



Jéssica Castro Nogueira

**Vozes de uma comunidade escolar municipal
do Rio de Janeiro: um olhar sobre o trabalho de
alfabetização**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutora pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Pontifícia Universidade
Católica do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Zena Winona Eisenberg
Coorientadora: Prof.^a Janete Teixeira de Lyra

Rio de Janeiro
Setembro de 2024



Jéssica Castro Nogueira

**“Vozes de uma comunidade escolar municipal
do Rio de Janeiro: um olhar sobre o trabalho de
alfabetização”**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profa. Zena Winona Eisenberg

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Janete Texeira de Lyra

Coorientadora

Secretária Municipal de Educação de Duque de
Caxias

**Profa. Maria Cristina Monteiro Pereira de
Carvalho**

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Maria Ignez Ferreira Campos

Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

**Profa. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de
Souza**

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Helen Vieira de Oliveira

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro, 30 de setembro de 2024

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial sem autorização da Universidade, da Autora e das Orientadoras.

Jéssica Castro Nogueira

Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, graduou-se em Pedagogia pela mesma universidade em 2013. Professora de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais na Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME- RJ). Foi bolsista do Programa Anual de Bolsas de Estudo de Mestrado e Doutorado 2023 do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro-Anísio Teixeira (CREP-AT). Tem experiência na área de Educação, com interesse principalmente nos seguintes temas: alfabetização e letramento; leitura e escrita; aprendizagem.

Ficha Catalográfica

Nogueira, Jéssica Castro

“Vozes de uma comunidade escolar municipal do Rio de Janeiro: um olhar sobre o trabalho de alfabetização” / Jéssica Castro Nogueira ; orientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2024.

140 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Pandemia. 5. Covid-19. 6. Escola. I. Eisenberg, Zena Winona. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Àqueles que se foram ao longo desses quatro anos e deixaram saudades.
Em especial, a Vó Vera e o Vô Chico.

Agradecimentos

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À PUC-Rio, onde ingressei aos 17 anos na graduação, emendei o mestrado e agora, aos 32 anos, finalizo meu doutorado. Visto a camisa de filha da PUC com muito orgulho, diversas críticas e gratidão. Por muito tempo foi minha segunda casa e de “alis grave nil” não houve nada. Mas com a sabedoria construída aqui, seguirei obstinada.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio, pelo conhecimento construído.

Aos participantes da pesquisa: famílias, gestão e, principalmente, às professoras e crianças. Apenas quem conhece a realidade de uma escola pública carioca entende o misto de sentimentos que esse espaço traz.

Aos “quarenteners”, as pessoas que respeitaram o isolamento social ajudando em meio ao caos que foi a pandemia. Sem cada uma dessas pessoas se resguardando e cuidando para que essa doença não se alastrasse ainda mais até a vacinação, não sei onde estaríamos.

À minha família. Claúdia, minha mãe, Ju, minha irmã mais velha, Gabi e Duda, conhecidas como As Gêmeas, e Yuri, meu sobrinho. Amo vocês. Obrigada por serem meu porto seguro.

Às minhas amigas, que tanto ouviram minhas lamúrias, choros e causos. Em especial, Camila, Simone, Juliana, Karla e Nath. O apoio, incentivo e as palavras de carinho de vocês me deram forças para chegar até o fim. Sorte a minha em poder ter a ajuda de vocês na escrita, reconstrução de gráficos e reflexão sobre o texto.

Minhas queridas parceiras de dias de luta e dias de mais luta da prefeitura. Em especial, Fabi, Karina, Fer, Mirla e Juju. O apoio, colaboração e incentivo de vocês foram fundamentais para tornar a rede um lugar de aprendizado com mais leveza.

Agradeço imensamente à Thaissa, vulgo Tatá. Mulher, que trabalho te dei! Foram tantas lágrimas, risos (nervosos, que você já disse que deveriam ser estudados), crenças e descrenças, insegurança, incerteza e, sempre, apoio. Sem o seu acompanhamento, os surtos seriam insuportáveis. Todos os pós-graduandos deveriam ter uma Thaissa (psicóloga) para chamar de sua nessa jornada.

Às minhas queridas companheiras das quintas do Grudhe. Em especial, à Camyla, com quem tive o imenso prazer de entrar nessa odisseia chamada doutorado, que me ~~salvou~~ ajudou em tantos momentos ao longo desses anos, sou pura gratidão; Débora, que soube chegar e se fazer necessária com seu jeito único; Dani, meu xodozinho, me orgulho tanto de você e poder contar com sua enorme ajuda não tem preço; Lorena e Jackeline, ICs que transcreveram tantos áudios para me ajudar; Yaz e Agatha, a quem dei tanto trabalho, mesmo em meio às férias.

Às professoras da banca por suas leituras e contribuições: Cristina e Maria Inês, com as quais pude aprender sobre o universo da Educação e das crianças, sempre professoras atenciosas desde a graduação; Maria Ignez, que conhece a realidade da rede do Rio de Janeiro e sempre traz críticas construtivas necessárias; Helen, professora do fundamental, psicopedagoga talentosa e energia pura; Cátia, com quem aprendi sobre os desafios das dificuldades de aprendizagem, obrigada por partilhar um pouco do seu conhecimento comigo e pelo apoio nessa vida acadêmica, anja; e Rosália, que desde a graduação deu nós em minha mente, mas me fez compreender que “complicar para entender” é um caminho árduo, porém recompensador.

À minha coorientadora, Janete. Alfabetizadora, coordenadora, fonte de muita inspiração e de tanto carinho. Quando te conheci, você no doutorado e eu na graduação, já te admirei. Ao me tornar professora, busquei em você a referência pra a docência nessa etapa tão desafiadora e encantadora. Obrigada por compartilhar tanta sabedoria.

Agradeço de todo coração à minha segunda mãe, grande amiga, inspiração como pesquisadora e ser humano. Aos 17 anos, quando a conheci, não imaginava que seria essa longa jornada da Iniciação Científica ao Doutorado. Zena, obrigada pelo apoio, carinho, por ser você! Entre alegrias, choros e risos, chegamos ao fim dessa trajetória que não se encerra aqui. Obrigada por acreditar em mim!

Agradeço às forças espirituais que me deram forças para chegar até aqui.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Resumo

Nogueira, Jéssica Castro; Eisenberg, Zena W.; Lyra, Janete.; (Orientadora e Coorientadora). **Vozes de uma comunidade escolar municipal do Rio de Janeiro: um olhar sobre o trabalho de alfabetização.** Rio de Janeiro, 2024. 140p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

No ano de 2020, a população mundial foi surpreendida por um novo vírus que desencadeou uma série de mudanças na vida de todos. Devido ao coronavírus, escolas e diversos estabelecimentos foram fechados. Com isso, milhares de crianças deixaram de frequentar a escola e, principalmente, aquelas que estavam no começo da aprendizagem de leitura e escrita, tiveram sua escolarização gravemente afetada. Esta tese traz uma pesquisa qualitativa que investiga o processo de alfabetização ocorrido durante o período da pandemia do covid-19. Trata-se de um estudo de caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro, onde foram entrevistadas: 5 professoras que atuaram em classes de alfabetização no ano de 2020 ou que receberam alunos advindos desta etapa nos anos de 2021 e 2022, 25 crianças do 3º e 4º ano e 16 responsáveis. As entrevistas foram individuais com os adultos e coletivas com as crianças, e todas foram transcritas, codificadas e analisadas com o software Atlas Ti. Os resultados mostram que as professoras viram dificuldades na adaptação das crianças à cultura escolar, defasagem da aprendizagem e dificuldades em habilidades que somente através da escolarização poderiam ser adquiridas. As professoras indicaram também a importância da família no processo de retorno ao ensino presencial. Por meio das entrevistas com as crianças, verificamos que a mediação das tarefas ficava sob responsabilidade, principalmente, das mães. Dentre o repertório diverso de atividades realizadas pelas crianças, houve, contudo, um maior destaque para atividades tradicionais - cópias de textos e o trabalho com palavras e sílabas. Já as crianças falaram sobre uma alta carga de tarefas para serem realizadas, algo que se tornou um obstáculo devido ao outro problema indicado por elas: a dificuldade em se comunicar com as professoras. Também sinalizaram a importância da escola para a aprendizagem e socialização, mencionando a saudade dos amigos e das atividades escolares. Por último, nas entrevistas com os responsáveis, vimos que utilizaram variedade de recursos na tentativa de auxiliar as crianças em sua aprendizagem, destacando-se: a impressão das atividades enviadas pela escola, o uso da apostila da rede, a participação nas aulas remotas, atividades enviadas pelo WhatsApp e aulas pelo programa disponibilizado pelo município, o Rioeduca na TV. Os responsáveis destacaram aspectos positivos e negativos do ensino remoto, ressaltando a importância do papel do professor e da seleção adequada de materiais, além da importância da interação presencial. Em suma, este estudo evidencia a necessidade de estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas para enfrentar crises futuras, reforçando o papel insubstituível da escola e do professor no processo de alfabetização e desenvolvimento das crianças. É necessário que o governo faça investimentos para termos, de fato, uma educação pública democrática e de qualidade.

Palavras-Chave

Alfabetização; letramento; pandemia; covid-19; escola.

Abstract

Nogueira, Jéssica Castro; Eisenberg, Zena W.; Lyra, Janete.; (Advisor and Co-advisor). **Voices from a municipal school community in Rio de Janeiro: a look at the work on literacy.** Rio de Janeiro, 2024. 140 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In 2020, the world's population was taken by surprise by a new virus that triggered a series of changes in everyone's lives. Due to the coronavirus, schools and several establishments were closed. As a result, thousands of children stopped attending school and, especially those who were just beginning to learn to read and write, had their schooling seriously affected. This thesis presents qualitative research that investigates the literacy process that occurred during the period of the covid-19 pandemic. It is a case study of a municipal school in Rio de Janeiro, where we interviewed: 5 teachers who worked in literacy classes in 2020 or who received students from this phase in 2021 and 2022, 25 children in the 3rd and 4th grades and 16 of their guardians. The interviews were conducted individually with adults and collectively with children, and all were transcribed, coded and analyzed using Atlas Ti software. The results show that the teachers saw difficulties in children's adaptation to the school culture, delays in learning and difficulties in skills that could only be acquired through schooling. The teachers also indicated the importance of the family in the process of returning to school education. Through the interviews with the children, we found that the mediation of tasks was mainly the responsibility of mothers. Among the diverse repertoire of activities performed by the children, however, there was a greater emphasis on traditional activities - copying texts and working with words and syllables. Children, on the other hand, spoke about a high workload to be completed, something that became an obstacle due to another problem they mentioned: the difficulty in communicating with the teachers. The children also mentioned the importance of school for learning and socialization, mentioning that they missed their friends and school activities. Finally, in the interviews with the guardians, we saw a variety of resources used, with emphasis on printing out the activities sent by the school, the use of the municipality handouts, remote classes, activities sent via WhatsApp, and classes taught online via the program provided by the education department, Rioeduca na TV. The guardians highlighted both positive and negative aspects of remote teaching, emphasizing the importance of the role of the teacher and the appropriate selection of materials, in addition to the importance of face-to-face interaction. In short, this study highlights the need for more effective and inclusive educational strategies to face future crises, reinforcing the irreplaceable role of the school and the teacher in literacy and the overall development of children. The government needs to invest to have, in fact, a democratic and quality public education.

Keywords

Literacy; education; pandemic; covid-19; school

Sumário

1	Introdução	15
1.1	Objetivos	17
2	Contextualizando a pandemia do Coronavírus.....	19
2.1	Efeito da pandemia na educação	21
2.2	Funcionamento das escolas municipais do Rio de Janeiro	28
3	A alfabetização	33
3.1	O contexto da alfabetização no Brasil	33
3.2	Cenário político da alfabetização	42
3.3	Políticas públicas e as formas de se pensar a alfabetização	47
3.4	Levantamento de estudos sobre alfabetização na pandemia.....	51
3.5	Principais resultados do levantamento de estudos	61
4	Metodologia.....	63
4.1	Escolha das escolas e dos participantes.....	63
4.2	Instrumentos	67
4.2.1	Entrevistas	68
4.2.1.1	Entrevista com a gestão escolar	68
4.2.1.2	Entrevista com as professoras	68
4.2.1.3	Entrevista coletiva com as crianças	69
4.2.1.4	Entrevistas com os responsáveis	70
4.2.2	Questionários	71
5	Resultados e análises dos dados.....	73
5.1	Gestão	74
5.2	Professoras	77
5.2.1	Trabalho desenvolvido durante o isolamento social.....	78
5.2.2	Trabalho desenvolvido durante período híbrido.....	85
5.2.3	Temas gerais e pós pandemia.....	87
5.3	Responsáveis	90
5.4	Crianças	96
5.5	Discussão dos resultados.....	104
6	Considerações finais	105
7	Referências	109
	Anexos	118
	Anexo 1- Questionário traduzido para entrevista com os responsáveis	118
	Anexo 2- Questionário traduzido e adaptado para entrevista com as professoras.....	121
	Apêndices.....	124
	Apêndice 1- Questionário semiestruturado com gestão escolar ..	124
	Apêndice 2- Entrevista semiestruturada com as professoras	125
	Apêndice 3- Entrevista semiestruturada com as crianças	126
	Apêndice 4- Entrevista semiestruturada com as famílias.....	127
	Apêndice 5- Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Família	128

Apêndice 6- Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – professoras.....	132
Apêndice 7- Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – gestão escolar.....	136
Apêndice 8- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	140

Lista de figuras

Figura 1 - Linha do tempo dos eventos do surgimento da Covid-19 ao fim da pandemia.....	21
Figura 2 - mapa das unidades escolares municipais.....	64
Figura 3 - linha do tempo das etapas da pesquisa.....	67
Figura 4 - Organização da escola	75
Figura 5 - Grupos de códigos temáticos - professoras.....	78
Figura 6 - métodos, concepções de ensino e práticas mencionadas nas entrevistas das professoras.....	89
Figura 7 - Grupos de códigos temáticos - responsáveis	90
Figura 8 - Grupos de códigos temáticos - crianças	97
Figura 9- Ajuda recebida	98

Lista de gráficos

Gráfico 1- Situação das escolas brasileiras em julho de 2020:	24
Gráfico 2- principais ferramentas utilizadas durante a pandemia.....	57

Lista de quadros

Quadro 1: relação dos decretos, leis e protocolos relacionados à educação do período pandêmico.	30
Quadro 2 - Relação dos artigos selecionados.....	52
Quadro 3- Perfil das crianças.....	65
Quadro 4 - Relação crianças e responsáveis.....	66
Quadro 5- Professoras entrevistadas.....	67
Quadro 6 - Relação das entrevistas das crianças.....	70

Lista de tabela

Tabela 1 – Fluxo- Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Brasil Ensino Fundamental- Por ano- 2017 (em %)	43
--	----

1

Introdução

Estou desconfiando que o mundo está sendo dominado pelas palavras. Antes, as palavras pareciam mudas, ficavam quietinhas no canto delas, sem querer dizer nada. Agora, estão atrevidas, se mostram o tempo todo. Para todo lugar que eu olho tem palavras: grandes, pequenas, compridas, alegres, choronas, macias, tem até palavra que é doce!

Efigênia Alves (A menina que descobriu o mistério das palavras)

Para iniciar este trabalho, é necessário explicitar que este projeto foi atravessado pelo lugar que ocupo na educação. Considerando que a experiência pessoal e profissional influencia o que se deseja investigar, orienta o nosso olhar e as nossas escolhas durante a pesquisa, é preciso, desse modo, deixar evidente aqui a perspectiva de onde partiu este trabalho.

Desde 2016, atuo como professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro, tendo lecionado em todos os anos escolares do Ensino Fundamental I (EF) e me identificando com a alfabetização. Assim como descrito na epígrafe, nesse processo as crianças passam a perceber as letras, palavras e textos que as rodeiam, trazendo ricas reflexões sobre a escrita e o mundo. Atuar com as turmas que focam nesse processo se tornou meu maior interesse.

Em 2020, ano no qual a pandemia¹ se alastrou, atuei com uma turma de 3º ano, seguindo com o grupo que havia lecionado no ano anterior. Embora já conhecesse a turma de forma geral, como todo ano, havia crianças novas que ainda estavam no começo do processo de alfabetização. Durante esse período, foi necessário atender as famílias e alunos de forma mais próxima que nunca e isto foi desafiador. Desta forma, vivenciei o cenário da pandemia da perspectiva das

¹ Neste trabalho estaremos tratando sobre a pandemia da Covid-19 transmitida pelo vírus SARS-CoV-2. Para fins de fluidez na leitura, utilizamos como sinônimos os termos coronavírus, pandemia e Covid-19.

professoras², percebendo as dificuldades enfrentadas por elas, as famílias e alunos.

A pandemia foi um período que fez com que as escolas e professoras tivessem que se reinventar. As famílias precisaram de grande mobilização e atenção com os estudos de suas crianças e tudo permeado por um governo que deveria colaborar para que fosse possível desenvolver algum tipo de trabalho minimamente satisfatório. Infelizmente, da perspectiva de professora, durante o primeiro ano de pandemia na cidade do Rio de Janeiro, pouco se viu iniciativa da prefeitura, deixando as professoras sem direcionamento. Tal período foi enfrentado com grandes dificuldades, sendo necessária mobilização individual e utilização de recursos próprios para atender aos alunos, de modo que os fizessem aprender.

Somando o insatisfatório resultado da alfabetização no país, antes mesmo da pandemia, com a preocupação quanto à necessidade de garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever, condição para o exercício pleno de sua cidadania, nos impõe uma reflexão sobre como se deu o processo de alfabetização no contexto da pandemia.

Desta forma, minha vivência durante a pandemia, marcada por diversos aspectos negativos mencionados anteriormente, me gerou um sentimento de angústia. Assim, investigar a realidade de outra localidade que tenha enfrentado uma situação semelhante mostrou-se uma tarefa desafiadora. Comecei a refletir sobre como esse período foi vivenciado em uma instituição de ensino que alcançou êxito.

Nesse sentido, buscamos³, com essa pesquisa, responder às seguintes questões: *como o contexto da pandemia afetou a alfabetização dos alunos? Como a escola lidou com os desafios na alfabetização dos alunos durante a pandemia e como tem lidado com as defasagens de aprendizagem advindas deste período?*

² Optamos por utilizar o coletivo feminino, pois as mulheres predominam essa profissão no cenário brasileiro, algo historicamente marcado e ainda presente atualmente considerando os dados do Censo escolar de 2022. Disponível em: < [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil#:~:text=Do%20corpo%20docente%2C%20composto%20por,79%2C2%25\)%20s%C3%A3o%20professoras](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil#:~:text=Do%20corpo%20docente%2C%20composto%20por,79%2C2%25)%20s%C3%A3o%20professoras) > Acesso em: 05 nov. 2023.

³ Embora esse trabalho seja de doutorado e isso signifique que quem escreve é singular, a escrita e a pesquisa não é feita de forma isolada. A escrita desse texto se dá de forma plural baseada nos textos, orientação e ajuda recebida.

Como os alunos estão conseguindo superar os desafios em seu processo de alfabetização?

1.1 Objetivos

Para responder a esses questionamentos, traçamos como objetivo principal da pesquisa analisar as implicações da pandemia de Covid-19 na alfabetização de crianças na cidade do Rio de Janeiro. Definimos como objetivos específicos:

1. Identificar as dificuldades e potencialidades que alunos e responsáveis encontraram durante a pandemia de Covid-19 no processo de alfabetização.
2. Compreender os diferentes modos nos quais alunos e responsáveis se organizaram, durante a pandemia de Covid-19, em sua rotina de estudos;
3. Investigar o trabalho desenvolvido por professoras alfabetizadoras durante o período de pandemia e suas percepções acerca do impacto ocasionado.

Considerando o panorama que se desdobrou durante a pandemia, nossa hipótese é que as professoras não estavam preparadas para o desafio de alfabetizar a distância; as famílias não tinham preparo estrutural, financeiro ou psicológico para lidar com essa situação e, principalmente, conhecimentos suficientes para auxiliar as crianças no processo de alfabetização, processo esse que requer mediação e intervenções adequadas. Quanto ao governo, ainda sob a perspectiva da professora, o que ficou evidente foi uma falta de direcionamento, que fez com que cada escola e professora agisse de acordo com suas possibilidades. Entendemos, desse modo, que houve uma falha por parte do governo em relação aos cuidados com a educação, principalmente com a alfabetização das crianças nesse período.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo oferece uma breve introdução, define o objeto de estudo, e expõe os objetivos e perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, discutimos o contexto da pandemia e seus efeitos na alfabetização. No terceiro capítulo, fornecemos um histórico conciso da alfabetização no Brasil, abordando aspectos cruciais para entender sua base e concluímos com a revisão de estudos no cenário da pandemia. No quarto

capítulo, apresentamos a metodologia utilizada em nossa pesquisa, determinando a seleção dos participantes e as ferramentas utilizadas, além de detalhar o procedimento das entrevistas em cada grupo de participantes. No quinto capítulo, trazemos os resultados, analisados por grupo de participantes. Finalmente, no sexto capítulo, apresentamos nossas considerações finais.

2

Contextualizando a pandemia do Coronavírus

*E as pessoas ficaram em casa.
E leram livros, e escutaram, e descansaram, e
fizeram exercícios, e fizeram arte, e jogaram
jogos,
e aprenderam novos jeitos de ser, e ainda eram.
E escutaram mais atentamente.
Alguns meditaram, alguns rezaram, alguns
dançaram.
Alguns conheceram suas sombras.
E as pessoas começaram a pensar de maneira
diferente.
E as pessoas se curaram.
Catherine O'Meara*

Em 2020, a pandemia do novo coronavírus se alastrou pelo planeta e modificou a nossa forma de viver. A Covid-19, que havia sido identificada ao final de 2019, foi considerada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) uma doença de grande risco, configurando-se como uma pandemia pela forma como se transmitia facilmente, de acordo com sua distribuição geográfica. Até então, não havia, ainda, registro desse tipo de coronavírus em seres humanos, os primeiros registros foram na China. Um mês após os primeiros casos, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – nível mais alto dentro do Regulamento Sanitário Internacional⁴. Em 1º de Março de 2020, já havia 87.137 casos confirmados e 2.977 mortes em todo mundo (OMS, 2020).

É importante salientar que antes já existiam outros tipos de coronavírus. Ao todo, foram sete tipos identificados em humanos, geralmente associados à gripe. Essa nova identificação do vírus tem como principais sintomas: febre, cansaço, perda de olfato e/ou paladar, chegando aos sintomas mais graves de dificuldade de respirar, dor no peito, perda de fala ou mobilidade⁵. Muitos casos de idosos e pessoas com comorbidades (pressão alta, diabetes, câncer, problemas respiratórios) foram inicialmente vistos como principais grupos de risco, contudo,

⁴ Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> em 18 de out de 2021.

⁵ Dados disponíveis no site da OMS: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_3 em 18 de out de 2021.

ao decorrer dos meses, foi notado que qualquer pessoa, independentemente da idade, tinha chances de adoecer e mesmo morrer, devendo, assim, tomar cuidados.

Por se tratar de uma nova doença em seres humanos, demoraram-se meses para que as pesquisas fossem desenvolvidas e conseguissem fazer uma vacina eficaz. Durante esse período, foram indispensáveis mudanças para que todos se prevenissem. Foi, então, necessário utilizar máscaras de proteção, manter distanciamento entre as pessoas, lavar as mãos com água e sabão e/ou álcool em 70% e fazer *lockdown*⁶. Esses cuidados foram adotados por diferentes nações.

No Brasil não houve unanimidade quanto às medidas a serem tomadas. O foco do governo foi nas questões econômicas, como a criação do auxílio emergencial – que liberava um pagamento de inicialmente 200 reais mensais para trabalhadores informais ou desempregados e, após um período, esse valor foi sendo alterado chegando até 600 reais – e a publicação de algumas medidas provisórias, como concessão de férias coletivas, antecipação de férias individuais, teletrabalho, suspensão de contrato de trabalho por até quatro meses.

Após meses de pesquisa, Rússia e China foram os primeiros países a vacinar, de forma limitada, a sua população em meados de 2020. No mesmo ano, no dia 8 de dezembro, o Reino Unido foi o primeiro país a iniciar a campanha mundial de vacinação⁷. A imunização começou com duas doses, contudo, com o tempo, foram disponibilizadas mais doses, conforme o tipo de vacina, já que laboratórios de diferentes países utilizaram metodologias de fabricação diversificadas.

