



OS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: uma análise do retorno à educação presencial.

Thaís Rodrigues Cardoso

Eixo temático: 10. Alfabetização e pandemia: desafios, aprendizados e perspectiva

Resumo: Este trabalho objetiva identificar quais os impactos causados no processo de alfabetização de crianças que cursaram os dois primeiros anos do Ensino Fundamental no período pandêmico e investigar as estratégias utilizadas por professoras no período pós-pandêmico que estão auxiliando na aquisição de conhecimento dos alunos no terceiro ano do Ensino Fundamental. A abordagem adotada é de caráter qualitativo, tendo como estratégia o estudo de caso e como instrumento para geração de dados a entrevista semiestruturada, desenvolvida com professoras da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. A análise dos dados obtidos deu-se através da análise textual discursiva. Os resultados da primeira entrevista trazem dados sobre o período de Ensino Remoto Emergencial. Já os resultados da segunda entrevista discorrem sobre o retorno à presencialidade no ano de 2022. Em ambas as entrevistas, após a categorização das respostas, foram traçados três eixos analíticos. As contribuições desta pesquisa demonstram que o ERE acelerou o uso dos recursos digitais na educação, bem como salientam a importância do papel da escola e da profissão docente para o desenvolvimento efetivo das aprendizagens dos alunos.

Palavras-chaves: Alfabetização; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial; Pós pandemia; Estudo de Caso.

1. Introdução

Considerando a Pandemia de COVID-19 no Brasil como um fato inusitado e agente de grandes transformações em diversos âmbitos sociais, esta pesquisa busca discorrer sobre as mudanças ocasionadas no processo de Alfabetização de crianças que cursaram os dois primeiros anos do ensino fundamental no período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). A escolha por esse tema de pesquisa emergiu a partir da minha proximidade com o ERE, pois atuei como docente, em turmas de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, numa escola da Rede Privada de Ensino de Porto Alegre durante esse período desafiador. Porém, mesmo tão próxima dessa nova realidade, trocando ideias com colegas de trabalho, com as gestoras da escola na qual atuo e assistindo as inúmeras *lives* disponibilizadas sobre o assunto, senti a necessidade de estudar esse fenômeno e suas consequências com maior profundidade,

buscando perceber os desafios enfrentados pelas professoras atuantes nas redes públicas de ensino. Assim, afastei-me das notícias repetitivas veiculadas na mídia e debrucei-me em leituras, resultados de pesquisas e de conceitos trabalhados ao longo de toda Licenciatura em Pedagogia, buscando refletir sobre as práticas docentes adotadas para garantir a aprendizagem dos estudantes durante o período pandêmico e no retorno dos alunos às escolas. Conforme o Ministério da Saúde, a COVID-19 pode ser definida como:

Infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um beta coronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbec Vírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. (BRASIL, 2021)

Em meados de fevereiro de 2020, o primeiro caso de COVID-19 foi registrado no Brasil e, desde então, foram necessárias medidas sanitárias para que fosse evitado o aumento da transmissão da doença. Inicialmente, as medidas de isolamento social seriam adotadas por alguns dias, com esperança de que a doença fosse erradicada e a circulação social pudesse retornar à normalidade. Porém, em um curto intervalo de tempo, o aumento de números de casos tomou proporções alarmantes. Em consequência disso, houve a necessidade de um longo período de quarentena.

Dados expostos pelo Ministério da Saúde revelam que, entre fevereiro de 2020 e agosto de 2022, no Brasil, foram registrados mais de 34.381.295 casos da doença e 683.472 óbitos (BRASIL, 2022). Vislumbrando este panorama, é irrefutável que muito mudou na sociedade brasileira nesses dois anos. As desigualdades, que já eram perceptíveis, tiveram aumento ao longo deste período, fazendo-se cada vez mais comum a insuficiência alimentar, o desemprego, a precariedade na saúde pública e as dificuldades nas condições de acesso e permanência nas instituições de ensino.

A Educação foi um dos setores afetados durante o período pandêmico, necessitando passar por adaptações rápidas e nunca antes vivenciadas, para que houvesse a garantia desse direito constitucional a todos os educandos. Conforme o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

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

O ERE foi uma solução temporária para a manutenção das atividades de ensino no país. As instituições, conforme sua rede (Municipal, Estadual, Federal, Privada), tiveram relativa autonomia para estabelecer diretrizes e estratégias, adequando-as conforme a realidade de sua comunidade, para que os discentes tivessem acesso aos objetos de conhecimento e utilizaram-se de diferentes ferramentas, tais como: uso de redes sociais, contato via *Whatsapp*, entrega de materiais à domicílio ou retirada de recursos nas escolas, *drive- thrus*, etc.

Mesmo com a não obrigatoriedade dos 200 dias letivos, mas com a necessidade do cumprimento das 800 horas-aula, a partir da Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020), sabe-se que há diferenças consideráveis entre o ensino realizado em sala de aula e o ensino realizado de forma remota em caráter emergencial, aliado, ainda, ao contexto atípico da Pandemia e às preocupações e incertezas dela advindas.

Na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na qual há muitos alunos em fase de alfabetização e que necessitam de atenção especial dos professores e interação com os colegas a fim de que se apropriem do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), as disparidades nas condições de ensino e de aprendizagem tornam-se ainda mais preocupantes. Logo, vem em mente as seguintes perguntas: **quais foram os impactos causados pelo Ensino Remoto Emergencial no processo de alfabetização de crianças? Como minimizar esses impactos no retorno à educação presencial?**

Tendo como objetivos **identificar quais os impactos causados no processo de alfabetização de crianças que cursaram os dois primeiros anos do ensino fundamental no período pandêmico e investigar os caminhos e estratégias utilizados por professores no período pós pandêmico que estão auxiliando nas aprendizagens dos alunos**, esta pesquisa foi organizada em seis capítulos.

No capítulo de fundamentação teórica, buscou-se compreender o que é alfabetização e um pouco sobre a história da utilização desse termo no Brasil. Essa exploração foi feita utilizando-se como fundamentação teórica as obras de Soares (2016; 2020) e de Morais (2012; 2019).

O próximo passo para o desenvolvimento desta pesquisa foi o mapeamento dos recursos didáticos utilizados durante o período pandêmico, os desafios para estabelecer vínculos com os alunos e as adaptações feitas pelos docentes, buscando-se buscar compreender como ocorreu o processo de alfabetização de crianças durante o período pandêmico,

Dando continuidade, foram traçadas as escolhas metodológicas. Inicialmente foi feita uma busca nas produções relacionadas à temática abordada no presente trabalho. Através da revisão bibliográfica, em fontes confiáveis, foram encontrados artigos e teses que

contribuíram para a constituição deste texto, assim como um *e-book* produzido por um coletivo de professores a nível nacional, no contexto pandêmico, que busca retratar as condições de Alfabetização nesse período.

Quanto ao caráter da pesquisa, pode ser caracterizado como Qualitativo, utilizando como estratégia o Estudo de Caso. A coleta de dados foi realizada através de duas entrevistas semiestruturadas com duas professoras, sendo uma da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e outra da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Por fim, a análise dos dados obtidos foi feita através da Análise Textual Discursiva, para isso foram categorizadas as respostas mais recorrentes em comum entre as professoras, selecionados excertos de suas falas e, após, foram estabelecidos eixos analíticos a partir da incidência das respostas obtidas. Para a primeira entrevista, na qual foram feitas perguntas relacionadas ao período de Ensino Remoto Emergencial, foram estabelecidos os seguintes eixos: **1. Uso de recursos digitais, modalidade das aulas e atividades promovidas durante o ERE, 2. Relação entre famílias e escola e 3. Formas de progressão da escolarização dos estudantes durante o ERE.** Já para a segunda entrevista, que teve como ênfase o retorno total à presencialidade no ano de 2022, os eixos organizados foram: **1. Retorno dos alunos à escola e suas dificuldades, 2. Ações docentes no retorno à presencialidade e suas formas de organização e Comportamentos e aprendizagens de saída dos alunos.**

Logo, considerando a organização apresentada, no capítulo a seguir será apresentada a fundamentação teórica desta pesquisa.

2. Alfabetização: uma palavra e muitos significados.

Este capítulo busca ater-se no que é Alfabetização e nas diferentes concepções adotadas ao longo da história, bem como visa expor os desafios e estratégias para garantia da alfabetização de crianças ao longo do período de Ensino Remoto Emergencial no Brasil e no retorno à Educação Presencial. Estando, assim, organizado em três subseções: **2.1 O que se entende por alfabetização? ; 2.2 Alfabetização no contexto da pandemia de COVID-19 e 2.3 Práticas docentes em tempos de ERE.**

2.1 O que se entende por alfabetização?

O PNE (Plano Nacional de Educação), promulgado no ano de 2014, pela lei 13.005 e com vigência até o ano de 2024, apresenta como sua quinta meta “alfabetizar todas as

crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2015, p.85). Este documento, com grande relevância no campo das políticas educacionais, expõe que:

A alfabetização hoje não pode mais ser considerada uma (de)codificação mecânica de letras e sílabas; ela deve ser entendida em relação à efetiva participação da criança nas práticas de letramento às quais se encontra exposta, dentro e fora da escola. Assim, torna-se necessário tomar os usos e as funções da língua escrita com base na elaboração de atividades significativas de leitura e escrita nos contextos em que vivem as crianças. (BRASIL, 2015, p. 85-86)

Porém, essa visão sobre a alfabetização, abordada no documento, que leva em consideração aspectos além do processo de decodificação, é relativamente recente e tornou-se foco de muitas discussões na área da educação.

A fim de obter-se uma melhor compreensão sobre o termo Alfabetização e seu uso no Brasil, faz-se necessária uma volta histórica, traçando quais eram as antigas formas de se alfabetizar e quais são as concepções mais atuais, para que, desse modo, seja possível constituir um arsenal teórico consistente para o embasamento desta pesquisa.

Conforme o verbete redigido por Magda Soares ao Glossário CEALE: “a palavra alfabetização é de uso comum e frequente, não só no léxico específico de profissionais do ensino e da Educação, mas também no léxico de todos os indivíduos, alfabetizados ou não, de uma sociedade letrada” (SOARES, 2014, s/p.).

O uso recorrente da palavra alfabetização remete aos processos de aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita. Durante muito tempo no Brasil, até as últimas décadas do século XIX, os métodos utilizados para alfabetizar crianças, detiveram-se apenas a esses dois aspectos: ler e escrever. O método da Soletração era o mais utilizado, pois “considerava-se que aprender a ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente os nomes das letras” (SOARES, 2016, p.17). Ou seja, “aprendido o alfabeto, combinavam-se consoantes e vogais, formando sílabas para finalmente chegar a palavras e frases” (SOARES, 2016, p.17).

Com a expansão do processo de escolarização no início do século XX, conseqüente a questões históricas, como a chegada dos imigrantes no país, o debate sobre a alfabetização e seus métodos passou a ganhar maior foco, “[...] por um lado, foi-se progressivamente dando prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas” (SOARES, 2016, p. 17), havendo um avanço para os métodos Fônicos e Silábicos. Esses são considerados Métodos Sintéticos: partem das unidades menores das palavras (grafemas, sílabas) para as unidades maiores (palavras, frases, textos).

Mas essa tendência não permaneceu única por um longo período e logo surgiram os Métodos Analíticos, que pregam, justamente, o movimento inverso dos Métodos Sintéticos:

as crianças deveriam ser alfabetizadas a partir de uma compreensão global da palavra, frase ou texto, para então chegar às suas unidades menores.

Até os anos 1980, o uso desses dois métodos teve um movimento pendular, havendo tendências pedagógicas para ambos, bem como o uso dos métodos mistos: Sintéticos-Analíticos. Inúmeras cartilhas, utilizadas como recursos didáticos para a alfabetização na época, tais como O livro de Hilda (1902), Cartilha Sodré (1940), Caminho Suave (1948), ABC da Infância (1956), apropriavam-se desses métodos. Assim, a alfabetização a partir de um método era comum e fazia parte da vida escolar de inúmeros cidadãos. Entretanto, não era percebido que a alfabetização a partir desses métodos esgotava-se em compreender superficialmente o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), deixando de lado aspectos cruciais, como: a interpretação e compreensão textual, reflexão linguística, variação linguística, valor cultural da escrita, uso social da escrita e tantos outros aspectos que permitem, atualmente, considerar alguém de fato alfabetizado.

Com a teoria de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, a Psicogênese da Língua Escrita, outros vieses passaram a ser adotados, buscando evidenciar que “a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas sim, se apropriar de um sistema notacional” (MORAIS, 2012, p. 48). Desse modo, alfabetizar deixou de ser a utilização de um método e centrou-se na forma como a criança compreende que as letras notam os sons da fala. Portanto, de acordo com Morais (2012, p. 49):

O aprendiz precisa decifrar ou dar conta de dois enigmas ou questões principais: Ele precisa encontrar respostas para estas duas perguntas: 1. o que as letras representam (ou notam, ou substituem)? 2. Como as letras criam representações (ou notações)? (Ou seja, como as letras funcionam para criar representações/notações?)

Desvendar esse enigma, de fato, não é uma tarefa fácil e exige esforços e habilidades diversas tanto do professor, quanto do aluno. Consoante à Soares (2016), a alfabetização é composta por três facetas: **a linguística, a interativa e a sociocultural**. A faceta linguística “envolve o processo de apropriação da tecnologia escrita” (SOARES, 2020, p. 27). Ou seja, é a alfabetização em si, utilizando-se de um:

conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...) aquisição de modos de escrever e de modos de ler- aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e

adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê- livro revista, jornal, papel, etc (SOARES, 2020, p. 27).

Já as duas últimas facetas, Interativa e Sócio Cultural, são abordadas por Magda Soares como aproximadas ao Letramento. De acordo com a autora, o conceito de Letramento envolve:

capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: 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 dar apoio a memória, etc; (SOARES, 2020, p. 27)

Assim, a analogia feita por Soares (2016, p. 346), que diz que uma só faceta de uma pedra lapidada não é a pedra; um só componente - faceta - do processo de aprendizagem da língua escrita não resulta em criança alfabetizada e letrada, ganha leveza para ser compreendida:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente, entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e as pedagogias por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2020, p.27)

Considerar a alfabetização somente a partir da faceta linguística é um erro recorrente e que evidencia, em parte, a falta de preparo dos professores e o descaso do Estado em relação à importância dada à cultura escrita. A alfabetização é apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita, sendo assim, saber estabelecer relações entre fonemas e grafemas para ler e escrever palavras não é o suficiente para ser considerado alfabetizado no século XXI.

Alfabetizar em contexto de letramento supõe, além da aprendizagem da língua escrita e desenvolvimento do uso do SEA (faceta Linguística), a integração com as práticas sociais e culturais do uso da língua escrita (facetas Sociocultural e Interativa), pois “a alfabetização, não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em processos de letramento” (SOARES, 2020, p.27).

Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno. O mesmo

ocorre nas situações em que o professor registra no quadro o nome dos aniversariantes, a agenda de trabalho do dia ou os nomes dos alunos 'bagunceiros'. (SOARES, 2014, s/p.)

Logo, aproximando-se a uma década desde a promulgação PNE, nota-se que a perspectiva de atingir a sua quinta meta e de colocar suas estratégias em prática já caminhava a passos lentos, com esse evento inesperado, que foi a pandemia de COVID-19 e o decorrente ERE, o alcance desse objetivo tornou-se ainda mais distante.

Porém, vale considerar que esse tempo estipulado para alfabetização parte de uma visão adultocêntrica, mercadológica e política. Determinar um tempo de início e de finalização para o processo de alfabetização torna-se, então, mais uma polêmica desse campo. De acordo com Soares (2016, p. 342) é desconsiderado “[...] que a criança já chega a instituições educativas em pleno processo de alfabetização e letramento” e de que é difícil estabelecer um “ponto corte no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança” (SOARES, 2016, p. 344).

