se de uma avaliação do processo de leitura e escrita, mas para as crianças que ela já sabia que estavam pré-silábicas, ela auxiliou na escrita de quem aceitou ajuda. Durante a semana, as crianças trabalharam com um texto de da escritora Ruth Rocha – Pedro Pereira Pinto. Depois, fizeram uma brincadeira de amarelinha que só podia pisar onde os nomes dos desenhos começassem com a letra P, e da brincadeira foram selecionadas algumas imagens para realização da atividade que foi feita nesta aula.

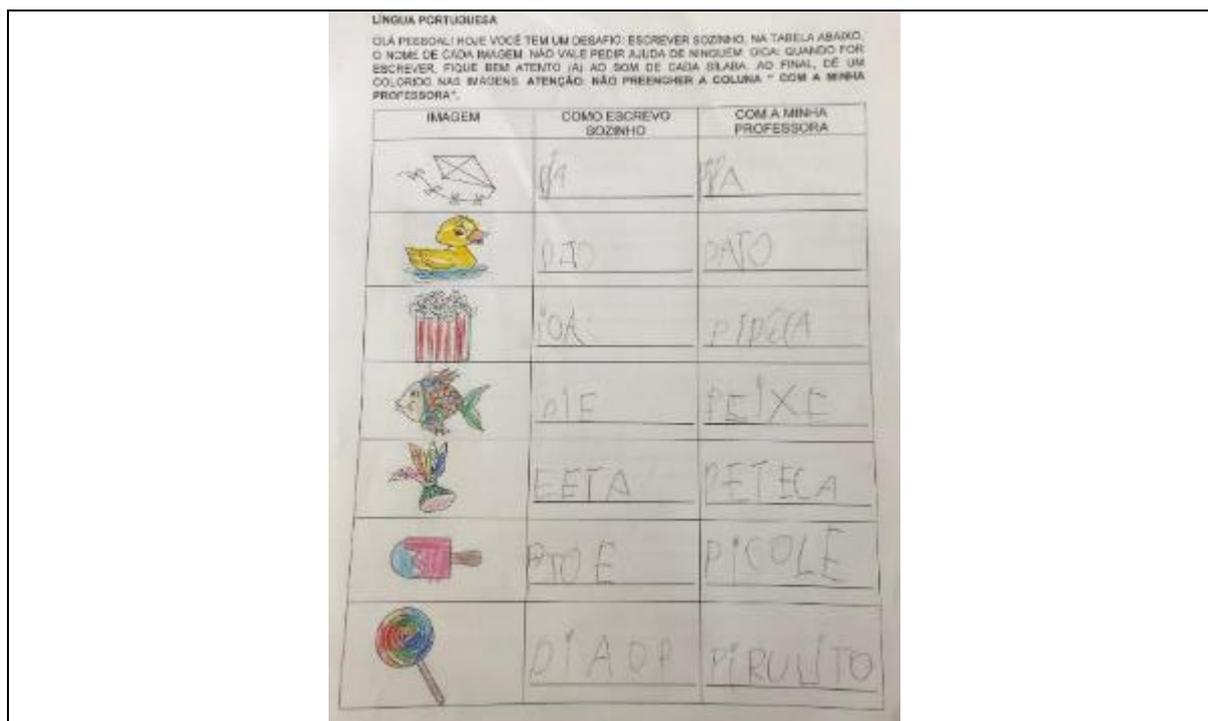
Professora E2: Gente, vê só. Lembra que a gente viu um poema sobre um menino que tinha todos os nomes iniciados com P? Quem lembra o nome?

Crianças: Pedro Pereira Pinto.

Professora E2: Isso. Eu vou entregar uma ficha com alguns desenhos que o nome começa com P. Agora, nessa primeira escrita, vocês vão tentar fazer sozinhos, pensando no som de cada sílaba, de cada parte da palavra. Depois, eu corrijo com vocês e quem precisar corrigir escreve do lado.

A professora foi passando nas mesas. Quem precisava de ajuda, ela ajudava. Para as crianças pré-silábicas e silábicas, a professora disponibilizou letras móveis. E ficou junto de quem precisava de mais ajuda.

Do mesmo modo que fez no ditado da aula 1 presencial, foi realizando a escrita das palavras no quadro, mas dessa vez, as crianças foram soletrando com mais facilidade, uma vez que as palavras dessa lista eram todas com sílabas simples.



Na segunda observação foi evidenciado que o foco se manteve na escrita e reflexão sobre a formação de palavras. A docente demonstrou conhecimento prévio do nível de desenvolvimento de cada aluno e ofereceu ajuda personalizada para aqueles em fase pré-silábica, evidenciando sua atenção às necessidades individuais. A atividade se conecta ao trabalho realizado durante a semana com o texto "Pedro Pereira Pinto", de Ruth Rocha, promovendo a retenção do conhecimento e a intertextualidade.

A brincadeira de amarelinha com foco na letra P tornou o aprendizado mais prazeroso e dinâmico, integrando o movimento corporal à atividade de escrita. A professora incentivava os alunos a pensarem no som de cada sílaba e parte da palavra durante a escrita, promovendo a consciência fonológica e as relações grafofônicas. A utilização de letras móveis e a escrita no quadro diversificava a atividade, atendendo à heterogeneidade de conhecimentos, valorizando a autonomia das crianças. Partindo do observado, é possível concordar com Morais e Leite 2005, quando afirmam que:

[...] para alcançar hipóteses silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas de escrita, os aprendizes precisarão pensar na sequência de partes sonoras das palavras (e não só em seus significados). Concebendo que a escrita alfabética é uma invenção cultural e que a escola pode ajudar o aluno a descobrir suas propriedades, defenderemos um ensino do SEA que promova, sistematicamente, a reflexão *também* sobre a dimensão sonora das palavras. (MORAIS E LEITE, 2005, p-72).

Na aula 3, modelo remoto, realizada em junho de 2021, a docente utilizou o livro “A bruxinha Zuzu”, de Eva Furnari. Trata-se de uma história em quadrinhos narrada apenas por meio de imagens. As crianças estavam organizadas em bancas separadas a uma distância de 1,5 metros, todas usando máscara. Havia 6 crianças na sala. Foi realizada uma observação não participante.

AULA 3 – REMOTA – JUNHO 2021

A proposta da aula foi de interpretação da história em quadrinhos (texto imagético, sem uma narrativa escrita). A professora estava remotamente com seis crianças. Nessa aula, algumas crianças estavam ausentes, o que proporcionou condições para uma correção individual da escrita de cada criança.

Professora E2: Boa tarde, pessoal!

A docente iniciou a aula de forma interativa, cumprimentando os alunos e permitindo que compartilhassem experiências pessoais, o que pôde ter ajudado a criar um ambiente mais acolhedor e envolvente para a aprendizagem. Isso demonstra a sensibilidade à individualidade e interesses dos alunos. Logo, as crianças deram boa tarde e falaram sobre outros assuntos. Uma delas falou que tinha caído um dente e se passou um tempo nesse assunto. Depois, a professora solicitou que todos pegassem a ficha que ela estava mostrando.

Professora E2: Pronto. Vamos lá! Agora que tá todo mundo com a tarefa, a gente vai começar a contar a história. Olha, tem seis imagens. e então, dá pra cada um contar uma parte. Como não tem escrita, vocês vão observar bem a imagem e falar o que está acontecendo nessa parte da história. Quem começa?

Criança A: Era uma vez uma bruxa e o nome dela era Zuzu e ela estava sentada no banco da casa dela vendo uma borboleta bem linda.

Criança B: Do nada apareceu um monstro amarelo estranho.

Criança C: Zuzu levou um susto e pegou a varinha mágica dela e transformou o monstro em poltrona.

Criança D: Ela olhou a poltrona monstro e sentou.

Criança E: Ela pensou... ficou feliz.

Criança F: Mas aí ela levou outro susto porque a poltrona monstro saiu andando.

Professora E2: Agora, a gente tem que fazer um final.

Criança C: Zuzu levantou da poltrona e transformou ela numa borboleta, que ela gostava mais.

Criança A: Ela ficou feliz de novo. Fim!

Durante uma fala e outra das crianças a professora precisava ir desligando alguns microfones e organizando algumas crianças que iam tentando mudar o que outra estava falando. Ao final, ela elogiou a construção do texto.

Professora E2: Adorei a história! Muito legal mesmo. Agora, vamos responder?

A professora foi lendo as questões, as crianças respondiam, mostravam a escrita e ela ia individualmente fazendo as correções. Assim, concluíram a proposta.

» A HISTÓRIA DA "BRUXINHA ZULU" DE EVA FURNARI NÃO TEM PALAVRAS MAS CONSEGUIMOS ENTENDER TUDO ATRAVÉS DAS IMAGENS

JUSTO

» OBSERVE AS IMAGENS ACIMA E RESPONDA:

1. QUAL O NOME DÁ BRUXINHA?
ESCALVA

2. QUE OBJETO A BRUXINHA USA PARA TRANSFORMAR AS Cadeiras?
VASSOURA VARINHA ESFADA

3. É COM UM LMA BRUXA USA 1 ESSE OBJETO?
SIM

4. NA CENA, ELA USOU A VARINHA PARA FAZER O QUE?
 FEZ O MONSTRINHO GIGANTE DESAPARECER.
 DEIXOU O MONSTRINHO DO TAMANHO DE UMA FORMIGA.
 TRANSFORMOU O MONSTRINHO EM UMA POLTRONA.

A observação realizada no dia de aula remota revelou uma abordagem interessante para promover a interpretação das imagens e o desenvolvimento de uma contação de história criativa. A compreensão de textos não verbais é um dos objetivos do eixo da leitura nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular. Ao dividir a história em partes e solicitar que cada criança contribuísse com uma parte da narrativa, a professora promoveu a colaboração e a participação ativa de todos os alunos, incentivando-os a expressar suas ideias e a construir os sentidos do texto coletivamente.

A professora atuava como mediadora durante a atividade, orientando o grupo e direcionando a discussão para garantir que a narrativa se desenvolvesse de forma coerente e fluída. Ela também intervinha quando era necessário, para resolver conflitos e garantir a

participação de todos os alunos. Concluindo a leitura, a professora forneceu uma devolutiva construtiva, ao elogiar a construção da história.