Somente em 17 de janeiro de 2021 teve início a vacinação contra a Covid-19 no Brasil, através da CoronaVac, vacina produzida por laboratório chinês e testada no Brasil, em duas doses. Iniciou-se a vacinação pelos grupos prioritários (profissionais da saúde, idosos e pessoas com comorbidades). Ao longo deste ano, os estados brasileiros receberam as doses dos imunizantes⁸, tendo autonomia para organizar o seu processo de vacinação conforme as necessidades de cada região. No Rio de Janeiro, a secretaria de saúde concluiu a vacinação de adultos em 20 de agosto de 2021, mas somente em 25 de novembro de 2022 a vacina foi liberada

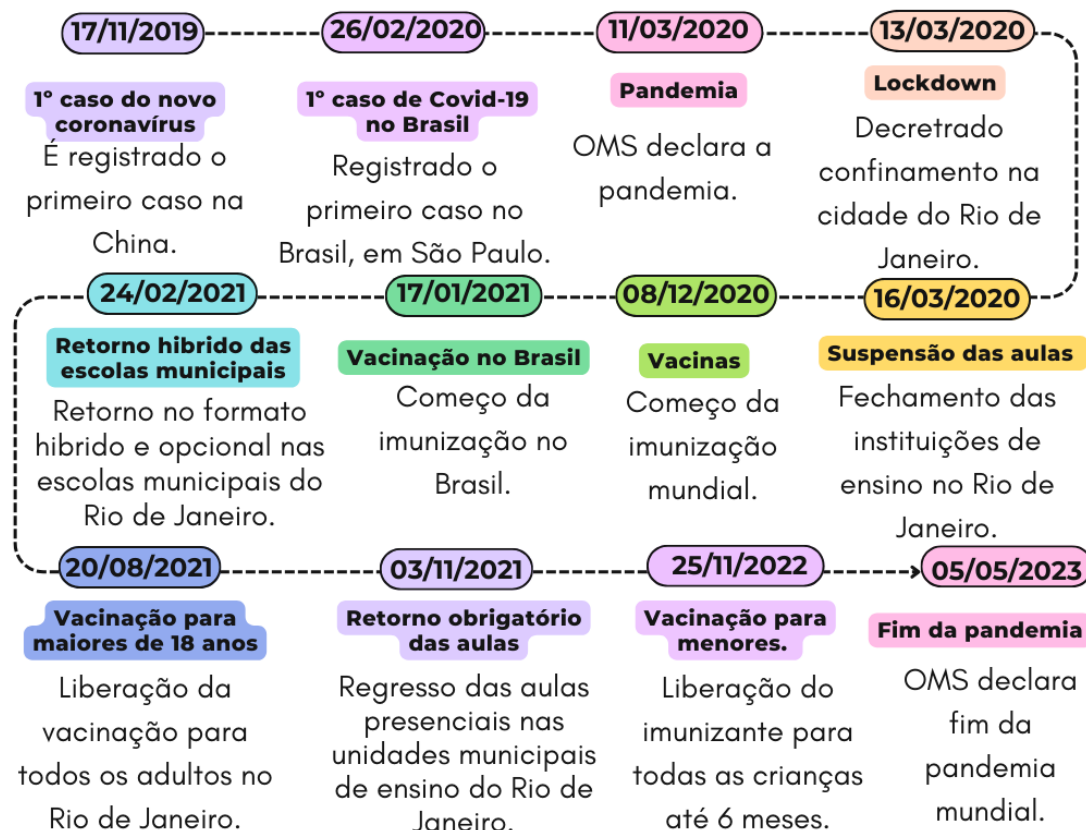
⁶ Fechamento de estabelecimentos considerados não essenciais, evitando a circulação de pessoas nas ruas.

⁷ Disponível em: <https://exame.com/ciencia/10-aplicacao-de-vacina-anti-covid-faz-um-ano-com-metade-do-mundo-imunizado/> em 13 de mar de 2023

⁸ Ao longo de 2021 foram recebidas também as vacinas da AstraZeneca e Pfizer.

para as crianças a partir de 6 meses. A OMS declarou o fim da pandemia em 5 de maio de 2023. A partir de 2024, a vacina contra a Covid passou a fazer parte do calendário anual de vacinação.

Figura 1 - Linha do tempo dos eventos do surgimento da Covid-19 ao fim da pandemia



Fonte: Elaborado pela autora

Como descrito na epígrafe desse capítulo, o período da pandemia foi um momento de recolhimento e reflexão, mas também de muitas perdas e incertezas, como apresentado nesta seção. A seguir, apresentamos como isso afetou a educação.

2.1 Efeito da pandemia na educação

De acordo com um levantamento feito em 98 países pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – em 2020, a maioria dos países apontou ter diretivas governamentais indicando que professores e alunos não se deslocassem para as escolas. Contudo, percebemos diferentes direcionamentos de acordo com o contexto do local.

Em alguns casos, a suspensão das aulas é indefinida. Apenas em quatro países: Comores, Honduras, Federação Russa e Singapura, não

houve frequência escolar suspensa a partir de 20 de março. Em alguns países, a resposta da política inclui uma mistura que dá alguma discricção às escolas para suspenderem as aulas. Na Argentina, as escolas estão abertas com professores trabalhando em turnos rotativos apenas para entregar recursos didáticos e alimentos para os necessitados. Na Austrália e Benin, não houve uma diretiva governamental para suspender as atividades nas escolas, mas algumas escolas as suspenderam por conta própria. No Bahrein, foi pedido aos alunos que não fossem à escola, mas aos professores, exceto às mães, foi pedido que continuassem a ir à escola. (OCDE, 2020, p.12)

A realidade brasileira é muito diversa, dentro de cada cidade essa diversidade já pode ser percebida. Enquanto algumas escolas optaram pelo cancelamento do ano letivo de 2020, outras adotaram tecnologias para prosseguir com o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Ao final desse ano e ao longo de 2021, muitas escolas acabaram por seguir o que consideraram como ensino híbrido, com algumas crianças no modo presencial e outras no modo online. Desta forma, as crianças passaram a ter aulas em casa e seus professores precisaram lidar com diferentes contextos sociais e educacionais.

Considerando a lacuna já existente no campo educacional, essa nova realidade serviu para acentuar as desigualdades de nosso país. As diferenças entre as escolas públicas e particulares agravaram-se por diferentes motivos: se nas primeiras, percebia-se a adoção de diferentes estratégias para tentar manter seu alunado, nas últimas o que se via era a falta de direcionamento do governo, a dificuldade das famílias ao acesso aos conteúdos disponibilizados pela escola, por não terem em casa aparelhos de computador ou uma internet que desse conta da demanda. Em algumas situações, as crianças não dispunham de algum meio digital para acompanhar as aulas remotas, em outras, o aparelho disponível tinha que ser compartilhado entre todas as pessoas da casa, além de também ser o meio que servia para o trabalho do responsável. Havia também casos daqueles responsáveis que, mesmo em meio à pandemia, não pararam de trabalhar, não dispondo de tempo para ficar com seus filhos e ajudá-los nas atividades escolares. Além disso, as escolas privadas, em sua maioria, retornaram mais rapidamente ao ensino presencial que as públicas: as primeiras ainda no ano de 2021 e as públicas foram liberadas para atender aos 100% dos alunos somente no final do mesmo ano.

Esse cenário pode ser observado no relato de experiência de Pitombo e Madi (2021), no qual as autoras indicam que algumas famílias tiveram dificuldades ao encaminhar a execução das atividades escolares da criança. Não

sabiam ao certo se poderiam ou não responder pelas crianças, corrigir seus erros, e estas não sabiam se aguardavam o consentimento da professora ou da família para responderem, alternando-se entre aluno e filho. As autoras indicam que no primeiro momento houve dificuldade de estabelecer esse novo espaço, de aula sem cópia, sem caderno, sem memorização, sendo solicitado para que as crianças escrevessem, embora muitas não soubessem escrever.

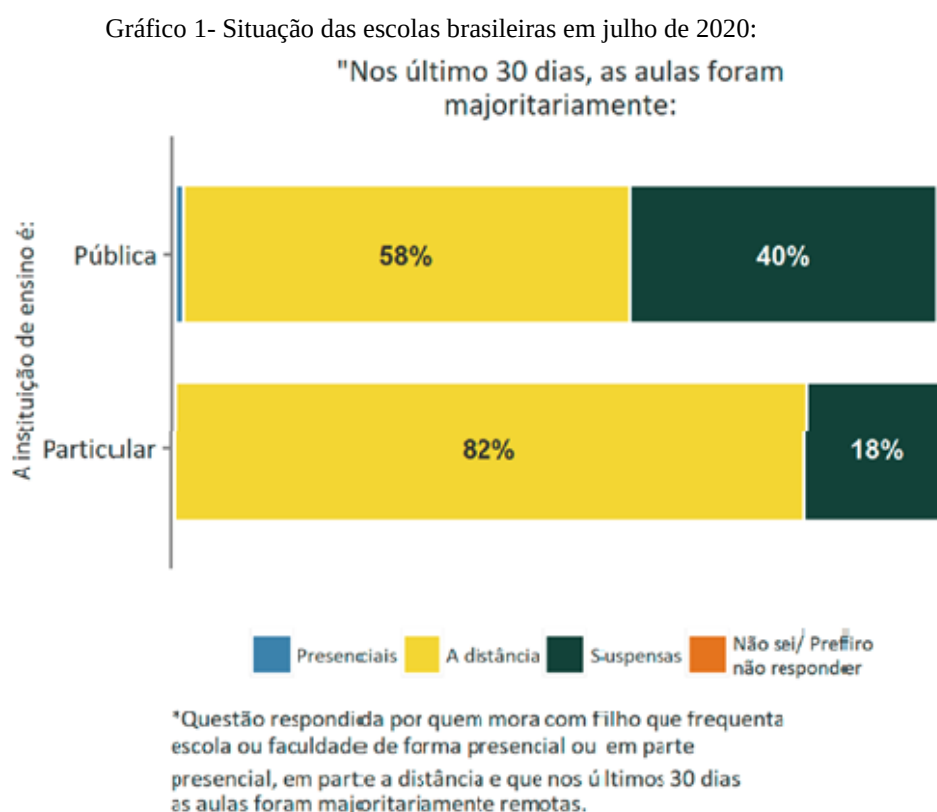
Além desses pontos, as autoras indicam que uma das dificuldades encontradas foram as diferentes expectativas do educador e da família: enquanto o primeiro aguardava que houvesse, por parte das famílias, um preparo para sua aula, algumas famílias demonstraram não estar com as mesmas expectativas, muitas vezes estando fora de casa ou impossibilitadas de fazer a atividade com as crianças.

Oyarzún *et al.* (2022) encontraram dados similares no Chile. Elas indicam conflitos familiares na execução de tarefas escolares, falta de tecnologia adequada e dificuldades de adaptação ao ensino online. A adaptação à nova modalidade de ensino virtual se mostrou complexa, exigindo esforço dos pais e das crianças para superar obstáculos e garantir a continuidade da aprendizagem.

Na mesma perspectiva, no contexto da América Latina, a pesquisa colombiana de Herrera e Guayana (2022) mostra que os pais adotaram os métodos de aprendizado que conheciam, como o método silábico e o uso de cartilha. Mesmo assim, confiavam nas indicações das professoras para as crianças.

No cenário brasileiro, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) indica que, em 2019, apenas 39% das casas possuíam computador. No ano seguinte, houve um aumento para 45%. Embora nos anos anteriores não houvesse dados sobre celular, em 2021, a pesquisa indica que 94,5% dos domicílios possuíam esse tipo de equipamento e 81,5% possuíam acesso à internet. Ao relacionar a presença de computador com internet, no ano anterior à pandemia, 26,7% dos domicílios não possuíam nem computador e nem internet, já em 2020 houve uma queda para 15,9%. Contudo, neste mesmo ano, apenas 44,5% dos domicílios possuíam acesso a computador e a internet (NIC.Br, 2020). Podemos concluir com esses dados que a população brasileira possuía celular, mas não um computador, e nem todos com acesso à internet, dificultando, desta forma, o acesso aos materiais disponibilizados pelos professores. Ao pensar sobre acesso é importante refletir

sobre a qualidade disso. Ter acesso não significa ter uma internet com velocidade suficiente para visualizar um vídeo, baixar arquivos ou utilizar programas que necessitem da internet. De acordo com um levantamento feito em julho de 2020, enquanto ainda havia escolas públicas suspendendo aulas, as escolas particulares, majoritariamente, já estavam organizadas para oferecerem aulas a distância para seus alunos, conforme aponta o gráfico a seguir (DataSenado, 2020).



Fonte: DataSenado, 2020

Esses novos contextos trouxeram muitas questões a serem debatidas em todo o mundo. De acordo com um dos primeiros estudos divulgados sobre o tema, o Ministério da Educação da Austrália formulou diretrizes para os pais sobre como procederem no ensino com os filhos, elaborou planos de aulas e ofereceu pacotes de dados e aparelhos para as crianças que não possuíam acesso (Ng; Renshaw, 2020), enquanto na Indonésia, via-se um cenário próximo ao brasileiro, com problemas desde o acesso à internet até casos de interferência de responsáveis durante as aulas remotas (Rasmitadila *et al.* 2020).

O modelo elaborado pela Austrália levanta algumas discussões importantes para o cenário brasileiro. Enquanto a população australiana era pouco mais de 25,5 milhões de pessoas em 2021, no Brasil possuíamos mais de 214 milhões de

pessoas no mesmo ano⁹. Se o número da população já começa demonstrando as diferenças sociais, diversos outros fatores contribuem para acentuá-las. Além das desigualdades sociais em nosso país ser uma das mais altas do mundo, possuímos também um baixo nível de escolaridade da população: em 2019 tínhamos 46,6 % da população a partir dos 25 anos com até o nível fundamental completo¹⁰. Ou seja, possuímos uma população muito grande, com baixo nível de instrução e uma grande desigualdade social. Essa combinação contribuiu para que as pessoas mais pobres estivessem em uma situação ainda mais vulnerável durante a pandemia.

Tal cenário nos leva a reflexão sobre como os brasileiros enfrentaram esse momento. Seria possível termos um direcionamento para os estudos tal como a Austrália? Esse tipo de iniciativa nos remete também a discussão sobre o *homeschooling*, uma política educacional possível em alguns países. O período da pandemia reacendeu o debate sobre esse tema, contudo é importante salientar alguns pontos importantes nessa discussão. Conforme indicam Moura, Moreira e Teixeira (2022), o *homeschooling* enquanto movimento no Brasil tem servido para propagar ideias neoconservadoras: afirma-se que os pais devem ter controle total sobre o conteúdo a ser ensinado a seus filhos. Os autores indicam que é difundida a concepção de que a educação deve ser feita de acordo com as convicções da família e, assim, a seleção do conteúdo a ser ensinado entra em discussão. Como os autores indicam, há uma disputa pelo currículo.

Como em História, questionam sobre o sentido das Cruzadas, das colonizações e da própria escravidão indígena e africana que deveriam voltar a ser ensinadas como tendo um caráter “civilizador”; da ditadura militar, que teria salvado o país do comunismo e teria matado pouco; do nazismo, que seria de esquerda etc. (Moura; Moreira; Teixeira, 2022, p.3)

Desta forma, os autores indicam que se difunde a ideia de que a educação é um direito inalienável da família e não da criança. Direito este universal que foi implementado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil,1990) e, antes mesmo, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (Organização das Nações Unidas, 1948). Esse período de pandemia proporcionou às famílias brasileiras um pequeno vislumbre de como seria essa possibilidade,

⁹ Dado retirado do site do Banco Mundial < <https://datos.bancomundial.org/?locations=AU-BR>> em 17 de fev. de 2023

¹⁰ Dados retirados do IBGE: < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Tamb%C3%A9m%20em%202019%2C%2046%2C6,4%25%2C%20o%20superior%20completo.>> em 17 de fev. de 2023.

contudo um dos problemas enfrentados durante essa época foi justamente garantir que esse direito fosse mantido.

No decorrer desse período de isolamento social, diferentes pesquisas passaram a olhar para o acesso remoto e para o trabalho desenvolvido nas escolas, colocando os professores como principais sujeitos de seus estudos. Algumas das dificuldades encontradas foram: questões relacionadas à falta de equipamentos e às dificuldades de acesso internet, e a dificuldade dos professores em adaptar o conteúdo pedagógico ao modelo remoto. Além disso, a falta de motivação dos alunos era um dos grandes desafios a ser enfrentado. De acordo com pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020), com professores e familiares, em julho de 2020, 51% dos estudantes não estavam motivados aos estudos. Assim, uma das principais preocupações estava relacionada a manter o vínculo da criança com a escola. Na mesma pesquisa, apenas 20% dos professores brasileiros relataram que seus alunos conseguiram aprender o esperado (Fundação Carlos Chagas, 2020).

Consideramos importante aqui ressaltar, assim como Colello (2021), que os desafios dos diferentes modelos de ensino que passaram a vigorar muitas vezes foram confundidos pelos responsáveis e, de nossa perspectiva, pela própria escola também. É necessário então compreender a diferença entre os modelos de ensino: presencial, remoto, a distância e domiciliar. As famílias e a escola, ao confundirem ensino remoto com ensino presencial, levantaram a primeira diferença entre eles, considerando que não é uma simples transposição de um para o outro. Os alunos passaram a ficar longos períodos em frente ao computador, como se a carga horária de ambos os modelos fosse equivalente (Colello, 2021).

Dentro do ensino a distância (EAD) existem aulas virtuais, com atividades síncronas e assíncronas, exige-se mais autonomia do estudante, é preciso que tenha uma figura que o auxilie na organização, nas atividades, nas leituras, nos vídeos para assistir. Este modelo permite maior flexibilidade no tempo de realização das atividades. O aluno pode escolher qual o melhor horário para estudar e acessar o material de aula quantas vezes desejar, contanto que cumpra com o cronograma estabelecido previamente. Esse modelo de ensino possui uma legislação própria que a rege e avalia (Brasil, 2017;1996)

O modelo do Ensino Remoto Emergencial (doravante, ERE) apresenta uma configuração diferenciada das demais, pois não é a simples transposição das aulas,

mas é uma ferramenta aplicada pontualmente como suporte ao ensino presencial. É um dos modelos de ensino no qual o professor precisa pensar que está distante de seu aluno, com ele tendo acesso por via digital ou de forma impressa ao material. É necessário adaptar os materiais, as aulas e o conteúdo de acordo com o suporte que seus alunos podem receber. Dentro desse modelo, há a possibilidade de uso de rádio, televisão, usos de plataformas de ensino, aplicativos, materiais impressos, material digital, aulas virtuais, aulas síncronas, atividades assíncronas, jogos virtuais, etc. De acordo com Mainardes (2021, p. 58), o ERE “foi a alternativa proposta pelos sistemas de ensino e tomou feições diferenciadas em cada rede de ensino”.

O autor ainda ressalta que a relação professor-aluno, as trocas, a convivência e o trabalho presencial nunca foram tão valorizadas após tanto desgaste. Colello (2021) também sinaliza que ao confundir o ERE com o EAD, as famílias partiram do pressuposto da autonomia nas atividades. Entretanto, a criança em seu processo de alfabetização precisa ainda mais do suporte de um adulto ou do par, uma vez que aprendizagem da língua escrita não é um processo espontâneo (Mainardes, 2021).

O ensino híbrido é, de acordo com Moran (2021), como seu próprio nome denota, a mistura de duas modalidades de ensino: o presencial com o ensino remoto – ou ensino virtual. O autor indica que evoluímos nesse conceito, misturando os espaços, as metodologias e as formas de avaliar. É possível, assim, parte da turma acompanhar presencialmente as aulas, enquanto a outra acompanha de forma remota. Em outro momento, definido pela escola, há uma troca e quem estava acompanhando de forma presencial deve fazê-lo de forma remota. Essa troca pode ser semanalmente ou a cada dia, variando de acordo com a política educacional vigente ou com a política da própria escola.

Por fim, o ensino que agrega maiores discussões é o ensino domiciliar ou *homeschooling*, já debatido anteriormente. O que lhe diferencia dos demais é que ele é conduzido pelos pais ou por um professor particular. Ainda não existe legislação que oriente esse tipo de ensino no Brasil. Colello (2021) indica que um dos pontos de conflito ao confundir ensino domiciliar com ERE foi justamente a incerteza do papel que o responsável deveria assumir, muitas vezes substituindo o papel de professor, outras sendo questionada a sua competência para o ensino e

diversas vezes repetindo a forma como que aprenderam, quando em sua época de aluno.

Dentro desse contexto, pensar na alfabetização das crianças se tornou ainda mais urgente. O processo de alfabetização requer muito cuidado e demanda um grande esforço, tanto da parte do aluno quanto do professor. Para desenvolver um trabalho que contemple todas as habilidades necessárias para que a criança seja alfabetizada, não há um único caminho ou método que seja o mais adequado. Diferentes pesquisas em classes de alfabetização (Corsino, 1999; Albuquerque; Morais; Ferreira, 2008; Lyra, 2014) discutem sobre a variedade de possibilidades para que o trabalho seja bem-sucedido. No próximo capítulo discutiremos de forma mais sistemática sobre esta etapa de escolarização.

2.2 Funcionamento das escolas municipais do Rio de Janeiro

Na cidade do Rio de Janeiro, o ano de 2020 foi um período no qual o Ensino Remoto Emergencial predominou, com as crianças em suas casas e as atividades escolares sendo enviadas por meio de aplicativos de mensagens e redes sociais – não havia um direcionamento específico para os professores, apenas sugestões de como poderiam trabalhar. Naquele ano, a prefeitura disponibilizou cursos de capacitação para os professores utilizarem diferentes ferramentas – Google Sala de Aula e Microsoft Teams. A adesão era voluntária e a proposta de trabalho era a manutenção do vínculo com as crianças.

Ainda no mesmo ano, as escolas precisaram realizar a busca ativa, informando quais alunos não estavam devolvendo as atividades propostas para serem realizadas em suas casas. Quando isso acontecia, precisavam entrar em contato com as famílias. Os casos em que não se conseguia qualquer contato com os alunos eram sinalizados como “Deixou de Frequentar (DF)”.

Já em 2021, com a mudança de governo de Marcelo Crivella (filiado do PL) para Eduardo Paes (PSD), ocorreu também uma mudança do encaminhamento acerca do trabalho realizado pela rede de ensino. Foi criado um aplicativo (Rioeduca em casa), foram disponibilizadas videoaulas apresentadas por alguns professores da rede, através do Rioeduca na TV – transmitido pela TV aberta, fechada, pelo Youtube e pelo aplicativo Rioeduca em casa – e, frequentemente, novas orientações eram lançadas. Com este aplicativo, o consumo de dados era

livre através de VPN¹¹; dentro dele, era possível acessar os materiais didáticos (as apostilas da rede, conhecidas como Material Rioeduca e o portal MultiRio, entre outros), o ambiente virtual de aulas – Google Sala de Aula – e possuía uma aba com os canais (espaço no qual ficavam disponíveis as videoaulas do Rioeduca na TV, separadas de acordo com o ano escolar e quem assistia ao vivo podia interagir pelo chat com outras pessoas que também estivessem assistindo). Havia ainda outra aba no aplicativo onde poderia ocorrer a interação em tempo real com os professores e colegas da própria turma, através de mensagem de texto e videoconferência, no canal da turma.

Após o início da vacinação, em 2021, o modelo de ensino mudou para o que foi chamado de híbrido. As escolas foram organizadas de acordo com os protocolos de distanciamento social. Para isso, as turmas foram divididas em grupos respeitando o distanciamento de um metro entre os alunos – essa distância foi sendo alterada com o tempo. As famílias foram consultadas e o retorno das crianças foi opcional. De acordo com o total de alunos que tinham interesse em retornar e o espaço disponível, esses grupos foram formados e havia a possibilidade de rodízio do grupo de alunos por semana: em uma semana um grupo de alunos frequentava as aulas presencialmente, enquanto os outros ficavam em casa no remoto; na semana seguinte havia a troca.

Neste primeiro momento, o tempo limite de permanência na escola era de três horas, tanto para alunos quanto para professores, e foi priorizado o retorno dos alunos em turmas de alfabetização. Após alterações nos protocolos, o tempo na escola aumentou para os docentes. Desta forma, o rodízio dos alunos passou a ser por turno: um primeiro grupo na parte da manhã e um segundo grupo após a higienização das salas. Vale ressaltar que esse modelo ocorreu nas escolas de Turno Único, escolas que antes da pandemia funcionavam com atendimento aos alunos por 7 horas diárias. Nas escolas de turno parcial - com atendimento de 4 horas e 30 minutos – o rodízio de alunos foi diferente em cada etapa. Semanalmente, saíam orientações informando os protocolos a serem adotados às turmas que iriam retornar e a carga horária que ficariam na escola.

¹¹ Virtual Private Network, é um serviço que cria uma conexão de rede privada.

Inúmeros decretos, protocolos e leis foram publicados ao longo do período pandêmico. Apresentamos, no quadro a seguir, apenas aqueles que em 2024 são indicados no boletim escolar dos alunos cariocas.

Quadro 1: relação dos decretos, leis e protocolos relacionados à educação do período pandêmico.

Documento	Data de Publicação	Principais Pontos Apresentados	Âmbito
Decreto legislativo nº 6	20 de março de 2020	Reconhece o estado de calamidade pública devido à pandemia e permite a flexibilização de medidas como a dispensa de resultados fiscais e a instituição de uma comissão para monitoramento.	Nacional
Parecer CNE/CP nº: 11/2020	7 de julho de 2020	Sugere a criação de planos para a retomada progressiva das aulas presenciais, levando em consideração os protocolos de segurança e as estratégias pedagógicas. Recomenda a manutenção do ensino remoto como um complemento às atividades presenciais, a fim de assegurar o aprendizado de todos os estudantes, levando em conta as disparidades no acesso à tecnologia.	Nacional
Lei nº 14.040	18 de agosto de 2020	Define normas educacionais especiais durante a pandemia, incluindo a flexibilização dos dias letivos e a carga horária mínima, além de promover atividades pedagógicas que não requerem presença física.	Nacional
Deliberação E/CME Nº 42	23 de setembro de 2020	Aprova a reestruturação do currículo e do calendário escolar no cenário da pandemia; estabelece atividades educacionais tanto presenciais quanto não presenciais na Rede Pública.	Municipal
Deliberação E/CME n.º 43 de 2020	06 de novembro de 2020	Estabelece critérios para a contabilização das atividades escolares não presenciais na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, referentes ao biênio 2020/2021. Define como a carga horária mínima requerida por lei será calculada, adicionando as horas presenciais até 13 de março de 2020 e as atividades não	Municipal

		presenciais de 16 de março a 23 de dezembro de 2020. Proporciona um tratamento diferenciado para os estudantes que não conseguiram acessar as atividades não presenciais, garantindo o reforço na aprendizagem e o esforço ativo na busca desses alunos.	
Resolução CNE/CP nº 2,	10 de dezembro de 2020	Estabelece as diretrizes nacionais para a execução da Lei nº 14.040/2020, que determina regras educacionais excepcionais durante o estado de calamidade pública causado pela Covid-19. Isenta a exigência de um mínimo de dias e carga horária anual durante o estado de calamidade, contanto que a carga horária mínima anual seja preservada. A referida carga horária mínima poderá ser complementada no ano seguinte, permitindo flexibilidade curricular e continuidade no processo de aprendizagem.	Nacional
Deliberação E/CME nº 48	11 de maio de 2021	Aprova a Priorização Curricular de 2021 para a Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro, adaptada ao cenário da pandemia de Covid-19. Organiza o currículo para os dois primeiros bimestres com o objetivo de recuperar o conteúdo do ano anterior, e os dois últimos bimestres focados nas habilidades do ano atual. Destaca a estratégia RioEduca na TV como uma ferramenta de apoio ao trabalho docente.	Municipal
Deliberação E/CME nº 50	14 de dezembro de 2021	Estende os prazos das deliberações anteriores para o ano letivo de 2022, garantindo a continuidade do currículo carioca.	Municipal

Fonte: elaborado pela autora

Situar o contexto educacional na cidade do Rio de Janeiro possibilita uma compreensão melhor das mudanças ocorridas na educação durante a pandemia. Essa contextualização permite uma análise mais aprofundada das experiências das professoras, das rotinas de estudo dos alunos e de suas famílias, assim como dos

impactos dessas transformações na escolarização e, conseqüentemente, no processo de alfabetização. Ao entender o cenário educacional em que as pessoas estão inseridas, torna-se mais fácil compreender os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para lidar com essa nova realidade.