A aprendizagem da língua escrita pela criança é um processo contínuo de desenvolvimento cognitivo e linguístico que não tem momento definível quer de início, quer de término, como aliás pode-se dizer que todas as demais áreas do desenvolvimento e aprendizagem - iniciam-se no nascimento e só termina na morte, última aprendizagem e momento final do desenvolvimento (SOARES, 2016, p. 341).

Assim, cabe lembrar as questões norteadoras deste trabalho: **quais foram os impactos causados pelo Ensino Remoto Emergencial no processo de alfabetização de crianças? Como minimizar esses impactos no retorno à educação presencial?** e refletir sobre qual a concepção de alfabetização tem sido adotada pelos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, se as intervenções propostas vão efetivamente ao encontro dessa concepção e sobre as condições de aprendizagem demonstradas pelos educandos e quanto tempo será necessário para que o processo de alfabetização e letramento seja efetivado. A alfabetização no contexto da Pandemia de COVID-19 será o foco da próxima subseção desta pesquisa, buscando-se perceber se esses impactos estão conseguindo ou não ser facilmente diagnosticados e solucionados.

2.2 Alfabetização no contexto da pandemia de COVID-19

Pelo ineditismo do momento vivenciado, os desafios enfrentados pelos alunos, suas famílias e pelo corpo docente das escolas, principalmente da rede pública de ensino, durante o período de ERE foram, e ainda são, assuntos abordados com frequência:

A pandemia pela COVID-19 adentrou as terras brasileiras e provocou mudanças bruscas em todas as esferas sociais. Ainda que tardias em alguns casos, várias medidas foram adotadas para conter a expansão do vírus. No âmbito educacional, o fechamento das escolas se impôs como uma das primeiras medidas emergenciais e com isto os sistemas de ensino tiveram que se reposicionar. (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p. 283)

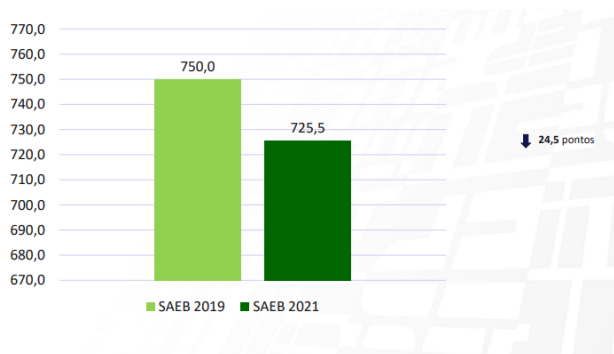
Mesmo com as inúmeras mudanças ocorridas na história da educação brasileira, a possibilidade de maior acesso à educação e com a adoção de uma nova concepção sobre alfabetização, os índices de analfabetismo ainda são altos. Conforme o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 9,6% da população com idade acima de 15 anos é analfabeta.

Além disso, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que

É uma pesquisa realizada periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, que permite a avaliação da qualidade da educação ofertada no país bem como a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais, por meio da aplicação de testes e questionários (INEP, 2022, p.1)

foi exposto, através dos resultados do teste de 2021, que a evolução das proficiências médias do teste em língua portuguesa sofreu uma queda, conforme exibido na imagem abaixo:

IMAGEM 1- EVOLUÇÃO DAS PROFICIÊNCIAS MÉDIAS NO SAEB EM LÍNGUA PORTUGUESA NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL- BRASIL- 2019 E 2021



Fonte: (BRASIL, INEP, 2022).

Este teste, aplicado a cada dois anos nas escolas das Redes Municipais, Estaduais e Privadas do país, passou a ser aplicado aos alunos do 2º ano do ensino fundamental no ano de 2019 com questões relativas aos conhecimentos de Matemática e Língua Portuguesa. É importante ressaltar que, nesta avaliação, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa estrutura-se em três eixos de conhecimento: **Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Produção Textual** (BRASIL, 2022). Ou seja, através do teste espera-se que os

alunos demonstrem habilidades relacionadas a esses três eixos, conforme exposto na imagem abaixo:

IMAGEM 2 - HABILIDADES DA MATRIZ DE LÍNGUA PORTUGUESA - 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita.
	Ler palavras.
	Escrever palavras.
Leitura	Ler frases.
	Localizar informações explícitas em textos.
	Reconhecer a finalidade de um texto.
	Inferir o assunto de um texto.
	Inferir informações em textos verbais.
Produção textual	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
	Escrever texto.

Fonte: (BRASIL, INEP, 2022, p.4)

Com as habilidades expostas, percebe-se que a ideia de alfabetização adotada nesta avaliação não se distingue das ideias já explicitadas neste trabalho, ainda que, inevitavelmente, ela esteja reduzida àquilo que é possível de ser aferido através de testes de uma avaliação externa:

A noção de alfabetização assumida nesta proposta de avaliação trata a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia, sendo este, portanto, o constructo da avaliação (BRASIL.MEC/ INEP/SAEB, 2018, p.49).

Ou seja, devido a Covid-19, com as crianças isoladas e, reiteradamente, apenas reproduzindo os conteúdos de forma mecânica no período de ERE, sem quaisquer ou com poucas intervenções e mediações da professora, que são interações essenciais para o progresso na alfabetização, a aprendizagem tornou-se restrita, refletindo nos resultados dessa avaliação externa. Assim, os dados expostos reafirmam a concepção de que “a língua se faz pela interação” (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p. 284). E, para que haja crescimento nesses resultados e nas aprendizagens das crianças, como afirmam Nunes e Sperrhake (2021, p .27) “é preciso se reinventar, recriar práticas e recursos, renovar métodos e técnicas, rever crenças, repensar a docência. É momento de (re)agir e reescrever princípios”. Assim, na próxima subseção, serão expostas algumas práticas docentes no período de ERE.

2.3 Práticas docentes em tempos de ERE

Considerando as dificuldades geradas a partir do afastamento dos alunos do espaço escolar, a busca por práticas que auxiliassem na aprendizagem significativa da língua materna pelas crianças tornou-se foco dos docentes:

Ensinar a língua materna, do modo como a concebemos e acostumamos (presencial) já é demasiadamente difícil pelos minuciosos aspectos específicos existentes, portanto, realizar (tentar) esse mesmo trabalho a partir da educação remota é realizar um outro movimento, porque não é mais o mesmo processo de ensino. (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2021, p. 285)

Os *drive-thrus* para a entrega de materiais, o uso do *Whatsapp* para envio de atividades e contato mais próximo e rápido com as famílias e alunos, a filmagem de vídeos, gravação de áudios ou aulas síncronas através de plataformas como *Google Meet*, *Microsoft Teams* e *Zoom* foram algumas das alternativas encontradas para viabilizar o direito à educação no período de Ensino Remoto Emergencial. Essa nova forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem levou à gradual percepção de que “realizar um ensino remoto é promover atividades via internet, em situações precárias, para dirimir os prejuízos causados pelo fechamento das escolas” (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p. 289).

Para algumas famílias e alunos, um dos principais desafios foi relacionado ao uso das tecnologias, seja pela falta de acesso ou pelas dificuldades de compreensão acerca de algumas plataformas menos usuais no cotidiano. Tal dificuldade também atingiu os professores, deixando claro que:

A realização do trabalho docente vai requerer ainda mais dedicação, pois, para alguns professores, manusear os artefatos tecnológicos necessários ao ensino remoto é uma situação totalmente nova e, neste momento tão delicado, é a única forma disponível para interagir com os alunos (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p. 289).

Levando em consideração o contexto do estado do Rio Grande do Sul, a partir de dados obtidos através do *survey* realizado na pesquisa de Sperrhake, Piccoli, Andrade e Nunes (2022) os dados obtidos revelam, conforme consta na imagem abaixo, que diferentes recursos foram utilizados como alternativas pelas professoras a fim de qualificar seu trabalho didático.

IMAGEM 3- ALTERNATIVAS UTILIZADAS NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA POR PROFESSORAS DO RIO GRANDE DO SUL

Quais alternativas são utilizadas na elaboração do seu planejamento em tempos de pandemia?	Percentual ¹
Livros didáticos	54%
Livros paradidáticos	12%
Materiais/ documentos compartilhados produzidos para o trabalho à distância	45%
Material específico para a educação remota elaborado pela rede de ensino	11%
Atividades prontas disponíveis na <i>internet</i>	54%
Sites de <i>internet</i> que disponibilizem planos de aula	37%
Outros	33%
Não se aplica	5%

Fonte: (SPERRHAKE; PICCOLI; ANDRADE; NUNES, 2022, p.156)

Enquanto algumas professoras utilizaram livros didáticos e paradidáticos, materiais/documentos compartilhados produzidos para o trabalho a distância, materiais específicos para educação remota elaborado para a rede de ensino, atividades prontas disponíveis na internet e sites da internet que disponibilizam planos de aula, outras docentes optaram por utilizar materiais considerados mais lúdicos, buscando envolver as crianças e famílias na construção dos recursos a serem utilizados e encontrando meios para adaptar seus planejamentos para o Ensino Remoto Emergencial.

Conforme demonstram Andrade, Piccoli e Nunes (2021), os recursos utilizados durante o ERE, com a turma de 1º ano do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, regida pela professora Caroline Feijó, foram adaptados a partir de planejamentos que poderiam ser desenvolvidos nas aulas presenciais. Uma proposta exposta foi o jogo da Trilha Silábica: com esse recurso, utilizando os materiais disponíveis em casa, a Consciência Silábica, que é um importante aspecto da Consciência Fonológica pôde ser explorado:

Através de um tutorial, as crianças foram orientadas a confeccionar uma trilha em uma folha ou papelão, usar como pinos tampas de garrafa e colocar, dentro de uma fronha de travesseiro ou sacola, dez objetos da sua casa. A professora marcou uma live no Facebook para explicar a dinâmica do jogo: dois jogadores posicionam seus pinos no início da trilha, um por vez retira um objeto, nomeia e conta a quantidade de sílabas, a qual determina a quantidade de casas a serem percorridas na trilha. Após o jogo, houve uma atividade de sistematização envolvendo desenho dos objetos usados na trilha, representação da quantidade de sílabas e hipótese de escrita. (FEIJÓ, 2021, p. 26)

Vale ressaltar que, ao trabalhar com o processo de alfabetização de crianças, aspectos como a leitura e a escrita estão envolvidos e que a Consciência Fonológica que, conforme Morais (2019), é um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas desde o final da

Educação Infantil. Assim, o desenvolvimento da Consciência Fonológica auxilia na apropriação da língua escrita e envolve a reflexão sobre a própria língua, a capacidade de focar nos sons das palavras (independentemente de seu aspecto semântico), a superação do realismo nominal, a percepção de rimas e aliterações, entre tantos outros aspectos que contribuem para a apropriação do SEA:

Situando a consciência fonológica no conjunto das demais habilidades metalinguísticas, analisaremos o quanto ela é, de fato, uma constelação de habilidades variadas, em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que estas ocupam nas palavras e das operações cognitivas que o indivíduo realiza ao refletir sobre as partes sonoras das palavras em sua língua (MORAIS, 2019, p.29).

Desse modo, na situação apresentada por Andrade, Piccoli e Nunes (2021), as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre as palavras e sua constituição silábica, utilizando-se de seus conhecimentos prévios e contando com o respaldo da mediação familiar:

Assim as crianças fizeram, por exemplo, com bo-la, de duas sílabas, com cão, de uma sílaba, e com tar-ta-ru-ga, de quatro sílabas. A consciência silábica é essencial para que a criança comece a prestar atenção ao estrato fônico da fala ao escrever e, assim, atente às sequências orais das palavras, as sílabas, buscando, então, representá-las também na escrita. (ANDRADE; PICCOLI; NUNES, 2021, p. 27)

Outra proposta desenvolvida pela professora Caroline Feijó foi a Caça ao Tesouro, através da qual objetivou-se que os alunos conhecessem as letras do alfabeto, “propondo desafios para as crianças, como: procurar, na sua casa, tesouros (objetos), que começassem com a letra nomeada pela professora” (ANDRADE; PICCOLI; NUNES, 2021, p.30).

Além das estratégias e recursos já citados, a partir dos relatos das professoras participantes do o primeiro encontro do grupo focal da pesquisa “Alfabetização em Rede”, Sperrhake, Piccoli, Andrade e Nunes (2022) perceberam que, ao longo do período de ERE, algumas estratégias e habilidades puderam ser mais facilmente desenvolvidas em relação a outras:

A estratégia didática de utilização de jogos e atividades com viés mais lúdico na alfabetização é recorrente no ensino presencial e encontrou possibilidade de adaptação também no ensino remoto (SPERRHAKE; PICCOLI; ANDRADE; NUNES, 2022, p.158).

A escrita de frases e textos, bem como o desenvolvimento de atividades de sistematização foi um desafio recorrente pois, de acordo com Piccoli (2013, *apud* SPERRHAKE; PICCOLI; ANDRADE; NUNES, 2022, p.159):

envolvem registros no caderno ou em folhas previamente estruturadas e são feitas de maneira individual, tendo, portanto, características escolares muito mais marcadas que jogos e brincadeiras, que são facilmente encontrados em outros espaços para além da escola.

Assim, com os exemplos anteriormente expostos, compreende-se que a modalidade online:

pode promover situações significativas de aprendizagem para os alunos, mas nunca poderá dar conta de todos os aspectos envolvidos na modalidade presencial. A cultura escolar, por exemplo, é única de cada escola e jamais poderá migrar para o online. (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2021, p.290)

Essa afirmação reforça a necessidade do trabalho dinâmico com alfabetização, adequado à sua finalidade de formar alunos escritores e leitores proficientes dos mais diversos gêneros textuais e que permeia as três facetas da alfabetização descritas por Soares (2016) na subseção anterior: linguística, interativa e sociocultural. Além disso, valorizar a alfabetização como um processo que constitui um campo de conhecimento específico e não natural auxilia a colocar a professora (que muitas vezes foi deixada de lado e vista como profissional sem importância ante às novas tecnologias), como um dos principais eixos da engrenagem ensino-aprendizagem, sendo a “responsável pelo fazer pedagógico, com um saber profissional e singular próprio” (NUNES; SPERRHAKE, 2021, p. 27).

Também é importante ressaltar que, além das consequências na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, essa nova modalidade de ensino gerou a ampliação da carga horária docente de forma significativa, extinguindo as barreiras do espaço laboral e privado:

O movimento entre os meios impressos e digitais, muitas vezes duplicando o trabalho das professoras, é percebido nas estratégias didáticas por elas mobilizadas: na dificuldade de as crianças abrirem *links* para a leitura de livros, as professoras digitaram as histórias e enviam para os alunos. O inverso também ocorre: ao invés de propor uma interpretação de textos com perguntas pelo celular e escrita de respostas no caderno, as professoras começaram a usar *sites* nos quais podem inserir as perguntas em jogo para serem respondidas de modo online (SPERRHAKE; PICCOLI; ANDRADE; NUNES, 2022, p.156)

Porém, mesmo em meio a tantas dificuldades, é evidente que “os professores se desdobraram para encontrar soluções que pudessem envolver os alunos em um projeto educativo que fizesse algum sentido para eles, apesar de toda instabilidade que a pandemia da COVID-19 gerou em cada indivíduo” (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2021, p.289).

Logo, se por um lado pensar a alfabetização em um novo contexto que desconstrói a concepção de que a educação é feita apenas dentro do espaço escolar foi um árduo desafio

para professores, famílias e alunos, por outro viés “as discussões sobre o fechamento e a reabertura das escolas evidenciou a sua importância como instituição social.” (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020, p. 290).