Em relação a esse evento relatado, pode-se destacar que o texto com imagens é um recurso com grande valor para essa formação leitora das crianças, por possibilitar o desenvolvimento de habilidades relativas a leitura de imagens e familiarização com o gênero história em quadrinhos. Também favorece o desenvolvimento da habilidade de elaboração inferencial. Brandão e Sousa Rosa (2005, p. 48), ao tratarem sobre as escolhas no universo literário, ressaltam que [...] “não somente as histórias têm valor estético. Também as crônicas, os textos biográficos, as canções, os poemas, os textos teatrais, os mitos, as narrativas constituídas exclusivamente de imagens, entre outras formas textuais”. Portanto, ao considerar a importância da seleção adequada de textos e da inclusão de recursos visuais, a professora potencializou o processo de alfabetização e promoveu uma participação mais ativa e significativa das crianças.

5.2.3 ESCOLA B (ESCOLA PÚBLICA)

A observação de aulas na escola pública municipal se deu apenas no modelo presencial, uma vez que, ao voltar para sala de aula, a professora não precisou realizar encontros online. As crianças que não retornaram de imediato realizavam atividades nos cadernos de atividades produzidos pelo EducaRecife e realizados durante as aulas disponíveis no Youtube e TV Alepe. No entanto, a professora da E1 colocava o link das atividades e das aulas no Google sala de aula, visando facilitar o acesso de crianças e familiares.

Na observação das aulas presenciais, a docente organizou sua rotina diversificando as atividades entre, prioritariamente, Língua Portuguesa e Matemática. Nessa pesquisa foram analisadas apenas as aulas de Língua Portuguesa.

Na escola pública, a primeira observação, no modelo presencial, foi realizada em novembro de 2021. Foi utilizado um material retirado de um almanaque destinado ao 1º ano do ensino fundamental do município: Criança alfabetizada: Almanaque ilustrado de alfabetização. As crianças estavam organizadas em bancas separadas, todas usando máscara. Havia 10 crianças na sala.

AULA 1 – PRESENCIAL – NOVEMBRO 2021

A aula consistiu na realização de um jogo: Cada letra em seu lugar. O jogo era composto por cinco imagens do mesmo campo semântico, brinquedos. As palavras eram de sílabas simples e compostas. As crianças montaram envelopes, cada figura tinha uma cor específica e as letras para composição do nome da figura tinham a respectiva cor. Com ajuda da professora, as crianças montaram os envelopes utilizando tesoura e cola, depois recortaram as letras e montaram as palavras, primeiro sozinhas, depois coletivamente.

Professora E1: Vamos lá? Organiza a mesa, separa o jogo a cola e a tesoura. Primeiro Tia vai explicar o jogo: Tão vendo que cada brinquedo tem um cor né?

Crianças: Sim!

Professora E1: Vou dizer a cor e vocês falam o nome do brinquedo, tá? Vermelho.

Crianças: Corda!

Professora E1: Rosa.

Crianças: Dominó.

Professora E1: Verde.

Crianças: Bicicleta.

Professora E1: Azul.

Crianças: Boneca.

Professora E1: E esse amarelo, quem sabe o nome?

Crianças ficaram um pouco em silêncio.

Criança A: Eu sei qual é , mas não sei o nome não. Fiz ele um dia...

Outras crianças foram falando que conheciam, mas nenhuma sabia nomear.

Professora E1: Então vamos começar com ele, vou ajudar vocês a montar o nome do brinquedo do envelope amarelo, aí os outros vocês vão tentar fazer sozinhos, tá certo?. No final, a gente faz junto. Então, o nome desse brinquedo é bilboquê. Vou separar todas as minhas letras amarelas. Agora, para fazer “BIL”, como é, é pra pegar quais letras? – perguntou mostrando todas as letras.

Algumas crianças: B – I – U.

Professora E1: Certo, mas nessa palavra a gente não bota a letra U, coloca a letra L, que as vezes, no final das palavras tem o mesmo som do U. Tipo, anel, pastel, pincel.

A professora falou e escreveu no quadro, destacando a letra L. Depois, apagou.

Professora E1: Agora, BO.

Algumas crianças: B – O.

Professora E1: Ótimo! Essa última sílaba pode ser mais difícil, QUÊ. Faltam três letras Q, E, U. E tem que usar as três. Como a gente faz?

Criança B: QEU.

Criança C: QEU.

Professora E1: A letra U não fica por último, e nessa palavra ela nem tem som.

Criança A: QUE.

Professora E1: Isso mesmo. BILBOQUÊ. Agora, recortem o material, que eu vou ajudar a montar e colar os envelopes.

As crianças prepararam o material para montar as demais palavras.

Professora E1: Pronto, agora vocês vão montar as palavras e depois a gente monta junto pra ver se tá certo.

A professora ia de banca em banca, observando. Ao final, depois que todas as crianças montaram as palavras, ela fez a escrita no quadro branco, silabando e perguntando as crianças como elas achavam que escrevia, e iam corrigindo e escrevendo no quadro. À medida que ela escrevia, as crianças que não haviam montado corretamente, corrigiam. A professora notou que todas as crianças escreveram BONECA corretamente. Finalizou a proposta pedindo que as crianças guardassem no estojo, mas não tirassem, pois usariam novamente no dia seguinte.

Cada letra em seu lugar

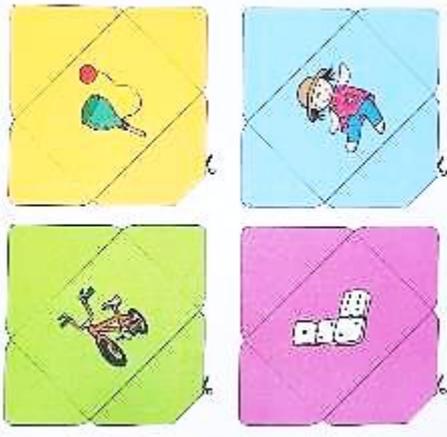
FINALIDADE
ORDEENAR AS LETRAS FORMANDO PALAVRAS

JOGADORES
TODA A TURMA DIVIDIDA EM GRUPOS

REGRAS

1. CADA GRUPO DEVERÁ DISPOR SOBRE A MESA CINCO ENVELOPES, CONTENDO, CADA UM, UMA FIGURA E UM CONJUNTO DE LETRAS QUE, QUANDO ORDENADAS, FORMAM A PALAVRA CORRESPONDENTE À FIGURA QUE ESTÁ NO ENVELOPE.
2. A MEDIADORA OU O MEDIADOR DEVERÁ MARCAR O TEMPO E DIZER "JÁ" PARA OS GRUPOS COMEÇAREM A MONTAR AS PALAVRAS.
3. A MEDIADORA OU O MEDIADOR DEVERÁ MARCAR 10 MINUTOS E AO FINAL DIZER "PAREM".
4. GANHARÁ O JOGO O GRUPO QUE FORMAR A MAIOR QUANTIDADE DE PALAVRAS CORRETAMENTE.
5. SE HOUVER EMPATE, OS GRUPOS QUE TIVEREM EMPATADO VÃO FAZER UMA NOVA RODADA. AS PEÇAS SERÃO COLOCADAS NOS ENVELOPES E A PROFESSORA MARCARÁ CINCO MINUTOS. GANHARÁ O GRUPO QUE CONCLUIR MAIS PALAVRAS.

147




L	A	D	R	O	C	C
B	A	B	N	O	C	E
O	Q	D	M	I	O	N

Nessa primeira observação foi possível detectar uma intencionalidade voltada para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, por meio de um jogo focado na construção das palavras. Era um jogo que integrava múltiplas habilidades e desafiava as crianças de forma lúdica. A docente explicou claramente as regras do jogo, ajudando as crianças a se prepararem para o que estava por vir, estabelecendo previsibilidade. Ao questionar as crianças sobre os brinquedos associados a cores específicas, a professora ativou os conhecimentos prévios dos alunos, facilitando a conexão entre o conteúdo atual e ajudando as crianças a montar as palavras e a entender as relações entre as letras e os sons. A professora atuava como mediadora na resolução de problemas, fornecendo orientações e suporte individualizado sempre que necessário. A utilização do jogo é um brincadeira séria, sendo um recurso didático fundamental no cotidiano de sala de aula. Para Alcântara e Ribeiro 2014,

O jogo não pode ser visto apenas como um passatempo para as crianças, ao contrário, ele pode ser um recurso para estimular o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação motora, a cognição, a autonomia, favorecendo o desenvolvimento e o domínio das palavras. Também estimula a entender o ambiente em que vive e suas relações. Através do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda sua espontaneidade criativa. Jogar é essencial para o desenvolvimento e aprendizado da criança,

pois é através deste que a criança manifesta sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. (ALCÁTARA; RIBEIRO, 2014, p. 18).

A prática da Professora E1 demonstra um planejamento adequado e uma organização eficiente da atividade. A utilização de materiais lúdicos e a interação com as crianças contribuíram para um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante. A diversificação de estratégias e a mediação individualizada potencializava a situação, favorecendo um aprendizado ainda mais significativo e eficaz para as crianças.

Na aula 2, no modelo presencial, realizada em novembro de 2021, o material didático utilizado foi um dos cadernos do EducaRecife, e a professora foi realizando a atividade coletivamente com o grupo. As crianças estavam organizadas em bancas separadas, todas usando máscara. Havia 11 crianças na sala.

AULA 2 – PRESENCIAL – NOVEMBRO 2021

A proposta envolvia interpretação de texto e reflexão da escrita das palavras. Ela distribuiu a atividade, pediu que pegassem lápis e borracha e colocassem o nome. Ela certificou-se de que todos tinham colocado, antes de iniciar a explicação.

TEXTO

O JABUTI E O LEOPARDO

O JABUTI, DISTRAÍDO COMO SEMPRE, ESTAVA VOLTANDO APRESSADO PARA CASA. A NOITE COMEÇAVA A COBRIR A FLORESTA COM SEU MANTO ESCURO E O MELHOR ERA APERTAR O PASSO.

DE REPENTE... CAIU NUMA ARMADILHA!

UM BURACO PROFUNDO COBERTO POR FOLHAS DE PALMEIRAS QUE HAVIA SIDO CAVADO NA TRILHA, NO MEIO DA FLORESTA, PELOS CAÇADORES DA ALDEIA PARA APRISIONAR OS ANIMAIS.