3

A alfabetização

*Eu queria uma escola que lhes
ensinasse a usarem bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem
com clareza.*

[...]

*Deus que livre vocês de uma escola
em que tenham que copiar pontos.*

*Deus que livre vocês de decorar
sem entender, nomes, datas, fatos...*

[...]

*Deus que livre vocês de ficarem
passivos, ouvindo e repetindo,
repetindo, repetindo...*

Carlos Drummond de Andrade

3.1 O contexto da alfabetização no Brasil

O processo de alfabetização em si já é um grande desafio e envolve um enlace de variadas questões. O número de crianças que frequentam as classes de alfabetização e não aprendem a ler e escrever é alarmante no país. Haja vista os ínfimos resultados em diferentes avaliações. Daí a necessidade de a escola questionar os motivos que levam a esse cenário.

Embora saibamos que são inúmeros e complexos os fatores que contribuem para o fracasso na alfabetização, não há como desconsiderar aqueles intrínsecos à escola, como a precária formação dos cursos que formam os professores, sendo estes oferecidos cada vez mais na modalidade à distância, o pouco investimento na formação continuada, a falta de estrutura de funcionamento das escolas, as salas de aula com muitos alunos, entre outros, mas destacamos também a forma como o professor encaminha o seu trabalho. Entendemos que esse quesito, ligado diretamente à formação inicial e continuada, influencia sobremaneira nos resultados obtidos nas salas de aula.

Os modelos tradicionais de ensino têm estado presentes historicamente nas salas de aula brasileiras. Estes modelos consideram que a aprendizagem se dá através de memorização, cópias e reprodução, especialmente na alfabetização. Desse modo, os alunos reproduzem letras, sons, famílias silábicas ou palavras, de acordo com o método utilizado, acreditando-se que isto os levará a aprender a ler

e escrever. Para aquelas crianças que têm em casa um ambiente letrado e que estimule a curiosidade pela língua escrita, a alfabetização se dá quase sempre sem problemas, independente do método utilizado pela escola. Entretanto, as que não contam com esse suporte em sua casa, provavelmente, enfrentarão grandes problemas na escola.

Sendo assim, um dos desafios refere-se à necessidade de se compreender que a aprendizagem da língua escrita requer um ensino que vá além da decodificação, do treino e da memorização. Por ser, a língua escrita, um conteúdo de natureza conceitual, seu ensino requer reflexão tanto no que diz respeito à relação letra/som, como em relação aos aspectos discursivos.

Diferente de um código, no qual seria preciso somente decodificá-lo para que se compreendesse o que quer dizer, Magda Soares (2021) considera a língua escrita como um sistema de representação no qual os grafemas (signos/códigos escritos) representam os sons da fala (fonemas). É necessário compreender esse sistema, mas somente isso não dá conta de usá-lo em situações da vida social. Ao ensino dessas duas facetas da escrita, a autora denomina “Alfaletrar” (Soares, 2021, p. 11).

A alfabetização, de acordo com a autora, é o processo de apropriação de um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades, necessários para a prática da leitura e da escrita. Como exemplo temos a habilidade de ler e escrever de acordo com as convenções de escrita (esquerda para direita, de cima para baixo), organização espacial do texto, entre outros (idem, p.27).

Já o letramento, para Soares (2021, p.12), é visto como “o desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita”. Está relacionado às capacidades de uso social da língua escrita, sendo esta aprendizagem essencial para que o aluno tenha condições de se inserir de forma plena na vida de uma sociedade letrada como a nossa. Portanto, o letramento está atrelado com as práticas sociais e culturais da escrita. Como exemplos, temos a habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, a capacidade de ler ou escrever com diferentes tipos de objetivos, entre outros (idem, p.27).

Compreender esses conceitos distintos, simultâneos e interdependentes é fundamental para refletirmos sobre como a escola tem tratado o ensino e a aprendizagem da língua escrita tradicionalmente. É possível que toda criança aprenda a ler e a escrever, como defende Soares, num contexto de letramento,

desde que a ela sejam oferecidas situações em que a escrita tem sentido e cumpre uma função social (ibidem, p.13). Esse ponto é essencial para entendermos sobre os aspectos a seguir.

Smolka (2000) sintetiza em seu livro, “A criança na fase inicial da escrita”, o qual foi também a sua tese de doutorado, uma proposta de alfabetização como uma prática discursiva. O trabalho foi desenvolvido no final da década de 1980 e muitas das suas críticas ainda persistem atualmente. Para a autora, a leitura é vista como uma atividade social, já a escrita é um objeto cultural e instrumental. Smolka questiona o papel de ambos dentro de nossa sociedade excludente. Com base em Bakhtin e Vigotski e em constante diálogo com Ferreiro e Freire, Smolka (idem) apresenta a concepção de que as condições de vida das crianças influenciam o processo de construção de mundo e que há um peso na presença ou ausência de um adulto e/ou um par com mais experiência. Desta forma, ela aponta a influência do meio social, não devendo este ser desconsiderado no processo de alfabetização.

Resumidamente, entre 1960 e 1970 as pesquisas no campo da educação buscavam refletir sobre os motivos do fracasso escolar, investigando a incapacidade de o aluno de aprender. Se a criança não aprendia era devido a um problema com ela, com sua família ou meio social em que viviam. Para justificar a não aprendizagem das crianças, surgiram algumas teorias, dentre as quais, a ideologia do dom e a teoria da carência cultural. A primeira defende que as causas do sucesso ou do fracasso das crianças estariam relacionadas às características do indivíduo, já a última, postula que o fracasso é definido pela deficiência ou privação cultural decorrente das precárias condições de vida.

Posteriormente, mudou-se o olhar e o problema passou a ser o professor. Este não tinha capacitação ou formação adequada para ensinar. Outra frente considerava que eram os métodos adotados pela escola os que ditavam o sucesso ou fracasso do aluno. Se este não aprendia, a culpa recaía sobre a forma de ensino. Esse movimento deu início a uma disputa que persiste até hoje sobre qual o método mais adequado para alfabetizar. Atualmente, o debate é mais amplo, contudo, ainda há resquícios dessas diferentes perspectivas. Recentemente, o método fônico tem ganhado destaque, especialmente no último governo. Seus defensores afirmam que seria ele um método com eficácia cientificamente comprovado.

Smolka (ibidem, p. 27) ao realizar sua pesquisa apresenta a necessidade de “conhecer e compreender os processos de leitura e de escrita no jogo das interações sociais”. A autora aponta que esses processos são momentos discursivos e argumenta que é necessário refletir sobre quem ensina, o quê, para quem e onde. Essa reflexão é necessária para que se compreenda sobre os papéis que cada um irá assumir, as concepções de aprendizagem presentes e as relações de ensino: é o professor que ensina? A criança também ensina? Outra pessoa pode ensinar? O que deve ser ensinado? A criança só aprende na escola? Há outros lugares onde a criança pode aprender?

Como indica Corais (2018), o trabalho de Smolka permanece atual para pensarmos a alfabetização. Corais, que já atuou em coordenação pedagógica de turmas de alfabetização, indica que a pesquisa de Smolka complementa as orientações de Emília Ferreiro: com Ferreiro aprendemos a identificar as hipóteses de escrita da criança, compreendendo suas etapas e o desenvolvimento; já Smolka ajuda a pensar quem são nossas crianças, como aprendem, vivem, se relacionam com o outro e como se constituem no processo de escrita.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1986) significaram uma revolução conceitual no que diz respeito à alfabetização (Mortatti, 2006). Por esses estudos, foi possível compreender as hipóteses que os alunos constroem até chegar à escrita alfabética. Com isso, deslocou-se o eixo das discussões sobre métodos de ensino para o processo de aprendizagem da língua escrita.

Olhar para a escrita do estudante compreendendo que o que ali se apresenta, faz toda a diferença nas classes de alfabetização. A escrita não convencional passa a não ser vista como erro, mas o registro das ideias do aluno de como a escrita se organiza. Com esse conhecimento, o professor tem melhores possibilidades de pensar atividades ajustadas às necessidades do aluno e propor intervenções que ajudem o aluno a avançar em suas hipóteses.

Ferreiro (2011) argumenta que as crianças não nascem sabendo como funciona o sistema de escrita, elas constroem suas hipóteses a partir de suas experiências e do meio no qual estão inseridas. A autora indica que, em uma hipótese inicial, as crianças podem associar o tamanho da palavra com o tamanho do objeto, o que chama de realismo nominal, ou mesmo a quantidade de letras variar para quando a palavra está no plural: a palavra pato pode ser escrita com poucas letras, mas ao escrever patos o número de letras aumenta. Outra ideia

presente nas escritas das crianças, segundo Ferreiro, é a de considerar que a cada sílaba falada, coloca-se um caractere. Ela denomina essa escrita como silábica. Dessa forma, o erro é visto como parte importante da construção das hipóteses de escrita, o que chama de “erro construtivo”.

Retornando para Smolka, a autora indica a possibilidade de analisar a aquisição da linguagem pela perspectiva

da interação, da interdiscursividade, inclui o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê). O que aparece também como relevante nesse terceiro ponto mencionado é a consideração da atividade mental da criança no processo de alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido de estruturação piagetiana, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. Assim ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos. Pedagogicamente, as perguntas que se colocam, então, são: as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê? (Smolka, 2000, p.63)

Paulo Freire (1996;2013) corrobora com essa reflexão. Para ele, a tarefa do educador está relacionada com o desafio do educando (aquele com quem se comunica e a quem se comunica) de produzir sua compreensão do que se está sendo comunicado. Desta forma, é através do diálogo/discurso que se faz a prática docente: o que se fala, com quem se fala e como se entende. Para que isso ocorra, Freire (1996) indica que o ato de ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. A escola deve estar aberta para receber aos alunos com seus saberes e aproveitá-los para discutir o conteúdo de forma crítica e, assim, estabelecer uma intimidade entre saberes curriculares e experiência do aluno. Com isso, é possível compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para sua construção.

Freire (2013, p.58) aponta ainda uma importante relação: “O ato de estudar implica sempre o de ler[...] ler o mundo, a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita”. Para o autor, o ato de ler está relacionado a buscar a compreensão daquilo que foi lido. Portanto, aceitar os saberes dos alunos é criar possibilidades para que suas experiências sejam respeitadas e permeiem a sua

aprendizagem, permitindo que pense criticamente sobre o que leu, sua realidade e suas hipóteses anteriores. Assim como Soares, Paulo Freire indica também que a leitura e a escrita são processos que não podem ser separados.

De acordo com Araújo (Alfabetização [...], 2021a) e Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil pode ser dividida em quatro momentos distintos. O primeiro momento, que abrange até o final do século XIX, está relacionado à “metodização” do ensino da leitura. Nessa época, predominava a marcha sintética, na qual o ensino ocorria de forma progressiva, partindo do simples ao complexo, sejam as letras, as sílabas ou as palavras. As primeiras cartilhas estavam baseadas em tais métodos da marcha sintética. Em relação à escrita, o ensino era voltado para a caligrafia e ortografia, com cópias, ditados e formação de frases. O segundo momento ocorreu a partir de 1890, com a introdução da marcha analítica. Nessa abordagem, o ensino ocorria do todo para as partes, do complexo ao simples, utilizando frases ou pequenos textos específicos para a alfabetização, embora não fossem textos contextualizados. Ao contrário, eram textos produzidos para ensinar a ler, o que chamamos de textos cartilhados. A aprendizagem da escrita se manteve focada na caligrafia, com cópias e ditados.

O terceiro momento, na década de 1920, foi caracterizado pelos métodos mistos, nos quais elementos das abordagens anteriores eram combinados. Por fim, o quarto momento teve início em meados da década de 1980, marcado pelo rompimento com a ideia de métodos únicos, dando lugar a duas correntes principais: o construtivismo e a concepção histórico-cultural. Nessas abordagens, a criança assume o papel central no processo de aprendizagem.

O construtivismo, baseado em Piaget, chega ao país através dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Estas tratam a aprendizagem da escrita como universal. A pesquisa de Ferreiro é bastante difundida, entretanto, na prática, vários equívocos ocorreram. Um deles seria considerar que já que as crianças produziam hipóteses sobre a escrita, não deveria haver um ensino sistemático, o que coloca o professor num papel secundário no trabalho com a alfabetização.

Já a abordagem histórico-cultural, fundamentada em teóricos como Vigotski e Bakhtin compreende que "a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento nas relações de ensino com o outro e com a cultura". No trabalho com a alfabetização, seria o que Smolka chama de prática discursiva. Essas ideias são também

defendidas por Paulo Freire, quando afirma que em todo processo de aprendizagem a relação com o outro é fundamental. Para estes autores, a linguagem, nos constitui e é constituidora de muitos sentidos em nossa vida. Ou seja, é através dela que vamos dando e formulando sentido sobre o mundo. A linguagem é vista com um papel emancipador e transformador, portanto, ensinar é compreendido como um ato político de existir e reexistir.

Conforme relatado por Cortella (ibidem), os pressupostos teóricos e metodológicos dessa concepção são: as relações de ensino; as produções de sentido e significado; os processos de interlocução entre professor, criança e cultura. Nesse sentido, relações só podem ocorrer a partir de um texto e não sílabas e palavras sem sentido. Neste ponto, é relevante compreender o conceito de texto.

Diferente das concepções anteriores de alfabetização, o texto não é um instrumento criado unicamente com intuito de ensinar uma letra ou família silábica, os textos aqui estão relacionados com o contexto no qual estão inseridos. Para tal, questiona-se o objetivo do texto, sua função e utilidade: para quem está sendo escrito? Por quê? Para quê? Respondendo essas perguntas há então o uso do texto com significado.

Cortella (ibidem) destaca que é lendo que se aprende a ler e é escrevendo que se aprende a escrever. Para isso, é fundamental que a professora utilize um amplo repertório de gêneros textuais/ literários, e que utilize a escrita de diferentes modos – professor como escriba, escrita coletiva, em coautoria com a turma. Goulart (Alfabetização [...], 2021b) reforça que as interações desempenham papel central na alfabetização como processo discursivo, destacando a importância de conhecer as culturas das crianças e de suas famílias.

Cortella (ibidem) ressalta ainda que essa concepção não é um método, mas possui sim procedimentos metodológicos, uma vez que compreender o texto como unidade de sentido não exclui a possibilidade de desenvolver atividades relacionadas a letras ou ao alfabeto. No entanto, o trabalho realizado nessa abordagem nunca é mecânico ou isolado, mas sim realizado com um propósito. Portanto, é fundamental que o trabalho dentro dessa concepção seja realizado em conjunto com os alunos, evitando a utilização de materiais prontos ou finalizados.

Nesta linha, Weisz (2002) aponta que para entender a ação de um professor é preciso compreender quais concepções o professor tem acerca do conteúdo que

seu aluno deve aprender, como ocorre a aprendizagem e de que forma deve ser feito o ensino. A autora aponta ainda que, há sempre uma teoria, concepção, conjunto de ideias por trás da prática de todo professor, mesmo que ele não saiba quais sejam essas teorias. Buscar compreender quais teorias conduzem a sua prática se torna indispensável ao professor.

Lyra e Eisenberg (2019) indicam que o ponto principal entre as diferentes críticas sobre os métodos sintéticos e analíticos está relacionado ao tipo de habilidade que cada um desenvolve: no método sintético estimula-se a habilidade auditiva, já no método analítico o foco é na habilidade visual. As autoras indicam que em ambos os casos se desconsidera a competência linguística e a habilidade cognoscitiva do aprendiz. Ou seja, deixam de lado as capacidades de refletir e analisar que o estudante possui.

As autoras destacam ainda que, por ser a língua escrita um conteúdo complexo, o seu aprendizado requer um ensino sistemático de análise e reflexão. Ressaltam que embora a função primária da linguagem seja a comunicação, ela pode ser tomada como objeto de reflexão e análise. Desse modo, apontam que os estudos sobre habilidades metalinguísticas podem e devem fazer parte do cotidiano das classes de alfabetização. Sugerem, assim, as atividades de consciência fonológica para a aprendizagem do sistema alfabético.

A consciência fonológica está relacionada à manipulação de forma consciente dos sons da fala. Ela se divide em consciência de rimas e aliteraões, consciência de sílabas, de palavras e a fonêmica. De acordo com Lyra e Eisenberg (2019), a consciência fonêmica é a habilidade mais refinada e última a ser adquirida. Enquanto as outras podem ser desenvolvidas através de brincadeiras e de forma lúdica no cotidiano, a consciência fonêmica precisa de uma experiência mais formal e sistematizada.

A atividade de reflexão e análise da linguagem pode ter como foco diferentes aspectos da linguagem, não se limitando aos fonológicos. Outros aspectos podem ser objetos de reflexão: morfológico, sintático, pragmático e textual. De acordo com Moraes (2020, p. 41):

Praticar uma conduta metalinguística é, portanto, refletir sobre a linguagem. Essa reflexão pode se vincular a diferentes dimensões da língua: seus sons, suas palavras ou partes destas, as formas sintáticas usadas nos textos que construímos, as características e propriedades dos textos orais e escritos. (Moraes, Arthur Gomes, 2020, p. 41)

Complementando a discussão, Soligo (2020) identificou procedimentos específicos no trabalho com a alfabetização inicial. Tais procedimentos abrangem uma variedade de atividades essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças. Em primeiro lugar, a autora indica ser necessário que os alunos reflitam sobre a relação entre a linguagem oral e escrita em contextos reais. Ou seja, aproximar a escrita utilizada na escola com a utilizada socialmente. Para isso, a autora indica que deve ser o texto a base da alfabetização. Entretanto, destaca que não são quaisquer textos. Destaca os de tradição oral, as listas e os textos relacionados a projetos, nos quais têm os objetivos compartilhados com os alunos: escrever para produzir um livro de autobiografia; ler poesias para apresentá-las em outra turma etc. Soligo ainda afirma que nas atividades voltadas especificamente para "aprender a ler", os alunos precisam ser desafiados a utilizar estratégias de leitura que todo leitor competente utiliza. Assim, em vez de apenas decifrar o código, lendo pedacinho por pedacinho da palavra, deve-se propor que utilizem estratégias de antecipação, inferência, seleção e verificação. Em relação à escrita, defende que os alunos devem usar o conhecimento e os recursos acessíveis para tentar escrever de modo autônomo e do melhor jeito que puder.

Nessa concepção, compreende-se que a aprendizagem não se limita ao ambiente escolar, estando presente em todos os espaços sociais. Goulart (Alfabetização [...], 2021b) indica que não é possível olhar para a criança sem considerar sua história de vida antes de ingressar na escola, pois ela traz consigo todas suas vivências. Dessa forma, devemos considerar a natureza sociopolítica da criança: seu modo de ser, agir, falar e sentir. Segundo a autora, esses aspectos estão intrinsecamente ligados à nossa humanidade, que é construída pela nossa fala e esta tem um papel importante para o aprendizado da escrita, pois a escrita é constantemente influenciada pelo discurso/fala. Para Cortella (2021), essa concepção defende um ensino que valoriza o processo, sendo as relações humanas a sua prioridade. Goulart (Alfabetização [...], 2021b) acrescenta que um dos alicerces dessa concepção é pensar criticamente a sociedade.

Trabalhar dentro dessa concepção no cenário da pandemia não foi uma tarefa fácil, uma vez que há diferentes contextos vivenciados pelas crianças e diferentes fatores que influenciaram o modo como estiveram em contato com a escola. No entanto, era essencial manter os princípios defendidos: ouvir, interagir,

utilizar a ludicidade e as várias linguagens e não renunciar às relações neste ambiente (Alfabetização [...], 2021a; Alfabetização [...], 2021b).

3.2 Cenário político da alfabetização

Uma questão historicamente muito discutida na escola está relacionada aos altos índices de reprovação dos alunos, em especial, nas classes de alfabetização. Para compreender esse fenômeno, diversas pesquisas têm se debruçado sobre o assunto. A princípio, a discussão girava em torno da escolha do método, sendo essa escolha responsável ou não pelo sucesso da alfabetização. Posteriormente, surgiram algumas ideologias que tentavam explicar o fracasso escolar, tais como a ideologia do dom, ideologia das diferenças culturais e a ideologia da deficiência cultural (Soares, 2008; Bourdieu, 2017). Resumidamente, todas essas ideologias culpabilizavam o aluno, de camadas populares, pelo fracasso na escola, uma vez que as diferenças culturais não eram valorizadas. Essas ideologias não foram totalmente superadas, contudo, com o decorrer dos anos, outras dimensões foram consideradas e a estrutura da própria escola passou a ser vista como importante. Atualmente se entende que há um conjunto de fatores intra e extraescolares que, conjugados ou não, contribuem para que os alunos não estejam alfabetizados no tempo previsto: condições inadequadas de ensino, turmas numerosas, jornada escolar insuficiente, precária formação das professoras, material didático desinteressante, ingresso na escola tardio, falta de frequência, pouca interação da família com a escola, entre outros (Carvalho, 1987 *apud* Carvalho, 2015).

Muitas escolas públicas atualmente estão organizadas na forma de ciclo nos três primeiros anos escolares do Ensino Fundamental, havendo possibilidade de retenção por aprendizagem somente no último, como no caso da rede municipal do Rio de Janeiro. Neste município, nos dois primeiros anos, os alunos podem ser retidos somente quando não alcançarem a frequência mínima exigida por lei ¹². O requisito para que as crianças sejam aprovadas no 3º ano é que estejam alfabetizadas e, como essa exigência não é alcançada por um número expressivo de alunos, há índices significativos de retenção neste ano de escolaridade.

Patto (2015) denuncia que os índices de reprovação atingem majoritariamente as camadas populares e isso vem acontecendo há tempos. Do total de crianças que se matricularam no primeiro ano na década de 40, apenas 4%

¹² De acordo com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96 a frequência mínima é de 75% no decorrer do ano letivo.

concluíram o primário sem reprovações. Metade do restante nem sequer concluiu o primeiro ano. Vale ressaltar que até os anos de 1970 menos de 70% das crianças frequentavam a escola, o que só mudou no final dos anos de 1990 com a universalização do Ensino Fundamental.

Em 2017, esse cenário se mostrou diferente: 97% das crianças brasileiras frequentavam a escola, contudo, a reprovação no 3º ano atingia 9,7% dos alunos. Este é o ano escolar com o índice mais alto dentro dos anos iniciais. Essas taxas só voltam a aumentar na transição para os anos finais (Todos Pela Educação, 2019). Cabe aqui uma reflexão: como está a alfabetização dos alunos que estão sendo aprovados, já que constantemente ouvimos professores das séries seguintes reclamando que os alunos mal conseguem ler um texto simples?

Tabela 1 – Fluxo- Taxas de aprovação, reprovação e abandono – Brasil Ensino Fundamental- Por ano- 2017 (em %)

EF	Aprovação	Reprovação	Abandono
1º ano	98,0	1,2	0,8
2º ano	97,2	2,2	0,6
3º ano	89,5	9,7	0,8
4º ano	92,8	6,3	0,9
5º ano	93,1	5,9	1,0
6º ano	84,5	12,7	2,8
7º ano	86,5	10,9	2,6
8º ano	88,7	8,8	2,5
9º ano	89,6	7,5	2,9

Fonte: Todos Pela Educação, 2019

Para abordar esses altos índices de reprovação, precisamos considerar três dimensões essenciais: acesso, tratamento e conhecimento (Sampaio; Oliveira, 2015; Alves; Soares; Xavier, 2016). A dimensão do acesso está relacionada às oportunidades educacionais que um aluno tenha; a dimensão do tratamento está associada à ideia das condições de oferta de ensino; já o conhecimento está atrelado aos conhecimentos adquiridos. Os autores apontam que para uma escola igualitária é preciso que todas as pessoas estejam presentes nela – acesso igualitário –; com acesso a um ensino igual, mesmo conteúdo, mesmas oportunidades, infraestrutura básica – tratamento igualitário – e que os alunos tenham as mesmas probabilidades de sucesso – conhecimento igualitário. Discutir

essas três dimensões nos ajuda a refletir sobre a desigualdade educacional e possíveis caminhos para uma educação de qualidade. Para falarmos de uma educação de qualidade, é preciso falar de uma educação para todos, e essa só é possível quando há espaço na escola para todos esses sujeitos.

De acordo com os dados do Censo 2019 (Brasil, 2020), nesse último ano houve uma queda de 1,2% das matrículas dentro da Educação Básica. Essa redução ocorreu nas escolas públicas, uma vez que as matrículas na rede particular apresentaram um crescimento. Essa queda deu-se de forma progressiva, desde 2016, devido a dois fatores: melhoria do fluxo, fazendo com que tenhamos mais crianças concluindo o Ensino Fundamental, e a alteração no perfil demográfico da população brasileira, fazendo com que tenhamos menos nascimentos e mais longevidade.