Além disso, esse momento levou a uma maior percepção das diferentes realidades sociais do Brasil, demonstrando a importância da atuação do Governo como criador e executor de políticas educacionais que garantam o acesso e permanência dos estudantes à educação, independentemente da modalidade na qual é ofertada.

Assim, coloca-se em pauta a necessidade de refletir se, mesmo com tantas estratégias e intervenções organizadas com intencionalidade, as crianças conseguiram avançar em seus processos de alfabetização, retornando ao ensino presencial, após cerca de dois anos de ERE, com as habilidades esperadas para sua faixa etária e etapa escolar minimamente desenvolvidas. Além disso, é preciso deixar claro que:

No retorno às atividades presenciais, as escolas e as redes de ensino precisarão revisar e reorganizar seus currículos e fazer adequações de modo que as perdas em função das restrições impostas por essa forma emergencial de ensino sejam minimizadas ao máximo.” (NUNES; SPERRHAKE, 2021, p.32)

No próximo capítulo desta pesquisa, serão delimitadas as escolhas metodológicas que auxiliarão no desenvolvimento dessa importante reflexão.

3. Metodologia

Este capítulo está organizado em dois momentos metodológicos, sendo o primeiro uma revisão da literatura, a qual objetivou buscar trabalhos semelhantes no campo de estudo. Esta revisão se deu de modo exploratório, através da revisão bibliográfica e será detalhada na primeira subseção deste capítulo. O segundo momento corresponde à metodologia da pesquisa, que se caracteriza como estudo de caso de cunho qualitativo e a produção dos dados partiu de duas entrevistas semi estruturadas com duas professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino. AO final, a análise de dados foi feita através da análise textual discursiva.

3.1 Revisão Bibliográfica

Visando mapear os estudos realizados no campo da Alfabetização durante a pandemia de COVID-19, foram organizados dois momentos de revisão bibliográfica: o primeiro entre os meses de julho e agosto do ano de 2022 - início da pesquisa - e o segundo no mês de janeiro de 2023. A escolha por dois momentos de revisão surgiu devido ao fato de que, ao realizar-se a busca inicial, foi encontrado um número escasso de trabalhos relacionados à temática, uma vez que o recorte temporal escolhido, pertinente ao período pandêmico (2020-2022),

pode ter influenciado em tal fato.

As plataformas utilizadas para a revisão bibliográfica foram: Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME), Sistema de Automação de Bibliotecas (SABi), Portal de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior (CAPES) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior (CAPES). Para a busca nessas plataformas, foram aplicados filtros de recorte temporal entre os anos de 2020 e 2022 na primeira busca, e entre 2020 e 2023 na segunda busca. Também foram utilizados descritores de busca, quais sejam: “Pandemia”, “Alfabetização” AND “Pandemia” e “Alfabetização” na primeira revisão. Considerando-se que com o descritor “Alfabetização” AND “Pandemia” foi obtido maior número de resultados (doze), o mesmo foi empregado novamente na segunda revisão, assim, como foi adicionado um novo descritor: “Ensino remoto” AND “Alfabetização” a fim de ampliar a possibilidade de resultados.

Através da primeira busca foram encontrados 15 trabalhos e, entre esses, foram selecionados para uso dez deles, pois foram os que melhor se enquadraram com os objetivos deste Trabalho de Curso. As tabelas abaixo expõem os resultados obtidos na primeira revisão, intitulada como REVISÃO BIBLIOGRÁFICA I e estão organizadas em quatro colunas, que correspondem ao título da obra, os autores, ano de publicação e descritor de busca utilizado. Cada uma das tabelas expõe os resultados relacionados a um dos descritores de busca e, abaixo delas, há uma breve descrição sobre as obras. As informações expostas foram sistematizadas a partir da leitura dos resumos, introdução e palavras-chave de cada obra.

TABELA 1- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA I

Título	Autores	Ano	Descritor de busca
Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19.	Thaís Janaina Wenczenovicz	2020	Pandemia
“Eu sou mãe, não sou professora”: mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19.	Ana Luiza Honorato de Sales	2021	Pandemia
O cotidiano de crianças em tempos de pandemia: (des) construções.	Tuany Inoue Pontalti Ramos	2021	Pandemia

Com o descritor de busca “Pandemia”, foram encontrados inúmeros artigos associando este termo à área da saúde. Assim, foram selecionados três textos, sendo um artigo e duas dissertações, que tratam da pandemia relacionada à educação.

O artigo de Wenczenovicz (2020) busca analisar as dificuldades impostas no processo de ensino-aprendizagem devido à pandemia de COVID-19, pondo em pauta o Direito Humano à Educação e a importância de sua garantia. Já a dissertação de Sales (2021) “tem como objeto de estudo as mediações familiares da relação das crianças com as atividades remotas propostas pelas escolas, durante a pandemia da COVID-19” (SALES, 2021, p.12). A temática abordada pela autora demonstra um pouco sobre essa nova realidade sob a perspectiva das famílias que, assim como os professores, tiveram que desenvolver novas habilidades a fim de auxiliar suas crianças em seus processos de aprendizagem. Na dissertação de Ramos (2021) coloca em análise e busca compreender como desenvolveram-se as concepções de infância e culturas infantis durante o período de isolamento social, realizando a escuta de crianças com idade entre quatro e seis anos, tendo em mente que esse período impossibilitou a interação entre crianças fora do contexto familiar, levando assim a adaptações no modo de brincar, interagir, e conseqüentemente, no modo de se desenvolver como sujeito.

TABELA 2- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA I

Título	Autores	Ano	Descritor de busca
Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna.	Lucimar Gracia Ferreira; Lúcia Gracia Ferreira; Giovana Cristina Zen.	2021	Alfabetização AND Pandemia
Alfabetização pós-construtivista em tempo de pandemia.	Valéria Redon Lopes	2021	Alfabetização AND Pandemia
Ensino Remoto e anos iniciais do ensino fundamental: reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita.	Marília Forgearini Nunes e Renata Sperrhake	2021	Alfabetização AND Pandemia
Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância: novas tendências.	Patrícia Rodrigues de Almeida; Susana Hildegard Jung; Louise de Quadros da Silva	2021	Alfabetização AND pandemia
Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede.	Maria do Socorro Alencar Nunes	2022	Alfabetização AND Pandemia

Fonte: a autora.

Já com o descritor “Alfabetização” AND “Pandemia” foi possível localizar quatro textos que melhor se relacionam com os objetivos desta pesquisa. O texto de Ferreira; Ferreira e Zen (2021) busca analisar aspectos desse novo momento educacional que estamos vivenciando e as alternativas encontradas pelas professoras para garantir a apropriação da língua materna, trazendo uma reflexão acerca das limitações existentes em alfabetizar de forma remota. O artigo de Nunes e Sperrhake (2021) assemelha-se ao anteriormente citado, ao tratar das dificuldades do ERE nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e busca fazer uma reflexão voltada para esta etapa de ensino, tendo como foco a leitura, a escrita e a importância do papel do docente no processo de alfabetização.

A obra de Almeida; Jung e Silva (2021), expõe em seus resultados que a pandemia de COVID-19 acelerou o uso de ferramentas digitais na educação, tendo a educação digital e o ensino híbrido como novas tendências no campo.

Além das produções já citadas, a obra “Retratos da Alfabetização na Pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede”, produzida pelo coletivo “Alfabetização em Rede”, organizada por Macedo (2022), trouxe extensos e relevantes resultados para a revisão do presente trabalho de curso:

Numa parceria inédita entre a universidade e as docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, produzimos ao longo de 2020 e 2021, dados quanti-qualitativos que nos possibilitaram construir uma visão mais aprofundada dos desafios enfrentados na alfabetização das crianças da escola pública, buscando ouvir a voz docente. O livro apresenta dados de um *survey* realizado com 14.735 professoras de 18 estados em todas as regiões do país, bem como dados dos grupos focais realizados com docentes de 11 estados. (MACEDO, 2022, p.9)

Entre os vinte capítulos do livro, que apresentam dados interessantes para o campo da Alfabetização e Letramento, destacam-se para esse trabalho aqueles que trazem dados quantitativos e qualitativos a nível nacional e os que possuem enfoque no panorama do estado do Rio Grande do Sul.

No capítulo um, Macedo e Cardoso (2022) exploram os dados obtidos através do *survey* com 18 estados brasileiros, expondo as condições gerais do trabalho docente, as ferramentas mais utilizadas e a expansão do uso da tecnologia na educação durante o ERE no Brasil.

No capítulo seis, Nogueira *et al.* (2022) trazem dados do *survey* baseando-se nas ideias das Pedagogias do Possível no estado do Rio Grande do Sul. Bem como no sétimo capítulo, Porto *et al.* (2022) buscam analisar as mudanças ocorridas no trabalho docente como uma das consequências da pandemia. Já no capítulo oito, Sperrhake *et al.* (2022) analisam o uso de jogos e propostas lúdicas como modo de adaptação ao ensino presencial e de estratégia para o ERE. Para finalizar, no nono capítulo, Antunes e Leão (2022) analisam aspectos positivos e negativos relacionados às questões curriculares dos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental durante o período pandêmico a partir de entrevistas realizadas com cinco professoras alfabetizadoras.

TABELA 3- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA I

Título	Autor	Ano	Descritor de busca
Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação.	<u>Francieli Motter</u> Ludovico; <u>Jaqueline</u> Molon; Sérgio Roberto Kieling Franco <u>Patrícia da Silva Campelo</u> Costa Barcellos;_	2020	Alfabetização
Experiências de alfabetização no ensino remoto: possibilidades lúdicas, contextualizadas e intencionais.	Caroline Feijó	2021	Alfabetização

Fonte: a autora.

Por fim, com o descritor “Alfabetização”, foram localizados dois textos que tratam dos desafios enfrentados e estratégias adotadas pelos docentes durante o Ensino Remoto Emergencial. Com texto “Covid-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação”, Ludovico *et al.* (2020) buscam narrar, a partir dos relatos de nove professores dos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, quais foram as estratégias e ferramentas utilizadas para o trabalho docente nesse período, o apoio dos professores e dos responsáveis pelos alunos para o funcionamento do Ensino Remoto Emergencial. Já a obra de Feijó (2021) traz relatos de suas experiências como docente em uma turma de alfabetização durante o ERE, evidenciando as estratégias utilizadas e adequações feitas nos recursos didáticos para que os alunos pudessem utilizá-los em suas casas a fim de que o processo de Alfabetização fosse efetivo sem que a ludicidade fosse deixada de lado.

Os dados da segunda revisão bibliográfica, intitulada como **REVISÃO BIBLIOGRÁFICA II**, estão expostos abaixo, com organização similar à anterior. Através dessa revisão, foram localizadas quatorze obras, majoritariamente através do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e pelo SABI, e selecionadas as doze consideradas mais apropriadas para uso nesta pesquisa.

TABELA 4- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA II

Título	Autor	Ano	Descritor de busca
--------	-------	-----	--------------------

Alfabetização e heterogeneidade: o desafio de considerar diversos saberes sobre a escrita na modalidade de ensino remoto.	Adriana Sandes Mota	2021	Alfabetização AND Pandemia
Ensino remoto emergencial: uma possibilidade de alfabetização em períodos de isolamento.	Mariluci Petrone Lima	2021	Alfabetização AND Pandemia
Ensino remoto na pandemia de COVID-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Patrícia Camini e Aline Teixeira de Freitas	2022	Alfabetização AND Pandemia
Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças.	Yzynya Silva Rezende Machado	2020	Alfabetização AND Pandemia
Recursos didáticos digitais na alfabetização : experiências no programa residência pedagógica - subprojeto pedagogia durante a pandemia de covid-19.	Júlia Steinhaus Martello	2022	Alfabetização AND Pandemia
Os desafios da alfabetização no contexto da pandemia	Eliane Ilha da Silva	2022	Alfabetização AND Pandemia
Processos formativos em tempos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização.	Hellen de Prado da Rosa	2021	Alfabetização AND Pandemia
O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	Luciana Mendes	2021	Alfabetização AND Pandemia

Fonte: a autora.

Com o descritor de busca “Alfabetização” AND “Pandemia”, foram encontradas dez obras relacionadas à temática desta pesquisa, porém duas dessas haviam sido apresentadas na revisão bibliográfica anterior.

A obra de Mota (2021) objetiva analisar as estratégias das professoras alfabetizadoras para mobilizar a interação entre alunos em diferentes níveis de aprendizagem sobre o Sistema de Escrita Alfabética durante o período pandêmico. Os dados para esse estudo foram coletados através do acompanhamento de três professoras alfabetizadoras do município baiano de Amargosa e, através da análise de dados realizada, foram reveladas as dificuldades vivenciadas pelas as docentes em organizar situações de aprendizagem que considerem a heterogeneidade dos alunos durante o ERE.

A obra de Lima (2021), além de considerar o processo de alfabetização durante o ensino remoto, buscou averiguar as condições de uso das tecnologias digitais pelos alunos. A obra de Machado (2020) também direciona seu foco para o uso das tecnologias, analisando a implementação de estratégias de alfabetização no ensino remoto, destacando o uso do

Whatsapp como principal meio de comunicação entre professores e alunos. Os resultados obtidos pelas autoras são convergentes, concluindo que é possível desenvolver um trabalho efetivo de alfabetização durante o período remoto, porém com dificuldades advindas das desigualdades de acesso às tecnologias. Para finalizar, o Trabalho de Conclusão de Martello (2022) também voltou seu olhar para o uso das tecnologias digitais através do uso de recursos didáticos digitais durante o Ensino Remoto Emergencial, analisando planos de aula e recursos produzidos por graduandas da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, integrantes do Programa de Residência Pedagógica da CAPES.

Já a obra de Camini e Freitas (2022) visou investigar os efeitos do Ensino Remoto no período de alfabetização a partir de um *survey* com professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Porto Alegre, "os resultados indicaram como tendência a desconexão entre alfabetizadoras e a maioria dos estudantes das turmas, o que inviabilizou a continuidade da alfabetização" (CAMINI; FREITAS, 2022, p.250). Por fim, as obras de Mendes (2021) e Silva (2022) expõem os inúmeros desafios vivenciados para promover a alfabetização em tempos de pandemia, destacando a importância da alfabetização em contexto de letramento. Ante a tantas mudanças e adaptações necessárias durante o ERE, a obra de Rosa (2021) expõe a importância da formação dos professores em contextos emergentes e sua implicação no trabalho pedagógico desenvolvido.

TABELA 5- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA II

Título	Autor	Ano	Descritor de busca
Aprendizagem de crianças na alfabetização em tempos pós pandemia: uma análise de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais	Bárbara Salerno Collatto	2022	Ensino remoto AND Alfabetização
A autoria no processo didático pedagógico em meio digital	Rejane Maria de Almeida Amorim e Luciane Cerdas	2021	Ensino remoto AND Alfabetização
Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia	Mariana Taborda Stolf	2021	Ensino remoto AND Alfabetização

Fonte: a autora.

Com o descritor de busca "Ensino remoto" AND "Alfabetização" foram encontradas três obras. O texto de Amorim e Cerdas (2021) traz relatos de extensionistas sobre suas experiências na produção de recursos durante o ERE, ressaltando a importância dessa

experiência para a autonomia e liberdade em suas formações como docentes. Já Stolf (2021) propõe-se a investigar se o ERE afetou o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas em alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, expondo resultados relacionados ao desempenho dos alunos em tarefas relacionadas à leitura e à escrita.