O JABUTI, GRAÇAS A SEU GROSSO CASCO, NÃO SE MACHUCOU NA QUEDA, MAS... COMO ESCAPULIR DALI? TINHA QUE ENCONTRAR UMA SOLUÇÃO ANTES DO AMANHECER, SE NÃO QUISESSE VIRAR SOPA PARA OS ALDEÕES.

ESTAVA AINDA PERDIDO EM SEUS PENSAMENTOS QUANDO UM LEOPARDO CAIU TAMBÉM NA MESMA ARMADILHA. O JABUTI DEU UM PULO, FINGINDO TER SIDO INCOMODADO EM SEU REFÚGIO, E BERROU PARA O LEOPARDO:

“- QUE É ISTO? O QUE ESTÁ FAZENDO AQUI? ISTO SÃO MODOS DE ENTRAR EM MINHA CASA? NÃO SABE PEDIR LICENÇA?!”

E CONTINUOU GRITANDO:

“- NÃO VÊ POR ONDE ANDA? NÃO SABE QUE NÃO GOSTO DE RECEBER VISITAS A ESTAS HORAS DA NOITE? SAIA JÁ DAQUI! SEU PINTADO MAL-EDUCADO!!”

O LEOPARDO BUFANDO DE RAIVA COM TAL ATREVIMENTO, AGARROU O JABUTI... E COM TODA A FORÇA JOGOU-O PARA FORA DO BURACO!

O JABUTI, FELIZ DA VIDA, FOI ANDANDO PARA SUA CASA TRANQUILAMENTE! [...]

Professora E1: Nessa primeira folhinha tem um textão bem grandão que tia vai ler com vocês, mas vai pedir para algumas pessoas lerem também. Então, quem já tá lendo frase, texto, tenta acompanhar o textinho porque eu posso pedir para você ler. Certo?

Criança A: Tá!

Professora E1: Criança B começa, do título.

Criança B: O jabuti “é” o leopardo.

Professora E1: O jabuti “E” o leopardo, esse E tem som de I. Continua criança C.

Criança C: O jabuti, distraído como sempre, estava voltando apressado para casa.

Professora E1: Para casa ... Brigada. Criança D continua, do A.

Criança D: A noite começava a cobrir a floresta com seu MATO.

Professora E1: MANTO.

Criança D: escuro e o melhor era APERTA.

Professora E1: e o melhor era APERTAR.

Criança D: o passo.

Quando as crianças solicitadas terminaram a leitura do primeiro parágrafo, a professora releu o parágrafo novamente, agora sozinha. E repetiu o mesmo procedimento com o restante do texto, sempre que alguma criança não conseguia ler palavras ou partes ela lia. E ao final de cada parágrafo relia o mesmo. Ao final do texto, ela fez a leitura do texto por completo. E perguntou as crianças:

Professora E1: Como foi que o jabuti saiu do buraco?

Crianças: O leopardo jogou ele.

Professora E1: O leopardo jogou ele! Mas porque o Leopardo jogou ele?

Criança C: Porque ele ficou com raiva.

Professora E1: Porque ele ficou com raiva. A estratégia do jabuti foi deixar ele bem raivoso, bem estressado, pra que ele jogasse ele pra fora do...

Crianças: Buraco.

Professora E1: No buraco! Aí na primeira questão, lá embaixo do texto, tem a questão número 1. Na letra A tem assim: Responda o que se pede: Quais são os personagens do texto que você leu? Quem é que aparece no texto?

Crianças: Leopardo...

Professora E1: Leopardo e o ...?

Crianças: Jabuti.

Professora E1: Leopardo e Jabuti, que é o título do texto. Então pra fazer JABUTI, como é que a gente vai fazer?

Algumas crianças: J – A.

Professora E1: J – A vai fazer que som?

Algumas crianças: JA

Professora E1: JÁ, e o restante?

Algumas crianças: B – U/ BU.

Professora E1: E o TI?

Algumas Crianças: T – I/ TI.

Professora E1: Então, JABUTI E O ... pra fazer o LE?

Algumas crianças: L – E

Professora E1: LE/ô/, é com A?

Crianças: Não! O.

Professora E1: LEO...PAR...

Algumas crianças: P – A.

Professora E1: Ó, minha garganta vibrou, ó: pa/R/.

Algumas crianças: R, é o R.

Professora E1: Isso, o R no final. LEO...PAR...

Algumas crianças: DO/ D – O .

Professora E1: Então bota aí na linha da primeira questão, O JABUTI E O LEOPARDO.

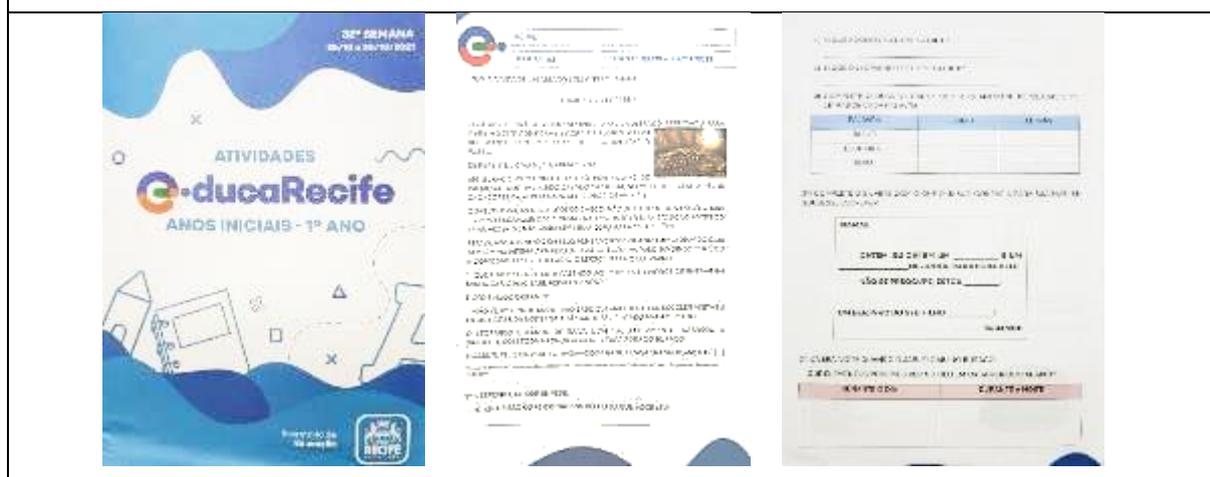
Criança D: pode colocar assim? (A criança mostra a tarefa escrito JABUTI LEOPARDO.)

Professora E1: Não, tem que escrever O JABUTI E O LEOPARDO.

Da mesma forma, a professora E1 foi respondendo as questões B – CAIU NO BURACO. e C – JOGOU FORA DO BURACO. Depois, de escrever as respostas no quadro foi de mesa em mesa, conferindo se as crianças tinham respondido, quando todas haviam concluído

passou para questão seguinte. Na questão de letra D, as crianças completaram um quadro com o número de sílabas e letras das palavras: JABUTI, LEOPARDO e SOPA. A professora explicou a tabela, o que havia em cada coluna e pediu que uma criança diferente lesse as palavras. Primeiro respondeu a quantidade de sílabas, destacando que sílabas são as partes das palavras, e coletivamente falou as palavras pausadamente e batendo palmas. Por fim, contaram a quantidade de letras para finalizar a tabela.

Continuou respondendo a questão 2, que tratava-se de um texto lacunado, um bilhete com palavras faltando. A professora E1 foi lendo e as crianças respondiam oralmente, de forma correta. Então a docente mostrava, no quadro, que a palavra já havia sido escrita em outra questão e pedia que as crianças copiassem. Para finalizar a última questão, solicitou que as crianças desenhassem elementos que podem ser vistos no céu durante o dia e durante a noite, já que o Jabuti havia caído no buraco à noite. Ao concluírem toda a atividade, a professor finalizou a aula.



Essa abordagem pedagógica mostrou-se rica em estratégias para promover a compreensão textual, reflexão sobre a escrita e participação ativa dos alunos. Durante a leitura do texto, a professora E1 utilizou uma abordagem interativa, incentivando os alunos a participarem da leitura em voz alta, corrigindo eventuais erros e destacando aspectos importantes, como a pronúncia correta das palavras e a compreensão do texto.

Em suma, a prática da professora E1 demonstra uma abordagem pedagógica eficaz e abrangente, que integra diferentes estratégias para promover a compreensão textual, reflexão sobre a escrita, participação ativa dos alunos e desenvolvimento de habilidades cognitivas e criativas.

O foco da aula foi em interpretação de texto, leitura e reflexão sobre a escrita. Desse modo, essa aula atendeu a diversas demandas diferentes das crianças. A professora tentou ajustar a proposta às necessidades dos alunos. Através da leitura e da análise do texto, houve favorecimento para que as crianças ampliassem o vocabulário, aprimorassem a capacidade de comunicação. Durante a aula, a professora incentivava as crianças a pensarem criticamente sobre o que liam, levantando questionamentos, fornecendo informações, formulando hipóteses e buscando argumentos para defender suas ideias. Do modo que foram vivenciadas as estratégias atendiam ao que Leal (2005, p.102) propunha: “[...] podemos pensar em atividades de compreensão de textos, em que alguns alunos que já estão mais avançados na alfabetização leem para os colegas e juntos realizam as tarefas propostas a partir da leitura”.

A última observação realizada na escola pública, no modelo presencial, foi realizada em novembro de 2021, O material utilizado na observação foi retirado do Almanaque ilustrado de alfabetização, distribuído pela Secretaria Estadual de Educação. As crianças estavam organizadas em bancas separadas, todas usando máscara. Havia 11 crianças na sala.

AULA 3 – PRESENCIAL – NOVEMBRO 2021

A aula consistiu na realização de um jogo: Ache a rima. As crianças haviam cortado o material no começo do horário, para fazer o jogo na última aula. Organizados em duplas, a professora colocou uma criança silábico-alfabética ou alfabética com as demais que estavam em outro nível de escrita. Explicou como era o jogo e deixou que as crianças explorassem inicialmente sem intervenção. Foi de mesa em mesa para garantir que todas as duplas tivessem montado os pares corretamente. É importante ressaltar que mesmo em dupla, cada criança estava com o seu material e numa distância relativa, já que não podia emprestar material pessoal e sentar muito perto. Para finalizar, separou as duplas e foi colando no quadro imagens e figuras, do seguinte modo:

Professora E1: Que desenho é esse?