Se olharmos especificamente para as matrículas do Ensino Fundamental, verificamos que são os alunos pretos e pardos (em 2018) e aqueles pertencentes à população 25% mais pobre (em 2017) que têm a menor taxa líquida de matrícula¹³, abaixo da média nacional. A universalização do ensino é pauta de discussão e da agenda das políticas públicas desde os anos 1990, sendo muito comemorada a taxa de mais de 97% de crianças na escola. Contudo, ao olhar para esses jovens e crianças que estão fora do sistema escolar, é preciso ter a dimensão de que estamos tratando de 1,5 milhão de pessoas, e, geralmente, são justamente os com maior vulnerabilidade social que estão fora da escola.

Parte desses alunos inicia o ano na escola e, ao longo do tempo, passa a evadir. Há diferentes motivos para tal. Comumente, as reprovações são causa do abandono escolar. Por isso, olhamos a distorção idade-série, ou seja, quem está cursando a série em desacordo com a idade prevista¹⁴. É no 3º ano que a taxa de distorção mais do que duplica, tendo um aumento considerável novamente na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental. De acordo com os dados do Censo 2019 (Brasil, 2020), são os meninos que têm maiores taxas de distorção idade-série em toda a Educação Básica, no 3º ano do

¹³ Taxa líquida de matrícula identifica o percentual da população que se encontra de acordo com a faixa etária para aquele nível de ensino. Neste caso, os cálculos incluíram os alunos que frequentam o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹⁴ Considerando que a idade prevista é de que criança inicie o 1º ano do Ensino Fundamental com 6 anos completos em 31/03 do ano vigente.

Ensino Fundamental. Enquanto a taxa de distorção dos meninos é de 14,3%, a das meninas é de 8,7%.

Para Silva (2013, p. 252), a escola não valoriza os saberes dos alunos, o que faz com que “se sintam em um mundo estranho e hostil, que se sintam estrangeiros em sua própria terra” de tal modo que estes sintam que não correspondem ao que o sistema espera deles, gerando um sentimento de incapacidade. Desta forma, os alunos desacreditam deles mesmos, o que faz com que tenham dificuldades escolares.

Mandelert (2013) aponta que uma das possíveis causas dos altos índices de reprovação que vemos nas escolas pode estar associada com a pedagogia da repetência (Costa Ribeiro, 1991 *apud* Mandelert, 2013). A autora indica que escolas consideradas com marca de qualidade são aquelas que fazem uma seletividade, seus altos índices de reprovação são vistos como excelência e os alunos que não possuem as características dentro do considerado ideal são reprovados. Há uma aceitação dessa linha de pensamento pelas camadas médias e altas, pois estas legitimam a hierarquização da escola considerando que “parte do valor do diploma que eles almejam vem da reprovação, da redução do número de diplomados. [...] A reprovação é o preço que se paga para obter um capital cultural objetivado na forma do diploma da escola de prestígio.” (idem, p. 229).

Desta forma, por mais que já tenhamos avançado em relação à desigualdade de acesso, torna-se cada vez mais evidente a interdependência entre as dimensões indicadas por Sampaio e Oliveira (2015): após superar a desigualdade de acesso, a desigualdade de conhecimento aumenta; quando um nível de ensino é universalizado, outros níveis passam a ser mais valorizados.

Arroyo (2008) aponta que nosso sistema de ensino está baseado em uma estrutura excludente e seletiva e o fracasso escolar

é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação. (Arroyo, 2008, p. 34)

Sposati (2008) discute o conceito de fracasso escolar sob dois ângulos: o fracasso escolar premeditado e fracasso possível. A autora define esses dois conceitos como “fracasso premeditado aquele resultante da omissão da ação das

autoridades, das políticas públicas; o fracasso possível é aquele decorrente de condições eventuais e circunstanciais.” (Sposati, 2008, p. 23). A autora ainda aponta que é necessário considerar a escola como um espaço

de um processo cultural, relacional, de um ethos. É preciso examinar esse múltiplo de relações de várias formas, quer do ponto de vista da síntese da cultura existente, quer da possível difusão da cultura da cidadania. Trata-se da relação entre a escola e a dinâmica do território onde ela se situa. (Sposati, 2008, p. 27)

Deste modo, podemos concluir que a escola está estruturada para que os alunos de camadas mais pobres não obtenham sucesso em sua trajetória escolar. Não com uma visão de que falte algo neles para que obtenham sucesso, mas sim por valorizar a cultura e aprendizados de outras camadas sociais. A seleção de conteúdos e saberes exigidos muitas vezes estão em dissonância com a realidade da maioria dos alunos. Isso associado à desigualdade educacional presente em âmbito nacional, com as escolas com Nível Socioeconômico (NSE) mais alto possuindo alunos com melhores desempenhos refletindo e reproduzindo a desigualdade estrutural de nosso país.

Patto (2015) expõe que há uma ambiguidade ao analisar a educação e sua eficácia: de um lado, taxamos o ensino do Brasil como inadequado e apontamos sua impossibilidade de motivar os alunos; do outro lado, cobramos do estudante que se interesse pela escola – já rotulada como desinteressante - e atribuímos a falta de interesse à inferioridade cultural de seu grupo social (Patto, 2015, p. 113).

Assim, quando refletimos sobre os índices de retenção no ciclo da alfabetização¹⁵, é preciso ter cuidado ao olhar para nossos alunos, assim como para a escola, uma vez que acabamos em um ciclo de reprodução de desigualdade que existe fora da escola. São necessárias políticas educacionais mais eficazes, de forma que se considerem os saberes dos estudantes e a diversidade presente socialmente.

Carvalho (2015) afirma que dentre os fatores que podem influenciar o fracasso escolar, em especial, a reprovação e evasão no período da alfabetização, podemos citar: as condições escolares inadequadas, materiais didáticos desinteressantes, professores mal preparados, métodos inadequados, entre outros. Contudo, na alfabetização, os critérios para aprovação se baseiam quase que

¹⁵ Utilizamos tal nomenclatura de acordo com o uso na rede carioca. Ou seja, turmas do 1º, 2º e 3º ano.

exclusivamente nas habilidades de Leitura e Escrita. E quais seriam essas habilidades?

Conforme as sociedades se desenvolvem, a definição do que é ser alfabetizado se modifica também (Mortatti, 2004; Carvalho, 2015). Se anteriormente, era considerado alfabetizado aquele que sabia apenas escrever/desenhar seu nome, as demandas atuais exigem um novo conceito de alfabetização, que implica saber fazer uso da língua escrita em contextos diários.

3.3 Políticas públicas e as formas de se pensar a alfabetização

Como vimos nas seções anteriores, ao se pensar a alfabetização historicamente, há de se considerar as mudanças pelas quais passa a sociedade. À medida que essa sociedade se transforma, as concepções de homem e de linguagem também se alteram, mudando, desse modo, a forma de conceber o processo de alfabetização. Com isso, as políticas são formuladas considerando um aporte teórico específico, passam a influenciar nos programas de formação para professores e destina-se a verba pública considerando tal posicionamento. É importante ressaltar que a escolha de uma base teórica não é isenta de posicionamento político e deve ser considerado o contexto na qual esta política está inserida. Trazemos nessa seção um resumo das principais políticas públicas das últimas décadas voltadas para alfabetização que estão relacionadas à forma de se pensar e trabalhar esse processo.

Em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Um dos objetivos desta política era construir referências nacionais comuns para o processo educativo em todo o Brasil. Em se tratando de alfabetização, o documento se baseava sobretudo na teoria construtivista. Ressaltava a importância de o professor conhecer as ideias que os alunos formulavam sobre a escrita; o reconhecimento de que os alunos aprendem coisas diferentes em tempos diferentes e, principalmente a ideia de que é preciso considerar os alunos como leitores e escritores em potencial, desde os primeiros dias de escolaridade. Com isso, defendia o uso de autênticos textos para alfabetizar, não de sílabas, palavras soltas e textos só vistos na escola.

Em 1999, ainda no governo de FHC, foi elaborado um programa, que envolvia uma série de ações, que tinham como objetivo principal impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais

e municipais de educação. Tinha como público-alvo professores que atuavam no Ensino Fundamental, na Educação Indígena, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Buscava dar apoio quanto à implementação da proposta indicada nos PCN. Esse programa foi chamado de PCN em Ação.

A última política do governo de FHC foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001. Este programa foi desenvolvido por meio de parcerias entre o Ministério da Educação, universidades estados e prefeituras. Pautava-se na ideia de que para assegurar ao aluno o direito de aprender, precisava ser garantido ao professor o direito de aprender a ensinar. O curso era ministrado em 180 horas, distribuídas em 3 módulos.

O programa propunha discussões sobre uma didática de alfabetização que tinha como base a psicogênese da língua escrita. Como pressuposto tinha a ideia de formação do aluno como leitor e produtor de texto desde a fase inicial da alfabetização. Privilegiava, desse modo, conteúdos não somente relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita, mas também à organização do ensino de Língua Portuguesa no início da escolarização (Lyra, 2008). Uma das críticas a este programa deu-se justamente porque, ao apresentar como lema o direito dos professores de aprender para melhor ensinar, transfere para ele a única responsabilidade pelo sucesso da alfabetização dos seus alunos, desconsiderando, desse modo, o papel da gestão e das universidades (Bavaresco, 2004). No entanto, não podemos desconsiderar que o programa contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva do professor sobre a sua prática.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, pelo Decreto nº4.834, de 8 de setembro de 2003. Este programa tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no Brasil e elevar o nível de escolaridade da população de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na idade apropriada. O compromisso com a educação de jovens e adultos foi retomado no ano de 2023, com a reconstituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Outro programa destinado à formação de professores, como o PROFA, foi chamado de Pró-letramento, e também se organizava a partir de parcerias entre o MEC, universidades, estados e municípios. Esteve vigente de 2007 a 2011. Tratava-se de um curso semipresencial e tinha como objetivo oferecer formação

aos professores visando a melhoria da qualidade do ensino da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a alfabetização inicial, Arcenio e Azevedo (2023, p.10) apontam que o programa apresenta a concepção de alfabetização não apenas “como a aprendizagem inicial do sistema alfabético de escrita, [...], mas passou a abranger também os usos da leitura e da escrita na sociedade”. A base teórica continuou com forte influência de Emília Ferreiro, contudo, apresentou mais debate sobre letramento com trabalhos de Angela Kleiman, Roxane Rojo e Magda Soares. Tinha 120h de duração.

Tanto o PROFA, como o Pró-letramento traziam subjacentes a ideia de que a língua escrita não é um código a ser decifrado, portanto, consideravam que pautar o ensino em memorização e cópia não dá conta da complexidade da língua escrita e das demandas de uso apresentadas no cotidiano.

Em 2012, no governo de Dilma Roussef, entrou em vigor o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este programa se configurou como um compromisso assumido pelo governo federal, estados e municípios para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar cerca de 8 milhões de crianças até no máximo nos três primeiros anos do ensino fundamental. O programa teve como foco os seguintes pontos: a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; a avaliação anual dos concluintes do 3º ano de escolaridade, sendo esta avaliação única para todo o Brasil, e o apoio dos estados aos municípios que tenham aderido ao Pacto. O programa ainda previa a formação continuada dos professores alfabetizadores e a produção de materiais didáticos e pedagógicos, os chamados “Cadernos do PNAIC”.

Na efetivação do programa, os professores alfabetizadores e os formadores desses professores recebiam uma ajuda financeira. O curso tinha a duração de 2 anos, com carga horária de 120 horas anuais. A concepção de alfabetização presente no programa destacava a importância de utilização da escrita tal qual ela aparece na sociedade, ou seja, baseava-se na ideia de que a alfabetização precisa ocorrer em contextos de letramento. Entretanto, ressaltava que a aprendizagem da língua escrita não se dá espontaneamente. É preciso que haja um ensino sistemático das relações entre letra e som.

No governo de Michel Temer, em 2018, entrou em ação o programa Mais Alfabetização. Este tinha como objetivo oferecer suporte técnico e financeiro às

escolas e apoiar os gestores a realizar diagnóstico sobre a alfabetização, definindo metas para garantir a aprendizagem dos seus estudantes. O programa foi instituído a partir dos resultados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) que apontava um significativo número de crianças com aprendizagem insuficiente em Língua Portuguesa e matemática. Nessa política, houve a entrada dos assistentes de alfabetização, graduandos selecionados pela escola para dar apoio ao trabalho docente, atuando em sala juntamente com o professor. Estes assistentes recebiam auxílio financeiro. Arcenio e Azevedo (2023) questionam se essas figuras representam a precarização do trabalho docente ou o diálogo com quem está em formação.

Em 2019, foi implementado no governo de Jair Bolsonaro, o programa Tempo de Aprender. O programa segue o direcionamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA) que indica a aplicação de práticas baseadas em evidências científicas. Tinha ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência. Foi um programa criticado, inclusive com o posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização, por desconsiderar as pesquisas nacionais sobre alfabetização, dando enfoque a estudos internacionais. Foi, ainda, considerado uma proposta unilateral pelos pesquisadores da área, por não ter diálogo com os diferentes grupos de pesquisa que estudam a alfabetização. Ao privilegiar estudos internacionais, em detrimento dos que acontecem no país, Macedo (2019) aponta que o governo “assume a condição de subalternidade ao se negar a reconhecer o avanço que a pesquisa sobre alfabetização no Brasil alcançou nas últimas quatro décadas”.

Por fim, temos o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada implementado pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 no novo governo Lula. Entre as premissas dessa política temos: o reconhecimento da alfabetização como processo discursivo, a compreensão da multidimensionalidade do processo de alfabetização, o foco na oralidade, leitura e escrita, a intencionalidade das práticas pedagógicas, a importância da afetividade e da ludicidade. Tais premissas estão atreladas aos dois objetivos centrais do Compromisso: alfabetizar 100% das crianças ao final do 2º ano do EF e garantir a recomposição da aprendizagem dos alunos do 3º ao 5º ano, com foco na alfabetização, devido ao impacto da

pandemia. Conforme Martins Filho¹⁶ (2023) declara, em sua apresentação no VI Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), essa política é prioritária no quadriênio. Portanto, o governo visa a alfabetização como projeto de nação, e não política episódica, como na gestão anterior. Para desenvolvê-la, há a parceria com universidades e o MEC, com regime interfederativo.

Gontijo (2023) afirma que o uso da língua é uma disputa política, a escolha dos textos, das palavras e, então, a linguagem atravessam as políticas, sinalizando que estas servem para planejarmos o futuro. O futuro planejado dentro do Compromisso da Criança Alfabetizada está relacionado aos objetivos centrais. Contudo, a autora tece críticas às estratégias presentes nos documentos para alcançar esse futuro: a responsabilização, a avaliação e a premiação. A avaliação censitária se torna o instrumento que valida o que se ensina (currículo) dentro de um tempo específico. A premiação pune aqueles que não atingem as metas desejadas. E a responsabilização aumenta a pressão sobre os gestores públicos, que buscam soluções externas (ONG, empresas educacionais, consultoria, etc.) para alcançar os resultados esperados.

De acordo com Gontijo (idem), essas estratégias estão inseridas dentro do campo de políticas neoliberais e, desta forma, o programa se insere em uma reforma educacional fundada em uma lógica empresarial. O uso dessas estratégias faz com que as escolas recorram a consultorias e empresas com soluções privatizantes. Com essa lógica, há um enfraquecimento da educação pública levando, assim, à privatização. Então, o foco deixa de ser a aprendizagem das crianças e passa a ser o desempenho delas (Gontijo, 2023).

3.4 Levantamento de estudos sobre alfabetização na pandemia

Em uma busca avançada nas plataformas Google Acadêmico, Lilics, Redalyc, Educa, DOAJ e na base de dados da Biblioteca da PUC-Rio, que inclui os periódicos Capes e *Eric*, utilizamos a combinação das palavras-chave *aprendizagem*, *leitura*, *escrita*, *alfabetização* e *pandemia* e excluímos os termos Ensino Médio, Ensino Superior, matemática, inglês, EJA, educação física e estágio. Após, também realizamos uma busca com os termos em inglês *learning*, *literacy* e *pandemic*, com exclusão das palavras-chaves *Higher Education*, *digital*

¹⁶ No momento diretor de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação.

literacy e *Scientific Literacy*, aplicando o filtro de *Primary Education* e, em todas as buscas, limitamos para publicações a partir de 2020.

O levantamento de trabalhos com termos em inglês ocorreu para garantir a localização de trabalhos nacionais sobre alfabetização divulgados no cenário internacional. Além disso, forneceu-nos subsídios para compreender como vem sendo trabalhada a temática no exterior.

Localizamos inicialmente 336 trabalhos e, para delimitar a seleção, colocamos o filtro de educação e reduzimos para 302 trabalhos. Depois, realizamos a leitura dos resumos, diminuindo para 43, e das metodologias. Delimitamos apenas para pesquisas de campo na área da educação, com recorte dos participantes envolvendo crianças na alfabetização e eliminando as duplicadas.

Desta forma, selecionamos 16 trabalhos empíricos conforme vemos no Quadro 1, os quais separamos por grupos de participantes: 11 artigos desenvolvidos com professoras; 3 desenvolvidos com crianças e 2 trabalhos realizados com as famílias.

Quadro 2 - Relação dos artigos selecionados

	Autor/ ano	Tipo de pesquisa e instrumentos	Participantes
1	Patrícia Camini e Alice Teixeira de Freitas/ 2022	Qualitativa Survey	40 professoras do 1º ao 3º ano de Porto Alegre (Rio Grande do Sul)
2	Francisca Edilma Braga Soares Aureliano e Damiana Eulinia de Queiroz / 2023	Qualitativa Entrevista semiestruturada	2 professoras do 1º e 2º ano do Rio Grande do Norte.
3	Maéve Melo dos Santos e Cosme Batista dos Santos/2021	Questionário online	71 professores de Bahia, Pernambuco, Ceará, Piauí e Minas Gerais.
4	Ana Paula Gestoso de Souza e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali / 2022	Qualitativa Diários reflexivos; depoimento em vídeo das reuniões semanais; mensagens no grupo de WhatsApp	7 professoras experientes e mentoras em um programa de formação de um município de São Paulo (São Carlos)

5	Eliéte Zanelato e Ademilson Gonçalves de Sá / 2022	Qualitativa entrevista semiestruturada	2 professoras do 3º ano Porto velho (Rondônia)
6	Vilma Aparecida de Souza, Cairo Mohamad Ibrahim Katrib, Klívia de Cássia Silva Nunes e Valéria Moreira Rezende / 2023	Questionário e entrevistas semiestruturadas, através do Google Meet Método misto	6 professoras de diferentes escolas públicas participantes do Programa de Residência pedagógica de Minas
7	Alfabetização em rede/2020	Quantitativo Questionário online	14.730 professores do Brasil
8	Izaías Loureiro Tavares e Eliana do Socorro de Brito Paixão / 2022	Estudo de caso qualitativa questionário aberto no google forms	9 professoras do 1º ao 3º ano de uma escola em Macapá, Amapá.
9	Dalila Andrade Oliveira; Edmilson Antonio Pereira Junior; Ana Maria Clementino. GESTRADO/UFGM 2021	Quantitativo Questionário online	15.654 professores das redes públicas de todo Brasil.
10	Clarê Mochinski (2021)	questionário online com perguntas abertas	3 professoras de uma escola estadual em Rondônia.
11	Aline Fonseca Lopes Galindo, Rebeca Talia Ximenes Parente, Lenha Aparecida Silva Diógenes e Josefa Jackline Rabelo /2020	Qualitativo estudo de caso	1 professor do 2º e 3º ano da rede pública de Fortaleza, Ceará.
12	Mariana Taborda Stolf, Natália Lemes dos Santos, Ilaria D'Angelo, Noemi Del Bianco, Catia Giaconi, Simone Aparecida Capellini / 2021	Aplicação de protocolo	22 crianças do 1º e 2º ano de São Paulo

13	Mariana Garrido Santana Simone Aparecida Capellini e Giseli Donadon Germano / 2022	Aplicação de protocolo	40 alunos do 1º e 2º ano de São Paulo
14	Fábia Daniela Schneider Lumertz e Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto / 2023	Estudo de caso	com 2 crianças do 3º ano em Porto Alegre, Rio Grande do Sul
15	Denise Conceição Garcia Araújo, Letícia Natália de Oliveira, Regina Célia de Souza Beretta e Cléria Maria Lobo Bittar / 2022	Qualitativa Entrevista telefônica	15 mães Interior de São Paulo
16	Michele Gomes de Queiroz, Francisca Genifer Andrade de Sousa, Genegleisson Queiroz de Paula/2021	Qualitativa Questionário online aberto	10 responsáveis de alunos do 1º ano da rede pública do Ceará.

Fonte: elaborado pela autora

Nesse levantamento, há pesquisas desenvolvidas em todo o Brasil, exceto na região Centro-Oeste. A maioria é de cunho qualitativo, utilizando análise de conteúdo para interpretar os dados. Foram realizadas de forma on-line, através de questionários e/ou entrevistas em sua coleta de dados. Contudo, é interessante observar que apenas em uma pesquisa (Araújo *et al.*, 2022) com as famílias a coleta foi por meio de ligação telefônica.

O estudo realizado por Araújo *et al.* (2022) teve como objetivo descrever a experiência e identificar os desafios enfrentados pelas mães durante o período de ensino remoto. As escolas realizaram adaptações para se ajustarem ao ensino remoto e facilitar a compreensão das crianças e famílias, incluindo o uso do WhatsApp, orientação em grupos de pais, flexibilização do conteúdo e disponibilização de atividades em formato digital, ou impresso, a cada dois meses. Um aspecto relevante destacado foi o aumento significativo de horas dedicadas diariamente à educação formal dos filhos, em comparação ao período pré-pandemia. As demandas educacionais impostas pela escola foram

majoritariamente atendidas pelas mães participantes, gerando uma sobrecarga de trabalho para elas. Além disso, foi observado que algumas delas enfrentaram dificuldades para compreender e seguir as orientações da escola, uma vez que elas relatam que não tinham formação específica em educação infantil e o nível de escolaridade que elas possuíam. O processo de adaptação e organização da rotina foi fundamental para evitar o acúmulo de atividades e garantir um aprendizado significativo para as crianças, conforme relatado por uma das participantes.

Outro trabalho realizado com as famílias (Queiroz *et al.*, 2021) verificou as estratégias utilizadas pela escola para manter as aulas no período da pandemia e constatou recursos diferenciados, como aulas online, por vídeo aula, com uso de livro didático, fazendo acompanhamento assíncrono, através de videochamadas e com atividade enviada no grupo da escola. Embora a escola tenha ofertado diferentes estratégias para manter as aulas, os familiares informaram que as crianças não as acompanhavam regularmente, citando problemas como o não acesso à internet e a falta da interação do aluno com a ambiência escolar.

Além disso, algumas famílias informaram que as crianças ainda não conseguiam escrever o próprio nome e não reconheciam as letras do alfabeto, sinalizando que o que a escola pedia que fizessem estava além das possibilidades reais das crianças. Neste ponto, as pesquisadoras indicam a importância do papel da mediação na alfabetização, o que também foi mencionado em outro trabalho (Stolf *et al.*, 2021). Estas autoras verificaram que tantos alunos do 1º ano quanto do 2º demonstraram dificuldades em habilidades cognitivas-linguísticas necessárias para o processo de alfabetização, durante atividades de ditado, escrita do nome, ditado de pseudopalavras, entre outras.

Tal estudo investigou as habilidades cognitivo-linguísticas de 22 alunos do 1º e 2º ano em Marília, São Paulo. A avaliação indica que os alunos do 1º e 2º anos apresentaram desempenhos inferiores nessas habilidades, consideradas essenciais para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A análise dos dados no SPSS¹⁷ indicou uma tendência preocupante, especialmente considerando que os alunos do 1º ano manifestaram recusa em realizar várias dessas tarefas, possivelmente devido à dificuldade em empregar as habilidades cognitivo-linguísticas necessárias para a análise e síntese de palavras. Esse resultado ressalta

¹⁷Statistical Package for Social Science.

a importância de intervenções precoces e direcionadas para promover o desenvolvimento das habilidades cognitivo-linguísticas durante os primeiros anos escolares.

Lumertz e Oliveira-Menegotto (2023) realizaram uma pesquisa baseada na Teoria Histórico-Cultural, com a participação de dois alunos do 3º ano em Porto Alegre. Foram realizadas 10 sessões psicopedagógicas online. As crianças não participavam das aulas online da escola, apenas realizavam atividades impressas enviadas pela professora. Foi observado um bom desenvolvimento de funções cognitivas nas crianças. A análise dos casos sugere que a combinação de atividades lúdicas com outras mais formais são significativas para o processo de alfabetização.

O estudo conduzido por Santana, Capellini e Germano (2022) foi realizado com 40 alunos de 6 e 7 anos, submetidos ao Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura. Foram encontradas dificuldades nas habilidades preditoras de leitura, sugerindo que os escolares enfrentaram desafios na formação da memória de longo prazo. Os resultados indicam que as crianças que vivenciaram a pandemia podem ser caracterizadas como escolares de risco para problemas de aprendizagem.

No relatório da pesquisa Alfabetização em Rede (2020), um coletivo de 117 pesquisadores reuniu 14.730 docentes-respondentes de todas as regiões do Brasil. A pesquisa foi realizada durante a pandemia com os professores da alfabetização – do Ensino Fundamental e da Educação Infantil – e, dentre os resultados, foi verificado que as principais ferramentas utilizadas pelos docentes em suas aulas foram o *WhatsApp* e *Google Classroom*, seguidos de materiais impressos e apostilas, veja o gráfico a seguir.

Gráfico 2- principais ferramentas utilizadas durante a pandemia.



Fonte: Alfabetização em rede, 2020.