Durante esse segundo momento de revisão, também foi localizado o Trabalho de Conclusão de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de Collatto (2022), orientado pela Profª Dra. Luciana Piccoli, essa pesquisa tem temática e abordagem metodológica semelhantes à desta pesquisa. Tendo como objetivos:

identificar as principais consequências na aprendizagem de crianças no ciclo de alfabetização causadas pelo ensino remoto emergencial, especificamente nas do terceiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre; 2) apontar as principais áreas comprometidas no desenvolvimento global dos estudantes e os conhecimentos referentes aos anos escolares anteriores que não puderam ser consolidados e 3) analisar o uso de estratégias didáticas que visam a minimização e a superação das lacunas, deixadas pelo ERE, na aprendizagem da leitura e da escrita. (COLLATTO, 2022, p.7)

A partir de entrevistas realizadas com professoras do terceiro ano do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre foram gerados dados sobre os efeitos da pandemia no processo de aprendizagem dos alunos, evidenciando a importância das intervenções didáticas propostas pelas professoras no retorno à presencialidade e da escola como espaço de desenvolvimento das aprendizagens dos educandos.

Logo, percebe-se que as obras selecionadas salientam, através de diferentes metodologias e sujeitos de pesquisa, o quão desafiador foi aos professores promover aprendizagens aos educandos, estabelecer vínculos entre as alfabetizadoras e os alunos durante o ERE, a necessidade de rever a prática pedagógica desenvolvida e de adaptar-se à nova realidade educacional imposta no país, levando em conta a carência dos subsídios necessários para uma educação de qualidade. Dado o exposto, com os subsídios dessa revisão e com os resultados obtidos a partir da abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa, espera-se ampliar a compreensão sobre a temática abordada.

3.2 Delineamento metodológico da pesquisa

Ao encontro do que afirmam Tolfo e Gerhardt (2009):

A metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa; portanto, não deve ser confundida com o conteúdo (teoria) nem com os procedimentos (métodos e técnicas). Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados

na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo. (TOLFO; GERHARDT, 2009, p.15).

Tendo em mente a complexidade da temática abordada e seu envolvimento direto com as relações da vida cotidiana, levando ainda em consideração as questões norteadoras desta pesquisa: **“Quais foram os impactos causados pelo Ensino Remoto Emergencial no processo de alfabetização de crianças? Como minimizar esses impactos no retorno à educação presencial?”**, a abordagem selecionada para esse trabalho de curso é de caráter qualitativo:

Uma técnica qualitativa é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participativas (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (CRESWELL, 2007, p.35).

Conforme Tolfo e Gerhardt (2009), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Ou seja, através da abordagem escolhida, “essa pesquisa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (TOLFO; GERHARDT, 2009, p.32).

Assim, uma das estratégias de pesquisa que foi utilizada neste trabalho é o estudo de caso. Pode-se definir o estudo de caso como:

Uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real (pesquisa naturalística), onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto. (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p.62)

Essa estratégia foi escolhida pois leva em consideração o contexto real no qual os fenômenos ocorrem, nesse caso, a escola e as diferentes realidades vivenciadas por professores e alunos durante o ERE e no retorno à presencialidade. Para que houvesse garantia de que essa estratégia seria desenvolvida com o rigor necessário, foi feito, como indicado por Martins e Theóphilo (2009), um minucioso planejamento de todo o desenvolvimento do caso, da coleta dos dados, das estratégias dos trabalhos de campo e conjunto de questões, lembrando, sempre que necessário, que:

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

De acordo com Ludke e André (2018) os dados coletados nas pesquisas de abordagem qualitativa são predominantemente descritivos e o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos. Assim, para este Estudo de Caso, o método de produção de dados aplicado será a entrevista, esse método, consoante a Tolfo e Gerhardt (2009, p.74), pode ser caracterizado como:

Uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada.

Estas entrevistas, realizadas nesta pesquisa, foram semiestruturadas. A escolha pela realização de entrevistas semiestruturadas e de caráter exploratório leva em consideração a importância da escuta ativa e flexível, permitindo que o entrevistado disponha dados os quais considera relevantes além dos já esperados pelo entrevistador. Logo,

O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal (TOLFO; GERHARDT, 2009, p.74).

Este momento da coleta de dados é de suma importância, pois faz-se “uma busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar” (TOLFO; GERHARDT, 2009, p.70). As entrevistas foram desenvolvidas com duas professoras alfabetizadoras que atuaram na Educação Básica durante o ERE e que, no ano de 2022, desenvolveram seu trabalho com turmas do terceiro ano do ensino fundamental. A escolha por turmas do terceiro ano do ensino fundamental foi motivada pelo fato de que os alunos tiveram as aulas dos dois anos de escolarização anteriores de forma remota, o que pode ter gerado lacunas em suas aprendizagens iniciais sobre o Sistema de Escrita Alfabético. Essas professoras atuam na Rede Pública Municipal de Porto Alegre e na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, no município de Porto Alegre. A escolha das professoras foi feita a

partir da indicação e contato da professora orientadora desta pesquisa e levando em consideração o fato de que, por atuarem em diferentes redes de ensino, suas experiências com o ERE e o retorno a presencialidade podem ter sido distintas, uma vez que a estrutura das redes e das escolas nas quais atuam, a disponibilidade de materiais e as diversas realidades sociais nas quais seus alunos convivem, podem ter sido mais ou menos desafiadoras durante esse momento atípico.

Dado o exposto, foram realizadas duas entrevistas com essas docentes, em dois momentos distintos, a fim de que não houvesse uma fusão entre as respostas esperadas para cada entrevista. As entrevistas foram desenvolvidas de forma remota, devido a disponibilidade de tempo das professoras.

Assim, estas entrevistas, com o aceite dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de autorização para uso de utilização de imagem e voz para fins de pesquisa, foram gravadas e armazenadas em um dispositivo portátil de armazenamento (pendrive) para que fossem revisitadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho, auxiliando assim na análise dos dados obtidos.

A primeira entrevista teve como objetivo conhecer o perfil profissional das entrevistadas e realizar um diagnóstico sobre o ERE nas escolas que atuam, buscando compreender como ocorreu o trabalho docente durante esse período. A partir do roteiro pré estabelecido e, considerando a flexibilidade da entrevista semiestruturada, foram feitas algumas perguntas.

ROTEIRO PARA A 1ª ENTREVISTA

1. Relate um pouco sobre sua experiência como docente: desde quando atua na educação? Qual a sua experiência com turmas de alfabetização? Em quantas escolas você já atuou? Foram apenas escolas da rede pública de educação? Você já havia ministrado aulas de forma remota ou utilizado recursos tecnológicos com frequência em suas aulas? Em qual ano escolar você lecionou durante o período pandêmico?
2. Conte um pouco como foi o período de ERE na escola em que você trabalha: houve apoio da rede? Quais os métodos para escolha de atividades no ensino remoto? Quais foram os principais tipos de propostas pedagógicas e atividades? Houve o uso de kits de atividades, oferta de aulas síncronas ou uso de algum aplicativo?
3. Como se deu a participação das crianças e das famílias durante esse período? Todos os alunos tinham acesso aos recursos digitais? Como foram atendidos os alunos que não tinham acesso?

4. Conte como foi a dinâmica de retorno da escola: houve revezamento de turmas ou ensino híbrido? A maioria dos alunos retornou para escola na reabertura em 2021? Houve casos de evasão ou abandono escolar na sua turma?

*Solicitar para as professoras recursos/ registros que demonstrem o trabalho desenvolvido no retorno à educação presencial.

Já a segunda entrevista teve como foco a ação docente, buscando-se identificar quais os principais desafios enfrentados pelas professoras após o ERE e quais estratégias e recursos didáticos foram utilizados para suprir as defasagens dos educandos, advindas do afastamento dos objetos de aprendizagem na modalidade presencial. Além dos dados coletados neste momento, foi solicitada para as professoras a apresentação de alguns dos recursos didáticos utilizados durante 2022 os quais acreditam ter auxiliado seus alunos em alguma dificuldade específica.

ROTEIRO PARA A 2ª ENTREVISTA

1. Conte um pouco sobre como os alunos estavam no retorno ao ensino presencial: a readaptação dos alunos às atividades presenciais foi do modo que você esperava? Houve alguma surpresa em relação ao desempenho dos alunos, tanto positivamente, quanto negativamente? Os alunos retornaram com os conhecimentos esperados para a etapa escolar ou percebeu que houve conteúdos que não puderam ser apropriados ou bem desenvolvidos? Você percebeu dificuldades em alguma área do conhecimento específica?
2. Relate como foi o período de sondagem/ avaliação diagnóstica no início do ano de 2022: Quais instrumentos foram utilizados para diagnosticar o nível inicial de aprendizagem dos alunos em relação à língua portuguesa? Quais foram os resultados percebidos a partir desse diagnóstico?
3. Relate o que foi feito ao longo de 2022 para trabalhar as diferenças de aprendizagem percebidas em sala de aula: Como foram restabelecidas as relações entre os estudantes e os conhecimentos escolares? Houve adaptação de atividades e diferenciação pedagógica? Quais modalidades organizativas do trabalho foram mais utilizadas: atividades permanentes, projetos didáticos, sequências didáticas, atividades aleatórias? Os alunos desenvolveram, predominantemente, suas atividades de forma no grande grupo ou em grupos conforme os seus níveis de

aprendizagem? Como foram feitas as intervenções com os alunos e qual tipo de intervenção considera que apresentou melhores resultados?

4. Conforme combinado na entrevista anterior, você poderia apresentar algum registro ou recurso utilizado que demonstre um pouco do trabalho desenvolvido?
5. Como você tem percebido o avanço das crianças a partir das estratégias utilizadas? Considera que os alunos conseguiram atingir os objetivos esperados para o 3º ano do ensino fundamental em relação à Alfabetização ou ainda há objetivos a serem desenvolvidos, inclusive dos anos escolares anteriores?
6. Analisando sua ação docente, quais foram os principais desafios que você teve que enfrentar no retorno à presencialidade? Quais estratégias didáticas utilizadas você pretende manter ou não em suas aulas e por quê?

Finalizada a coleta de dados, as entrevistas foram transcritas e os dados obtidos serão analisados através da Análise Textual Discursiva. De acordo com (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118) “a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”. Consoante Caregnato e Mutti (2006) a análise de conteúdo trabalha com a palavra de forma prática e objetiva e a análise de discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto.

Assim, tendo a análise textual discursiva como um ponto entre esses dois pólos, pretende-se estabelecer um processo de auto-organização a partir dos dados obtidos, produzindo-se novas compreensões em relação ao fenômeno analisado neste trabalho de pesquisa, cruzando informações, adotando um olhar mais subjetivo sobre os dados e relacionando-as com a teoria:

Uma análise qualitativa de textos, culminando numa produção de metatextos, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos, para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados (MORAES, 2003, p.20).

É a partir das escolhas metodológicas expostas que o próximo capítulo trará os resultados obtidos. Serão feitas análises de excertos das falas das professoras entrevistadas, buscando perceber se as adequações necessárias para o ERE, os desafios e as dificuldades

vivenciados por professores e alunos no retorno à presencialidade assemelham-se ou distinguem-se aos relatos de demais professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que também foram sujeitos de pesquisa com temáticas semelhantes à abordada nesta.

4 Resultados e Discussão

Este capítulo do presente trabalho objetiva expor os resultados obtidos através das duas entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras alfabetizadoras que atuam na Rede Pública Municipal de Porto Alegre e na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, conforme exposto no capítulo anterior. Para melhor organização dos resultados, este capítulo será organizado em três subseções, sendo: **4.1 Sujeitos da pesquisa e suas experiências profissionais; 4.2 Ensino Remoto Emergencial: desafios e adaptações e 4.3 Retorno à presencialidade: o novo normal.**

4.1 Sujeitos da pesquisa e suas experiências profissionais

A partir da realização da primeira entrevista, foi possível traçar um breve perfil profissional dos sujeitos de pesquisa. As professoras selecionadas possuem faixas etárias e experiências profissionais distintas, acredito que essa diversidade possa contribuir para a tessitura de reflexões acerca do fazer docente durante e após o período pandêmico. Ambas possuem formação inicial em Pedagogia. A fim de preservar a identidade das entrevistadas, e inspirada na obra de Antunes e Leão (2022), as professoras serão identificadas através de codinomes de flores: **Margarida e Begônia.**

A professora Margarida tem 34 anos, iniciou sua trajetória na área da educação há cerca de 15 anos, com sua primeira experiência profissional no campo da Educação Infantil, no qual atuou com crianças bem pequenas, em uma turma de berçário. Após a conclusão da graduação em Pedagogia, iniciou sua trajetória como docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo atuado em escolas da Rede Privada de Ensino, em turmas de primeiro a terceiro ano. É servidora da Rede Pública Municipal de Porto Alegre há sete anos e já lecionou em turmas de turno integral, oferecendo experiências educativas diferenciadas às crianças com necessidades educativas especiais ou não, porém sua maior experiência como docente deu-se em turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental, nas quais lecionou durante após o ERE.

Já a professora Begônia graduou-se em Pedagogia no ano de 2004 e iniciou sua carreira na educação em 2005. É servidora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, tendo atuado em cerca de nove escolas na cidade de Porto Alegre. Além disso, já atuou em escolas da Rede Privada de Ensino e lecionou em diversas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com grande parte de sua experiência em turmas de alfabetização,

principalmente em turmas de primeiro ano. Nos anos de 2020 e 2021, durante o período de Ensino Remoto Emergencial, lecionou em turmas de quinto ano e, no ano de 2022, teve sua primeira experiência como docente em uma turma de terceiro ano.

Conhecendo brevemente o perfil dos sujeitos de pesquisa e a partir da escuta, transcrição e leitura das respostas angariadas, foram categorizadas as respostas mais incidentes entre ambas professoras e, a partir dessa categorização, foram organizados eixos analíticos para cada entrevista. Além disso, foram selecionados excertos das respostas com informações relevantes expostas pelas professoras. Nos excertos selecionados para serem apresentados neste trabalho, realizou-se uma revisão de linguagem, a fim de que as falas ficassem mais claras e sem repetições excessivas, que ocorrem comumente na linguagem oral. Tal revisão não alterou o sentido das explanações feitas pelas entrevistadas e essas falas serão utilizadas para composição das próximas subseções, sendo articuladas com outras obras localizadas na revisão bibliográfica, que abordam a mesma temática.

4.2 Ensino remoto emergencial: desafios e adaptações.

A fim de realizar um diagnóstico sobre o Ensino Remoto Emergencial no contexto de atuação das professoras que participaram da pesquisa, a primeira entrevista desenvolvida foi organizada em um roteiro com quatro blocos de perguntas, conforme exposto no capítulo metodológico. Após serem obtidas as respostas das professoras, foram organizados os seguintes eixos analíticos: **1. Uso de recursos digitais, modalidade das aulas e atividades promovidas durante o ERE, 2. Relação entre famílias e escola e 3. Formas de progressão da escolarização dos estudantes durante o ERE.**

As escolas nas quais as entrevistadas atuam ficam localizadas na cidade de Porto Alegre, em bairros da Zona Norte e Central, atendendo a educandos com diferentes experiências culturais, constituições familiares e condições socioeconômicas. Com a necessidade da implementação do ERE, devido à pandemia de COVID-19, foram buscadas inúmeras formas das escolas e das famílias manterem contato, a fim de que o direito à educação desses alunos fosse garantido. Mas, conforme destaca a professora Margarida, o início das atividades remotas não foi imediato na Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre:

[...] a gente demorou muito tempo pra conseguir organizar o trabalho remoto. Porque passamos muito tempo esperando a prefeitura mandar um documento orientador, alguma informação e não vieram esses documentos. Então, cada escola se organizou da maneira que podia. A maneira que eu podia foi através de grupos de *WhatsApp*. Foi a maneira que a gente encontrou para chegar mais próximo dessas famílias. Então a gente conseguia mandar materiais através do grupo do *WhatsApp*,

as famílias tinham os nossos números pra ligar e pra mandar mensagem a qualquer hora, deixamos o celular disponível para que eles entrassem em contato a qualquer momento.