Crianças: Rato!

Professora E1: Isso, RATO. (fixou a imagem do rato no quadro branco). E qual é a palavra daí que rima com RATO, que tem o mesmo soquinho do final ra/TO/.

Algumas crianças: GATO.

Professora E1: RATO – GATO, as duas terminam com o mesmo som, as mesmas letras T – O.

E assim, a docente repetiu a estratégia nas demais figuras e palavras, concluindo a proposta com as rimas.

Mais uma vez, a utilização de um jogo como ferramenta de ensino tornou a aula mais divertida e engajadora para as crianças. O jogo "Ache a Rima" promoveu o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, através da identificação dos sons finais das palavras, o que é fundamental para o aprendizado da leitura e da escrita, por auxiliar o desenvolvimento da consciência fonológica. A formação de duplas, com alunos em diferentes níveis de escrita, possibilitou a adaptação da atividade às necessidades individuais de cada criança, garantindo que todos participassem ativamente e de forma proveitosa. Para Morais (2012, p.68), [...] "rimas, aliterações, repetições e outros recursos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória, permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras". A prática observada na turma da professora da escola pública evidenciou a importância do uso de [...] "jogos com palavras e situações lúdicas que permitem às crianças brincar com palavras, explorando, mais uma vez, suas dimensões sonoras e gráfica" Morais (2012, p.68).

5.4 ESTRATÉGIAS PARA LIDAR COM A HETEROGENEIDADE DE CONHECIMENTOS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.

A heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, ao mesmo tempo que é uma realidade, também é um desafio. Desse modo, é importante que os professores estejam preparados para lidar com essa diversidade, a fim de garantir que todas as crianças tenham êxito em seu processo de alfabetização.

Nesta perspectiva, investigar esse processo em meio a uma pandemia viral tornou-se mais delicado. Foram observados momentos de aulas online, aulas presenciais e materiais pedagógicos, nos quais puderam ser percebidas estratégias pedagógicas para lidar com a heterogeneidade de conhecimento na alfabetização, categorizadas em: agrupamentos por nível de escrita, atividade em diferentes níveis, currículo flexível, ensino individualizado e material pedagógico personalizado.

Após análise das entrevistas, observações de aulas e materiais pedagógicos, foram notadas práticas que sugerem um trabalho inclusivo por parte de ambas as docentes. Uma característica inicial foi a variedade de atividades, indicando maior possibilidade de atender à complexidade do processo de alfabetização e às necessidades de aprendizagem de cada criança. Ambas enfatizaram o ensino do Sistema de Escrita Alfabética, ortografia e leitura, com atividades regulares como fichas de atividades e reflexões coletivas. Os agrupamentos por níveis de escrita também foram observados nas aulas ou citados pelas docentes, que organizaram grupos, duplas ou trios por proximidade de nível de hipótese de escrita.

As atividades em diferentes níveis seguiam o critério de oferecer às crianças atividades que correspondessem às suas necessidades. Assim, foi vivenciado um currículo flexível, com algumas situações de mediação individualizada. Por fim, a categoria material pedagógico personalizado foi observada tanto para crianças de desenvolvimento típico quanto atípico.

Categorias	Professora (escola pública)	Professora (escola privada)
Agrupamentos por nível de escrita	X	X
Atividades em diferentes níveis		X
Currículo flexível	X	X
Mediação individualizada	X	X
Material pedagógico personalizado	X	X

Quadro 7: Categorias de atendimento a heterogeneidade de conhecimentos.

Como está demonstrado no Quadro acima, as duas professoras realizaram ou citaram nas entrevistas atividades variadas, com foco no ensino do Sistema de Escrita Alfabética e leitura de textos. As duas faziam atividades em grupos, mediando as situações de modo sensível às necessidades de cada aluno, personalizando, em alguns momentos, o material pedagógico. Não foram observadas, no entanto, situações em que todas as crianças estivessem em sala de aula, mas estivessem com atividades diferenciadas simultaneamente.

A diversificação aconteceu na escola privada, mas não em situações simultâneas. Cada grupo era atendido em um momento, separadamente. Por um lado, pode-se dizer que essa tendência à homogeneização na escola privada pôde, naquele momento de ensino remoto, favorecer o trabalho, sobretudo, em função das dificuldades de uma mediação mais individualizada a cada estudante, visto que estavam em lugares físicos distintos, impossibilitando algumas estratégias como chegar perto e olhar o que cada criança estava fazendo para dirigir questões diferenciadas. Por outro lado, a perspectiva de deixar todas as crianças juntas, como aconteceu nas aulas presenciais das duas escolas, favorece a partilha de saberes, a colaboratividade e a emergência de conflitos cognitivos, dependendo dos modos como as questões eram propostas.

Sem dúvida, os agrupamentos por nível de escrita surgem como instrumentos valiosos para impulsionar não apenas o desenvolvimento individual, mas também o coletivo dos estudantes. Esses agrupamentos proporcionam um ambiente propício para a exploração das diferentes hipóteses de escrita, permitindo que os alunos compartilhem ideias semelhantes e se sintam mais confiantes para expressar suas dúvidas e experiências. Além disso, promovem a aprendizagem colaborativa, onde os alunos compartilham estratégias, enriquecendo assim seu repertório e habilidades de escrita. Um dos aspectos mais significativos dos agrupamentos por nível de escrita é a capacidade de atender às necessidades dos grupos de alunos ou necessidades individuais em alguns casos. Como foi dito, não aconteceram de modo simultâneo em nenhuma das duas turmas. Foi vivenciado na escola privada, mas em tempos distintos.

Como foi percebido nas observações das aulas, as professoras mostraram-se atentas à heterogeneidade dos níveis de escrita e organizaram a dinâmica da classe e suas intervenções, direcionando-as de acordo com o progresso e as dificuldades específicas de cada grupo, garantindo assim um engajamento significativo e um aprendizado mais eficaz. Concordando com a potencialidade dos agrupamentos, Leal e Pessoa (2023) reiteram que:

Diversificar as atividades, proporcionando ajustes necessários aos níveis de conhecimentos das crianças, associando as diversificações de agrupamentos e a intervenção docente, podem ajudar na realização de tais atividades e no avanço das aprendizagens das crianças. Porém, as crianças são capazes de

produzir textos mesmo sem dominar o SEA. As dificuldades na produção são mais evidenciadas nos casos da realização das atividades individuais, quando se requer o registro dessa produção pela criança (LEAL; PESSOA, 2023, p. 124).

Como já foi dito, havia, nas duas práticas, intencionalidades relativas ao atendimento às necessidades das crianças, com reconhecimento da heterogeneidade da turma. A professora da escola privada evidencia tal preocupação no trecho de entrevista a seguir.

[...] era complicado trabalhar as demandas individuais no grande-grupo. Quando a gente dividia a turma, cada grupo tinha um tipo de atividade, pensada propriamente para quem era pré-silábico... alfabético... Assim eu conseguia atender um por um nas aulas online. E no presencial também tinha tarefas diferenciadas. (Professora E2)

Os materiais coletados evidenciam, como está no trecho da entrevista, que a professora tinha intencionalidades pedagógicas de atendimento à heterogeneidade da sala de aula, retratadas nas suas tentativas de promover a inclusão e a equidade na sala de aula. Ela buscava garantir que todos os alunos tivessem acesso a oportunidades de aprendizagem significativas. Ao oferecer atividades que são adequadas ao nível de conhecimento de cada grupo de crianças, a professora proporcionava que cada uma se desenvolvesse em seu próprio ritmo, embora elas contassem com a mediação na escola e em suas residências.

Leal (2005, p. 97) reflete sobre a importância das atividades em pequenos grupos tanto aquelas em que observamos “cada grupo trabalhando independentemente, mas realizando a mesma tarefa; ou atividades diversificadas, em que cada grupo tem uma tarefa a ser cumprida”.

Nas duas práticas foi possível reconhecer que havia um currículo flexível, construído no cotidiano, a partir da avaliação formativa. Diante daquele cenário, um currículo flexível era uma necessidade premente, pois permitia que os educadores atendessem às necessidades variadas dos alunos de maneira eficaz e inclusiva. Enquanto alguns podiam progredir mais rapidamente na apropriação da leitura e escrita, outros podiam necessitar de um suporte mais individualizado para alcançar os mesmos objetivos. Um currículo flexível ofereceu às professoras a liberdade de adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades específicas das crianças.

Eu tinha um aluno autista, e ele as vezes levava tarefas diferentes, ou eu adaptava. Mas isso quando voltou para o presencial, no remoto era muito difícil lidar com essa particularidade. Ainda assim eu mandei um jogos para ele, e sugeria livros só com imagens na biblioteca digital da árvore de livros. (Professora E1)

A prática de currículo adaptado faz parte do colégio há mais desde sempre, então como o colégio fechou em março deu tempo de fazer a avaliação

diagnóstica. tinha o currículo do grupo, mas podíamos ajustar a necessidade das crianças. (Professora E2)

Os dados coletados evidenciaram a prática de um currículo flexível, essencial para atender à heterogeneidade de conhecimentos na alfabetização, proporcionando flexibilidade para adaptar a abordagem de ensino às necessidades individuais, promovendo-se uma aprendizagem mais inclusiva.

O ponto de partida das duas práticas era a avaliação formativa, que era inclusiva e valorizava a diversidade de habilidades e experiências dos alunos. A esse respeito, Perrenoud (1999) aborda que a avaliação formativa deve ser conduzida de maneira justa e equitativa, levando em consideração as variadas características e necessidades dos alunos. É fundamental que seja um processo inclusivo, que reconheça as diferentes habilidades, experiências e contextos de aprendizagem de cada estudante, garantindo assim que todos tenham oportunidades justas de demonstrar seu progresso e compreensão.