De acordo com os autores (2020 p.192), a sala de aula remota se tornou a tela do celular através do *WhatsApp*, um indício da precariedade das condições de conectividades tanto dos professores quanto dos alunos. Outro indício das desigualdades sociais indicado por eles está atrelado ao grande número de recursos impressos

O uso de materiais impressos pode se relacionar à própria tradição escolar, cujas práticas se alicerçam nesses suportes didáticos, mas também podem ser vinculados às desigualdades sociais que incidem sobre nossos estudantes, em grande parte excluídos das ferramentas tecnológicas e dos instrumentos socioculturais e cognitivos essenciais à participação nos processos remotos sincrônicos. (2020, p .192)

De acordo com Zanelato e Sá (2022) a falta de acesso às tecnologias foi um desafio para as professoras. Isso ocorria devido a questões financeiras, uma vez que grande parte das crianças utilizava o celular dos pais para participar das aulas online e estes não estavam em casa no horário. Também foi apontado que os pais não acreditavam que esse tipo de aula pudesse ter efeito na aprendizagem de seus filhos. Sobre os professores, a pesquisa indica que houve uma grande demanda de trabalho, já que cada um definia seus dias de aulas online, de duas a três vezes por semana. Os demais dias eram para planejamento, envio de vídeos, elaboração de apostila – que era retirada na escola- e atendimento individualizado. Os participantes da pesquisa informaram também um aumento de problemas de saúde durante a crise sanitária.

O estudo de Galindo *et al.* (2020) verificou a dificuldade de contato com a família, assim como o acompanhamento do nível de alfabetização das crianças e o

retorno das atividades enviadas pelas professoras. Nesta mesma linha, Mochinski (2021) indica em seu artigo sobre hábitos de leitura na pandemia algumas dificuldades encontradas, como o distanciamento do professor e aluno, a falta que os professores sentem da roda de conversas em voz audível e de poderem corrigir a leitura da criança no momento em que está ocorrendo, fazendo o ajuste da sua entonação e vocabulário.

O estudo de Tavares e Paixão (2022) analisou a migração para o ensino remoto em uma escola em Macapá, com base no materialismo histórico-dialético. Foi constatado que a maioria das professoras se sentiu de indiferente a ligeiramente frustrada com a situação, expressando preocupação em relação à eficácia do ensino nesse novo modelo. Além disso, muitas não receberam instruções relacionadas às tecnologias, perceberam os alunos desmotivados e consideraram as apostilas complementares pouco eficazes. Estratégias como a produção de apostilas impressas e videochamadas pelo WhatsApp foram adotadas para auxiliar quem não tinha acesso às tecnologias. No entanto, a transposição de práticas pedagógicas para o ensino remoto mostrou-se inviável devido à complexidade dos processos de alfabetização e letramento nos primeiros anos do ensino fundamental.

A pesquisa realizada pelo grupo GESTRADO (2021) com professores da rede pública de todo o Brasil em 2020 revelou que a maioria realizou atividades docentes de forma remota, sendo que utilizavam o celular para dar aulas. Foi observado que uma parcela significativa dos professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais utilizou aulas gravadas e remotas ao vivo e menos da metade possuía suporte material impresso ou plataforma/app.

O trabalho de Souza *et al.* (2023) aborda a dificuldade enfrentada pelas famílias e escolas durante a pandemia para aderir ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), devido a diversos fatores, como falta de equipamentos, falta de conhecimento em tecnologia e dificuldade de contato com os estudantes. A resistência das famílias em aderir ao ERE resultou em desafios na alfabetização das crianças. A falta de acesso à internet, falta de habilidade no uso de tecnologia e ausência de acompanhamento dos pais nas atividades escolares também foram citadas no estudo.

A pesquisa conduzida por Camini e Freitas (2022) explorou as expectativas de apoio ao trabalho docente por parte da mantenedora em escolas do Rio Grande

do Sul. Os resultados foram categorizados em quatro áreas distintas. Primeiramente, observou-se a falta de contato com as famílias, o que gerou expectativas de intervenção por parte da mantenedora, embora esta tenha demorado para agir. Em consequência, as escolas precisaram desenvolver suas próprias estratégias para manter contato com os alunos, repetindo um cenário semelhante ao observado na cidade do Rio de Janeiro. As estratégias adotadas pelas escolas para manter o contato com os alunos constituíram a segunda categoria de análise dos resultados. Os problemas identificados para alfabetizar foram relacionados às categorias anteriores, destacando a dificuldade de acesso aos alunos devido à falta de suporte da mantenedora. Por fim, as estratégias que se mostraram eficazes para alfabetizar incluíram a entrega de atividades impressas e o uso do WhatsApp para interação e envio de materiais. As autoras ressaltaram o desamparo docente, já que as professoras, para lidar com a pressão da sociedade sobre seu desempenho, acabavam por se exigir demais, trabalhando além da conta, um tipo de exploração a si mesmas (autoexploração). Esses resultados fornecem subsídios importantes para entendermos os desafios enfrentados pelos professores e pelas escolas no contexto estudado.

Já Aureliano e Queiroz (2023) investigaram a relação entre formação continuada e uso das tecnologias digitais por duas professoras do 1º e 2º anos em escolas do Rio Grande do Norte. Utilizando uma abordagem qualitativa, as autoras realizaram entrevistas semiestruturadas e aplicaram análise de conteúdo para analisar os dados. Observou-se uma estreita relação entre a formação das professoras e o uso das tecnologias digitais, apontando que as docentes desenvolveram novas práticas e buscaram se familiarizar com os recursos digitais, promovendo uma prática reflexiva e voltada para pesquisa e aperfeiçoamento profissional. No entanto, identificou-se uma lacuna na oferta de cursos de formação específicos para as demandas do ERE, o que levou as professoras a adaptarem suas práticas, aproveitando suas experiências prévias no ensino presencial. Quanto ao uso das tecnologias, apesar de sua ampliação durante o período estudado, as desigualdades de acesso entre os alunos resultaram na exclusão de alguns deles das práticas educativas propostas pelas docentes. Esses achados destacam a importância da formação continuada adequada e do enfrentamento das disparidades no acesso às tecnologias para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

No estudo realizado por Souza e Reali (2022), foi possível constatar que durante os primeiros meses da pandemia, tornou-se evidente o desafio enfrentado pelas professoras-mentoras na construção de sua identidade profissional, dada a falta de orientações claras da Secretaria Municipal de Educação sobre as atividades escolares. Com a transição para o ensino remoto, as professoras se depararam com uma série de obstáculos, como a necessidade de propor atividades educativas apropriadas, utilizando diversas ferramentas tecnológicas, interagir com os familiares dos alunos de forma online, lidar com a falta de retorno dos alunos e seus familiares, enfrentar a perda de vínculo entre os alunos e a escola e professora, lidar com o aumento da sobrecarga docente e a perda do diálogo e as trocas com os pares. As estratégias adotadas pelas professoras incluíram a disponibilização de materiais educativos impressos e online, envio de vídeos, realização de encontros virtuais com os alunos, acompanhamento por meio de questionários, planejamento das atividades em colaboração com colegas do mesmo ano de ensino, distribuição de atividades pelo WhatsApp, e implementação de plantão de dúvidas online. Foi observada também a preocupação em manter a relação com os alunos, especialmente em um contexto marcado por incertezas e tensões. A adaptação ao ensino remoto exigiu das professoras um esforço para encontrar novos recursos de ensino, seleção de materiais educativos adequados, criação de estratégias para estruturar e segmentar as aulas, levando em consideração a autonomia dos alunos para acessar as atividades propostas.

A pesquisa de Santos e Santos (2021), realizado como parte dos estudos desenvolvidos pelo Observatório do ensino-aprendizagem da escrita da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), teve como objetivo analisar a cultura escolar durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de coronavírus. A pesquisa, realizada por meio de questionário online, envolveu professores dos estados da Bahia, Pernambuco, Ceará, Piauí e Minas Gerais, tanto da rede pública quanto privada. Dos 71 docentes participantes, a maioria trabalhava no Ensino Fundamental e Médio, sendo que cerca de 30% atuavam em outras modalidades de ensino, como Educação Infantil, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos ou Educação Inclusiva. A maioria dos professores possuía especialização, e uma parcela significativa possuía Mestrado ou Doutorado. Durante o período de suspensão das aulas, aproximadamente 70% dos

respondentes estavam envolvidos na elaboração e acompanhamento das atividades remotas, principalmente por meio de envio de materiais pelo WhatsApp e plataformas de ensino. Em relação à avaliação, a maioria dos professores corrigia as atividades enviadas pelos alunos, embora mais de 30% tenham enfrentado dificuldades nesse processo. Quanto à aprendizagem dos alunos durante esse período, as opiniões dos professores ficaram divididas, sendo que alguns consideraram que os alunos não aprenderam adequadamente devido a dificuldades como falta de recursos tecnológicos, e falta de interação com o professor. Quanto ao papel do professor após a pandemia, houve diversas percepções, destacando-se, entre elas, a necessidade de adaptação a novas ferramentas e práticas didáticas, além de uma atuação mais humanizada e socialmente engajada. A pesquisa revelou também que o contexto da pandemia alterou a percepção da sociedade em relação à profissão docente, ressaltando a importância do papel do professor e a valorização da educação.

3.5 Principais resultados do levantamento de estudos

Concluimos que as pesquisas citadas acima apontam que, tanto professoras quanto os alunos e suas famílias, enfrentaram desafios que afetaram a qualidade do ensino ministrado durante a crise sanitária. Um dos achados centrais das pesquisas está relacionado ao uso do WhatsApp como ferramenta educacional e meio de comunicação predominante entre os alunos e a escola (Araújo *et al.*, 2022; Camini; Freitas, 2022; Souza *et al.*, 2023; Aureliano; Queiroz, 2023; Zanelato; Sá, 2022; Alfabetização em Rede, 2020; Tavares; Paixão, 2022; Souza; Reali, 2022; Galindo, 2020). Tal resultado aponta a desigualdade de acesso às tecnologias e internet por parte dos alunos, o que gerou a dificuldade de acesso às aulas ministradas e aos materiais disponibilizados pelos professores, a não ser os impressos. (Camini; Freitas, 2022; Aureliano; Queiroz, 2023; Araújo *et al.*, 2022; Souza; Reali, 2022; Zenelato; Sá, 2022; Souza *et al.*, 2023; GESTRADO, 2021; Mochinski, 2021)

Outro tema recorrente na revisão foi a sobrecarga do trabalho durante a crise sanitária (Araújo *et al.*, 2022; Camini; Freitas, 2022; Souza; Reali, 2022; Santos; Santos 2021; GESTRADO, 2021), tanto para as professoras quanto para as famílias. Esse resultado se relaciona também com os dados encontrados sobre adoecimento (Zanelato; Sá 2022) tanto físico quanto mental.

Algumas das dificuldades percebidas pelos atores educacionais foi a adaptação ao novo modelo de ensino (Araújo *et al.*, 2022; Souza; Reali, 2022; Zanelato; Sá, 2022; GESTRADO, 2021), o desafio para avaliar a aprendizagem nesse cenário (Galindo, 2020; GESTRADO, 2021; Mochinski, 2021; Santos; Santos, 2021) e a adaptação e organização da rotina (Araújo *et al.*, 2022; Mochinski, 2021; GESTRADO, 2021).

Neste capítulo, fizemos um levantamento dos estudos existentes sobre o ensino remoto durante a pandemia, com foco na alfabetização. Essa revisão proporcionou uma visão abrangente da situação atual e os principais achados das pesquisas exploradas. Com fundamentação no embasamento aqui descrito, o próximo capítulo abordará a metodologia utilizada em nossa pesquisa, descrevendo os instrumentos utilizados na coleta de dados e na análise de resultados.

4

Metodologia

Nada na vida deve ser temido, somente compreendido. Agora é hora de compreender mais para temer menos.

Marie Curie

Esse estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como método de coleta de dados. De acordo com Moreira e Caleffe (2008), a entrevista semiestruturada se aproxima muito da conversação diária, contudo, é conduzida de maneira específica para fins de pesquisa, envolvendo uma abordagem e uma técnica de questionamento adequada. Não se trata de uma conversa aberta, tampouco de uma entrevista rigorosamente estruturada. Esse tipo de entrevista proporciona uma oportunidade para explorar áreas e temas que podem não ter sido considerados anteriormente na elaboração das perguntas ou nas hipóteses.

O projeto da pesquisa foi submetido à Câmara de Ética da PUC-Rio em março de 2022 e, em maio, foi aprovado sob o número de protocolo 41-2022. No mesmo mês da aprovação, entramos em contato com o setor de pesquisas e convênios da prefeitura do Rio de Janeiro e, em julho, recebemos autorização para iniciar a pesquisa.

4.1 Escolha das escolas e dos participantes

Realizamos uma pesquisa qualitativa, optando por duas escolas públicas da rede municipal. Em março de 2022, entramos em contato com todas as Gerências de Educação (GE) de todas as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), pedindo a elas para indicarem unidades escolares que fizeram um trabalho de destaque com a alfabetização durante a pandemia. Dentre as 11 CREs apenas uma retornou nosso contato, indicando duas escolas, entre suas 134 unidades, que realizaram bons trabalhos. Ressaltamos que o município do Rio de Janeiro possui uma das maiores redes de escolas públicas da América Latina, com 1.544

instituições¹⁸ divididas por CRE de acordo com a região geográfica, e distribuídas como a imagem abaixo.

Figura 2 - mapa das unidades escolares municipais



Fonte: Prefeitura do Rio de Janeiro

Entramos em contato com a primeira escola participante em agosto. Essa escola obteve nota 7,0 no IDEB¹⁹ em 2019 e 6,5 em 2021. Fica localizada em um bairro da zona norte do município do Rio de Janeiro e, de acordo com os dados do Censo Escolar, em 2020, havia 333 matrículas no Ensino Fundamental, enquanto em 2021, eram 313 matrículas. A escola possuía turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A segunda escola contactada, também localizada na zona norte, possuía turmas da Educação Infantil ao 6º ano e obteve 6,2 no IDEB de 2019 e 6,1 em 2021.

Embora tenhamos coletado os dados em ambas as escolas, obtivemos baixa adesão dos participantes na primeira. Nesta, apenas 5 professoras aceitaram

¹⁸ Dados retirados do site da prefeitura. Disponível em <<https://educacao.prefeitura.rio/unidades-escolares/>> Acesso em: 19 out. 2024.

¹⁹ O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele é calculado com base na avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no fluxo escolar e a taxa de aprovação. Varia de 0 a 10. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>> Acesso em: 21 abr. 2023.

participar da pesquisa, num total de 12 turmas. Já na segunda escola todas as professoras aceitaram participar, totalizando 15 participantes.

Conforme indica André (2013), um estudo de caso deve considerar a multiplicidade dos aspectos envolvidos e, por isso, é necessário utilizar procedimentos metodológicos diversos para um estudo aprofundado. Considerando esse importante aspecto de um estudo de caso, optamos por concentrar nossas análises na segunda escola.

A escola selecionada possui um diferencial em seu corpo docente e projetos. Em 2022, foi uma das escolas premiadas no lançamento do projeto Rio Alfabetiza, que faz parte do Programa Rio Aprende+. Esta premiação ocorreu com base nas avaliações de 2021, com o intuito de premiar professores e escolas que obtiveram excelentes resultados na alfabetização. Esse projeto tinha como objetivo reduzir as desigualdades educacionais potencializadas pela pandemia. Anteriormente, em 2019, uma das professoras recebeu uma premiação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), com projeto de incentivo à leitura. Além disso, duas outras professoras também foram destaques: uma recebeu a bolsa de incentivo ao mestrado da prefeitura e a outra foi convidada a atuar na frente das câmeras durante a pandemia, enviando videoaulas para todos os alunos da rede através do Rioeduca na TV. Desta forma, essa escola demonstrou grande potencial no trabalho desenvolvido no período pandêmico.

Em relação aos alunos, foram selecionados aqueles que faziam parte dos 3º e 4º anos de escolaridade. O terceiro ano, por não ter experiência presencial de alfabetização antes da pandemia, e o quarto ano por ter cursado somente o 1º ano presencialmente, enquanto os 2º e 3º anos ocorreram no curso da pandemia. A relação das crianças participantes está no quadro abaixo.

Quadro 3- Perfil das crianças

Codinome criança	Ano de escolaridade	Sexo	Idade
C1	4º	Feminino	9
C2	4º	Feminino	9
C3	4º	Feminino	9
C4	4º	Feminino	10
C5	4º	Feminino	9
C6	4º	Masculino	9
C7	4º	Masculino	9
C8	4º	Masculino	9
C9	4º	Feminino	10
C10	4º	Masculino	10

C11	4º	Masculino	10
C12	3º	Feminino	9
C13	3º	Feminino	8
C14	3º	Masculino	9
C15	4º	Feminino	10
C16	4º	Feminino	9
C17	4º	Feminino	9
C18	3º	Feminino	9
C19	4º	Feminino	10
C20	3º	Feminino	9
C21	3º	Feminino	9
C22	3º	Masculino	9
C23	3º	Masculino	9
C24	3º	Masculino	9

Fonte: elaborado pela autora

Os responsáveis desses alunos também foram convidados a participar da pesquisa. A distribuição desses participantes está listada no quadro a seguir.

Quadro 4 - Relação crianças e responsáveis

Codinome responsável	grau de parentesco	Codinome criança
R11	Mãe	C1
N/A	N/A ²⁰	C2
R14	Pai	C3
N/A	N/A	C4
R4	Mãe	C5
N/A	N/A	C6
R6	Mãe	C7
R6	Mãe	C8
R3	Mãe	C9
R15	Mãe	C10
R13	Mãe	C11
R12	Mãe	C12
N/A	N/A	C13
R10	Mãe	C14
R1	Mãe	C15
R7	Mãe	C16
R16	Mãe	C17
R5	Mãe	C18
N/A	N/A	C19
R8	Mãe	C20
R9	Mãe	C21
N/A	N/A	C22
R13	Mãe	C23
R2	Avó	C24

Fonte: elaborado pela autora

²⁰ Quando o responsável da criança não foi entrevistado utilizamos “Não se aplica” – N/A.

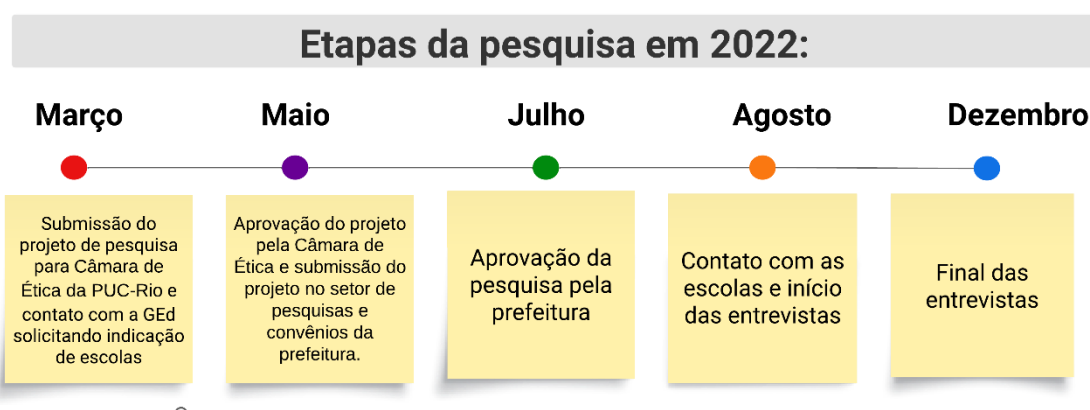
Já em relação aos docentes, optamos por entrevistar todas as professoras da escola para que, desta forma, pudéssemos contemplar tanto aquelas que estavam com turmas de alfabetização em 2022, quanto aquelas que atuaram nestas turmas durante o período de afastamento da pandemia. Assim, foi possível obter tanto a perspectiva daquelas que estavam atuando com os alunos em processo de alfabetização, independente do ano escolar, como a perspectiva de quem atuou diretamente com a alfabetização durante esse período. Para fins da tese, decidimos analisar as entrevistas somente das professoras que atuaram em turmas de alfabetização.

Quadro 5- Professoras entrevistadas

Participantes	Tipo de participante	Turma em 2020	Turma em 2021	Turma em 2022
P1	Professora	1º ano	1º ano	1º ano
P2	Professora	1º ano	direção de outra escola	1º ano
P5	Professora	2º ano	2º ano	3º ano
P6	Professora	3º ano	3º ano	4º ano
P14	Professora e Direção	2º ano	2º ano	3º ano /direção

Fonte: elaborado pela autora

Figura 3 - linha do tempo das etapas da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora²¹

4.2 Instrumentos

Para este estudo, utilizamos os seguintes instrumentos: (1) entrevista com a coordenação; (2) entrevista e questionário com as professoras; (3) entrevista coletiva com as crianças e; (4) entrevista e questionário com os responsáveis.

²¹ Imagem criada utilizando o site <https://lucid.app/>

4.2.1 Entrevistas

As entrevistas ocorreram entre agosto e dezembro de 2022. Duarte (2004) afirma que, ao escolher entrevistas como metodologia, é preciso explicitar as regras e os pressupostos adotados, como condição para se ter um trabalho com rigor e confiabilidade. A autora destaca alguns cuidados a serem tomados para o uso deste instrumento de pesquisa, como o preparo técnico, a elaboração prévia e introjeção do roteiro das entrevistas, conhecimento do campo e definição clara dos objetivos da pesquisa.

Desta forma, optamos por entrevistar as famílias e as professoras, de forma individual, e as crianças, coletivamente. Todas as entrevistas foram audiogravadas, posteriormente transcritas pelas bolsistas de Iniciação Científica (I.C.) do nosso grupo de pesquisa (Grudhe²²) e revisadas pela pesquisadora responsável.

Segundo Duarte (2004), as análises das entrevistas também demandam muitos cuidados. É preciso não olhar apenas para as partes que possam confirmar nossas hipóteses iniciais e interpretarmos de forma indevida as falas. Para a autora, faz-se necessário realizar a triangulação entre as entrevistas, a observação e os dados adicionais para que tenhamos uma visão ampla do campo investigado. Em nossa pesquisa, não utilizamos observação, mas iremos triangular as entrevistas das professoras, crianças e famílias.

4.2.1.1 Entrevista com a gestão escolar

Realizamos uma entrevista com a coordenadora da escola, tendo em vista atingir nosso primeiro objetivo específico. A partir desta entrevista de 56 minutos foi possível construir um perfil do ambiente escolar e compreender como ocorreu o retorno ao ensino presencial na escola e seu contexto (Apêndice 1). Selecionamos a coordenadora para realizar a entrevista, uma vez que seu papel está diretamente vinculado ao trabalho pedagógico desenvolvido.

4.2.1. 2 Entrevista com as professoras

Nas entrevistas com as professoras, que contempla o terceiro objetivo específico deste trabalho, buscamos (a) compreender as percepções que elas têm a respeito do nível atual da aprendizagem de seus alunos, (b) quais as habilidades

²² Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação.

elas esperavam que eles tivessem e que ainda não foram consolidadas, (c) quais são os efeitos que elas percebem da pandemia no processo de alfabetização, (d) quais atividades elaboraram durante o período em que a escola esteve fechada, (e) como foi o retorno dessas atividades (Apêndice 2).

Todas as 15 professoras do Ensino Fundamental aceitaram participar da pesquisa: duas do 1º ano, uma do 2º ano, três do 3º ano²³, três do 4º ano, duas do 5º ano e três do 6º ano²⁴. Todas as entrevistas foram audiogravadas, mas, devido a um problema técnico, a entrevista de uma das professoras do 5º ano foi descartada. Por não ter conhecimento prévio sobre a escola não foi possível identificar em qual ano escolar cada professora atuou durante a pandemia, decidimos entrevistar todas, com a finalidade de obter uma visão ampla da situação em questão. Por isso, foi possível ouvir as professoras do 6º ano que estão com alunos que ainda não liam ou escreviam.

Duas entrevistas aconteceram na modalidade virtual (uma pelo *Google Meet* e outra pelo *Zoom*), e as demais, na escola. As entrevistas duraram entre 21 minutos e 1 hora e 30 minutos, com um total de 10 horas e 30 minutos. Para compor as análises dessa tese, optamos por focar em cinco professoras que atuaram diretamente com a alfabetização durante o período pandêmico.

4.2.1. 3 Entrevista coletiva com as crianças

Nosso intuito com as entrevistas com as crianças - que também integra o primeiro objetivo específico - foi (a) compreender a percepção delas da própria aprendizagem e sobre o processo de alfabetização durante o período de isolamento social, (b) com quem realizavam as atividades, (c) o que achavam das atividades sugeridas pela escola e (d) quais práticas de leitura e escrita estavam em suas rotinas.

²³ Uma dessas professoras também era diretora adjunta em 2022 e estava em sala devido à licença de outra professora. Nos anos de 2020 e 2021, ela havia atuado em sala de aula. Ao retornar da licença, a professora também foi entrevistada.

²⁴ Embora o 6º ano não faça parte do Ensino Fundamental 1, a prefeitura do Rio de Janeiro criou em 2011 um programa com o 6º ano experimental, com intuito de ajudar os alunos na migração entre as etapas de ensino. Neste modelo, uma professora generalista (aquela que leciona do 1º ao 5º ano) é a única professora da turma de 6º ano. Assim, uma mesma professora pode atuar do 1º ao 6º ano. Como não sabíamos em qual ano escolar cada professora havia atuado, optamos por entrevistá-las para verificar se estiveram com turmas de alfabetização durante a pandemia.

Essa entrevista foi feita coletivamente para que as crianças se sentissem mais à vontade com outros colegas e para que estes os ajudassem a se recordar e falar de suas vivências (Apêndice 3).

Entregamos os termos de autorização da pesquisa para 125 crianças e participaram do estudo apenas quem retornou com a assinatura. Como podemos ver no quadro a seguir, realizamos 9 entrevistas com 25 crianças ao todo: 3 entrevistas em duplas e 6 entrevistas em trios. Essas entrevistas foram feitas com os alunos de duas turmas do 3º ano e de duas turmas do 4º ano. Após a coleta do termo de autorização assinado pelas famílias, as entrevistas ocorreram no horário das aulas, com a permissão das professoras para as crianças saírem de sala. Buscamos entrevistar em cada grupo crianças da mesma turma; contudo, nas últimas entrevistas, isso não foi possível, pois no dia só havia uma criança de cada turma.