Convergente ao relato da professora Margarida, a professora Begônia expõe sua experiência na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, que optou por estabelecer relações com as famílias e seus alunos disponibilizando o acesso à plataforma *Google for Education*, utilizando o *Google Classroom* (espaço no qual os professores poderiam postar atividades aos alunos) e o *Google Meet*, (utilizado para a realização de videoconferências). A professora revela que inicialmente teve dificuldades para compreender o uso e funcionamento dessas ferramentas, mas que gradualmente adaptou-se:

[...] O estado optou por fazer as turmas do *Google Classroom* e a gente tinha acesso ao *Google Meet*. A rede tentou com que a gente fizesse uma composição do que era postado para os alunos fazerem sozinhos, com mais algum vídeo para complementar a matéria e a aula *on-line* síncrona, para que fechasse uma carga horária.

Entretanto, houve dois principais desafios para o uso dessa plataforma pelos alunos: as condições de acesso à internet - que eram diferentes para cada aluno, fazendo com que muitos não conseguissem acessá-la para cumprir as tarefas demandas - e as dificuldades de compreensão para utilização da plataforma, uma vez que exigiam conhecimentos digitais mais específicos. Wenczenovicz (2020) aponta, também, que não pode ser desconsiderado o fato de que muitos familiares dessas crianças possuem baixa escolaridade e que, mesmo no ensino presencial, não conseguem acompanhar as demandas da escola.

Dentre os obstáculos do ensino emergencial remoto também destacam-se as questões estruturais, ou seja, os problemas de acesso a computadores e de conexão com a internet, a falta de espaço apropriado para o estudo a domicílio/em casa e a relação família-escola. Se na modalidade presencial já havia um hiato entre a escola e os núcleos familiares, no momento de singularidade - isolamento social - as distâncias aumentam. (WENCZENOVICZ, 2020, p.1756)

Percebidas essas dificuldades, o uso do *Whatsapp* também foi adotado pela professora Begônia no ano de 2020, que enviava aos alunos as atividades e, após realizá-las, os alunos enviavam fotos para que fossem corrigidas. As atividades enviadas através do aplicativo eram simples e objetivas, envolvendo textos, imagens, vídeos e o direcionamento para sites com conteúdos educativos de fácil acesso:

No início, eu até tentava fazer mais atividades lúdicas, propunha alguns jogos, né? Alguns materiais mais elaborados. Mas realmente foi bem difícil. Então eu mandava muita atividade estruturada: atividade numa folha que eles pudessem imprimir ou copiar no caderno. Muitos deles pegavam o celular e copiavam no caderno. (Profª Margarida)

Eu mandava vídeos pra eles verem, atividades no *World Wall*, que é um site que eles entram e conseguem fazer exercícios. A partir, também, de um minitexto e de vídeos, iam os exercícios que se estendiam por duas ou três semanas com o mesmo conteúdo. (Profª Begônia)

A pesquisa realizada por Machado (2020) na escola a Escola Municipal Domitila Castelo de Tibau do Sul, no Rio Grande do Norte, também expõe que o aplicativo de mensagens *WhatsApp* foi selecionado como umas das principais ferramentas de comunicação e interação entre professores e alunos:

Sabemos que o WhatsApp é uma rede social usada para entretenimento e comunicação, porém, nesta pesquisa mudamos sua finalidade, que passou a ser o principal instrumento pedagógico para o ensino aprendizagem, troca de conhecimento, informação, comunicação, interação e socialização, com suporte dos demais recursos digitais. Consideramos uma ferramenta de amplo alcance, democrática e inclusiva. (MACHADO, 2020, p.107)

Além do uso do aplicativo de mensagens e das plataformas educacionais digitais, com o passar do tempo, ocorreram modificações nas regras de distanciamento social, possibilitando a ida das professoras até as escolas. Com isso, as escolas também disponibilizaram *kits* com materiais impressos. Ambas professoras destacam o trabalho desenvolvido pela Equipe Diretiva das escolas, que buscaram inúmeras formas de contato com as famílias, sendo que algumas iam até a escola retirar os materiais, já outras perderam o contato com a escola:

A gente teve um apoio muito grande do SOE - Serviço de Orientação Educacional -, então foi um trabalho bem específico do SOE de ir em busca dessas famílias [...] A equipe diretiva entrava em contato com essas famílias através de outros números de telefone ou até iam até suas casas. Então, para essas famílias que não tinham acesso à internet, a gente começou a imprimir os materiais na escola. Elas ligavam pra escola ou iam até lá a gente fazia a impressão para eles levarem para casa. (Profª Margarida)

Através do *feedback* dado pelos alunos ao entregarem os materiais para correção ou com o contato com os familiares, as professoras encontraram maneiras de avaliar as aprendizagens dos educandos, percebendo se poderiam avançar ou se era necessário retomar em algum aspecto específico:

Os pais entravam em contato e diziam: “olha prof^a, essa atividade está muito difícil, a gente não está conseguindo fazer com eles.” Então ali a gente conseguia ter uma noção do que estávamos fazendo. A gente avançava um pouquinho e esperava aquele retorno da família, se dava pra avançar mais ou não. (Prof^a Margarida)

A fala da professora e dos pais dos alunos remete à Perrenoud (1999) ao destacar que a comunicação é como um motor da regulação das aprendizagens. Por isso, percebe-se que é de suma importância o estabelecimento da relação professor-aluno, mesmo que de forma remota.

Se há auto regulação é, em parte, porque o indivíduo se encontra em situações de comunicação que o colocam em confronto com os seus próprios limites e que o levam, no melhor dos casos, a ultrapassá-los. (PERRENOUD, 1999, p. 99)

Mas, como proceder com os alunos que não forneciam *feedback* dos seus estudos? Como verificar se as atividades eram realizadas e se havia progressão nas aprendizagens? A falta de comunicação foi mais um desafio enfrentado pela professora Begônia:

[...] no fim, a gente acabou descobrindo que bastante gente morava longe da escola [...] Então, mesmo com o material impresso, não buscavam, não faziam, não apresentavam a devolutiva desse material. Porque a gente tinha que ter um controle da devolução desse material. E essas crianças não apresentavam.

Logo, a realidade de cada escola e de cada família demonstrava o que era possível ser executado, condicionando avanços ou limitando a atuação dos professores, auxiliando nas escolhas didáticas ou impondo a necessidade da adoção de outros modos de acessar os alunos, sempre em busca da promoção de aprendizagens. Porém, é irrefutável o fato de que, durante o ERE, os professores não puderam diagnosticar e intervir no processo de aprendizagem dos alunos como antes faziam.

Verificamos que não é possível, nesse formato de aula remota, ter o controle do percurso pedagógico dos alunos no que concerne a: processo de facilitação, diagnóstico da evolução ou não da aprendizagem dos alunos, adequação do ambiente ao estudo, utilização dos recursos e procedimentos didáticos sugeridos. (MACHADO, 2020, p.96)

A passagem dos meses em Ensino Remoto Presencial, e o maior uso das tecnologias digitais, permitiu que as famílias se adaptassem a essa nova realidade, ampliando seu

Letramento digital. Conforme o relato da professora Begônia, alguns de seus alunos passaram a acessar o *Google Classroom* e *Google Meet* com maior frequência:

Eu dava aula síncrona três vezes por semana, durante duas horas. Então, marcava com eles assim: segunda, quarta e sexta, das dez ao meio-dia. Tiveram professores que deram uma hora de aula todo dia, tiveram alguns que davam uma aula de quinze em quinze dias [...] Não teve unanimidade. Junto com a supervisora em reunião a gente acordava como é que a gente ia fazer, o que era melhor para cada turma.

Essa mudança em relação ao uso das tecnologias para educação também foi percebida com os estudantes do município de Canoas, no estado do Rio Grande do Sul, confirmando que a Pandemia de COVID-19 acelerou o processo de “metamorfose das escolas” (NÓVOA, 2022).

Os nossos estudantes, mesmo com diferentes modalidades de acesso, estão em constante busca de informações, novidades e ludicidade diante dessas ferramentas tecnológicas. Na experiência do ensino remoto no município de Canoas observamos, ao longo do ano, que muitos educandos aderiram à plataforma do Google for Education – como, por exemplo, a classroom – para se conectarem com seus educadores e atividades propostas. (ALMEIDA; JUNG; SILVA, 2021, p.104)

No final do ano de 2020 e no início do ano de 2021, algumas escolas retornaram à presencialidade. Porém, esse retorno foi breve e com inúmeras adaptações. Os relatos das professoras entrevistadas demonstram semelhanças na dinâmica de organização das aulas presenciais ou no ensino híbrido:

A nossa escola voltou presencial com grupos, né? A gente dividiu as turmas em A e B. Então era um rodízio. A gente fez esse rodízio a partir de setembro de 2020 e em 2021 [...] Então, quem ficava naquela semana em casa era só o material físico ou os vídeos. E no dia que eles iam na escola, aí eu corrigia com os alunos daquela semana que estavam em casa as atividades, o que foi dado na semana anterior assim [...] (Professora Begônia)

Mesmo com as famílias tendo que justificar a ausência, tiveram alguns que não compareceram, alunos que não participaram do revezamento, que não pegavam o material *on-line* ou impresso. Teve muita criança que se mudou para Santa Catarina, mudou para outras cidades e daí não tinha mais como vir presencial. (Professora Begônia)

Acho que foi em novembro de 2020, a gente retornou por um período bem curtinho com grupos. Então eram grupos de seis alunos por turma e a gente dividia a turma: um dia na semana pra grupo de alunos. Mas as atividades também eram enviadas pelo *Whatsapp* e para aqueles alunos que estavam em aula, né. Nesse período voltou bem pouca criança, não era obrigatório [...] Em 2021 também não era obrigatório no início do ano, então nós continuamos com o mesmo método. Os alunos ficavam em grupinhos e a gente mandava atividade digital e a atividade em aula. Então eles tinham duas atividades diferentes pra complementar esse trabalho. (Profª Margarida)

Assim, os excertos dos relatos das professoras entrevistadas vão ao encontro das narrativas de outras professoras da atuantes na Rede Pública de Ensino, durante o ERE, no estado do Rio Grande do Sul:

As narrativas acima representam o que as professoras da rede pública de ensino do país, em grande parte, buscaram imediatamente fazer para adequar a situação e propor alternativas por diversos meios de comunicação com os alunos e com as famílias. Em momento algum se negaram a buscar as mais variadas formas de manter o contato e ensinar seus alunos, demonstrando um alto nível de comprometimento educacional e social. Demonstraram, ainda neste caso, que a autonomia é fundamental, uma vez que, as próprias redes de ensino se delongaram para se organizar e lhes orientar. (ANTUNES; LEÃO, 2022, p.176)

Entretanto, mesmo com tantos esforços e adaptações promovidos pelas professoras, são evidentes os déficits deixados no processo de aprendizagem destes alunos. Chegado ao final do primeiro ano de Ensino Remoto Emergencial, os alunos da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, independentemente da participação nas aulas síncronas ou da entrega de atividades via *Whatsapp*, progrediram para o ano letivo subsequente. Já os alunos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre que não mantiveram quaisquer formas de contato com a escolas, foram retidos:

Não teve retenção nenhum dos anos, até agora (2022) eles estão fazendo uma recuperação absurda pra ver se passa todo mundo...a gente tem um termo Busca Ativa, que é o BA. Então a criança que não foi o ano inteiro, não assistiu nada, não enviou nada, ela foi promovida pro outro ano com o BA de Busca Ativa. (Professora Begônia)

[...] Muitas muitas vezes eles apareceram no final do ano assim pra fazer ali pra responder algumas questões e passar adiante. Então foi, foi bem complicado, porque é uma criança que perdeu toda a vivência de sala de aula e acabou sendo promovida pro próximo ano (Professora Begônia).

O critério para a retenção dos alunos foi o não estabelecimento de contato e a não entrega das atividades. Se a família entrava em contato com a escola e justificava suas dificuldades em entregar as atividades, essa justificativa já era considerada para que o aluno fosse aprovado. (Profª Margarida)

Além das defasagens relacionadas aos objetos de conhecimento, houve uma imensurável perda no desenvolvimento social dos alunos, aspecto que contribui para a não aquisição de conhecimentos formais, conforme (NÓVOA, 2022, p. 6). “[...] as escolas são lugares únicos de aprendizagem e socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros”.

Logo, essa subseção expôs as inúmeras adaptações e estratégias adotadas pelas escolas durante o período pandêmico. Através de alguns excertos destacados, relacionados aos eixos analíticos, elaborados após a categorização das respostas das professoras, **1. Uso**

de recursos digitais, modalidade das aulas e atividades promovidas durante o ERE e 2. Relação entre famílias e escola, buscou-se expor as medidas adotadas pelas professoras, antes mesmo das determinações das redes de ensino, para que o contato com as famílias dos alunos não fosse perdido. Também foram abordadas as dificuldades enfrentadas no uso dos recursos digitais, principalmente pelas famílias dos alunos e que essas dificuldades levaram as professoras a adotarem o *Whatsapp* como principal ferramenta de comunicação e meio para envio das atividades. Essa adaptação revela que as professoras não mediram esforços para manter a relação família-escola e que, com o passar do tempo, encontraram formas além do digital para acessarem seus alunos (fornecendo *kits* de atividades impressas e, até mesmo, deslocando-se até a residência das crianças). O desenvolvimento das atividades em casa, sem as intervenções docentes, exigiu das professoras a adequação das atividades para o contexto vivenciado nas famílias, tornando-as mais simples e menos lúdicas. O *feedback* dado pelos alunos e suas famílias permitiu avanço nas escolhas didáticas das professoras, demonstrando que todo esforço não foi em vão e que, de algum modo, o ERE permitiu às crianças a aquisição de novos conhecimentos escolares e digitais.

Em relação ao eixo analítico **3. Formas de progressão da escolarização dos estudantes durante o ERE,** foi possível perceber que a ausência de *feedback* foi critério determinante para a retenção dos alunos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, diferentemente da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, que permitiu a progressão de todos os alunos e adotou o termo Busca Ativa, a fim de que os alunos tivessem a oportunidade de realizar avaliações e estudos de recuperação das aprendizagens. Considero que as escolhas relacionadas à progressão dos alunos para o próximo ano escolar ou à sua retenção, podem ter gerado diferentes consequências no retorno à educação presencial em 2022, exigindo, mais uma vez, a adoção de novas estratégias de ensino que se adequassem ao contexto vivenciado. Assim, a próxima subseção dará enfoque à segunda entrevista e nos aspectos relacionados ao retorno à presencialidade.

4.3 Retorno à presencialidade: o novo normal.

A partir do roteiro organizado para a segunda entrevista, apresentado no capítulo metodológico, que teve como foco a ação docente e as estratégias didáticas adotadas no retorno à educação presencial em 2022, foram selecionados excertos das falas das professoras entrevistadas para análise nesta subseção, que será feita a partir de três eixos: **1. Retorno dos alunos à escola e suas dificuldades, 2. Ações docentes no retorno à presencialidade e suas formas de organização e 3. Comportamentos e aprendizagens de saída dos alunos.** Além disso, serão apresentados alguns recursos utilizados pela professora Margarida, os quais ela considera ter auxiliado seus alunos no avanço em suas

aprendizagens no retorno ao ensino presencial. Como principal referencial será utilizada a pesquisa desenvolvida por Collatto (2022), que também aborda as aprendizagens das crianças no período pós- pandemia, com professoras do terceiro ano do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Conforme exposto na subseção anterior, muitos foram os desafios enfrentados durante o período de Ensino Remoto Emergencial, que exigiram dinamismo e flexibilidade das professoras para adequação à nova realidade vivenciada. A retomada às aulas presenciais, de forma integral no ano de 2022, trouxe esperança de dias melhores aos professores, alunos e às famílias mas, também, gerou uma série de incertezas uma vez que, ao retornarem para as escolas, nada seria igual ao período pré-pandêmico:

Com a reabertura das escolas e o retorno às aulas presenciais, o professor retoma esse lugar de mediador do conhecimento e passa a ter que lidar com as consequências, advindas dessa inversão de papéis, forçada pelo contexto de crise no país, na aprendizagem dos estudantes. Se antes já havia níveis de aprendizagem discrepantes dentro de uma sala de aula, no momento do retorno, os professores se depararam com diferentes dificuldades de aprendizagem decorrentes de uma mesma causa. (COLLATTO, 2022, p. 28-29).