A categoria Mediação individualizada foi frequente nos dados. Tanto foi citado pelas professoras, quanto foi identificado nas observações em sala de aula e nos materiais coletados para análise. A mediação individualizada é uma estratégia essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade no processo de alfabetização. Através desse tipo de mediação, os professoras atenderam, mais uma vez, às necessidades específicas das crianças. Hadji (2001) critica o ensino caracterizado pela homogeneidade, rigidez e centralização no professor. Segundo o autor, essa prática ignora as diferenças individuais e as necessidades específicas dos alunos, criando um ambiente excludente e desmotivador. Em contraposição à pedagogia tradicional, Hadji propõe a pedagogia da diferença, que respeita à individualidade. Apesar de realmente haver ganhos quanto à individualização do ensino, também é preciso reconhecer a importância das interações em grupos, das intervenções dos professores a grupos de estudantes e ao grande grupo. As duas docentes tinham essa diversidade de modos de reagir às respostas das crianças quando realizavam as atividades.

A última categoria citada, material pedagógico personalizado, foi percebido na prática da duas professoras de maneiras diferentes. Na prática da professora da escola pública, a secretaria de educação do Recife fazia a distribuição de um material específico, e a professora optou por acrescentar alguns “blocos de atividades” para atender às demandas do seu grupo-classe, e eram com esses materiais que ela podia personalizar mais o ensino. A prática da professora da rede privada foi observada através de pesquisa e análise de material com duas personalizações. A primeira dizia respeito aos níveis de apropriação do SEA e a segunda para atender as crianças PAEE, do grupo-classe.

As duas docentes tinham clareza de que os materiais pedagógicos personalizados podem ajudar a tornar o processo de alfabetização mais engajador e relevante para os alunos, pois são desenvolvidos levando em consideração seus interesses, envolvendo ativamente as crianças nas atividades propostas. Independentemente de seu nível de conhecimento, a utilização de materiais pedagógicos destinados a grupos específicos de estudantes ou mesmo personalizados pode facilitar o trabalho dos(as) docentes, pois lhes permite adaptar as propostas e desenvolver materiais pensados para atender às necessidades do grupo-classe.

Durante a pesquisa, ficou claro que as docentes empregavam uma variedade de estratégias para fortalecer o ensino em suas turmas heterogêneas. Elas reconheciam que a diversidade era uma característica natural das turmas e, portanto, adotavam múltiplas abordagens para atender às necessidades variadas dos alunos. Como foi dito anteriormente, essas abordagens incluíram diferentes formas de agrupamento, material pedagógico personalizado, currículo flexível, atividades personalizadas e adaptação da mesma atividade com instruções diferentes conforme o perfil das crianças.

Neste quadro percebemos que as professoras apresentaram resultados semelhantes. Apenas o item “atividades em diferentes níveis” não foi preenchido na coleta de dados da professora da escola pública, que utilizou os materiais didáticos adotados pela rede municipal de ensino para todas as crianças; já a professora escola privada oferecia para cada agrupamento de alunos uma atividade diferente, eram três tipos de atividades, como ilustrado no tópico 5.1. No entanto, a quantidade de observações foi muito pequena e tais dados não são conclusivos sobre a prática das docentes,

O ensino remoto, imposto pela pandemia de COVID-19, trouxe grandes implicações para os professores de alfabetização. Além das dificuldades de adaptação ao novo contexto, os professores também precisaram lidar à distância com a heterogeneidade de conhecimento das crianças. Como já foi dito, desenvolveram uma série de estratégias para lidar com o ensino remoto e na volta ao presencial. Foram identificadas estratégias como: avaliação diagnóstica para identificar as diferentes necessidades das crianças, planejamento de atividades e estratégias que atendiam às necessidades específicas de cada grupo de estudantes; material didático personalizado para adaptar e atender às diferentes habilidades e interesses; mediação individualizada, permitindo que as professoras atendessem às necessidades específicas de cada criança.

As professoras também precisaram se adaptar a novas tecnologias e ferramentas digitais. A utilização de plataformas de ensino online, aplicativos e softwares educacionais se tornou essencial para o ensino remoto. No retorno ao presencial, ajustaram suas práticas pedagógicas

às novas necessidades trazidas pela pandemia, que provocou mudanças na vida das crianças e impactou no processo de alfabetização.

5.5 AS DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO NA ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DE DIFERENTES VOZES: GESTORAS, COORDENADORAS, PROFESSORAS, FAMÍLIAS E CRIANÇAS.

Vivenciar o período pandêmico foi desafiador para toda a humanidade. Os relatos a seguir, extraídos das entrevistas com os diferentes sujeitos da pesquisa, evidenciaram aspectos significativos sobre a vida escolar na alfabetização de crianças durante os anos investigados. É uma explosão de esperança, esforço, resiliência, entre outros sentimentos e ações desenvolvidas por todos e todas. Estas falas foram organizadas em três tópicos: dificuldades do ensino remoto emergencial: gestoras e professoras; visão dos familiares quanto à rotina escolar durante a pandemia da covid-19; sentimento das crianças quanto à experiência escolar na pandemia da covid-19.

5.5.1 DIFICULDADES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: GESTORAS E PROFESSORAS.

Gestores, coordenadoras e professoras sentiram uma série de emoções durante o período remoto da pandemia. O estresse foi relatado por estes sujeitos da pesquisa, devido a inúmeros fatores, entre eles a necessidade de aprender novas tecnologias, adaptar suas práticas pedagógicas e lidar com a falta de interação presencial com os alunos, atender a demanda das famílias, criar estratégias de alcance às crianças que não conseguiam assistir às aulas.

(1) Pesquisadora: Quais foram as principais dificuldades?

Gestora (escola pública): Foram tantas né? Mas acho que a burocracia toda, a demora das resoluções públicas. Demorou muito pra amarrar todos os processos, mas depois foi...

Pesquisadora: De que modo o ensino remoto foi percebido por você?

Gestora (escola pública): A gente tinha a sala de aula online, colocávamos os links do EducaRecife, das atividades que vinham da Secretaria de Educação, tudo que as crianças precisavam. A professora deu seu número de telefone, tinha um grupo no aplicativo de mensagens. Agora, assim, muitas crianças passou todo o período do remoto sem dar notícias, as famílias alegavam que não conseguiam ir na escola pegar as coisas... e a gente não colocou falta em ninguém, e ausência justificada pela pandemia.

(2) Pesquisadora: Quais foram as principais dificuldades?

Professora (escola pública): Um monte... dar conta da casa, do trabalho. Meu filho com TDAH, foram dias difíceis. Mas no geral deu pra cumprir. Pesquisadora: De que modo o ensino remoto foi percebido por você?

Professora (escola pública): A maioria das aulas online era esvaziada, meu contato com as famílias era mais no aplicativo de mensagem, me mandavam fotos das tarefas, eu mandava as coisas da escola. Mas acho que mais da metade teve quase nenhuma frequência. Pra rede municipal o acompanhamento foi mais difícil. As crianças retornaram ao presencial com muitas lacunas. Isso era bem angustiante.

(3) Pesquisadora: Quais foram as principais dificuldades?

Professora (escola privada): As primeiras dificuldades foi se adaptar ao remoto, ao formato online, mas rapidamente tudo se organizou, em maio já estávamos com aulas diariamente, um boa frequência nas turmas, tudo organizado. Se eu tivesse que falar uma grande dificuldade, acho que foi a ansiedade das famílias, que desorganizava a gente e as crianças também. Teve também o cuidado com o emocional, por vezes ficamos esgotadas, mas sempre nos apoiamos. Era uma equipe muito empática.

Pesquisadora: De que modo o ensino remoto foi percebido por você?

Professora (escola privada): Na minha turma a maioria tem quase 100% de presença, é um grupo super disponível. Claro que na escola nem se compara em termo de atendimento ao indivíduo. Olha, acho que mesmo com todas as dificuldades conseguimos desenvolver um excelente trabalho e a maioria das crianças alfabetizadas. Só que emocionalmente, fisicamente, eu estou esgotada, trabalhamos mais do que no presencial.

As diferenças entre o atendimento remoto às crianças de escola pública e particular podem ser ilustradas nos trechos citados. Enquanto a professora da escola privada diz que tinha quase 100% de frequência, a da escola pública relata que tiveram frequência muito baixa. Tal dado pode ser atribuído a vários aspectos, mas não há como desconsiderar as diferentes condições de vida das famílias, os equipamentos, o acesso à internet, espaços para participação em atividades não presenciais, dentre outros. As duas docentes enfatizam o esgotamento, mas os problemas de acesso às atividades com certeza atingiram diferentemente as crianças desses dois níveis socioeconômicos.

Nos dois depoimentos de professoras acima é visível a insegurança quanto à saúde de seus alunos, de suas famílias e de si mesmos, assim como a sobrecarga de trabalho, em função da necessidade de trabalhar mais horas para preparar as aulas, acompanhar o aprendizado dos alunos e lidar com as demandas administrativas e a frustração por não conseguir atender às necessidades dos alunos da mesma forma que na escola presencial. As dificuldades mencionadas somam-se aos medos trazidos pela pandemia, a perda de pessoas e a impossibilidade de cuidar de seus familiares e da casa da forma que gostariam.

Enfim, no contexto global da pandemia, o campo da educação experimentou transformações profundas, principalmente com a transição abrupta para o ensino remoto. Este período desafiador foi marcado por uma série de emoções e obstáculos enfrentados por gestores, coordenadores e professoras, cada um deles vivenciando realidades distintas.

As gestoras da escola pública compartilharam suas experiências marcadas pela burocracia e pela demora nas resoluções públicas. A adaptação ao ensino remoto envolveu a implementação de salas de aula online, compartilhamento de links educacionais e o estabelecimento de comunicação via aplicativos de mensagens. Entretanto, a falta de resposta de algumas famílias gerou desafios adicionais, embora tenham optado por não penalizar os alunos ausentes, compreendendo as dificuldades impostas pela situação pandêmica.

A professora da escola pública ressalta os desafios pessoais, como conciliar as responsabilidades domésticas com o trabalho remoto, particularmente para aquelas com filhos com necessidades específicas, como TDAH. A frequência nas aulas online foi irregular, e o contato principal com as famílias ocorreu por meio de aplicativos de mensagens. O retorno dos alunos ao presencial revelou lacunas no aprendizado, desencadeando angústias e evidenciando as complexidades do acompanhamento remoto.