Quadro 6 - Relação das entrevistas das crianças.

Relação das entrevistas das crianças						
	Criança	Ano escolar	Criança	Ano escolar	Criança	Ano escolar
Grupo 1	C2	4	C3	4	C1	4
Grupo 2	C12	3	C13	3	C14	3
Grupo 3	C9	4	C10	4	C11	4
Grupo 4	C20	3	C21	3	C22	3
Grupo 5	C5	4	C4	4	C6	4
Grupo 6	C17	4	C18	3	C19	4
Grupo 7	C23	3	C24	3	-	-
Grupo 8	C7	4	C8	4	-	-
Grupo 9	C15	4	C16	4	-	-

Fonte: elaborado pela autora

As entrevistas ocorreram nas dependências da escola, algumas em sala de aula vazia e outras na secretaria. Tiveram a duração de 11 a 26 minutos, perfazendo um total de 2 horas e 39 minutos.

4.2.1.4 Entrevistas com os responsáveis

Na entrevista com os responsáveis, que também contempla o primeiro objetivo específico, tivemos o propósito de conhecer: (a) como foi o processo de alfabetização durante o tempo em que a escola esteve fechada, (b) o que acharam das atividades sugeridas pela escola, (c) quem ajudava a criança nas tarefas escolares, (d) como era a rotina de estudo da criança, (e) quais as práticas de leitura e escrita que exerciam com as crianças no dia a dia e (f) a visão dos responsáveis acerca da aprendizagem dos filhos após o retorno às aulas

presenciais. A pesquisa foi apresentada em uma reunião bimestral com os responsáveis, que ocorreu em um sábado. Realizamos entrevistas com responsáveis de 16 famílias²⁵, sendo apenas uma com um pai e uma com uma avó; as demais aconteceram com as mães das crianças. Quatro entrevistas ocorreram no dia da reunião de responsáveis, no próprio auditório da escola, uma entrevista foi online (através do *Zoom*) – outros responsáveis marcaram nessa modalidade também, mas apenas uma entrevista realmente ocorreu – e as outras 11 entrevistas foram feitas na secretaria da escola. Essas entrevistas duraram de 7 a 30 minutos, totalizando 3 horas e 36 minutos de gravação.

4.2.2 Questionários

Em um estudo espanhol, López-Escribano, Escudero & Pérez-López (2021) verificaram quais as atividades de alfabetização que as crianças fizeram com suas famílias durante a pandemia. Adaptamos o questionário deste estudo elencando algumas atividades de práticas de leitura e escrita que poderiam estar presentes durante o período em que as crianças realizaram as tarefas da escola com a família.

Este questionário de atividades fez parte das entrevistas com os responsáveis (Apêndice 4) e com as professoras (Apêndice 2), e foi realizado sempre ao final delas. Nesse questionário, os responsáveis assinalavam qual a frequência em que realizavam diferentes tarefas de leitura e escrita, tais como ditado, escrita do nome, jogos com sons, entre outros. Já as professoras indicavam qual a frequência com que enviavam esses tipos de atividades para seus alunos.

Ao todo, o instrumento contou com 20 itens em escala Likert e as tarefas foram agrupadas em quatro tipos: atividades de escrita, atividades de leitura, atividades dialógico-criativas e atividades de práticas digitais de alfabetização.

As atividades de leitura envolviam tarefas nas quais a prática da leitura fosse o componente principal, como fazer leitura revezando (ou seja, a criança lia uma parte e o responsável lia outra parte) e fazer leitura de rótulos e placas. Dentro dessa categoria, estavam 6 itens. As atividades de escrita foram compostas por 5 itens, nos quais a tarefa principal era a escrita em si, como escrever lista com a criança e incentivar a cópia de letras ou palavras. Já as atividades de alfabetização digital, com 4 itens, envolviam práticas que utilizavam instrumentos

²⁵ Todos os responsáveis que foram entrevistados também tiveram suas crianças entrevistadas.

tecnológicos, tais como escrever mensagens pelo WhatsApp com a criança. Por fim, a categoria de atividades de alfabetização dialógico-criativa envolvia 5 itens nos quais a criança fosse estimulada a refletir e criar, como planejar e executar jogos imaginários baseados em livros lidos, ou em filmes que viram.

5

Resultados e análises dos dados

No feriado, uma folga a gente adora né? Fica feliz da vida. Agora, ser impedida, você não poder ir foi horrível.

Professora 2

Minayo (2010) indica que, ao realizar uma pesquisa, precisamos pensar em quais dados estamos analisando e qual será a finalidade da nossa análise. Pretendemos ampliar a nossa compreensão do contexto em que ocorre nossa pesquisa e, para tal, fazemos uso da análise de conteúdo (Bardin, 2011; Franco, 2008; Minayo, 2010). Optamos por uma análise temática, ou seja, buscamos descobrir os sentidos presentes nas entrevistas. Portanto, ao realizar as transcrições não incluímos as pausas e interrupções dos participantes. As falas foram transcritas respeitando a norma padrão, mas sempre buscando se aproximar ao máximo da fala do entrevistado.

A autora elenca três passos para as análises de dados: a pré-análise, na qual escolhemos os documentos a serem analisados, o retorno a nossas hipóteses e objetivos; a exploração do material, momento no qual criamos as categorias, as regras de contagem e; o tratamento dos resultados, etapa em que fazemos as estatísticas ou síntese e interpretação dos dados.

Em nossas pré-análises, exploramos os documentos das professoras e ouvimos os áudios para analisá-los. Utilizamos o software Atlas.Ti para auxiliar nesse processo. Este programa possibilita a criação de um projeto para efetuar as análises, adicionando diferentes tipos de registros: áudio, vídeo, texto, entre outros. Em cada arquivo, é possível selecionar um trecho e aplicar os códigos que estão sendo elaborados. Esses trechos são denominados como citações. Dentro de cada documento analisado, é possível verificar quantas citações foram criadas. É possível organizar os códigos em grupos conforme a sistematização desejada, colocando-os organizados por temas e permitindo a visualização da magnitude deles, ou seja, quantas vezes aparecem em cada documento analisado.

Criamos inicialmente 148 códigos temáticos analisando todas as entrevistas em um único projeto. Contudo, percebemos que, com esse tipo de análise, perderíamos a riqueza dos detalhes obtidos nas entrevistas. Por isso, optamos por primeiro descrever o que foi dito e, depois, interpretar os dados.

Ao analisar os dados, transcrevemos todas as entrevistas e categorizamos as falas de cada participante de modo que cada citação corresponde a um interlocutor, mesmo que tenha repetido o assunto diversas vezes. Criamos projetos diferentes para cada grupo de participantes, dessa forma cada grupo possui um conjunto de códigos próprios. Contudo, buscamos nomear os grupos de códigos de forma semelhante para que pudéssemos triangular os dados.

A apresentação das análises se inicia pela entrevista com a gestão da escola, para, em seguida, nos debruçarmos sobre as respostas das professoras, dos responsáveis e, por último, das crianças.

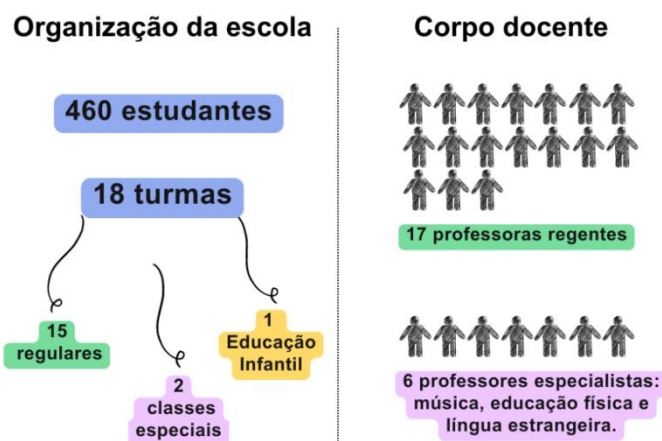
5.1 Gestão

A coordenadora da escola foi o membro da gestão entrevistada. A entrevista forneceu subsídios para a descrição do perfil da instituição, assim como para entendermos como o trabalho escolar foi realizado no período pandêmico.

A instituição educacional está localizada em um bairro da zona norte e atende aproximadamente 460 estudantes oriundos de quatro comunidades próximas e de uma comunidade agrícola. A escola possui um total de 18 turmas, sendo 15 regulares, 2 classes especiais e uma turma de Educação Infantil. Seu corpo docente inclui: 17 professoras regentes²⁶ e 6 professores especialistas nas áreas de música, educação física e língua estrangeira.

²⁶ Incluí as professoras das 15 turmas regulares (do 1º ao 6º ano), 1 professora da Educação Infantil e 1 professora que acompanha as duas classes especiais.

Figura 4 - Organização da escola



Fonte: elaborado pela autora

Segundo a gestora, com o início da pandemia, a escola fechou e o atendimento ficou restrito à entrega de cartões-alimentação e apostilas aos responsáveis. O trabalho docente ficou integralmente remoto, e a direção retornou presencialmente em agosto de 2020 para realizar tais entregas. Algumas turmas tiveram aulas no Microsoft Teams²⁷. A plataforma foi usada para as professoras darem aulas e para a equipe escolar se reunir semanalmente para formação e repasse de informações.

Em fevereiro de 2021, após o começo da vacinação para o vírus da Covid-19, a gestão e os professores retornaram ao modo presencial, sendo essa uma das primeiras escolas da rede a reabrir. As aulas presenciais retornaram em março, inicialmente para as turmas de alfabetização, com as professoras que não possuíam comorbidades, mas a participação dos alunos era opcional. As aulas eram transmitidas de forma online pelo aplicativo RioEduca, e as crianças que retornaram presencialmente seguiam um sistema de grupos, com grupos A e B presentes diariamente. Conforme explicado no capítulo 2, essa organização era de acordo com os protocolos sanitários vigentes, que estabeleciam o distanciamento necessário entre os alunos e o tempo limite para ocupação na escola. Uma turma era dividida em 2 grupos, com o primeiro grupo (A) frequentando nas primeiras horas do dia e o segundo grupo (B) nas horas seguintes, após a higienização do espaço escolar. Houve o retorno de aproximadamente 30% dos alunos; já das quinze professoras regentes, retornaram oito.

²⁷ Essa plataforma da Microsoft contém salas de aula denominadas de equipes, disponibilizando videochamadas, possibilidade de anexar diferentes tipos de arquivos, e outras funções.

Para o funcionamento durante esse retorno, os corpos docente e discente usavam máscara, era disponibilizado álcool para higienização das mãos e respeitava-se o distanciamento das cadeiras em sala. As professoras que retornaram ao presencial não davam aula online, mas alimentavam a plataforma com atividades. Os responsáveis que optaram pelo não retorno de seus filhos ao presencial, buscavam as atividades na escola e as devolviam para serem corrigidas. Havia o cuidado de manter esse material em quarentena, pois, à época, se entendia que poderia estar contaminado. Em setembro do mesmo ano, houve o retorno obrigatório para todos.

Para a comunicação com as famílias, a escola utilizou o WhatsApp, que já era usado antes mesmo da pandemia, embora houvesse resistência inicial das professoras por terem que revelar seus números de celular pessoais. A escola também incentivou as professoras a gravarem vídeos e os postava no Facebook, para manter os pais informados e engajados. Apesar desses esforços, muitos alunos enfrentaram dificuldades devido à falta de celular, fosse por ser este compartilhado com o responsável que o levava para o trabalho e passava o dia todo fora, fosse por não haver dinheiro para fazer recarga.

Ao final de 2021, os resultados da escola apontaram que 92% dos alunos se alfabetizaram, superando a meta da prefeitura de 90%. De acordo com a coordenadora, esse resultado foi consequência de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, como o reforço escolar ofertado aos alunos com mais dificuldades, de modo a garantir que nenhuma criança ficasse para trás. As docentes desenvolveram projetos de leitura e escrita, utilizando livros para incentivar o prazer de ler e escrever. Esses projetos, com o apoio dos pais, resultaram em crianças motivadas, o que se refletiu no bom desempenho nas avaliações.

Ainda segundo a gestora, havia um grande esforço por parte do corpo docente: mesmo com a resolução de que deveriam ocorrer aulas remotas com uma hora de duração, as professoras iam para além desse tempo. Durante a entrevista, a coordenadora da escola destacou que os bons resultados foram mérito das professoras, indicando que

A escola não existe sem professor; enquanto as pessoas não entenderem isso, as coisas complicam. Não adianta. Não tem bom desempenho, não tem bom resultado se a máquina não consegue trabalhar.

Reiteramos que esta escola apresentou bom desempenho e foi reconhecida pela CRE como uma das instituições que se destacaram durante a pandemia. Ao traçar o perfil do colégio, é nítido que há um esforço da equipe em desempenhar bem seu papel educacional. Percebemos um ambiente colaborativo, com a gestão apoiando e reconhecendo o trabalho das professoras e gerando, assim, um clima escolar favorável.

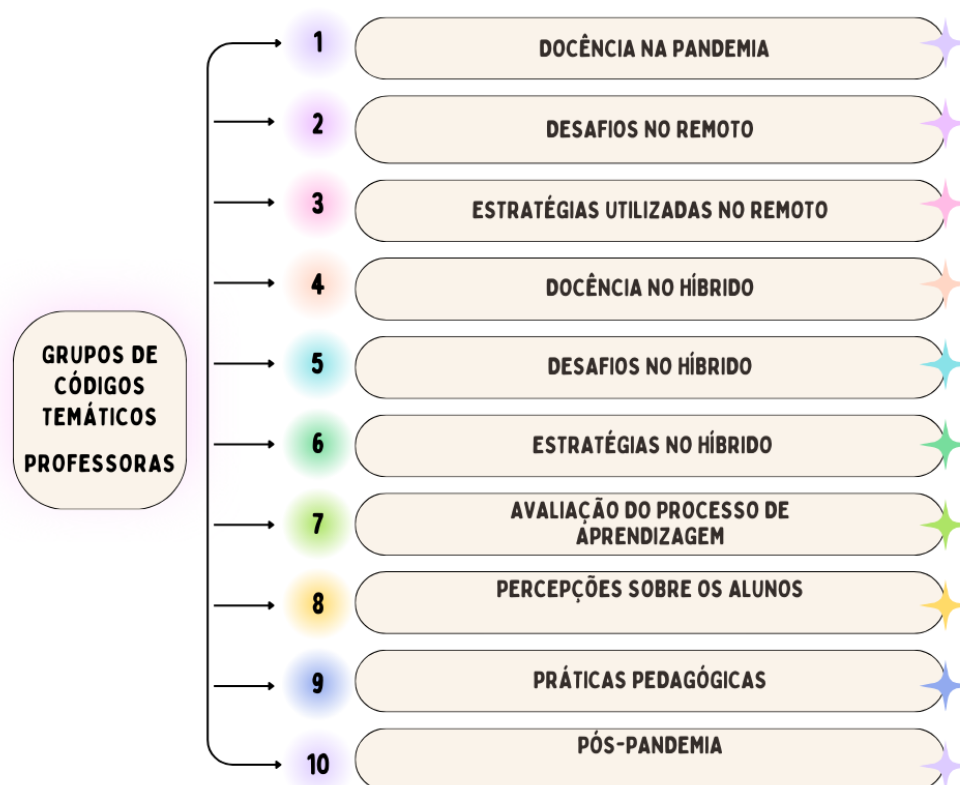
5.2 Professoras

As entrevistas com as professoras tiveram como intuito compreender as percepções que elas tinham a respeito do nível de aprendizagem das crianças, quais as habilidades elas esperavam que as crianças tivessem desenvolvido que não foram consolidadas, quais os efeitos que elas perceberam da pandemia no processo de alfabetização, quais as atividades que elaboraram durante esse período, e como foi esse retorno ao modo presencial.

Perguntamos a elas sobre: como foi a docência durante o período de crise sanitária, como foi alfabetizar nesse momento, o que acharam da aprendizagem dos alunos, quais habilidades esperavam que as crianças tivessem, mas que ainda não haviam sido consolidadas, quais efeitos elas perceberam no processo de alfabetização das crianças, quais medidas elas tomaram para promover e facilitar a alfabetização dos alunos, como eram as atividades enviadas, como era o diálogo com as famílias, e, caso tivessem feito aulas online, como foram.

Como apresentado na seção 4.2.1.2 do capítulo 4, selecionamos as cinco professoras que atuaram com as turmas de alfabetização dessa escola durante a pandemia. Concluímos as análises com 241 códigos, agrupados em 10 temas distintos:

Figura 5 - Grupos de códigos temáticos - professoras



Fonte: Elaborado pela autora

Organizamos os dados em três seções: (I) trabalho desenvolvido durante o isolamento, (II) trabalho desenvolvido durante o retorno imediato (híbrido) e (III) temas gerais e pós pandemia.

Na primeira seção, introduzimos os grupos de docência, desafios e instrumentos associados ao trabalho realizado durante o ensino remoto. Em seguida, discutimos os dados relacionados ao ensino híbrido, incluindo a docência, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas. Por último, abordamos temas amplos: discutimos a importância da frequência escolar, a avaliação das professoras a respeito da aprendizagem na pandemia, e suas percepções em relação aos alunos. Adicionalmente, exploramos a organização de práticas pedagógicas, a visão das educadoras para além do pedagógico, e o cenário pós-pandemia.

5.2.1. Trabalho desenvolvido durante o isolamento social

A "importância da parceria docente" durante a pandemia foi um elemento destacado pelas professoras, demonstrando que a cooperação entre elas, facilitada pela troca de experiências e apoio recíproco, provou ser indispensável para

superarem os obstáculos apresentados pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Como vemos na fala da P5

Eu e a minha colega da época de turma, a P14 que agora é adjunta aqui, a gente fazia alguns vídeos, quando eram conteúdos novos. No início a gente começou a mandar coisas assim, mais de reforço, a gente acreditava que “daqui a pouco a gente está voltando.” Quando a gente começou a ver que não ia voltar nem tão cedo, começamos a parar um pouco com esses conteúdos de reforço e começamos a tentar introduzir algumas matérias fazendo vídeos e esses vídeos eram disponibilizados na página do Facebook da escola. Aí a gente fazia os vídeos cada uma na sua casa. Ela me mandava, eu editava, juntava e quando começou a gente achou que ficou mais leve. Não ficou mais leve, mas ficamos meio de saco cheio de ficar na nossa casa. A gente queria se ver, a gente se encontrava, fazia de máscaras, essas coisas assim. Começamos a fazer vídeos juntas. Postávamos o vídeo do conteúdo numa semana, e um tempo depois, a gente postava um exercício sobre aquele vídeo, para ver como é que estava.

As redes de apoio entre as educadoras possibilitaram a criação de estratégias pedagógicas mais eficientes e a continuidade do compromisso com a qualidade do ensino. Esse movimento era apoiado pela coordenação e se manteve após esse período, como vemos a P14 relatar

A coordenação sempre motiva essa questão de unir forças dos anos. Tentar planejar junto. [...] Claro que cada profissional tem a sua cereja do bolo, tem o seu jeitinho de ser. Isso aí nunca vai ser igual, né? São características pessoais. Mas no planejamento, no conteúdo, no desenvolvimento dessas sequências didáticas que nós fazíamos. Nos tentávamos trabalhar o mesmo conteúdo, simultaneamente, no mesmo dia. Claro que teve sim essa motivação da coordenação, sempre tem, em todos os anos. Ela pede para se conseguirmos trabalhar em equipe, juntas, cada ano, que faça, mas aí a gente puxou a P1 para o segundo ano, porque ela estava lá sozinha. A gente só teve no passado uma turma de primeiro ano. Então, puxamos para o segundo ano e nos unimos para conseguir o resultado que atingimos no ano passado.

A "compra de recursos para aula online" e a "indisponibilidade de recursos" destacam a necessidade de investimentos pessoais para assegurar a continuidade da educação. Em diversos casos, as docentes precisaram obter os recursos imprescindíveis para implementar o ERE de forma minimamente satisfatória.

Já a codificação "comparação do ERE com presencial" indica que, mesmo com os esforços das professoras, o ensino remoto foi majoritariamente considerado inferior ao presencial. A falta de interação e de dinâmicas presenciais foi um grande entrave, colocando o ERE como uma solução temporária, mas não como um substituto equivalente ao ensino presencial em termos de qualidade educacional e acesso democrático. Na fala da P6 podemos verificar alguns desses pontos.

Foi muito defasado. Na verdade, nunca vai se comparar com o que seria vivido em sala de aula. Foi o mínimo, né? Por exemplo, um conteúdo de conta de adição, era só assim: algumas atividades de adição. Nunca aquela explicação completa, aquela troca que existe em sala de aula, por isso eu já comecei afirmando que, infelizmente, o ano de 2020 não aconteceu.

Ao abordarem os desafios deste período, tornaram-se evidentes as dificuldades que as professoras tiveram para se adaptarem ao ensino remoto. Isso está traduzido nos códigos "adaptação difícil à pandemia", "aprender novas tecnologias", e "aprendizado de edição de vídeos". Estes pontos realçam o desafio enfrentado pelas professoras em incorporar novas ferramentas tecnológicas às suas atividades profissionais.

Durante a pandemia, as professoras enfrentaram desafios significativos, conforme evidenciado por seus relatos. Uma preocupação central foi o "pouco retorno" dos alunos, destacando a dificuldade em manter a interação no meio da crise de saúde. Todas as educadoras relataram que apenas uma pequena porcentagem de seus alunos executava as atividades enviadas. A frequência de códigos como "baixa resposta", "resposta por gravação" e "feedback das atividades" indica que as professoras sentiram a falta de um acompanhamento mais efetivo durante a pandemia. De acordo com a Professora 2

A gente teve que se reinventar porque não sabia dar aula à distância e a gente teve que criar um novo meio de alcançar as crianças pequenas pra poder tentar. Nós chegamos a fazer 23 videoaulas ao longo da pandemia e o acesso cada vez menor, cada vez menos criança acessando com o passar do tempo, mas a gente continuava pensando naqueles que estavam realmente aproveitando. Dava um pesar largar aquelas famílias que estavam ali, sentando num horário determinado, fazendo devolutiva - apesar de poucas - das propostas, então vamos continuar em nome desses vamos continuar. É claro que não atingiu 100%, mas a gente continuou. E foi tudo muito sofrido porque a gente demorava para gravar, demorava para editar, demorava para selecionar o material tentando ficar mais próximo das crianças o possível e ver aquilo tudo atingindo pouquíssimas crianças. Aí bate a saudade da sala né?

Como podemos perceber na fala dessa educadora, havia um grande esforço para alcançar os alunos, mas receber uma devolutiva tão pequena tornava o trabalho desafiador. Isso ocorria porque na sala de aula havia a possibilidade de um acompanhamento mais efetivo, diferentemente do que ocorria durante o isolamento, no qual as poucas respostas que obtinham eram por meio de vídeos ou fotos.

Devido a isso, surgiram "incerteza da realização das tarefas" e "incerteza de quem realizou as tarefas". Com pouco retorno as docentes não sabiam ao certo se as crianças haviam feito as atividades, pois poderiam ter feito e não ter informado. E como o retorno era sem interação havia a dúvida se teria sido a criança ou os responsáveis que teria feito o dever. Dessa forma, avaliar o progresso dos alunos e garantir a conclusão das tarefas era um desafio, como retratado na fala da P5.

como a gente tinha poucas respostas e as vezes daquele exercício não vinha respostas de ninguém naquela semana, porque tinha semanas que não vinha respsta, não tínhamos ideia de como estava a evolução da criança. Se estava evoluindo realmente, se estava aprendendo. Não teve prova, não tinha nada. Não tinha nenhum método de avaliação. A única forma de avaliar era o que a criança mandava pra gente, que o pai batia foto e mandava e mesmo assim, a gente ainda ficava com aquela dúvida: “Foi a criança que fez sozinha?”, “Teve ajuda? Que tipo de ajuda? Como foi essa ajuda do pai?”. Porque a gente também falava como que podia ajudar, porque até a ajuda tem limite, porque as vezes eles pensam “Ah, vou dar a resposta aqui porque a criança vai ‘vamos assim dizer’ parar de me perturbar”. Eu até entendo o pai e a mãe as vezes tem que trabalhar, fazer alguma coisa. E muita gente perdeu o emprego, então teve que fazer coisas em casa, trabalhando de casa, fazendo coisas por fora e tinha ainda uma criança dentro de casa pra administrar. Realmente era muito difícil pra todo mundo, mas a gente não tinha um parâmetro pra avaliar a criança. A gente não tinha uma resposta da turma, de como ela estava caminhando. A gente simplesmente seguia o currículo no tempo que era pra seguir, mandava e rezava pra alguém tá tentando aprender e pra acompanhar daquela forma que estávamos mandando porque a gente não tinha uma resposta desse acompanhamento, de como que estava indo, se estava aprendendo, se não estava, porque a gente recebia pouca resposta. Às vezes, tinha semana que eu recebia resposta nenhuma.

Percebemos na fala da P8 que o contexto social das crianças e suas famílias eram compreendidos, mas gerava incerteza pela falta de meios de avaliação. A falta de instrumentos avaliativos inviabilizou o acompanhamento necessário para essa etapa.

Os desafios vinculados à tecnologia e à escassez de recursos foram preponderantes. A demanda por novos materiais para aulas online e a carência de recursos prontamente acessíveis destacaram-se como obstáculos significativos. A tecnologia, que, em teoria, deveria simplificar o processo de ensino, acabou por desestimular alguns estudantes, ressaltando a urgência de estratégias mais eficientes por parte do governo para promover o engajamento virtual.

A codificação "pandemia atrapalhando o trabalho pedagógico" indica que este se tornou um obstáculo significativo para o trabalho pedagógico, evidenciando as adversidades que os professores enfrentaram ao adaptar suas

práticas ao formato digital. A transição abrupta para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) demandou uma notável capacidade de adaptação. Contudo, a ausência de preparação adequada e infraestrutura apropriada por parte do governo comprometeu a eficiência do trabalho docente.