A professora Begônia teve o desafio de assumir, pela primeira vez em sua carreira como docente, uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental. Já a professora Margarida, mesmo com maior experiência nesse ano da escolarização, precisou rever sua prática, levando em consideração o fato de que seus alunos haviam estudado, predominantemente, de forma remota ao longo do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, podendo nunca antes ter frequentado o espaço escolar de forma sistemática e regular. Para conhecerem seus alunos e perceberem suas aprendizagens, ambas relatam que o primeiro passo foi a realização de uma Avaliação Diagnóstica:

Durante os primeiros dias em sala do ano letivo, os professores buscam diversas informações sobre os seus alunos. Essas informações se relacionam com características, com as habilidades acadêmicas e conhecimento dos alunos, seu comportamento social, autodisciplina, crenças e interesses, família e sistema de apoio, e atitude para com a escola. (RUSSEL; AIRASIA, 2014, p.39)

A professora Begônia relata que a Rede de Ensino Pública Estadual do Rio Grande do Sul solicitou a todos os professores a realização da Avaliação Diagnóstica, bem como aplicou avaliações externas que possibilitassem o diagnóstico do nível de proficiência em leitura dos alunos. Ela ainda expôs que, para organizar a avaliação inicial em sua turma, buscou utilizar a matriz de referência do segundo ano do ensino fundamental, a fim de perceber quais objetos de conhecimento do ano escolar anterior ainda não haviam sido apropriados. Já a professora

Margarida relata que, antecedente ao ERE, tinha o hábito de aplicar com os alunos o ditado de quatro palavras e uma frase e que, geralmente, também faz um ditado com pequenos textos, mas no ano de 2022 deteve-se apenas às palavras e à frase, buscando propor um nível de desafio adequado aos estudantes.

Ambas surpreenderam-me ao revelar que, a partir da avaliação diagnóstica, consideraram que os seus alunos apresentavam bons níveis de aprendizagem relacionados à aquisição da língua escrita no retorno à educação presencial. Elas consideram que estes bons níveis podem ter sido gerados pelo investimento e foco dado ao processo de alfabetização nos dois primeiros anos do ensino fundamental que, mesmo de forma remota, as professoras buscaram enviar atividades focadas no desenvolvimento dessas habilidades. Porém, acredito que este diagnóstico pode ter sido precipitado, tem em vista o investimento realizado na faceta linguística da alfabetização, descrito posteriormente pelas entrevistas. Vale, também, destacar que tais relatos opõem-se aos fornecidos pelas professoras entrevistadas por Collatto (2022), que destacaram que seus alunos chegaram ao terceiro ano do ensino fundamental com habilidades esperadas para a etapa da educação infantil ainda não desenvolvidas.

De acordo com o relato da professora Begônia, entre os 15 alunos que compunham sua turma, três não foram considerados por ela como alfabetizados. Já a professora Margarida revela que grande parte de seus educandos encontravam-se na hipótese Alfabética de escrita:

Foi um ano que a gente iniciou com uma expectativa bem baixa. A gente já tinha uma ideia de que poderiam vir crianças com muita defasagem, com muita dificuldade, mas fomos surpreendidas de forma positiva. Claro, tinham crianças com muita dificuldade, mas eram casos bem pontuais. A grande maioria da turma chegou não no nível de terceiro ano, mas também, não no nível tão inicial da alfabetização [...] A maioria já estava escrevendo, estava alfabético, começando a leitura. Então, dentro do cenário de dois anos de pandemia, vindo de dois anos de aulas remotas, o cenário foi um dos melhores possíveis e me surpreendeu de forma positiva. (Prof^a Margarida)

Tais relatos expõem a ênfase dada à faceta linguística da alfabetização, pois os alunos considerados alfabetizados e com bons níveis de aprendizagem eram aqueles que, através dos resultados da avaliação diagnóstica, constatou-se que liam e escreviam palavras, frases e até pequenos textos.

No cenário de retorno dos alunos às escolas ou de primeiro contato com este espaço, com a adaptação à rotina escolar- seus tempos, ambientes e normas de convívio- mais um impasse observado pelas entrevistadas: **a necessidade de aprender a ser aluno**. Algumas das dificuldades observadas pelas docentes entrevistadas nesta pesquisa, também foram percebidas na pesquisa de Colatto (2022) e dizem respeito às habilidades motoras e organizacionais esperadas em alunos alfabetizados.

O primeiro trimestre foi um trabalho bem de socialização, porque eles não sabiam brincar, eles não sabiam sentar na cadeira, eles não sabiam o momento de parar. Em casa eles não tinham a rotina da escola, então foi uma construção de rotina mesmo. Isso foi bem trabalhoso, porque como eu já vinha há muito tempo trabalhando com o terceiro ano, essas não eram características esperadas. No terceiro ano, normalmente, eles já tem uma autonomia, eles já conseguem parar e já conseguem abrir o caderno, isso foi uma coisa que me assustou muito porque eles não sabiam abrir o caderno, eles não sabiam onde precisavam escrever. (Profª Margarida)

[...] Teve criança que não sabia desenhar. Não sabia recortar, não sabia colar, não sabia pintar, contornar. (Profª Begônia)

De acordo com Melo (2013), para nós, adultos, há hábitos que parecem muito naturais e, por isso, não sentimos necessidade de ensiná-los às crianças. Desse modo, partimos do pressuposto de que elas já sabem. Essa visão adultocêntrica, muitas vezes, é a origem de embates com as crianças, as quais julgamos erroneamente como desatentas ou desorganizadas. Logo, no retorno à presencialidade, as professoras precisaram ensinar aos alunos hábitos de organização e de convívio no ambiente escolar, mesmo no terceiro ano do ensino fundamental, a fim de que as habilidades subsequentes pudessem ser desenvolvidas adequadamente. Essa atitude das entrevistadas condiz com a fala de Melo (2013, p. 21):

Essa organização do caderno faz parte do aprender a ser aluno e deve ser ensinada: separar dias com uma linha colorida para se organizar melhor, colocar a data, continuar escrevendo se ainda tiver “espaço na linha”(mesmo que a linha da professora, no quadro, tenha terminado)... Coisas triviais para nós adultos, mas novas para as crianças.

Acredito que perceber a necessidade de ensinar essas práticas aos alunos tem relação direta com o modo como aprendemos a ser professoras e com a compreensão de que a prática docente exige flexibilidade, pois a cada dia, a cada ano e a cada grupo de estudantes com o qual entramos em contato é necessário reformular o nosso fazer docente. E, nesse momento atípico de retorno à presencialidade, essa tomada de consciência faz-se ainda mais necessária:

Esse “aprender a ser” ocorre em diversos ambientes, tanto durante a formação, quanto após ela. Ocorre quando nos instrumentalizamos para exercer a docência, por meio de estudos das teorias e ocorre também quando atendemos as mais diferentes demandas que o ambiente de sala de aula e da escola como um todo nos solicita. (MELO, 2013, p.37)

O artigo de Andrade, Sperrhake, Piccoli e Nunes (2022) também traz narrativas de professoras que notaram dificuldades semelhantes em seus alunos e a necessidade do

estabelecimento de uma rotina organizada, assim como perceberam Margarida e Begônia em suas vivências:

A rotina, para as crianças, é muito organizadora porque possibilita a previsibilidade: elas se sentem seguras quando sabem o que irá acontecer e, assim, conseguem participar mais ativamente das dinâmicas escolares. Esse investimento no estabelecimento das rotinas passou a ser a urgência, não apenas das turmas de primeiros anos, o que seria o “esperado”, mas também nos segundos, terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. (ANDRADE; SPERRHAKE; PICCOLI; NUNES, 2022, p.18)

A partir dos dados expostos, conclui-se que com todos os alunos dos anos iniciais, “a prioridade, no retorno ao ensino presencial, não seriam os objetivos conceituais a serem cumpridos a partir dos planos de estudos da escola, mas, sim, os objetivos atitudinais e procedimentais” (ANDRADE; SPERRHAKE; PICCOLI; NUNES, 2022, p. 17-18).

Os resultados da avaliação diagnóstica também expuseram às professoras que outra significativa dificuldade de aprendizagem dos alunos estava na área da Matemática:

A grande prejudicada na pandemia foi a matemática. A dificuldade na construção do número era geral. Eles até sabiam os números, sabiam adição, subtração, mas eles ainda não estavam cem por cento. Então eu voltei, voltei com centena, dezena, unidade, né? Voltei com o estudo das Ordens e Classes dos números, até chegar na unidade de milhar. (Profª Begônia)

A maior dificuldade deles era a matemática. Isso realmente foi o mais problemático, acho que os pais se empenharam muito na leitura e na escrita, então o campo numérico deles veio muito baixo. Eles não tinham compreendido a dezena, então na matemática eu tive que retornar bastante conteúdo, porque eles ainda estavam com muita dificuldade em questões de base. (Profª Margarida)

Concordante a (COLLATTO, 2022, p. 57), “a aprendizagem da matemática requer um ensino explícito e sistemático” assim como a alfabetização. Conforme o relato da professora Margarida, essa dificuldade pode ter sido gerada pelo baixo investimento no trabalho com os objetos de conhecimento da Matemática ao longo do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Através da coleta de dados em sua pesquisa, outras professoras do terceiro ano do ensino fundamental também narram as dificuldades diagnosticadas em seus alunos na área da Matemática, principalmente em relação ao Sistema de Numeração Decimal.

A construção do conhecimento matemático acontece, também, por estágios de aprendizagem, iniciando pela construção de número, com conceitos usuais de contagem e quantidade, até a operacionalização desses números, sendo a criança capaz de aplicar os conhecimentos matemáticos no cotidiano. (COLLATTO, 2022, p. 57)

Para auxiliar os alunos na construção do raciocínio lógico matemático, de modo que não fossem deixadas lacunas ainda maiores nas aprendizagens dos alunos, Margarida e

Begônia buscaram retomar conceitos básicos da matemática. Begônia conta que o uso do material dourado foi muito útil aos alunos com maiores dificuldades, que conseguiam manusear concretamente as quantidades, diferenciando as ordens numéricas. Um dos recursos utilizados para o ensino da matemática pela professora Margarida foram as fichas escalonadas: o material consiste em um conjunto de fichas com dígitos numéricos de unidades, dezenas e centenas e que, ao serem combinados, compõem novos numerais. Com esse recurso os alunos puderam refletir de forma individual e coletiva acerca das mudanças das ordens numéricas e sobre o valor relativo e posicional dos numerais.

IMAGEM 4- FICHAS ESCALONADAS



Fonte: Professora Margarida, disponibilizado para a pesquisadora.

Logo, a Avaliação Diagnóstica possibilitou que as professoras, de diferentes modos, desconstruíssem preconceitos, compreendessem as dificuldades dos alunos e iniciassem a construção de um itinerário didático que levasse em conta as principais dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Considero que os distintos percursos formativos das professoras, o apoio e as exigências de cada rede de ensino, assim como as trocas de experiência com os demais integrantes do corpo docente das escolas onde atuam possibilitaram diferentes modos de organizar a Avaliação Diagnóstica e de interpretar seus resultados. Uma Avaliação Diagnóstica precisa, com observação investigativa, que leve os professores a refletirem sobre seus próprios conhecimentos e a buscarem alternativas para o avanço das aprendizagens dos seus educandos, gera impactos positivos durante todo o ano letivo pois, a partir dela, é possível direcionar o foco do planejamento para a superação das dificuldades. Para muitos professores, a Avaliação Diagnóstica ainda pode ser um instrumento subutilizado porém,

nesse momento atípico e a partir dos relatos das docentes, é evidente sua importância para o desenvolvimento dos alunos e para a prática docente:

Eu quero continuar, nos próximos anos, fazendo a Avaliação Diagnóstica, porque fez muito sucesso! Foi a partir dali que consegui ver o que dá pra fortalecer e o que fazer pra ajudar esse grande grupo, né? E eu pretendo estreitar parceria com a orientação, supervisão, direção e as colegas da escola também, para que a gente consiga traçar planos e para que a gente consiga ver um resultado, né? [...] Pra gente inserir essas crianças e elas se sentirem acolhidas. (Profª Begônia)

Após sumarizados os resultados da Avaliação Diagnóstica, na escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre na qual a professora Margarida atua, houve a organização de um trabalho em conjunto com o Laboratório de Aprendizagem, para que os alunos com maiores dificuldades conseguissem avançar mais rapidamente. O mesmo ocorreu com os três alunos não alfabetizados da professora Begônia, da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, que passaram a frequentar a Sala de Recursos Multifuncionais - em alguns dias da semana - durante o turno regular de aula.

A gente tem o laboratório de aprendizagem no município, né? Que atende crianças com dificuldades. Ele normalmente é no contraturno. No nosso caso a gente usou o contraturno e o turno de aula. Então, outra professora pegava eles no turno e no contraturno, que é o horário do laboratório de aprendizagem e, junto com isso, em alguns momentos, ela tirava os meus alunos da sala durante a aula pra fazer um trabalho bem voltado pra alfabetização. (Profª Margarida)

Diferentemente do período de Ensino Remoto Emergencial, no qual as intervenções das professoras eram menos recorrentes, no retorno à presencialidade as possibilidades na relação professor-aluno eram maiores, podendo ser promovidas atividades com maior ludicidade e interação:

A ludicidade contribui para a aprendizagem dos alunos, à medida que acolhe o sujeito criança em toda a sua profundidade. Sabemos que a brincadeira segue em todas as etapas da vida humana, no entanto, para a criança há uma dimensão mais ampla, que corresponde à expressão dos seus desejos, à representação do mundo através da fantasia e da linguagem e à apropriação e ao pertencimento das relações da sociedade. Nesse sentido, abrir espaço para o brincar e para a ludicidade dentro da sala de aula é permitir que a criança se manifeste em toda a sua grandeza, de modo a oportunizar o seu pleno desenvolvimento, pois a aprendizagem não precisa (e não deve) ser desvinculada dos processos criativos e espontâneos que o brincar proporciona. (COLLATTO, 2022, p. 69-70)

Embora a principal modalidade organizativa do trabalho pedagógico das professoras ocorresse através do planejamento semanal- sem a organização de projetos ou sequências didáticas- Margarida e Begônia expõem que buscavam variar os recursos utilizados,

abordando diversas vezes os mesmos conteúdos, mas de diferentes modos, até perceberem sua consolidação, e que o jogo tornou-se um aliado fundamental no ano de 2022:

Eu trabalho bastante com jogos, então a gente fez bastante bingo, bastante jogo de leitura e escrita, bastante gincana de números. Eu começava de um modo muito lúdico, com uma história, a partir dessa história a gente fazia jogos, depois ia para uma folha estruturada. (Profª Begônia)

Antes de iniciar um conteúdo eu sempre fazia um jogo bem lúdico. Como eles não tiveram aulas presenciais, essa parte da socialização deles ficou muito precária e o jogo fazia total diferença na nossa rotina. Eles precisavam brincar, eles precisavam do lúdico e depois a gente ia pro registro escrito no caderno. Quando eu trazia o conteúdo mais formal eles se davam conta que se tratava do mesmo conteúdo do jogo, então eles iam consolidando tudo de uma forma mais leve. Pra mim foi o uso de jogos que mais funcionou. (Profª Margarida)