As gestoras e professora da escola privada destacaram a rápida adaptação ao ensino remoto, superando as dificuldades iniciais. A equipe demonstrou empatia, proporcionando suporte emocional. A alta presença nas aulas online indicou uma transição mais eficiente para esse modelo. No entanto, a sobrecarga de trabalho e as ansiedades das famílias se tornaram obstáculos, impactando o bem-estar emocional e físico dos envolvidos. Esse impacto também foi evidenciado pelo Relatório técnico (parcial) da pesquisa Alfabetização em Rede (2020), que buscou investigar o ensino remoto durante a pandemia do Covid-19. De acordo com esse documento:

Em torno de 85% dos professores da educação básica - da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental - são mulheres que, além de exercerem as atividades de docência (que neste momento vêm exigindo ampla reestruturação em sua dinâmica), precisam conciliar, mais ainda, o espaço privado da casa, bem como as demandas próprias da vida doméstica-familiar, com as demandas do trabalho. Essa situação causa uma sobrecarga imensa nos múltiplos papéis que essas professoras assumem de forma concomitante e em momento peculiar da vida social marcado por limites, temores e perdas em meio ao isolamento social. (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 186)

As demais divergências nas práticas educacionais refletem não apenas as peculiaridades de cada instituição, mas também as variadas demandas e desafios enfrentados durante o período remoto. A preocupação com o desempenho profissional se entrelaçou com a insegurança quanto à saúde dos alunos, das famílias e dos próprios educadores. A sobrecarga de trabalho e a frustração por não atender plenamente às necessidades dos alunos destacaram a complexidade do cenário. Nesse panorama, a reflexão sobre as práticas adotadas emerge como um elemento essencial. O aprendizado com as experiências vividas no ensino remoto durante a pandemia não apenas evidencia as adversidades superadas, mas também sinaliza a importância de estratégias

mais flexíveis e adaptativas para o futuro da educação. A colaboração entre educadores, gestores e famílias torna-se crucial na construção de um ambiente educacional mais resiliente e eficaz diante de desafios imprevisíveis.

5.5.2 VISÃO DOS FAMILIARES QUANTO À ROTINA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19.

A pesquisa investigou duas realidades muito distintas, uma escola pública, com uma maior heterogeneidade social, e uma escola que atendia crianças de classe média-alta. Os pais e mães nos dois cenários apresentaram reflexões variadas sobre o período de ensino remoto emergencial durante a pandemia do COVID-19.

Algumas famílias puderam acompanhar o aprendizado das crianças mais de perto, enquanto outras revelaram ter sido complicado conciliar o trabalho e o ensino dos filhos e das filhas. Como destaca a pesquisa Alfabetização em rede (2020):

Para 44,6%, o ensino remoto é considerado uma boa solução para os problemas da pandemia, o que não significa ignorar que, ao mesmo tempo, ele não propicia, de modo integral, o atingimento dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais, além de ter gerado sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias e não ser adequado à etapa de ensino com a qual trabalha. (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 191)

A pandemia trouxe consigo desafios sem precedentes para o sistema educacional, especialmente com a transição repentina para o ensino remoto. Como foi dito, a pesquisa realizada em duas realidades distintas revelou reflexões variadas por parte dos pais e mães sobre esse período de ensino remoto emergencial.

Nas entrevistas, as famílias das escolas privadas e públicas expressaram experiências divergentes com o ensino remoto. Na escola privada, onde as condições socioeconômicas eram mais favoráveis. Uma família relatou uma dinâmica tranquila durante as aulas online, com a capacidade de acompanhar de perto o aprendizado de sua filha. No entanto, ressaltaram a preferência pelo ensino presencial, destacando a importância do contato direto com a equipe pedagógica e colegas para o desenvolvimento da criança.

(1) Pesquisadora: Sua filha conseguiu assistir as aulas, como foi essa rotina?

Família (escola privada): A dinâmica foi tranquila, alguns dias pontuais ela não queria ficar na tela, sentia falta da escola. Mas a gente teve o privilégio de não ficar dentro de casa, ir para uma casa de praia, aí teve dias que ela queria fazer um bolo ou alguma brincadeira, aí não assistia a aula. Mas, a maioria dos dias sim.

Pesquisadora: Pensando nesse período de aprendizagem de aula online, como você avalia?

Família (escola privada): Se fosse pra escolher entre online e presencial, eu não tenho dúvidas que o presencial é o melhor modelo. A criança consegue se desenvolver melhor com a equipe pedagógica e com os colegas.

(2) Pesquisadora: Pensando nesse período de aprendizagem de aula online, como você avalia?

Família (escola pública): Pensando no meu filho, ele teria mais interesse em participar se fosse na escola. As vezes no online, vendo na televisão uma professora que não era a dele. Ele não queria. O interesse dele no remoto não foi tão bom assim não.

Pesquisadora: Sua filho conseguiu assistir as aulas, como foi essa rotina?

Família (escola pública): Às vezes assistia, mas sempre fazia as tarefas que a escola mandava. Agora, assim... tinha dias que eu tinha que puxar mesmo, ele preferia ficar deitado, brincando.

As famílias em vulnerabilidade social foram as que mais sofreram com o ensino remoto. Enfrentaram perda de emprego, pouco ou nenhum acesso à internet e aos equipamentos necessários para o ensino remoto e o baixo nível de escolaridade que dificultava o acompanhamento das tarefas. O ensino remoto agravou as desigualdades educacionais já existentes no Brasil e as famílias em vulnerabilidade social foram as que mais sofreram com o modelo de ensino remoto emergencial. Uma família destacou a falta de interesse de seu filho nas aulas online, mencionando a dificuldade de engajamento devido à falta de identificação com os professores e ao ambiente digital. A rotina de assistir às aulas era irregular, com o filho muitas vezes preferindo brincar ou ficar deitado ao invés de participar das atividades.

5.5.3 O SENTIMENTO DAS CRIANÇAS QUANTA À EXPERIÊNCIA ESCOLAR NA PANDEMIA DO COVID-19.

O período de aula remota na pandemia dividiu opiniões entre crianças, algumas acharam que foi uma experiência positiva, pois puderam aprender no conforto de casa e no seu próprio

ritmo. Outras crianças acharam que foi uma experiência negativa, pois sentiram falta da interação com os colegas e professoras.

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições [...], contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial (GATTI, 2020, p. 32).

Gatti (2020) destaca as mudanças significativas vivenciadas por crianças, adolescentes e jovens durante a pandemia, especialmente no que diz respeito aos seus hábitos relacionais e de estudo. Com a necessidade de distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais, esses indivíduos foram obrigados a se adaptar ao ensino remoto, utilizando recursos tecnológicos para continuar seus estudos. Essa situação evidencia as desigualdades existentes no acesso à educação durante a pandemia, destacando a importância de considerar as diferentes realidades socioeconômicas dos estudantes ao implementar estratégias de ensino remoto.

Melo, Nascimento, Oliveira, Santos e Camilo (2022, p.75) destacam em pesquisa feita sobre a infância e a pandemia inúmeros aspectos relacionados às crianças, e declaram que:

Um dos elementos que ganhou destaque nas suas falas [...] foi o sentimento de saudade. Quando perguntadas sobre o que mais estão sentindo falta da escola, as crianças dizem da saudade dos amigos, saudades das professoras, das brincadeiras, dos momentos de lanche e das aulas”.

O elemento saudade também está presente nos diálogos a seguir. As crianças destacaram aspectos positivos, enquanto outras expressaram sentimentos de falta e frustração em relação à interação presencial com colegas e professores.

(1) Pesquisadora: O que você achou do período que não estava indo para escola?

Criança 1 (escola pública): Eu achei... eu não queria ficar em casa, estava muito chato.

Pesquisadora: E na escola?

Criança 1 (escola pública): É legal! Eu gosto de aprender e de brincar.

(2) Pesquisadora: O que você achou do período que não estava indo para escola?

Criança 2 (escola pública): Do período que eu não vim? Eu gostei de jogar no celular, tinha mais tempo.

Pesquisadora: E me conta, o que você não gostou?

Criança 2 (escola pública): O que eu não gostei de não ter vindo pra escola? Pensando bem, o que eu não gostava era que a minha mãe não deixava eu ir lá fora, era que não vinha brincar na escola. E pensando bem eu gosto de jogo da memória com meus amigos, de caça-palavras, eu as vezes acerto alguns.

Pesquisadora: Você acha que conseguiu aprender muitas novidades estudando em casa?

Criança 2 (escola pública): Sim! Por causa das tarefas que a tia mandava e os vídeos.

(3) Pesquisadora: O que você achou do período que não estava indo para escola?

Criança 3 (escola pública): Eu não gostei de não ver meus amigos.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostou ou não gostou?

Criança 3 (escola pública): Eu não gostei também que não dava para ver as aulas porque o celular da minha mãe não tinha a aula.

Pesquisadora: Mas você fazia as tarefas?

Criança 3 (escola pública): Fazia. Era legal porque eu fazia devagar e minha mãe me ajudava.

(4) Pesquisadora: O que você achou do período que não estava indo para escola?

Criança 4 (escola privada): Eu me acostumei com as aulas online, mas eu ainda senti muita falta dos meus professores, dos meus amigos.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que você gostou ou não gostou?

Criança 4 (escola privada): Eu gostei das aulas online e quando a paradinha do recreio era em casa.

Pesquisadora: Você gostava de ficar em casa?

Criança 4 (escola privada): Não! Porque tinha a pandemia e ficar na tela do computador não dava pra falar muito e cansa a vista.

As crianças que se adaptaram ao ensino remoto mencionaram a comodidade de poder estudar no conforto de casa como um dos principais pontos positivos. A ausência da necessidade de deslocamento para a escola lhes proporcionou mais tempo e flexibilidade para realizar as atividades no seu próprio ritmo, sem a pressão de acompanhar o ritmo dos colegas. Além disso, destacaram a capacidade de aprender no seu próprio tempo, sem se sentir pressionadas pelo ambiente escolar. No entanto, essas crianças também relataram desafios durante o período de ensino remoto. Sentiram falta da interação com os colegas e professores, destacando a importância desses momentos para o seu desenvolvimento social e emocional.

Além disso, enfrentaram dificuldades relacionadas ao acesso à internet e aos equipamentos necessários para o ensino remoto, o que por vezes impactou sua motivação para estudar em casa.

Por outro lado, as crianças que não se adaptaram ao ensino remoto enfatizaram a falta de interação como o principal ponto negativo dessa experiência. Sentiram saudades da escola, dos colegas e dos professores, ressaltando a importância desses momentos para sua vida escolar e social. Além disso, enfrentaram dificuldades de acesso à internet e aos dispositivos necessários para participar das aulas online, o que por vezes limitou sua participação nas atividades escolares.