O uso dos códigos "trabalho mesmo estando doente" e "esforço docente excessivo" indicam a existência de uma carga de trabalho ampliada e um esforço docente que ultrapassa os limites saudáveis, transformando-se em autoexploração, conforme sugerido por Camini e Freitas (2022).

Em consonância com as autoras, Queiroz et al. (2021) destacam que muitos educadores compartilharam experiências de aumento na carga de trabalho e a necessidade de adaptar práticas pedagógicas. O acréscimo de estresse e o surgimento de uma demanda por estratégias alternativas ressaltam a importância do apoio institucional e de uma formação adequada para lidar com as novas exigências. É notável o impacto emocional e os desafios adicionais que as professoras enfrentaram durante a pandemia.

A vivência emocional das professoras foi relevante, apresentando aspectos como "sobrecarga emocional", "saudosismo", e "professora desanimada". Esses elementos evidenciam o impacto psicológico que a pandemia teve sobre essas profissionais. Tal cenário de trabalho docente gerou estresse, angústia, incertezas e medo nas educadoras, impactando diretamente a saúde mental delas. Esses resultados se aproximam dos dados obtidos na pesquisa de Souza et al. (2022), que além de encontrarem características similares, indicam que o trabalho docente requer envolvimento afetivo. Com isso, há a possibilidade do adoecimento psíquico.

No relatório elaborado pelo GESTRADO em 2021, o grupo relata que em países como Costa Rica e Chile, 37% e 34% dos professores, respectivamente, perceberam que a pandemia teve um impacto significativo na sua saúde mental. Embora essa questão não tenha sido contemplada na versão brasileira do estudo, existem outras pesquisas (Bronzoni et al, 2020; Junior, 2023) que indicam que os professores enfrentaram elevados níveis de ansiedade, estresse e distúrbios no sono durante o período pandêmico. A situação pandêmica agravou ainda mais essa condição, afetando significativamente o bem-estar mental das professoras. Os códigos "desafio de alfabetização" e "reinventar a prática" indicam que as professoras experimentaram dificuldades consideráveis ao adaptarem suas práticas

pedagógicas ao ambiente de ensino remoto. Ao lidar com essas dificuldades foram necessários alguns cuidados codificados como "escolha de material com cuidado" e "cuidados com preparo do material". As educadoras citam que, por se tratar da alfabetização, quando enviavam vídeos de terceiros, havia a preocupação com a dicção e sotaques. Já na produção de seus próprios vídeos, havia o cuidado com tempo de duração e tamanho dos arquivos, uma vez que para ser enviado pela plataforma de mensagens instantâneas havia um limite de tamanho.

O impacto das questões familiares na prática pedagógica, evidenciando a necessidade de equilíbrio entre as responsabilidades profissionais e pessoais, estão traduzidos nos códigos "demandas familiares das professoras" e "necessidade de impor limites". A excessiva carga de demandas familiares aliada à imposição de limites reflete a realidade em que as professoras precisaram equilibrar suas obrigações profissionais com desafios pessoais, como vemos na fala da P2.

Foi tudo um aprendizado. E aí tem o carro do ovo que passa na hora da gravação, tem a família, tem a necessidade de atender a casa "Ó, agora não. Marcamos pras 9 horas, pra mim não vai dar. Estourou uma tubulação aqui em casa, cancela tudo, ai você já tá toda pronta, toda arrumadinha, com a camisa combinada. Não, eu não vou poder então a gente cancela marca pra outro horário", todas as adaptações tiveram que ser feitas. Os filhos da gente também em aulas online, que a gente também precisava dar assistência.

O processo de alfabetização e a transição para o ensino remoto apresentaram inúmeros desafios. A tarefa de avaliar e acompanhar o avanço dos estudantes, combinada com a demanda por reinvenção de métodos pedagógicos tradicionais, evidencia a complexidade do ensino em um cenário virtual.

Por fim, a análise dos recursos utilizados revela um predomínio do uso de vídeos e redes sociais, especialmente o Facebook, para comunicação e distribuição de conteúdo durante a pandemia. Isso é evidenciado pelas falas codificadas como "gravou vídeos", "facebook" e "vídeos feitos para as crianças". Da mesma forma, códigos como "vídeo com conteúdo", "exercício sobre conteúdo do vídeo" e "vídeos semanais" trazem aspectos das falas de que vídeos e exercícios associados foram extensivamente empregados para reforçar o aprendizado. A gravação de vídeos emergiu como o principal meio de conduzir aulas e atividades.

Ao mencionarem "grupo no WhatsApp", "WhatsApp" e "retorno através de foto" evidenciam o uso intensivo do WhatsApp para comunicação direta e compartilhamento de materiais. Nota-se que a estratégia de retorno por meio de

fotos foi bastante adotada. As ferramentas "Google Classroom" e "Teams" foram plataformas de ensino usadas para o gerenciamento do aprendizado e promoção da interação entre alunos e professores. Essas plataformas facilitaram a criação e distribuição de materiais, além de propiciarem a comunicação entre professores e alunos. O WhatsApp também desempenhou papel significativo, embora possa apresentar limitações no que diz respeito à gestão de aulas.

A gravação de vídeos e o uso de redes sociais foram essenciais para o ensino remoto durante a pandemia. Essas ferramentas permitiram que os professores transmitissem conteúdo de maneira visual e acessível, compensando a falta de interação presencial. No entanto, o sucesso desse método depende da possibilidade dos alunos e de suas famílias acessarem e usarem essas tecnologias de forma eficaz.

Menções a "folhinhas", "chip", e "apostila" refletem o uso de materiais impressos e recursos de conectividade, como chips para se comunicar com crianças e famílias. O uso de materiais impressos ajudou a superar algumas barreiras tecnológicas, mas também aumentou a desigualdade no acesso à tecnologia e à internet. Assim como em outros estudos (Queiroz et al., 2021, Alfabetização em Rede, 2020), foi observada uma ampla variedade de recursos utilizados. A dependência de diferentes tipos de recursos e plataformas reflete a necessidade de flexibilidade e adaptação no ensino remoto.

É importante ressaltar que o uso de novos chips ocorreu pois

não queria que as famílias tivessem o nosso número verdadeiro, né? O número particular. A gente comprou um novo chip, disponibilizamos para as famílias e ali a gente tinha esse contato. E aí ter que lidar com aquela questão do desrespeito de horário, elas não queriam saber se era final de semana, se era 10h da noite, achavam que a gente tinha que trabalhar on time, full time.

Professora 2

O uso das ferramentas como WhatsApp para comunicação com as famílias e alunos foi um item de grande relevância para aproximação, contudo ao utilizá-lo as professoras tiveram que lidar com a falta de limites em algumas situações.

Ademais, a menção a "jogos enviados", "jogos de alfabetização" e "kahoot"²⁸ sugere que jogos e atividades lúdicas foram integrados ao processo de ensino, visando tornar o aprendizado mais interativo e atraente. Porém, a implementação e a acessibilidade desses jogos podem ter apresentado variações.

²⁸ Site que permite criação de jogos, especialmente em formato de perguntas e respostas, e disponibiliza relatórios dos resultados para os docentes.

As informações acerca dos recursos utilizados durante a pandemia evidenciam uma gama diversificada de estratégias e ferramentas empregadas para viabilizar o ensino remoto. A produção de vídeos e o uso de plataformas de comunicação e ensino mostraram-se fundamentais para garantir a continuidade do aprendizado. Contudo, a eficácia desses recursos estava atrelada à acessibilidade tecnológica e à capacidade de adaptação de alunos e professores. A pluralidade de recursos utilizados reflete a necessidade de flexibilidade e inovação no ensino, sublinhando a importância de se considerar as distintas necessidades e contextos dos alunos para se otimizar a educação em situações de crise.

5.2.2. Trabalho desenvolvido durante período híbrido

Ao tratar sobre o retorno ao presencial, em 2021, as professoras relataram sobre o uso da máscara, como vemos na fala da P1.

Primeiro um impasse foi ter que alfabetizar de máscara, porque a gente trabalha o tempo todo com o som das letras e eles vêm o movimento da boca e estar de máscara para mim foi bem complicado. Então, a primeira coisa que eu fiz foi procurar máscaras que não tampassem a minha boca, cheguei a usar aquelas máscaras de acrílico. Busquei facilitadores. Mas, ela embaçava, me atrapalhava. Chegou em algum momento que me senti à vontade, abaixava, eles me olhavam, tampava. Então eu dava aula assim. Aí foi o tempo todo nessa, me expondo. Mas, em forma de facilitar a aprendizagem para eles.

O uso desse objeto era necessário para preservação da saúde tanto das professoras quanto das crianças, contudo a influência da máscara na noção do movimento da boca citado pelas docentes revela um desafio específico no ambiente presencial alfabetizador, pois a dificuldade da comunicação impacta na compreensão da fala. Para lidar com isso, duas professoras indicaram o uso de máscara de acrílico e que abaixavam a máscara para mostrar o movimento da boca, se colocando em risco. Mesmo assim, houve comparação da máscara a tortura, sugerindo que o uso contínuo foi um grande desconforto para os alunos e professores.

Outra questão relevante foi sobre a organização dos alunos em rodízio de grupos. De acordo com elas, foi possível perceber uma diferença significativa na aprendizagem dos alunos entre aqueles que retornaram no começo do híbrido e aqueles que retornaram apenas no final, quando houve a obrigatoriedade. A necessidade de equilibrar e adaptar o ensino para diferentes grupos de alunos foi uma preocupação nesse período.

Relacionado a esse tema, as professoras trataram sobre a "busca ativa", que se tornou excessiva para levar as crianças de volta à escola, como podemos perceber na fala da P14

Tiveram alunos que eu não conheci, estava lá na chamada e não cheguei a ver o rostinho. Aí no final do ano, era o último caso que faltava retornar. Foi muito difícil trazer essas crianças para escola, a direção aqui, os secretários, eles ligavam, faziam essa busca ativa das famílias, procuravam saber, era uma insistência! A gente quase faltava implorar para esses alunos virem aqui. Nós temos um funcionário aqui na escola que ele chegou a ir na porta de aluno, para chamar para vir para a escola. Como ele é da comunidade, conhece bastante as pessoas. Ele dizia “eu conheço essa família, posso ir lá!”, e ele foi. Então foi assim, “tirar leite de pedra”.

A frequência das crianças é um aspecto crucial do processo educativo, como as professoras indicaram. Elas ainda indicaram ter feito "contato com a família para cobrar presença". Com a pandemia houve a evasão de 644 mil estudantes no município do Rio de Janeiro²⁹, contudo a frequência escolar sempre foi uma questão difícil de ser enfrentada, como os dados de abandono escolar indicam na Tabela 1 presente no capítulo 3. Percebemos o esforço de toda equipe dessa escola para garantir o retorno de todas as crianças. Embora tenham se preocupado com os cuidados impostos pela pandemia, como o distanciamento e uso de máscaras, outra dificuldade citada foi a própria Covid. As professoras relatam que quando finalmente o trabalho começava a fluir, era necessário retornar ao remoto devido a algum aluno ou a professora ter testado positivo.

As docentes adotaram algumas estratégias para o ensino híbrido, como “antecipação” e o “reinício do processo de alfabetização”. A antecipação foi prepara-se previamente para como seria o retorno, como a P14 indica

Eu acho assim: todas essas coisas que nós nos preocupamos com antecedência foi o facilitador, porque a gente se preparou. A gente sabia que viriam alunos com muitas dificuldades e a gente se preparou. Conseguimos vislumbrar com antecedência as dificuldades e os desafios que teríamos. [...] Eu acho que você planejar com antecedência e pensar no que pode dar errado. As três faziam mesmo: sentávamos, uma pensava no positivo e a outra pensava no que podia dar errado e vice-versa.

Dessa forma, as professoras do 1º e 2º ano pensaram nos alunos que não haviam tido contato com a escola no ano anterior e decidiram que iriam “reiniciar o processo de alfabetização”. Essa ideia indica a compreensão da alfabetização

²⁹ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/18/municipio-do-rio-contabiliza-25-mil-alunos-que-abandonaram-a-escola-evasao-na-rede-estadual-pode-chegar-a-80-mil-estudantes.ghtml>

como uma fase essencial que precisa ser totalmente dominada antes que o aluno possa avançar nas outras áreas do conhecimento. Isso está de acordo com a concepção tradicional de alfabetização como uma etapa linear e estruturada, na qual há uma sequência de habilidades a serem adquiridas para garantir o sucesso futuro. No entanto, nas falas das professoras observamos que a alfabetização é um processo desigual, influenciado por diversos fatores externos, como a falta de acesso ao ensino durante a pandemia.

Este reconhecimento é percebido quando destacam que alguns estudantes "não frequentavam" e, portanto, precisavam começar do início, enquanto outros que com pouca frequência, necessitavam apenas de reforço. Este aspecto sugere a percepção da alfabetização como uma prática social, influenciada não apenas pelo esforço da criança ou da professora, mas também pelo contexto em que o aluno está inserido. Esse recomeço também foi estipulado pela adaptação curricular, citado por elas, que ocorreu na rede. O denominado biênio previa a aceleração do currículo, como resposta direta aos desafios enfrentados durante a pandemia. A P5 apresenta como foi o trabalho nesse contexto:

Eu estava com muito receio de pegar uma turma de segundo ano que era para fazer o que eles chamavam de biênio, aqueles 2 anos em um. A ideia "você vai alfabetizar até junho/julho e depois você vai dar os conteúdos do segundo ano". A gente recebeu a turma em março. Primeiro conhecemos. A gente viu que não era assim, totalmente zerados. Conheciam as letras[...] Você pedia para escrever alguma coisa, tinha gente que às vezes fazia garatuja, tive questão de criança que botava só as letras, que misturava letra com número... Era mais ou menos isso. Tinha gente que você via que às vezes quase conseguia escrever a palavra, que já tinha um pouco mais de noção. Mas, escrever e ler mesmo, ninguém. Então a gente foi trabalhar através de projeto.

5.2.3. Temas gerais e pós pandemia

As professoras ao serem questionadas sobre quais impactos da pandemia percebiam em seus alunos indicaram que a aprendizagem estava defasada. Isso indica a percepção de que os alunos, ao retornarem ao ambiente escolar, apresentavam significativas lacunas de conhecimento, sugerindo que o aprendizado remoto não conseguiu atender de maneira eficaz às exigências pedagógicas necessárias para o progresso acadêmico.

Também houve falas codificadas como "não sabem segurar lápis", "escrita dos alunos fraca", "falta de conhecimentos prévios", que estão relacionadas ao tema recorrente da "importância da Educação Infantil". Tais obstáculos mostram

um panorama de habilidades essenciais, como segurar o lápis e a escrita fraca, que não foram desenvolvidas, como vemos no relato da P1

Quando a gente pega o primeiro ano, em um ano normal, sem ser de pandemia, eles já vêm sabendo segurar um lápis, reconhecendo o seu nome, escrevendo pelo menos o primeiro nome. No ano passado eles vieram sem essa vivência nenhuma. Então, tive que começar do zero, fazer um trabalho de educação infantil para depois iniciar o processo de alfabetização. Desde segurar um lápis, trabalhar cores, formas, a questão de como se portar na escola, em que momento devo fazer isso ou aquilo. Tive que começar tudo. Tudo que a gente já está acostumado a fazer, mas em um grau bem mais elevado.

Essas dificuldades podem estar relacionadas à falta de conhecimentos prévios adquiridos na Educação Infantil (EI), reafirmando a importância dessa etapa. Não estamos defendendo que a alfabetização seja feita na EI, mas enalteçemos que essa etapa é primordial para o desenvolvimento das crianças. Uma vez que são estimulados a desenvolver habilidades como a coordenação motora fina, ampliar o vocabulário e trabalhar a consciência fonológica de forma lúdica.

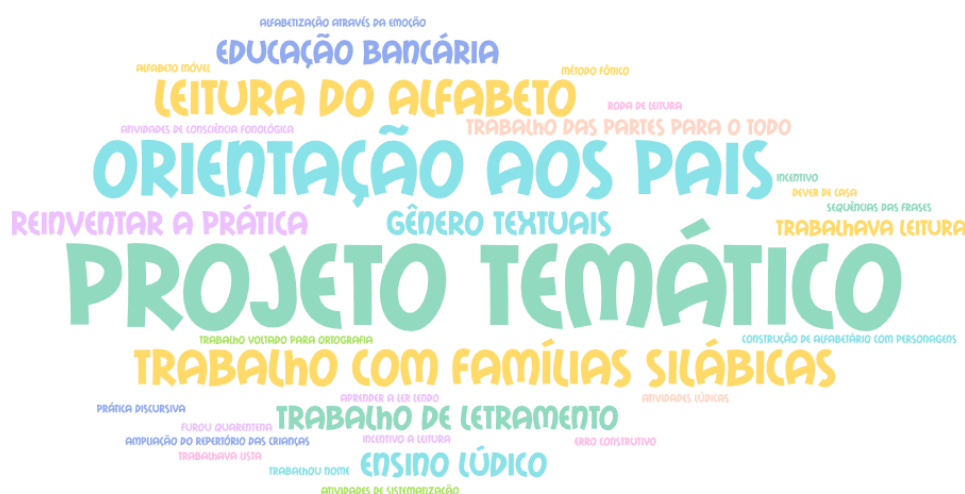
Durante a pandemia, tornou-se evidente que a saúde dos alunos e o bem-estar dos professores eram preocupações primordiais. Em nosso estudo, as professoras observaram um aumento na sensibilidade e da ansiedade entre os alunos e nas suas famílias, sugerindo um impacto emocional significativo causado pela pandemia, como é possível observar na fala da P2

Todo mundo agora tá com essa necessidade de movimento, essa ansiedade maior, muito mais melindrados, choram mais diante dos desafios e das dificuldades, tem mais necessidades de acolhida, mais sensíveis, tanto as crianças quanto os pais! A gente percebe que os pais também estão mais sensibilizados.

Tais aspectos podem influenciar negativamente o desempenho acadêmico e o bem-estar geral dos alunos, reforçando a importância do apoio emocional e psicológico para diminuir esses desafios. Portanto, torna-se necessário que a prefeitura invista em programas que forneçam atendimento especializado, sem sobrecarregar os profissionais de educação atuais.

Conforme indicado no capítulo 3, nosso foco nesse trabalho não foi sobre métodos de ensino. Contudo uma variedade de métodos, concepções de ensino e práticas foram mencionadas, como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 6 - métodos, concepções de ensino e práticas mencionadas nas entrevistas das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora

Na imagem percebemos que o trabalho com projetos temáticos possui um destaque importante para o trabalho pedagógico. Durante as entrevistas, todas as professoras citaram os projetos desenvolvidos, que se baseiam na literatura. A aplicação de métodos especializados, tais como o trabalho com famílias silábicas e a leitura do alfabeto, evidencia uma estratégia sistemática e focada na alfabetização. O ensino lúdico, aliado ao uso de ferramentas como o alfabeto móvel, demonstra esforços em tornar o processo de ensino mais envolvente e adequado às necessidades dos estudantes.

Por fim, alguns temas merecem destaque ao tratarmos da pós pandemia. O receio da realidade pós-pandemia foi mencionado, pois as professoras não sabiam o que esperar, como estaria a aprendizagem dos alunos e como afetaria o trabalho docente.

Os dados sobre o período pós-pandemia apresentam também uma variedade de desafios e mudanças enfrentados pelas professoras em relação aos estudantes, incluindo alterações comportamentais decorrentes da pandemia e obstáculos na adaptação às normas escolares. As educadoras indicam que as crianças retornaram para escola sem compreender as regras e normas do ambiente. Na fala da P2, há uma reflexão sobre essa mudança

eles têm menos interesse por questões escolarizadas, a gente tem que cada dia mais aproximar, já era uma reflexão de aproximar da vida real, mas agora? Muito mais. Eu tenho que aproximar sempre da realidade, muito mais das questões de internet, dos interesses que eles vivenciaram. Aqueles que ficaram na rua, quem não tinha esse recurso ficou na rua, então agora eles têm mais dificuldade de seguir regras, porque na rua eles eram donos de si mesmos, eles iam e vinham para

onde queriam. Então agora eles têm essa dificuldade: "Porquê que eu não posso agora? Porquê que não tá na hora? Como assim? Alguém agora media os meus horários, o meu ir e o meu vir". Então a gente sente mais essa dificuldade. E essa questão de ter que oferecer mais, mais e mais, porque eles viveram livres. Essa questão da carteira tem que ser colocada no mínimo possível, a gente tem que estar sempre em transição, sair um pouco da cadeira e fazer uma atividade extra, fazer uma atividade em pé, uma música ou uma canção, precisa mais do que já precisava.

Nas análises das professoras, percebemos que o trabalho docente foi cercado de desafios mesmo em uma escola com um resultado tão positivo. As professoras superaram os obstáculos e com a parceria entre elas, em todos os momentos, puderam dedicar-se de forma exaustiva aos seus alunos.

5.3 Responsáveis

Nas entrevistas com os responsáveis, as perguntas realizadas foram sobre: suas percepções sobre aprendizagem das crianças no período pandêmico; como foi em casa enquanto a escola estava fechada; como fizeram e o que acharam das atividades enviadas pela escola; quem ajudava as crianças nas tarefas escolares e como era essa ajuda; como era a rotina de estudo das crianças e; que atividade de leitura e escrita fazia com as crianças além do que foi enviado pela escola.

Ao analisar os dados, criamos 199 códigos agrupados em 14 grupos temáticos, dentre os quais discutiremos os resultados mais relevantes nos grupos:

Figura 7 - Grupos de códigos temáticos - responsáveis



Fonte: Elaborado pela autora

Em nossa pesquisa, entrevistamos 16 responsáveis ao todo. Ao analisar os dados, vimos que as crianças receberam ajuda para realizar suas atividades de diversas pessoas da família; contudo, 12 dos 16 responsáveis apontaram que foram as mães que ajudaram nesse período, 7 responsáveis indicaram que o pai auxiliava e 3 responsáveis indicaram que a criança realizava as atividades sozinha. É necessário indicarmos aqui que entre as 16 famílias entrevistadas, 15 respondentes foram mulheres (1 avó e 14 mães). De acordo com esses nossos resultados, e em consonância com os dados de Araújo et al. (2022), cabe refletir o papel que a mulher ocupa em nossa sociedade patriarcal. Mesmo trabalhando e com cuidados das atividades domésticas, o cuidado com o estudo das crianças ficou a encargo principalmente das mães.

O modelo do ERE apresenta uma configuração diferenciada das demais, pois não foi feita uma simples transposição das aulas, mas elaborou-se uma ferramenta aplicada pontualmente como suporte ao ensino presencial. É um dos modelos de ensino no qual o professor precisa pensar que está distante de seu aluno, com ele tendo acesso por via digital ou de forma impressa ao material. Foi necessário adaptar os materiais, as aulas e o conteúdo de acordo com o suporte que seus alunos podiam receber. Dentro desse modelo, há a possibilidade de uso de rádio, televisão, usos de plataformas de ensino, aplicativos, materiais impressos, material digital, aulas virtuais, aulas síncronas, atividades assíncronas, jogos virtuais, etc. De acordo com Mainardes (2021, p. 58), o ERE “foi a alternativa proposta pelos sistemas de ensino e tomou feições diferenciadas em cada rede de ensino”.

Considerando o amplo repertório de recursos possíveis, verificamos em nosso estudo quais foram utilizados pelos nossos participantes. Como esperado, eles indicaram uma variedade de recursos utilizados para o acompanhamento dos estudos das crianças, destacando-se a impressão das atividades enviadas pela escola (9 das 16 famílias), uso da apostila da rede (8 famílias), aulas remotas (6 famílias), atividades enviadas pelo WhatsApp (6 famílias) e aulas pelo Rioeduca na TV (5 famílias). O Rioeduca é uma plataforma da prefeitura do município que elaborou videoaulas feitas com professores da rede e que a prefeitura disponibilizou através do canal no Youtube, do aplicativo Rioeduca em casa e foi também transmitido em TV aberta e fechada.

De acordo com Colello (2021), os desafios dos diferentes modelos de ensino que passaram a vigorar durante o período pandêmico muitas vezes foram confundidos pelos responsáveis e, de nossa perspectiva, pela própria escola também. A autora sinaliza que, ao confundir o ERE com a EaD, as famílias partiram do pressuposto da autonomia nas atividades. Tal ponto é algo que na alfabetização torna o ensino ainda mais difícil, pois é necessária a mediação, a criança precisa do suporte de um adulto ou de um par, uma vez que a aprendizagem da língua escrita não é um processo espontâneo (Mainardes, 2021).

Albuquerque, Moraes & Ferreira (2008) compreendem o ensino da língua escrita da mesma forma. Em pesquisa cujo objetivo foi analisar as práticas alfabetizadoras de nove professoras, os autores classificaram o trabalho desenvolvido por elas em práticas sistemáticas e assistemáticas do ensino da escrita alfabética. Na primeira, as professoras tinham a intenção de incorporar ao seu trabalho atividades específicas para o ensino da escrita alfabética e, na segunda, práticas assistemáticas de alfabetização, as professoras priorizavam a produção de textos e atividades de leitura, acreditando que os alunos se apropriam do sistema de escrita alfabética de maneira natural, sem a intervenção direta da professora.

Os autores concluíram, com essa investigação, que os alunos das professoras cuja prática era mais sistemática se desenvolveram mais, apresentando resultados superiores quando comparados aos alunos em que as professoras investiam mais em atividades de letramento, dando pouca atenção ao ensino propriamente dito do sistema de escrita alfabética. Entendemos que a alfabetização não pode ser reduzida à codificação/decodificação de palavras. Entretanto, como também afirma Soares (2003), é preciso que se compreenda este processo como não autônomo. É refletindo sobre como a escrita alfabética se organiza que se aprende a ler e escrever. E este processo pode e deve estar amparado em práticas de letramento.