As professoras entrevistadas por Collatto (2022) narram suas experiências com uso de jogos, brincadeiras no pátio, fantoches e brinquedos, reiterando o quanto a ludicidade pode contribuir no processo aquisição da leitura e da escrita. De acordo com (MORAIS, 2022, p. 36) "os jogos acabam por ajudar a criar zonas de desenvolvimento proximal (distância entre o que as crianças já conseguem fazer de forma autônoma e o que conseguem fazer com a ajuda de um adulto ou companheiro mais capaz)". Porém, o autor também destaca que os jogos didáticos apresentam resultados efetivos nas aprendizagens dos estudantes quando planejados com cuidado e intencionalidade e devem apresentar um nível de desafio que mobilize a reflexão sobre os objetivos que pretende-se atingir, nunca estando aquém ou demasiadamente além do que o aluno é capaz. Assim, nota-se a importância da diferenciação pedagógica, inclusive, nos jogos escolhidos para cada grupo de alunos. Aos alunos que não se encontravam em nível Alfabético ou Alfabetizados, as professoras buscavam adequar os recursos utilizados, suas intervenções e o modo de organização dos alunos que, em alguns momentos trabalhavam coletivamente, individualmente, em pequenos grupos e em duplas:

Quando eu fazia essas atividades diferenciadas eu separava esses alunos em duplas. Então eu pegava dois alunos, botava sempre na mesa da minha frente ou do ladinho, dependendo da criança do meu lado, de maneira individual. Se era uma dupla que trabalhava bem eu falava pra eles que eram uma dupla evolutiva. Que eles tinham que se ajudar! Então eu fazia intervenções com eles, trazia muita atividade bem lúdica, muita brincadeira, muito jogo com consciência fonológica. Trabalhei muito a aliteração com eles jogo de rima, jogo de letra inicial e muitas atividades para os alunos precisavam consolidar o som da letra, porque eles não tinham essa compreensão. (Profª Margarida)

Eu procurei dar atividades extras, procurei adaptar as atividades: tudo que eles poderiam fazer junto com os outros colegas eles faziam e o que não conseguiam, daí eu ficava ao lado auxiliando. Eu mandava folhas de atividades para casa, pedia o apoio da família, fazia reuniões com as famílias. (Profª Begônia)

Consoante Perrenoud (2000), a Pedagogia Diferenciada é uma abordagem que surge a partir de uma visão sociológica que busca romper com a ideia de fracasso escolar derivado, somente, de fatores biológicos dos alunos. Considerando as condições de aprendizagem oferecidas em dois anos de ERE, os fatores sociais podem ser considerados como uma das principais influências nas dificuldades de aprendizagem, atingindo os alunos em diferentes níveis. Assim, a Pedagogia Diferenciada torna-se um modo de promover aprendizagens aos alunos de acordo com suas necessidades e possibilidades, tendo as escolhas didáticas centradas no aprendiz:

Atender à diversidade de conhecimentos dos aprendizes em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Essa complexa tarefa docente envolve a proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento. (SILVA, 2012, p.11)

As professoras entrevistadas por Colatto (2022) também trabalharam com a diferenciação pedagógica:

Apesar de serem generalizadas as dificuldades de aprendizagem no retorno às aulas presenciais, há diferentes níveis de aprendizagem dentro da sala de aula, assim como antes da pandemia, de modo que a professora precisa encontrar meios de possibilitar que todos avancem no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, as docentes têm utilizado a diferenciação pedagógica para o avanço das crianças dentro dos seus processos individuais. (COLLATTO, 2022, p.65)

Com o passar do ano letivo de 2022, as professoras notaram a possibilidade de avançar de forma mais homogênea com os alunos e o foco de ensino centrou-se na leitura, principalmente nos aspectos relacionados à compreensão e à fluência leitora. Conforme Morais, Leite e Kolinsky (2014, p. 17):

A leitura requer uma habilidade específica e um conjunto de capacidades mais ou menos gerais. A habilidade específica é a habilidade de identificação das palavras escritas. Ela é específica porque, embora de grande impacto cognitivo, por exemplo na aquisição de conhecimento, não servem para nenhuma outra função, e os circuitos cerebrais que as sustentam são criados durante a aprendizagem da leitura.

Assim, para que o avanço da leitura dos alunos fosse possível, inicialmente, as professoras fizeram uma retomada nas unidades menores das palavras, exercitando o processo de decodificação e verificando automatismo na leitura de palavras com diferentes

estruturas silábicas. A escolha feita pelas docentes foi de suma importância, pois concordante a Moraes, Leite e Kolinsky (2014, p.18), “a origem ou as origens da dificuldade de compreensão de um texto pode estar em um déficit da habilidade da identificação da pronúncia e do significado das palavras escritas”. Vale ainda ressaltar que, devido ao ERE, houve poucos momentos de contato direto entre as professoras e seus alunos, o que interditou o acompanhamento do desenvolvimento da leitura.

As conexões implicadas no processo de reconhecimento das palavras são formadas a partir do conhecimento que os leitores vão adquirindo, ao longo do processo de alfabetização, a respeito do sistema alfabético. O conhecimento das correspondências grafema-fonema fornece um sistema mnemônico que contribui para o desenvolvimento dos leitores iniciantes, pois uma vez que o sistema de mapeamento alfabético é conhecido, os leitores podem construir o léxico mental – armazenamento das informações ortográficas, semânticas e fonológicas. Além disso, o conhecimento sobre muitas relações letra-som e padrões ortográficos dá aos leitores expectativas gerais sobre como qualquer palavra escrita pode ser pronunciada e como qualquer palavra pronunciada pode ser escrita. (SOARES; MONTEIRO, 2014, p. 453)

Embora, nesta pesquisa, não seja defendido o trabalho com palavras isoladas, julgo relevante expor a escolha didática da professora Begônia: ela relata ter elaborado fichas com listas de palavras, as quais os alunos levavam para casa, treinavam a leitura e em sala de aula exploravam essas palavras, os sons das letras e suas posições dentro das palavras. Tal escolha pode se relacionar ao fato de que ambas professoras viam o domínio da leitura, especialmente no que concerne à decodificação e fluência, como habilidades emergentes a serem desenvolvidas no terceiro ano:

O primeiro trimestre teve foco no diagnóstico, na retomada de conteúdo mesmo, conteúdo de primeiro e segundo ano, dependendo do caso. Retomada da letra, dos sons, da sílaba, da palavra. Então foi um trabalho bem de base, pra consolidar aquilo que ainda pudesse ter ficado de lacuna. [...] Meu maior medo era eles não terem consolidado a questão da letra, do som da letra.

No segundo e no terceiro trimestre, a gente dividiu esse conteúdo do terceiro ano. Então o segundo e o terceiro trimestre, foram bem conteúdos do terceiro ano. [...] Eles tinham que saber ler, eles tinham que terminar o ano sabendo ler! (Profª Margarida)

A gente pensa que o terceiro ano é a conclusão da alfabetização. E que, infelizmente, a criança que não consegue atingir esse grande objetivo que é ler e escrever, não poderia estar indo pra um quarto ano. [...] Então eu pensava, se eu vou trabalhar leitura, vou trabalhar bastante isso, pra consolidar mesmo (Profª Begônia).

Um dos recursos para o trabalho com a leitura, associado ao trabalho com produção textual, disponibilizado pela professora Margarida aos seus alunos foram os geradores de

histórias, conforme na imagem abaixo. Utilizando esse recurso os alunos selecionavam o ambiente no qual se passaria a narrativa e os personagens. Então, construíam as histórias oralmente, as escreviam e no final realizavam sua leitura. Entretanto, ao trabalhar com geradores de histórias, são mobilizadas habilidades predominantemente de escrita e o vocabulário para leitura restringe-se ao já adquirido pela criança.

IMAGEM 5- GERADORES DE HISTÓRIAS



Fonte: Professora Margarida, disponibilizado para a pesquisadora.

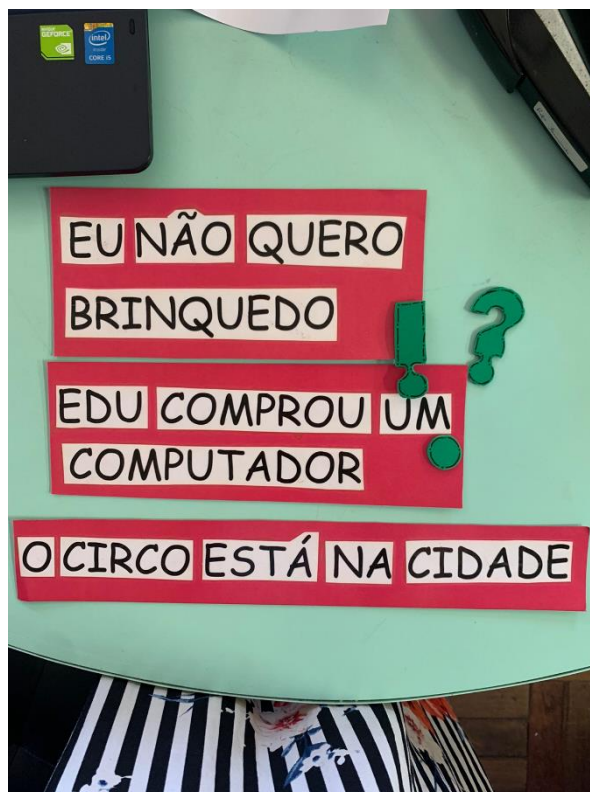
Sob outra perspectiva, a professora Begônia buscou trabalhar com a habilidade de seleção de informações explícitas em textos previamente selecionados:

Em sala também a gente fazia bastante atividades de leitura, eles gostavam de utilizar o marca-texto, pra marcar algumas palavras específicas do texto. [...] A gente fez bastante coisa na área da língua portuguesa. Lemos pequenos textos em que eles tinham que grifar o que achavam importante [...] Aí no início eles grifavam tudo, mas depois eles começaram fazendo uma triagem, pra ver que não precisavam grifar tudo, só as coisas principais, as ideias centrais que ajudavam a compreender o que foi lido [...] (Profª Begônia)

Ao contrário da leitura de palavras isoladas, a leitura de frases e textos exige do leitor a inflexão da voz, para que a informação lida seja compreendida de forma eficaz tanto por quem lê, quanto por quem escuta o que é lido. Para a exploração dessas habilidades de leitura, foi utilizado pela professora Margarida um jogo de leitura e pontuação. Nesse jogo, os alunos liam as frases oralmente, adequando suas vozes - e expressões faciais - de acordo

com a pontuação empregada. Porém, essas frases não estavam relacionadas a outros textos trabalhados com a turma, o que seria uma alternativa possível.

IMAGEM 6 - JOGO DE LEITURA E PONTUAÇÃO



Fonte: Professora Margarida, disponibilizado para a pesquisadora.

Nesse sentido, analisando brevemente os recursos utilizados para o desenvolvimento das habilidades de leitura, embora tenham auxiliado no desenvolvimento da leitura dos alunos, percebe-se algumas inconsistências. Ajustado ao referencial de Soares (2020), existem alguns componentes básicos que devem orientar uma atuação consistente e sistemática dos professores no desenvolvimento da leitura e interpretação de textos, tais como: a centralidade no texto, o que exige seleção minuciosa, considerando o gênero, o suporte para a leitura, o nível de textualidade, a temática a ser abordada, a mediação da professora. A imagem elaborada pela autora permite melhor compreensão desses componentes e suas articulações:

IMAGEM 7- COMPONENTES DA LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO



Fonte: (SOARES, 2020, p. 205)

Considerando o investimento no trabalho com diferenciação pedagógica, jogos e atividades lúdicas, a exploração da leitura de palavras e textos e retomada no trabalho de base com a Matemática, as professoras concluíram que 2022 foi um ano proveitoso aos alunos e que, num aspecto geral, os alunos chegarão ao quarto ano do ensino fundamental com os conhecimentos prévios suficientes. Porém, é necessário ter em mente que, assim como já percebido no terceiro ano, que os alunos não terão os mesmos comportamentos e aprendizagens como no período pré- pandêmico.

Eu acho que eles estão indo bem. Assim, eu tenho casos bem pontuais de quem não vai para o próximo ano escolar. Mas a gente passou para a equipe diretiva alguns casos que precisam de mais atenção, alguns casos bem isolados. Mas o grande grupo está indo conforme o terceiro ano mesmo com a fluência leitora, com uma compreensão leitora muito boa. [...] Eles terminaram o terceiro ano muito bem, com uma bagagem bem de terceiro ano mesmo, sabendo o básico pra ir pra um quarto ano e conseguir seguir o currículo (Prof^a Margarida).

Nossa, eles foram muito bem! Eu vi muitos avanços na nas intervenções que eu fiz com a turma. Alguns alunos, em menos de um mês, estavam no mesmo nível de leitura dos outros colegas [...] Me apaixonei pelo terceiro ano! Eu acho que a professora do quarto ano vai ganhar, por mais que ela receba alunos novos, ela vai ter uma base muito comprometida, responsável, que sabe a construção do número, que melhorou muito em leitura interpretação de texto, já sabe substantivo, adjetivo esses foram os assuntos assim que eu voltava e voltava e já nem era mais e eu voltava [...] Eu não me arrependo até, não foi perda de tempo voltar nos conteúdos que eles ainda não tinham consolidado (Prof^a Begônia).

A partir desta subseção foi possível analisar excertos das entrevistas relacionados aos três eixos de análise organizados a partir das respostas obtidas e que os dados coletados reforçam que “nada substitui o trabalho de um bom professor, na capacidade de juntar o saber

e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais.”(NÓVOA, 2022, p. 6). Os eixos **1. Retorno dos alunos à escola e suas dificuldades** e **2. Ações docentes no retorno à presencialidade e suas formas de organização** tornaram-se indissociáveis nas falas das docentes, pois com retorno dos alunos foi possível realizar um diagnóstico das dificuldades para determinar as melhores ações, promovendo momentos de aprendizagem adequados às suas necessidades e integrando-os à ludicidade, que é fator fundamental para o dia-a-dia das crianças.

Através da Avaliação Diagnóstica as professoras puderam conhecer seus alunos, suas principais dificuldades e determinar quais seriam os objetos de conhecimentos prioritários para o ensino ao longo do ano letivo de 2022. Nesse momento inicial, também foi necessária a adaptação das professoras com a nova realidade das escolas, com alunos do terceiro ano do ensino fundamental que nunca haviam antes frequentado o espaço escolar e precisavam de apoio para aprender a ser aluno. Conclui-se que sem a avaliação inicial, o processo de ensino e aprendizagem não teria ocorrido de modo a priorizar os alunos e apaziguar suas dificuldades.

As atividades em sala de aula, a diferenciação pedagógica, a atenção especial direcionada aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais ou no Laboratório de Aprendizagem, somadas ao intermédio familiar na realização das tarefas de casa e ao diálogo com a escola e entre os professores possibilitaram a concretude do último aspecto elencado: **3. Comportamentos e aprendizagens de saída dos alunos**. Logo, assim como no período de Ensino Remoto Emergencial, o trabalho docente possibilitou o avanço dos educandos, garantindo, ainda que de modo heterogêneo, o avanço da maioria dos alunos para o 4º ano do ensino fundamental com as aprendizagens esperadas para o ano de escolarização.

Portanto, o retorno à presencialidade, com suas inúmeras adequações, tornou visível à sociedade “a importância da escola no cotidiano das crianças, assim como a importância de profissionais capacitados para a mediação da aprendizagem dos estudantes” (COLLATTO, 2022, p. 72).