Essas perspectivas das crianças sobre o ensino remoto durante a pandemia destacam a complexidade desse período e a necessidade de considerar suas necessidades e experiências ao planejar futuras estratégias educacionais. Garantir um acesso equitativo à educação, promover a interação social e emocional e fornecer suporte técnico adequado são elementos fundamentais para mitigar os desafios enfrentados pelas crianças durante esse período desafiador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa conduzida ao longo dos anos de 2021 e 2022 proporcionou uma visão das estratégias pedagógicas adotadas por professores e professoras para alfabetizar crianças em meio à complexidade da pandemia de COVID-19. Diante do cenário desafiador, marcado por incertezas, divisões políticas e condições socioeconômicas desiguais, os educadores enfrentaram obstáculos significativos. As medidas de distanciamento social impuseram a transição abrupta para o ensino remoto, exigindo adaptações rápidas e inovações criativas para manter a continuidade do processo educacional.

Ao investigar as estratégias pedagógicas das professoras para alfabetizar crianças, considerando a heterogeneidade de conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética durante o período da pandemia do COVID-19, foi percebido que as duas docentes empregaram uma variedade de estratégias para atender às necessidades dos alunos, incluindo agrupamentos por nível de escrita, atividades em diferentes níveis, currículo flexível, ensino individualizado e material pedagógico personalizado. Essas estratégias permitiram que as professoras adaptassem suas práticas de ensino para atender às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um aprendizado mais inclusivo e eficaz.

A análise cuidadosa das práticas adotadas na escola privada revelou um esforço conjunto para manter o engajamento e o progresso dos alunos, adaptando-se rapidamente ao ensino remoto. A professora demonstrou habilidade ao personalizar as atividades de acordo com os diferentes níveis de hipótese de escrita, proporcionando mediações individualizadas e eficazes para os alunos. O uso criativo de recursos visuais e jogos didáticos demonstrou uma compreensão profunda das necessidades das crianças e uma adaptabilidade surpreendente diante das limitações do ensino online.

Durante o ensino remoto, as professoras também precisaram se adaptar a novas tecnologias e ferramentas digitais, como plataformas de ensino online e aplicativos educacionais, para garantir a continuidade do processo de aprendizagem. As práticas pedagógicas observadas nas duas escolas durante a pandemia de COVID-19 refletem abordagens para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos das crianças, tanto no ensino remoto quanto no presencial. As estratégias utilizadas pelas professoras demonstraram um compromisso em promover um aprendizado significativo, adaptando-se às mudanças e desafios impostos pelo contexto pandêmico.

Durante o período de afastamento presencial das escolas, os professores criaram atividades e recursos didáticos físicos e digitais para alfabetizar crianças, levando em

consideração a heterogeneidade dos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Algumas das estratégias e atividades incluíram aulas síncronas e assíncronas, nas quais as docentes ofereceram aulas tanto ao vivo (síncronas), quanto aulas gravadas (assíncronas), que os alunos podiam assistir em horários flexíveis.

Na escola privada, as crianças foram organizadas em grupos, com base em seus níveis de desenvolvimento no Sistema de Escrita Alfabética, permitindo que a professora personalizasse o ensino de acordo com as necessidades de cada grupo. Criou atividades para cada grupo, levando em consideração seus diferentes níveis de escrita. Isso incluiu atividades como ditados, escrita espontânea, jogos de palavras, entre outros.

Na escola pública, o atendimento remoto foi realizado por uma equipe que não incluía a professora, que era em uma plataforma da Secretaria de Educação, mas a professora complementava com outras estratégias, buscando minimizar os desgastes das famílias e crianças que não tinham acesso a equipamentos, internet e condições favoráveis para atividades em ambientes virtuais.

Na escola pública, as dificuldades foram enfrentadas com resiliência. A professora adotou uma abordagem prática, criando blocos de atividades e incentivando a participação dos alunos por meio de aulas gravadas e orientações regulares. No entanto, as limitações socioeconômicas e tecnológicas enfrentadas por algumas famílias demonstraram a disparidade no acesso à educação durante o período de distanciamento. Apesar desses obstáculos, a professora persistiu, buscando maneiras de apoiar os alunos e manter o vínculo pedagógico, mesmo à distância.

Do ponto de vista das docentes, alfabetizar turmas heterogêneas quanto aos conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) em situações remotas, especialmente no 1º ano do ensino fundamental, era uma tarefa difícil, a qual, na escola pública era agravada, como foi dito, pelo baixo acesso à tecnologia. Esse foi um dos principais enfrentamentos da escola pública, pois nem todos os estudantes tinham acesso consistente à internet, dispositivos adequados e softwares necessários para participar das aulas online ou realizar atividades remotas, o que afetou diretamente a participação e o engajamento dos alunos no processo de alfabetização.

A dificuldade de avaliar o progresso das crianças em relação ao SEA foi também desafiador. A falta de interação presencial, fundamental para a observação individualizada, especialmente no processo de alfabetização, impossibilitou um olhar mais seguro sobre os progressos das crianças. No ambiente remoto, os docentes tiveram menos oportunidades de interagir individualmente com os alunos, o que dificultava a identificação e a correção de erros de forma

imediate. E, por fim, foram feitas referências ao aumento significativo da carga de trabalho. Além de planejar e ministrar aulas online, as docentes também precisaram criar materiais didáticos adaptados ao ambiente virtual, oferecer suporte técnico aos alunos e lidar com questões logísticas relacionadas à tecnologia.

As professoras investigadas precisaram enfrentar as dificuldades com criatividade, resiliência e apoio das equipes de gestão durante o ensino remoto. Nesse contexto, as escolas se tornaram centros de experimentação pedagógica, onde docentes, gestores e famílias uniram esforços para superar as dificuldades. As histórias compartilhadas pelas coordenadoras pedagógicas e professoras destacam não apenas os desafios enfrentados, mas também a resiliência e a criatividade que emergiram em resposta às adversidades. A cooperação entre professores, o apoio das famílias e o suporte das autoridades educacionais como pesquisadores e cientistas desempenharam um papel crucial para garantir que as crianças continuassem aprendendo, mesmo em meio à pandemia.

A discrepância entre as redes pública e privada ilustra a disparidade de recursos e apoio, evidenciando a necessidade urgente de equidade no acesso à educação. Enquanto a rede privada conseguiu retomar as aulas presenciais em um curto espaço de tempo, a rede pública enfrentou atrasos significativos, refletindo desigualdades estruturais que precisam ser abordadas em níveis políticos e sociais mais amplos.

Ainda assim, os registros compartilhados pelas professoras e gestoras, assim como as observações de aula no retorno presencial documentaram dificuldades, mas também revelaram um profundo compromisso com o aprendizado das crianças, mesmo nas circunstâncias mais difíceis.

O retorno às aulas presenciais, seja na rede privada ou pública, trouxe consigo um novo conjunto de desafios logísticos e protocolos de segurança. Na escola privada, o modelo híbrido, combinando aulas presenciais e remotas, exigiu adaptação tanto por parte dos educadores quanto dos alunos. Nas duas escolas, as estratégias de distanciamento social e os cuidados com a higiene foram rigorosamente implementados, garantindo a segurança dos envolvidos.

No tocante às práticas das duas professoras no retorno às aulas presenciais, foi observado que elas tinham semelhanças e indicaram saberes diversos e estratégias para lidar com as necessidades de aprendizagem dos estudantes. A docente da escola pública realizava atividades lúdicas com jogos, que desafiavam as crianças a refletir sobre o funcionamento do sistema de escrita e atividades de compreensão de textos, a partir de materiais distribuídos pela Secretaria Estadual de Educação e outros produzidos ou selecionados por ela. A professora da escola privada também realizou atividades de reflexão sobre o sistema notacional e vivenciou

situações de leitura / conversa sobre textos, ativando conhecimentos prévios e motivando as crianças.

Desse modo, ficou claro que as disparidades nada tinham a ver com as capacidades das professoras ou outros profissionais das escolas. Foram provocadas, sim, pelas diferentes condições de acesso aos eventos de letramento digital e condições concretas de apoio para as tarefas nas famílias das crianças da escola pública. Desse modo, os relatos lançam luz sobre a importância de se repensar as políticas educacionais e investir em recursos que garantam igualdade de acesso à educação em todas as comunidades.

Por fim, resta reconhecer que, diante do desconhecido, as educadoras mostraram uma incrível capacidade de adaptação, inovação e compromisso com a educação das crianças.

As crianças, por sua vez, tiveram experiências diversas com o ensino remoto. Algumas apreciaram a flexibilidade e o conforto de aprender em casa, enquanto outros sentiram falta da interação social e do ambiente escolar. A falta de acesso adequado à tecnologia também afetou negativamente a participação e o engajamento das crianças nas aulas online.

Ressalta-se, a partir dessa pesquisa, a importância de uma abordagem inclusiva e adaptável à educação durante crises, reconhecendo e respondendo às necessidades individuais das crianças. Além disso, ressalta-se a necessidade urgente de abordar as disparidades no acesso à tecnologia e aos recursos educacionais para garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado, independentemente das circunstâncias externas. A educação deve permanecer resiliente, flexível e centrada no estudante para enfrentar os desafios futuros e criar um ambiente de aprendizado verdadeiramente equitativo e enriquecedor para todas as crianças. Uma das ações necessárias diz respeito ao uso mais democrático da tecnologia, uma vez que esta é de fato um ferramenta que viabilizou todo o período do Ensino Remoto emergencial.

O uso da tecnologia educacional, de modo associado à mediação presencial nas escolas, oferece diversos benefícios no atendimento à heterogeneidade de conhecimento dos alunos, permitindo que os(as) professores(as) personalizem o ensino de acordo com as necessidades de cada grupo de alunos ou mesmo necessidades individuais, em alguns casos, criando um ambiente de aprendizado mais eficaz e inclusivo.

A tecnologia oferece acesso a uma ampla variedade de recursos educacionais, como vídeos, jogos interativos, simulações e materiais online. Isso enriquece o processo de aprendizagem, proporcionando diferentes maneiras de compreender e assimilar o conteúdo e permite que a criança avance em seu próprio ritmo, preenchendo lacunas de aprendizado ou sendo desafiadas de acordo com suas necessidades específicas.