5. Considerações Finais

A Pandemia de COVID-19 adentrou o Brasil e possibilitou maior visibilidade às dificuldades vivenciadas diariamente por grande parte da população, tais como a fome, a falta de acesso ou a precariedade do atendimento de saúde, o desemprego e as condições de ensino ofertadas para os alunos das redes públicas. Com a necessidade do isolamento social,

as escolas e as redes de ensino precisaram passar por adaptações para garantir o direito constitucional à educação para todos os educandos. Mesmo sem o respaldo imediato das redes de ensino, as escolas não mediram esforços para manter o contato entre professores e alunos, buscando novos meios e formas de adequar o ensino que, antes era desenvolvido nas escolas, para dentro das casas dos alunos.

É a partir desse contexto que a presente pesquisa teve sua motivação, justificativa e desenvolvimento. Tendo como objetivos identificar quais foram os impactos causados pelo Ensino Remoto Emergencial no processo de alfabetização de crianças e investigar os caminhos e estratégias utilizados por professores no período pós-pandêmico que estão auxiliando nas aprendizagens dos alunos, através de uma abordagem qualitativa, utilizando-se do estudo de caso como estratégia e da entrevista semiestruturada como instrumento para geração de dados, esta investigação produziu dados e análises que contribuem para a pesquisa educacional na medida em que registram as ações de professoras e redes de ensino tanto no período do Ensino Remoto Emergencial, quanto no retorno às atividades presenciais nas escolas. A seguir, serão sintetizadas as contribuições da presente pesquisa nesse sentido.

O uso dos recursos digitais teve uma adesão acelerada na educação e o *Whatsapp* foi crucial para o envio de tarefas e para o contato entre professores, alunos e suas famílias, pois é uma ferramenta de fácil compreensão de uso. As dificuldades para o manuseio adequado das ferramentas digitais, tanto pelas famílias, quanto por professores, revela a necessidade do investimento em práticas de letramento digital e de formação continuada dos docentes, a fim de que mantenham-se atualizados e tenham facilidade para o uso das plataformas educacionais digitais, que já são amplamente utilizadas nas escolas da Rede Privada de Ensino.

A partir dos dados coletados nas entrevistas, com as professoras da Rede Pública Municipal de Porto Alegre e da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, foi possível perceber as diferentes condições socioeconômicas e organizacionais de cada família e como esses fatores influenciam na aprendizagem das crianças. Para garantir que todos os alunos tivessem acesso aos materiais disponibilizados, além do uso das ferramentas digitais, as escolas também disponibilizaram *kits* com materiais impressos que, contudo, nem sempre eram acessados pelos estudantes. Ao final do ano de 2021, com o retorno híbrido das aulas, a falta de contato com alguns alunos continuou sendo percebida, o que os levou à reprovação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre ou à Busca Ativa na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Os demais alunos que mantiveram contato com a escola, realizaram a entrega de suas atividades ou atividades de recuperação foram aprovados para o ano escolar posterior, entretanto, com níveis de aprendizagem abaixo do usual.

Após quase dois anos de Pandemia, as crianças retornaram integralmente para as escolas, confirmando que este período de afastamento do espaço escolar causou impactos significativos no processo de aprendizagem e, tratando-se dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, afetou diretamente seus processos de alfabetização. Muitas crianças tiveram seu primeiro contato com a escola presencialmente já no terceiro ano do ensino fundamental, assim, além das aprendizagens específicas relacionadas à leitura e à escrita, as professoras tiveram que ter sensibilidade para lidar com a adaptação dos alunos à rotina escolar, ensinando-lhes a como usar os materiais de forma correta, bem como promover momentos de interação e convívio com o próximo, fortalecendo o senso de coletividade que, durante o ERE, não foi experienciado por muitas crianças.

A partir dos dados fornecidos pelas entrevistadas, foi possível identificar a importância da Avaliação Diagnóstica, para os professores e para os alunos, desenvolvida no retorno à presencialidade. A realização dessa avaliação inicial possibilitou às professoras a reflexão sobre quais seriam as melhores escolhas didáticas para o momento vivenciado, fazendo com que o uso de jogos, as brincadeiras e a ludicidade fossem parte integrante do dia-a-dia escolar.

Mesmo no período pré-pandêmico, a heterogeneidade de aprendizagens entre os alunos era existente, pois a aquisição de conhecimentos está diretamente relacionada a fatores muito diversos de cada indivíduo. Com o período de ERE essas diferenças foram potencializadas e a diferenciação pedagógica passou a ser recorrente e ainda mais necessária. Embora as entrevistadas considerassem seus alunos com bons níveis de aprendizagem para o ano escolar no qual se encontravam, a diferenciação foi promovida, tanto no nível das atividades, quanto em relação à gestão dos tempos, espaços e do grupo de alunos, bem como foram traçadas estratégias em conjunto com os professores do Laboratório de Aprendizagem e Sala de Recursos Multifuncionais para aqueles estudantes com maiores dificuldades.

Ambas as professoras relataram a necessidade de retomar os conteúdos do ano escolar anterior, a fim de que os alunos tivessem uma base consistente para progredir em suas aprendizagens. A partir do referencial de Collatto (2022), foi possível perceber diferenças e semelhanças sobre a experiência de retorno à educação presencial das professoras entrevistadas nesta pesquisa e na sua. Poder criar esse diálogo é interessante, pois revela que, mesmo tratando-se de escolas e professoras da rede pública da cidade de Porto Alegre, a realidade de cada comunidade é singular, podendo haver inúmeras semelhanças e diferenças. Destaca-se que as dificuldades na área da Matemática foram percebidas pelas entrevistadas nesta pesquisa e na pesquisa de Collatto (2022), demonstrando a importância

do ensino explícito desse objeto de conhecimento, a fim de que haja construção do senso numérico e o desenvolvimento das aprendizagens futuras.

Embora haja ressalvas acerca de alguns recursos utilizados pela professora Margarida para o trabalho com as dimensões da leitura, não se pode desconsiderar a atenção voltada para que essa aprendizagem fosse consolidada pelas crianças. Logo, no final do ano letivo de 2022, foram identificados avanços nas aprendizagens dos educandos: as crianças evoluíram nos níveis de escrita e leitura, na construção numérica e em suas relações interpessoais, de acordo com os relatos das docentes nas entrevistas.

Acredito que o fato das entrevistas terem sido desenvolvidas apenas com duas professoras, embora de diferentes redes de ensino, impossibilitou uma visão mais ampla e plural sobre o fenômeno pesquisado. Assim, as possibilidades futuras de pesquisa poderiam partir do mesmo tema ou de outros que se relacionem com este, fazendo com que os resultados desta pesquisa e os de estudos futuros possam promover autoidentificação para professoras que estão enfrentando os mesmos desafios e servir como subsídio para a reflexão, construindo um campo de troca entre os docentes e pesquisadores interessados na temática.

Portanto, a Pandemia de COVID-19 e o conseqüente Ensino Remoto Emergencial possibilitaram maior visibilidade do trabalho desenvolvido pelas professoras, reafirmando a especificidade do trabalho docente, a importância das intervenções intencionais e o papel crucial da escola como espaço de diversidade, convívio e socialização.

Referências

Amorim, R. M. de A., & Cerdas, L. (2021). **A AUTORIA NO PROCESSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO EM MEIO DIGITAL: A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.** *Revista Brasileira De Alfabetização*, (14), 170-187. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2021453>. Acesso em: 26 de mar. de 2023.

Almeida, P. R. de; Susana Jung, H.; de Quadros da Silva, L. (2021). **RETORNO ÀS AULAS: ENTRE O ENSINO PRESENCIAL E O ENSINO A DISTÂNCIA, NOVAS TENDÊNCIAS.** *Revista Práxis*, 3, 96–112. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rpr.v3.2556>. Acesso em: 26 de mar. de 2023.

ANDRADE, Sandra dos Santos; SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana; NUNES, Marília Forgearini. **Entre máscaras, ansiedades e expectativas: desafios enfrentados por professoras no retorno ao ensino presencial.** *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 66, e176622, 2022, p. 1-24. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/23305>. Acesso em: 20 de mar. de 2023.

ANTUNES, Helenise Sangoi; LEÃO, Débora Ortiz de. **Narrativas de alfabetizadoras sobre um tempo desafiador: políticas e práticas no ensino remoto durante a pandemia no Rio Grande do Sul.** In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização**

na pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] : resultados de uma pesquisa em rede/ organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. -São Paulo : Parábola, 2022. p.166-179

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo/** Laurence Bardin; tradução: Luis Antero Neto, Augusto Pinheiro– São Paulo, Edição 70, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF:Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Art. 205. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base.** – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf Acesso em: 23 de mar. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 13 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 23 de março de 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, DF, 01 jun. 2020. Seção 1, p.1. Disponível em: <https://bit.ly/3rkdJFd>. Acesso em: 21 de dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA VERSÃO 1.0.** Brasília- DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas> Acesso em: 16 de out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.**Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação.** Disponível em : https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso: em 03 de out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a COVID-19?** Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=O%20SARS%2DCoV%2D2%20%C3%A9,China%2C%20em%20dezembro%20de%202019>. Acesso em: 31 de jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde/ Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Especial: Doença pelo novo coronavírus- COVID-19.**Disponível em:<https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/covid-19/2022/boletim-epidemiologico-no-129-boletim-coe-coronavirus>.Acesso em: 18 de out. de 2022.

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. **Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** In:Revista Teias, v.

23, n. 68, jan./mar. 2022, p. 250-264. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/60952/41473>. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Semana da Ação Mundial 2022. Balanço do Plano Nacional de Educação 2022.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/?lang=pt> <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/>. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto & Contexto - Enfermagem, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/9VBbHT3qxByvFctbZDZHgNP/?lang=pt>. Acesso em: 23 de mar. de 2023.

COLLATTO, Bárbara Salerno. **Aprendizagem de crianças em tempos de pós- pandemia: análises de estratégias didáticas no retorno às aulas presenciais.** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254316> Acesso em: 23 de mar. de 2023.

Creswell, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell ; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed,2007.

Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sandra dos Santos Andrade, Marília Forgeirini Nunes, Luciana Piccoli - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 176p..Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/233647/001135459.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 de abr. de 2023.

Ferreira, L. G., Gracia Ferreira, L., & Zen, G. C. (2021). **ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA.** *fólio - Revista De Letras*, 12(2). <https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7453>. Acesso em: 26 de mar. de 2023.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2009.

Glossário Ceale: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 26 de mar. de 2023.

KOLINSY, Régine; LEITE, Isabel; MORAIS, José. **Entre a pré Leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem.** In: Alfabetização no Século XXI: como se aprende a ler e a escrever/ Organizadoras: Maria Regina Maluf, Cláudia Cardoso- Martins- Porto Alegre: Penso, 2013.183 p. : il; 23cm. p. 17-48.

LIMA, Mariluce Petrone. **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO EM PERÍODOS DE ISOLAMENTO.** Mestrado Profissional em NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA, Rio de Janeiro. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10985990. Acesso em 19 de jan. de 2023.

Ludovico, F. M., Molon, J., Barcellos, P. D. S. C. C., & Franco, S. R. K. (2020). **COVID-19: DESAFIOS DOS DOCENTES NA LINHA DE FRENTE DA EDUCAÇÃO.** *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 58–74. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74> . Acesso em: 26 de mar. de 2023.

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

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; CARDOSO, André Luís Jankovski;. **Alfabetização de crianças na pandemia de COVID-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva.** In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] : resultados de uma pesquisa em rede/ organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.** - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2022. p.17-32

MACHADO, Yzzynga Silva Rezende. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças.** 2020. 175f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32439>. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

MARTELLO, Júlia Steinhaus. **Recursos didáticos digitais na alfabetização: experiências no programa residência pedagógica - subprojeto pedagogia durante a pandemia de covid-19.** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/242599/001144639.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** . São Paulo: Atlas. Acesso em: 04 out. 2022. , 200.

MELO. Camila Alves de. **Ensinando a ser aluno, aprendendo a ser professora: reflexões analíticas traçadas a partir da prática do estágio docente.** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88079> Acesso em: 20 de mar. de 2023.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MENDES, Luciana. **O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA.** Universidade de Brasília, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11280704. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética.**/ Artur Gomes de Moraes. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.**/ Artur Gomes de Moraes. – 1. ed.;2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MORAIS. Artur Gomes de. **Jogos para ensinar ortografia: ludicidade e reflexão.** Artur Gomes de Moraes, Tarciana Pereira da Silva Almeida – Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2022.

MOTA, Adriana Sandes. **Alfabetização e heterogeneidade: o desafio de considerar diversos saberes sobre a escrita na modalidade de ensino remoto.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2021. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11217640. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros *et al.* **Alfabetização no Ensino Remoto: mapeamento dos dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível.** *In:* MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] : resultados de uma pesquisa em rede/** organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2022. p.100-123

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar/** Antônio Nóvoa, colaboração Yara Alvim- Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf> . Acesso em: 26 de mar. de 2023.

NUNES, Marília Forgearini; SPERRHAKE, Renata (2021). **Ensino Remoto e anos iniciais do ensino fundamental: reflexões em torno da docência e de algumas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita.** Signo, 46(85), 26-34. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15710>. Acesso em 31 de jul. de 2022.

PICCOLI, Luciana. **Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização.** Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, ano 23, Boletim 4, p.37-48, abr. 2013. Disponível em <https://bit.ly/3rnZhfA>. Acesso em 23 de mar. de 2023.

PERRENOUD, Phelippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som : um manual prático/ Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

PORTO, Gilceane Caetano *et al.* **A experiência educativa em contexto pandêmico no Rio Grande do Sul: trabalho docente e prática pedagógica.** In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] : resultados de uma pesquisa em rede/** organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2022. p.124-147

RAMOS, Tuany Inoue Pontalti. **O COTIDIANO DAS CRIANÇAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: (DES) CONSTRUÇÕES/** Tuany Inoue Pontalti Ramos; orientadora: Prof^a Dr^a Marta Regina Brostolin, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11315090. Acesso em: 29 de ago. de 2022.

Redon, V. L. (2020). Alfabetização pós-constructivista em tempo de pandemia. *Cadernos De Gênero E Diversidade*, 6(2), 54–74. <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i2.37125>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/37125> . Acesso em 26 de mar. de 2023.

Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19 [recurso eletrônico] : resultados de uma pesquisa em rede/ organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. - São Paulo : Parábola, 2022. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arg=ebook.htm>. Acesso em: 26 de mar. de 2023.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Aprendendo sobre os alunos: avaliação inicial.** In: RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. (Orgs.). Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações. **7 ed.** Porto Alegre: Penso, 2014, 34-59.

SALES, Ana Luiza Honorato de; DUARTE, Rosália Maria. **“Eu sou mãe, não sou professora”:** **Mediação parental no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19.** Rio de Janeiro, 2021. 211 f. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52856/52856.PDF>. Acesso em 26 de março de 2023.

SILVA, Alexsandro da. **A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos.** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização : ano 02, unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012. p. 06-15.

SILVA, Eliane Ilha da. **Os desafios da alfabetização no contexto da pandemia.** Trabalho de conclusão (graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Campus Litoral Norte. Licenciatura em Pedagogia: Ensino a Distância, Tramandaí, BR-RS, 2022. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001154006&loc=2022&l=23c1d1996f87e09b> . Acesso em 19 de jan. de 2023.

SOARES, Magda. (2016). **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 377p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

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

STOLF, Mariana Taborda et al. **Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia.** *J.Hum. Growth Dev.* [online]. 2021, vol.31, n.3, pp. 484-490. ISSN 0104-1282.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36311/jhgd.v31.12668>. Acesso em: 19 de jan. de 2023.

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina. **Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de COVID-19.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1750–1768, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.13761. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13761> . Acesso em: 19 jul. 2022.