A percepção clara de que o uso da tecnologia favoreceu a aprendizagem no momento de crise, dá o indicativo de que este recurso, se democratizado corretamente, ajudará a preparar os estudantes para um mundo em constante evolução e promover a igualdade de oportunidades educacionais. No entanto, fica claro nos dados a importância da mediação presencial para a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Iva Laiz Almeida; RIBEIRO, Fátima Lúcia Soares. **O papel dos jogos como recurso didático na organização do trabalho docente na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. UFPE, 2014.
- 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, 2020.
- BACICH, Lilian. NETO, Adolfo T. TREVISANI, Fernando de M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo** / tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Ana Carolina P. **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo**. Educação no campo: Unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Senado Federal. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. 2021. Disponível em:<
<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico#:~:text=A%20pesquisa%20Resposta%20Educativa%20C3%A0,as%20desiguais%20come%C3%A7am%20a%20aparecer.>> Acesso em: 26 dezembro 2023.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C.; **Alfabetização: método fônico**. 4ª Edição. São Paulo: Memnon, 2007.
- Casos e Óbitos COVID-19. **CONASS**. Disponível em:<
<https://cieges.conass.org.br/paineis/listagem/situacao-de-saude-da-populacao/casos-e-obitos-covid-19>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.
- CASTRO, Pedro J. BRANDÃO, Amaurícia L. R. BENEDITO, Samiles V. C. **O papel da comunicação no contexto escolar em tempos de pandemia de covid-19**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 17, pp.146-156, 2022.
- CHEN, W.; WELLMAN, B. **Minding the Cyber-gap: the Internet and Social Inequality**. In: ROMERO, M.; MARGOLIS, E. The Blackwell Companion to Social Inequalities. Blackwell Publishing. 2005
- COLL, César; MARTIN, Elena. ONRUBIA, Javier. **A avaliação da aprendizagem escolar: dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais**. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 370-388.
- COLL, César; SOLÉ, Isabel. **Ensinar e aprender no contexto da sala de aula**. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**.

Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 241-260.

Confira a volta dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental às escolas particulares em Pernambuco. **Jornal do Comércio**, Recife, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2020/11/11998414-confira-a-volta-dos-estudantes-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-as-escolas-particulares-em-pernambuco.html>>. Acesso em: 19 de abril de 2023.

Costa. Everton G. da. **A educação na tradição sociológica funcionalista: uma análise comparativa entre em Durkheim, Parsons e Luhmann**. MAD, n. 39. Pp. 83–99, 2018.

COUTINHO, Marília de L. **Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores**. In MORAIS, Artur G.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

FERREIRO, E. ; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FORATO, Fidel. Quanto tempo pode durar a pandemia da COVID-19?. **Canaltech**, São Paulo, 27 de março de 2020. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/saude/quanto-tempo-pode-durar-a-pandemia-da-covid-19-162509/>>. Acesso em: 19 de abril de 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOULART, Cecília. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação, n. 33, set./dez., pp.450-562, 2006.

HADJI, Charles. **Aprender com a diferença: uma pedagogia da diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Review, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: ed. 5. Atlas 2003.

LEAL, Telma F. ALBUQUERQUE, Eliana B. C. **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, Telma F. **Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente**. In LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C; MORAIS, Artur G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

LEAL, Telma F. PESSOA. Ana C. R.. **Diversidade social, diferenças individuais e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem** [livro eletrônico] 1ª ed. Belo Horizonte, MG, 2022.

LEAL, Telma F., SÁ, Carolina F. de, SILVA, Elaine C. N da. **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade** [recurso eletrônico]. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LEAL, Telma Ferraz. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. **Linhas** (Florianópolis. Online), v.23, p.160 - 189, 2022.

LEAL, Telma F. PESSOA. Ana C. R.. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização - Conceções e práticas: alfabetização na perspectiva da heterogeneidade**. In LEAL, Telma F, Barros, Maria Izabella. **COMO AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS SÃO TRATADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS?** [livro eletrônico] Ponta Grossa, PR, Editora Atena, 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Maria do Socorro A. N. **Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras no interior do Ceará**. Revista Brasileira de Alfabetização, n 16, p.103-116, 2022.

MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis**. Buenos Aires: Humanitas, 1971.

MELO, Sarah S. P. de. **O ensino domiciliar no Brasil e o direito da família: a desescolarização e o papel da família na educação**. UFPE. 2014.(Monografia)

MORAIS, Artur G. ALBUQUERQUE. Eliana B. C. de. LEAL, Telma F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MORAIS. Arthur G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOTA, Adriana S. **Alfabetização e heterogeneidade: o desafio de considerar os diversos saberes sobre a escrita no ensino remoto emergencial**. 2021 (Dissertação)

Novas sérias retornam às aulas presenciais no Recife nesta terça 27. **Folha de Pernambuco**, Recife, 26 de julho de 2021. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/retorno-das-aulas-presenciais-no-recife-da-mais-um-passo-nesta-terca/191557/>>. Acesso em: 19 de abril de 2023.

PAIVA J. Francisco P. de. **Ensino remoto em debate** [recurso digital] 1. ed. Belém: RFB Editora, 2020.

Pernambuco contra a covid 19. **Microsoft Power BI**, Recife, 29 de dezembro de 2022. Disponível em: <<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojY2QwMzIxMDItZjcxOS00ZGZIL>

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociedade do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Ana C. CASTRO, Joaquim. Nascimento, Amanda. **Orientações didáticas para o tratamento das heterogeneidades no processo de alfabetização: o que apontam as teses e dissertações no período de 2010 a 2016**. In. LEAL, Telma F. PESSOA. Ana C. R.. **Diversidade social, diferenças individuais e seus impactos sobre o ensino e a aprendizagem** [livro eletrônico] 1ª ed. Belo Horizonte, MG, 2022.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

Prefeitura do Recife inicia vacinação contra covid-19 de bebês 6 a 11 meses neste sábado (13) **Prefeitura do Recife**, Recife, 18 de novembro de 2022. Disponível em:<

<https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/18/11/2022/prefeitura-do-recife-inicia-vacinacao-contracovid-19-de-bebes-6-11-meses-neste>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

Prefeitura do Recife inicia vacinação contra covid-19 em crianças com 3 anos neste sábado (13) **Prefeitura do Recife**, Recife, 13 de agosto de 2022. Disponível em:< <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/13/08/2022/prefeitura-do-recife-inicia-vacinacao-contracovid-19-em-criancas-com-3-anos>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

Prefeitura do Recife inicia vacinação contra covid-19 em crianças com 4 anos nesta quarta-feira (13) **Prefeitura do Recife**, Recife, 15 de março de 2020. Disponível em:< <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/19/07/2022/prefeitura-do-recife-inicia-vacinacao-contracovid-19-em-criancas-com-4-anos-0>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

Prefeitura do Recife inicia vacinação contra covid-19 em crianças a partir dos 8 anos **Prefeitura do Recife**, Recife, 15 de março de 2020. Disponível em:< <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/25/01/2022/recife-inicia-vacinacao-contracovid-19-para-criancas-partir-dos-oito-anos>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

Prefeitura do Recife inicia vacinação contra covid-19 para bebês de 5 meses a 2 anos com comorbidades amanhã (12). **Prefeitura do Recife**, Recife, 11 de novembro de 2022. Disponível em:< <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/11/11/2022/recife-inicia-vacinacao-contracovid-19-para-bebes-de-6-meses-2-anos-com>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

Prefeitura do Recife suspende aulas públicas e particulares a partir da próxima quarta-feira 18. **Prefeitura do Recife**, Recife, 15 de março de 2020. Disponível em:< <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/15/03/2020/prefeitura-do-recife-suspende-aulas-das-escolas-publicas-e-particulares-partir>>. Acesso em: 19 de abril de 2023.

PRENSKY, Marc. “**Não me atralhe, mãe – Eu estou aprendendo!**”: Como os videogames estão preparando os nossos filhos para o sucesso do século XXI – e como você pode ajudar!. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

Recife inicia vacinação de crianças contra a covid-19. **Prefeitura do Recife**, Recife, 15 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/15/01/2022/recife-inicia-vacinacao-de-criancas-contracovid-19>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

Recife vacina as primeiras trabalhadoras da Educação da cidade **Prefeitura do Recife**, Recife, 15 de março de 2020. Disponível em:< <https://www2.recife.pe.gov.br/node/292505>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

REGO. Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RITCHIE, H. MATHIEU, E. RODÉS-GUIRAO, L. APPEL, C. GIATTINO, C.ORTIZ-OSPINA E. HASELL, J. MACDONALD, B. BELTEKIAN, D. and ROSER M. "**Coronavirus Pandemic (COVID-19)**". Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: 'https://ourworldindata.org/coronavirus', 2020.

RONDINI, C. A. PEDRO, K. M. DUARTE, C. dos S. **Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**. Revista Interfaces científicas – Educação. V. 10, n 1, p.41–57, 2020.

RURATO, Paulo; GOUVEIA, Luis Borges. **Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática**. Revista da Faculdade de Ciências e Tecnologia. p.85-91, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideais pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Kátia Virgínia das Neves Gouveia da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética**: estudo da prática docente. Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. 2016.(Dissertação)

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França**: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos. Programa de Pós-graduação em da UFPE. 2019.(Tese)

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita**: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras. Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE. 2014.(Dissertação)

SILVA, Isabel de Oliveira. **Infância e pandemia** [recurso eletrônico]: escuta da experiência das crianças / Isabel de Oliveira e Silva... [et al.] organizadores. – Belo Horizonte: Incipit, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./abr., p.5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2020.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996

ThmOWEtZDNmZjlkNDU4MWQwIiwidCI6IjA5NWY4NjAxLTRhOWEtNDQ5MC1hODBkLWJmMTA4NTliODkxMCJ9&pageName=ReportSection59e9d3b77e33c5dd75bd> Acesso em: 19 de abril de 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Vacinômetro. **Prefeitura do Recife**, Recife, 26 de dezembro de 2023. Disponível em:< <https://conectalps.recife.pe.gov.br/vacinometro/>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VINHA, Telma. **Escola também é responsável pelo desenvolvimento de valores morais**. Revista Nova Escola. 13 de dezembro, 2018.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** : como ensinar. Porto Alegre : Penso,1998.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre : Penso, 2010