Como Mainardes (2021) ressalta, a relação professor-aluno, as trocas, a convivência e o trabalho presencial nunca foram tão valorizados após tanto desgaste. Nossos participantes indicaram que percebiam que o conteúdo era repetitivo, como se pode ver na fala da Família 6: “Tinham coisas que a maior parte do material impresso eram coisas que eles já tinham visto. Tinha nada novo. Então a gente relembra, era meio que manter para não se perder o que eles já

aprenderam”. Mesmo com tanta repetição do material, as famílias tinham dificuldades, como se pode ver a seguir:

Tivemos muitas dificuldades, a gente nunca consegue transferir a sala de aula para o nosso ambiente de casa. Dentro de uma escola tem elementos básicos que são fundamentais, como o professor, a sala de aula, os alunos que são importantes para essa interação. No caso, a gente não consegue isso. A criança se dispersa muito, fica muito desatenta e isso complica demais a alfabetização. (R14)

As famílias indicaram, portanto, que havia aspectos do trabalho desenvolvido no presencial que fizeram falta, como a socialização das crianças, o elemento visual e a didática da professora, valorizando a importância do trabalho presencial.

Ao avaliar o trabalho desenvolvido durante a pandemia, algumas famílias indicaram que a aprendizagem das crianças ficou defasada, notando que aprenderam pouco durante esse período e considerando fracas as atividades recebidas. Por outro lado, houve família que elogiou as atividades que a professora realizou e criticou o material enviado pela prefeitura. Tal ponto nos ajuda a refletir sobre a importância da autonomia do trabalho pedagógico e a seleção do material utilizado nas aulas.

Considerando os pressupostos da alfabetização enquanto processo discursivo (Smolka, 2012; 2021; Goulart, 2021; Goulart et al., 2017), é necessário refletir sobre o tipo de escrita está sendo trabalhado nas atividades. As autoras apontam a necessidade de se levar em conta o uso social dos textos utilizados pela escola. Desse modo, sinalizam que um texto com significado é aquele em que se consideram os seguintes aspectos: para quem está sendo feito, por quê e para quê. Do mesmo modo, Cortella (2021) ressalta que o trabalho deve ser feito com um propósito e é fundamental que seja realizado em conjunto com os alunos, evitando a utilização de materiais prontos ou finalizados. Nessa mesma linha, Goulart (2021) reforça que as interações desempenham papel central na alfabetização como processo discursivo, destacando a importância de conhecer as culturas das crianças e de suas famílias. Desta forma, acreditamos que o uso do material da prefeitura feito de forma padronizada se tornou algo sem sentido e repetitivo para as famílias e as crianças, enquanto o material desenvolvido pela professora agregava um valor e, portanto, ajudou a construir uma aprendizagem significativa.

Colello (2021) indica que um dos pontos de conflito ao confundir ensino domiciliar com ERE foi justamente a incerteza do papel que o responsável deveria

assumir, muitas vezes substituindo o papel de professor, outras questionando a competência para o ensino e, diversas vezes, repetindo a forma como aprenderam enquanto alunos. Esse foi um ponto que 2 famílias indicaram entre as dificuldades enfrentadas, pois, como informa a R12: “eu não tenho formação de professora, então nunca consegui explicar 100%, explicava do meu jeito, então ela não conseguia pegar, não adiantava nada muitas folhas. O problema era a explicação”.

Outras dificuldades elencadas pelas famílias estavam relacionadas à grande quantidade de atividades recebidas (5 famílias trouxeram essa questão) e as dificuldades tecnológicas (6 famílias pontuaram isso), como falta de celular, computador ou internet, reverberando, assim, os resultados do Cetic.br (ano). Apenas 2 responsáveis citaram ter computador em casa e 4 famílias mencionaram o uso de celular para realizar as atividades. Além disso, 12 responsáveis informaram ter mais de uma criança em casa. Ou seja, além de a maior parte das famílias não ter recursos tecnológicos, algumas se viam obrigadas a compartilhar os recursos com mais de uma criança.

Para lidar com as dificuldades enfrentadas, os responsáveis indicaram que recorreram às explicadoras³⁰. Explicadoras são pessoas que auxiliam as crianças em suas atividades escolares, não necessariamente possuem uma formação específica para o ensino ou para a área de ensino (Mattos, 2007), dão aula para pequenos grupos de alunos e as aulas geralmente ocorrem em algum cômodo de suas casas. A presença dessa figura extraescolar foi citada por 6 famílias, variando entre as que buscaram esse apoio antes da pandemia e pararam durante, e famílias que mantiveram a criança nesse espaço durante o isolamento social. O papel delas foi considerado pelos responsáveis como tão importante que houve responsáveis que indicaram que elas estavam presentes no grupo de WhatsApp da escola, outros que afirmaram não terem sentido o impacto da pandemia na aprendizagem da criança por delegarem o ensino para as explicadoras e, assim, a criança ter continuado a estudar normalmente nesse período, como vemos nas falas das seguintes famílias: “Ela é participativa, ela tá no grupo, ela quer saber tudo, ela questiona...” (R4). “Para mim a pandemia não afetou muito porque ele tinha explicadora.” (R15). A fala do R6 apresenta um ponto importante para reflexão necessária sobre esse papel

³⁰ Em outros estados e cidades também conhecida como reforço escolar ou professora particular.

Nesse período, também com o aumento da procura por alguém ajudar seu filho naquela época, eu acho também que era desafiador pros explicadores. Financeiramente falando, eu não tinha condições de colocar duas crianças na explicadora, então a gente teve que se reinventar em casa. (R 6)

Essa família indica o conflito entre a necessidade de buscar alguém para auxiliar nas tarefas escolares e as condições financeiras. Isso nos faz refletir sobre o porquê de as famílias precisarem buscar ajuda se esse deveria ser o papel da escola, mais especificamente do governo. Percebemos o quanto o sistema público de ensino falhou com essas famílias, uma vez que deveria dar suporte para que as crianças tivessem o direito fundamental à educação garantido; mesmo durante a pandemia.

Por fim, ao perguntarmos para os participantes sobre as atividades realizadas com as crianças durante a pandemia, 10 dos 16 responsáveis mencionaram atividades relacionadas à leitura (livros e gibis). De modo mais pontual, diversas outras atividades foram citadas, como atividades lúdicas, cópia, caça-palavras, leitura da bíblia, caligrafia, tabuada, livros de atividade, uso de aplicativo de alfabetização, entre outros.

Finalizada a entrevista, os responsáveis responderam ao questionário no qual elas declaravam a frequência com que realizaram determinadas atividades de alfabetização no período da pandemia. Assim como na pesquisa espanhola de López-Escribano, Escudero & Pérez-López (2021) de onde foi adaptado o questionário, nossos resultados indicam que as famílias privilegiaram atividades tradicionais de alfabetização.

As atividades que os pais informaram realizar com maior frequência foram as de escrita: 76% das famílias sempre realizam atividades desse tipo. Todas as famílias informaram que nesse período sempre incentivaram seus filhos a copiarem letras ou palavras e 15 dos 16 responsáveis informaram que sempre incentivaram as crianças a escreverem seu próprio nome ou o nome dos familiares. A atividade de escrita declarada ter sido feita com menor frequência foi “escrever listas” com as crianças. Percebemos que, nesse aspecto, as famílias priorizavam atividades mais tradicionais (como a cópia e a escrita do nome). A escrita do próprio nome, desde os primórdios da alfabetização, era considerada fundamental para uma pessoa ser vista como alfabetizada e ainda hoje é o ponto

de partida para trabalhar a escrita com as crianças, pois do próprio nome trabalha-se outras palavras.

Como citado anteriormente, o questionário aplicado incluía também outros tipos de atividades: de leitura, digitais e criatividade dialógica. Entre as atividades de leitura, os pais afirmaram sempre realizar todas as práticas listadas, contudo ler revezando com a criança foi o que os responsáveis declararam fazer com maior frequência – 12 dos 16 responsáveis afirmaram sempre realizar esse tipo de tarefa.

Com relação às atividades digitais, todas as famílias informaram que ouviram história ou música em dispositivos eletrônicos com frequência e 11 das 16 famílias sempre escreviam mensagens com a criança pelo WhatsApp. Em contraposição, as famílias afirmaram que o que menos fizeram foi assistir livros eletrônicos e jogar jogos para que aprendessem a leitura com eles. Em relação aos livros eletrônicos, nas entrevistas, os responsáveis indicaram disponibilizar livros físicos para as crianças. Dentro das atividades de criatividade dialógica, as famílias realizaram com maior frequência jogos com alfabeto móvel e de adivinha.

A partir dos achados, concluímos que mesmo que algumas famílias indicassem não ter realizado qualquer tipo de atividades com as crianças, muitas práticas de leitura e escrita foram desenvolvidas durante esse período.

5.4 Crianças

Para compreender as consequências da pandemia do Covid-19 na alfabetização das crianças e identificar os desafios que elas enfrentaram durante esse período, realizamos entrevistas semiestruturadas com 9 grupos de crianças. Além disso, procuramos entender os diferentes modos que os alunos utilizaram para se organizar durante esse momento, incluindo suas rotinas de estudos.

As questões abordadas incluíram: como as crianças se adaptaram ao estudo em casa durante a crise de saúde; qual foi sua experiência ao retornar à escola após um longo período de estudos em casa; como se sentiram com esse retorno; se realizaram as atividades escolares e que tipo de ajuda receberam para cumprir suas tarefas; onde, quando e como fizeram suas tarefas; o que aprenderam durante esse período de calamidade pública; além disso, questionamos se realizaram outras atividades de leitura e escrita além das que foram enviadas pela escola e, em caso afirmativo, quais foram essas atividades.

Ao todo, criamos 196 códigos nas análises das crianças. Abordaremos os principais grupos de resultados destacados nas entrevistas:

Figura 8 - Grupos de códigos temáticos - crianças



Fonte: Elaborado pela autora

Como já discutido anteriormente, compreendemos o processo de alfabetização como mais amplo do que a codificação e decodificação da escrita. Contudo, para facilitar o diálogo com as crianças, esse conceito foi usado como aprendizagem da leitura e da escrita. As crianças entrevistadas estavam no 1º ou 2º ano escolar quando começou a pandemia. Considerando essa variedade, havia possibilidade de as crianças já estarem alfabetizadas ou estarem em processo de alfabetização. O tema surgiu durante as entrevistas e 21 das 24 crianças falaram sobre o tema.

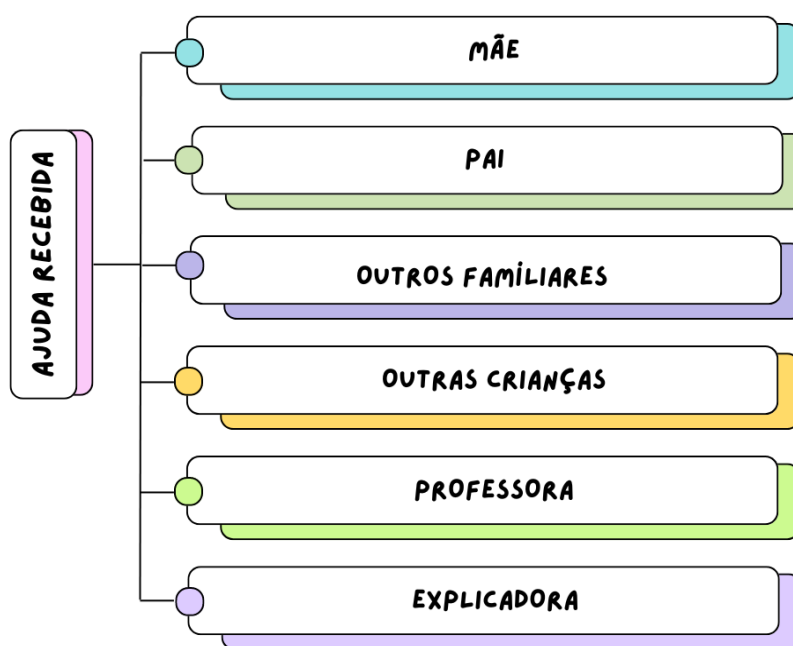
Destacamos aqui que as respostas estão de acordo com a percepção das crianças, não sendo possível concluir se estavam realmente alfabetizadas ou não. Dez crianças relataram que já sabiam ler e escrever quando começou a pandemia, seis crianças disseram que foram alfabetizadas durante a pandemia e cinco crianças narraram que aprenderam a ler e escrever apenas quando retornaram à escola. Nosso objetivo nesta análise é compreender quais fatores podem ter contribuído para essas diferenças de percepção entre as crianças. Para ajudar nessa

reflexão, olharemos para mais aspectos que nos ajudem a compreender tais circunstâncias.

Assim como Queiroz et al., (2021) indicam, durante o ensino remoto, houve uma variedade de recursos possíveis de serem utilizados. No caso da escola estudada, foram citados diferentes recursos utilizados para acompanhar as tarefas escolares com destaque para as aulas on-line. As crianças mencionaram ainda outros recursos, como impressões das atividades recebidas, uso de apostilas, uso do WhatsApp para receber os deveres ou pegar as atividades na própria escola. Desta forma, indicaram uma variedade de métodos adotados para tentar manter a continuidade dos estudos.

Criamos o grupo de códigos, “ajuda recebida pelo aluno”, para quando eles versaram sobre quem os ajudou na realização das atividades que a escola mandava. Mãe foi citada mais vezes (16 crianças) e o pai em segundo lugar (com 11 citações). Também houve menção a outros familiares, assim como a outras crianças, a explicadora ou a própria professora.

Figura 9- Ajuda recebida



Fonte: Elaborado pela autora

Contudo, houve relatos de crianças que disseram ter estudado sozinhas, como vemos no trecho a seguir.

C1: Eu também sozinha, minha mãe só me ajudava em algumas.

C3: Quando eu ficava com muita dificuldade, às vezes eu pegava no computador pra não atrapalhar meus pais.

Pesquisadora: E você?

C1: Eu fazia sozinha e pedia, só às vezes, a ajuda da minha mãe ou da minha irmã.

C2: Eu também, das minhas irmãs e da minha mãe. Porque o meu pai não tinha tempo.

A alta frequência de ajuda dos pais indica uma significativa necessidade do apoio familiar no processo de aprendizado, o que é dentro do esperado para essa etapa. Entretanto, também pode evidenciar uma sobrecarga sobre os pais, principalmente as mães, que tradicionalmente já assumem mais responsabilidades em contextos de cuidado, assim como visto no estudo de Araújo et al. (2022). Esse cenário levanta questões sobre a equidade no acesso à educação durante a pandemia, uma vez que crianças cujas famílias não podiam oferecer tanto suporte podem ter enfrentado mais dificuldades. O auxílio das explicadoras também é um ponto importante a ser considerado. Dentre as 24 crianças entrevistadas, sete informaram frequentar apoio escolar, antes, durante e depois da pandemia. A C6 indica que : “[...] na minha explicadora, ela é popular. Quando eu entrei tinha umas duas crianças. Nesse ano tem muito mais.”

Quanto a o que os alunos aprenderam, existe uma diversidade de conhecimentos que eles mencionam, incluindo a própria Covid e habilidades ligadas à leitura e escrita, como: ler e escrever, escrita do próprio nome, e outros. De acordo com a fala das crianças, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, houve avanços significativos em áreas essenciais da leitura e da escrita. Atividades específicas, como aprender a escrever o nome completo, foram mencionadas, evidenciando que as crianças estavam engajadas em tarefas relacionadas à alfabetização mesmo que não percebessem, como o diálogo a seguir demonstra.

C13: Eu aprendi praticamente nada.

Pesquisadora: Nada, nada? Não teve nenhuma coisinha?

C13: Aprendi a-e-i-o-u, ba-be-bi-bo-bu... tipo essas coisas, mas não aprendi a ler nada.

Pesquisadora: Mas não aprendeu a ler. E você?

C12: Eu aprendi a família das consoantes, aprendi a ler e aprendi a escrever o meu nome todo.

C13: Eu aprendi a escrever o meu nome todo, mas aprendi em casa, isso sim. Nem na escola aprendi.

C14: Só ver televisão, fazer necessidade, como e vou dormir.

No entanto, houve menção de "fingia que lia", o que sugere que nem todas as crianças estavam progredindo no mesmo ritmo ou de forma consistente. A menção a "não aprendeu nada" pode indicar casos de estagnação ou sentimento de frustração, possivelmente relacionados à falta de suporte adequado ou

dificuldades com o ensino remoto. A ocorrência de "aprendizagem - Covid" sugere que a pandemia em si se tornou um tema educacional, o que é positivo no sentido de contextualizar o aprendizado com a realidade vivida.

A variedade de experiências relatadas, que vão desde "adquiriu habilidades de leitura e escrita" até "não obteve nenhum aprendizado", indica uma desigualdade notável nas oportunidades e nos resultados educacionais durante a pandemia. Essas disparidades podem ser atribuídas a uma combinação de fatores, incluindo o nível de apoio disponível em casa, o acesso a recursos tecnológicos e a habilidade de se adaptar ao ensino remoto.

Há dois grupos de códigos relacionados às atividades. O primeiro está associado às tarefas enviadas pela escola, para as quais as crianças citaram trabalhos de cópia, leitura, folhinhas, produção e interpretação de texto e de completar palavras. Podemos perceber que as atividades desenvolvidas, como cópia e folhinhas, seguem um padrão mais tradicional, devido ao baixo número de crianças com acesso às aulas online e, assim, diminuindo a interação na aprendizagem. Desta forma, as possibilidades de trabalho interativo eram menores.

O outro tipo de atividade está relacionado àquelas que as crianças realizaram e que não foram solicitadas pela escola; são as tarefas feitas com os familiares, pai ou mãe, com irmãos, explicadoras, ou então sozinhas. Esse grupo é denominado de atividades extras e, dentre elas, destacam-se atividades como leitura de rótulos e placas, ditado, ouvir histórias e músicas no celular. Também inclui a realização de leituras conjuntas, a escrita de listas e de nomes, jogos com alfabeto móvel e com os quais pudessem aprender com letras, assim como adivinhas. Percebemos que há uso das habilidades de leitura e escrita de acordo com os materiais disponíveis no ambiente familiar; podemos perceber a diversidade de recursos e uma provável interação no ambiente doméstico por meio dessas atividades. De acordo com esses resultados, durante a pandemia, as abordagens de ensino permaneceram predominantemente tradicionais, enfatizando atividades de leitura e escrita, frequentemente de maneira passiva, como a C24 relata: “Eu fazia com o meu pai e com a minha mãe. Ditado, copiar letrinhas... ele fazia tipo um animal e eu tinha que falar o nome. Aí o que eu errasse, ele corrigia e eu copiava cinco vezes.”

Em relação às dificuldades enfrentadas, há 16 ocorrências nas quais as crianças relatam receber muitas atividades, com menções a problemas tecnológicos e à comunicação com a professora também. A análise dos dados revela que as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças durante a alfabetização na pandemia estavam relacionadas à carga excessiva de atividades, problemas tecnológicos e falta de contato adequado com as professoras. Esses fatores foram identificados como barreiras significativas para o aprendizado efetivo. As falas das crianças a seguir retratam algumas dessas dificuldades:

C15: Eu não tinha [aula online] porque o aplicativo não funcionava. A gente mal conseguia falar com ela pelo chat.

C16: Eu consegui pelo telefone da minha mãe porque eu estava no trabalho dela. Só no trabalho dela tem internet.

Já em relação às crianças que citaram o lado positivo de estudar em casa, elas mencionam o silêncio, concentração e as tarefas serem mais lúdicas. Alguns desses pontos podem ser observados nas falas a seguir:

C1: É até melhor do que estudar na escola.

Pesquisadora: Por que que era melhor?

C2: Porque é mais silêncio. Dá mais concentração.

C1: Aqui na escola é uma bagunça.

A diferença nas magnitudes dos códigos sugere que, enquanto alguns aspectos do estudo em casa são altamente valorizados, outros são menos significativos, na percepção geral das crianças.

Quanto à organização dos estudos, foi possível constatar que a maioria possuía rotina: 18 das 24 crianças tinham uma organização dos estudos, fosse assistindo aulas na parte da manhã ou da tarde. É importante observar também outros pontos dentro da categoria. Algumas crianças relataram ter uma infraestrutura para estudar, como uma mesa na sala ou no quarto. Entretanto, outras não possuíam um espaço adequado, estudando no chão de casa ou precisando acompanhar os responsáveis no trabalho. É possível observar nas respostas de quando questionadas onde faziam o dever:

C13: Fazia no chão.

C14: Eu sento na cama, pego meu banco e apoio o caderno.

C12: Em cima de uma mesinha.

O predomínio de crianças com uma rotina de estudos organizada sugere que a estrutura desempenhou um papel fundamental na continuidade do aprendizado

durante a pandemia. O uso de diferentes locais para estudo, como mesa, sala, quarto, e até cama ou cozinha, reflete a realidade de muitas famílias que tiveram que adaptar os espaços domésticos para atender às novas exigências do ensino remoto. No entanto, ambientes como a cama ou o chão, e a falta de um local fixo, podem não ser ideais e podem ter contribuído para a falta de concentração ou a diminuição da qualidade do aprendizado.

No grupo de códigos "Diferenças entre Casa e Escola" percebemos a falta de interação e a importância do papel do professor, destacando as limitações do ensino remoto em replicar a experiência presencial. Os dados elucidam que as principais diferenças percebidas entre a escola e a casa incluem a importância da interação social, o papel ativo das professoras, e a disponibilidade de tempo livre. A interação social e o papel dos professores são vistos como vantagens significativas do ambiente escolar, enquanto a falta de tempo livre pode ser uma preocupação em comparação com a flexibilidade do ambiente doméstico.

Já as análises do grupo temático "Estranhamento no Retorno" revelam que o retorno à escola após o período de ensino remoto trouxe diversos desafios emocionais e sociais para as crianças. As dificuldades variaram desde problemas de interação e concentração até sentimentos de tristeza e saudade do ambiente doméstico. Além disso, a percepção negativa da escola e a necessidade de mais atenção destacam a importância de oferecer suporte adicional durante esse período de transição. O reconhecimento e abordagem dessas dificuldades pode ter ajudado a melhorar a experiência de reintegração para os alunos.

Em relação ao grupo de códigos "Vivência da Pandemia", os resultados fornecem um panorama das diversas maneiras pelas quais as crianças vivenciaram a pandemia: desde a quebra de quarentena até as dificuldades com o uso de máscaras e a perda de contato social. Essas experiências variaram amplamente, influenciadas por fatores familiares, sociais e contextuais. Enquanto algumas crianças conseguiram manter uma rotina com certo grau de normalidade, outras enfrentaram desafios significativos, incluindo isolamento, desconforto com as novas normas de saúde, e uma compreensão limitada da pandemia. Os trechos a seguir ilustram a situação.

C10: Aí a gente tomava sorvete, ia no McDonalds, ia no shopping...

Pesquisadora: Então vocês não tiveram aquela coisa da pandemia de ficar trancado em casa?

C10: Não, era só uma vez na semana.

C24: Eu fiquei na pandemia, eu nem soubesse que tinha pandemia, então eu fiquei trancado em casa. Aí, nisso, meu pai fez uns trabalhinhos para mim fazer, tipo ditado normal. Aí eu fiz. Só isso mesmo.

Esses fatores sublinham a importância de uma comunicação clara, de suporte emocional, e de ambientes seguros para garantir o bem-estar das crianças em tempos de crise.

O fato de 5 crianças terem “furado quarentena” pode indicar um relaxamento nas medidas de segurança em certos lares, possivelmente devido ao cansaço da ou a uma percepção de risco menor. Isso pode ter exposto as crianças e suas famílias a riscos maiores, além de impactar sua percepção sobre a seriedade das restrições.

A alternância entre “criança confinada” e “brincava na rua” sugere que houve uma variedade significativa nas experiências infantis durante a pandemia. Crianças confinadas podem ter sofrido mais com o isolamento e a falta de atividades físicas, enquanto aquelas que brincaram na rua, embora tivessem mais liberdade, possivelmente enfrentaram maiores riscos de exposição ao vírus.

A menção à falta de contato com amigos reflete o impacto emocional significativo da pandemia nas crianças. A socialização é uma parte crucial do desenvolvimento infantil, e a ausência dessa interação pode ter causado sentimentos de solidão, tristeza, ou até mesmo regressão em habilidades sociais.

Tais temas surgiram ao perguntarmos do que mais sentiram falta da escola. A falta dos amigos foi o fator mais frequentemente mencionado, destacando a importância das interações sociais para as crianças. A presença dos colegas e as interações sociais parecem ter sido muito valorizadas e a ausência delas foi um dos principais aspectos citado pelos alunos.

A felicidade e a alegria associadas ao retorno à escola, bem como a percepção de que foi bom voltar, indicam que muitos alunos estavam ansiosos e satisfeitos com o retorno ao ambiente escolar. Esses sentimentos positivos ajudam a equilibrar a percepção geral do retorno.

A saudade da escola, da professora, e das atividades lúdicas mostra que muitos alunos sentiram falta, não apenas das pessoas, mas também das experiências e do ambiente escolar como um todo. A expressão de sentimentos como tristeza, amor, e emoção ao voltar para a escola reflete uma ampla gama de

reações emocionais, indicando que o retorno à escola foi um momento significativo e carregado emocionalmente para as crianças.

5.5 Discussão dos resultados

Em nossos resultados, há diferentes perspectivas sobre as dificuldades enfrentadas no decorrer da pandemia. As professoras relataram problemas relacionados à própria docência, como alfabetização usando máscaras, falta de recursos para o trabalho remoto e preocupações com os alunos. As famílias mencionaram dificuldades com a tecnologia, como a falta de equipamentos e internet. As crianças referiram-se a um excesso de atividades como o principal desafio. Este cenário diversificado mostra que a crise sanitária impactou de maneiras diferentes cada parte do sistema educacional.

A percepção da aprendizagem das crianças foi um tópico de preocupação. Tanto as famílias quanto as professoras indicaram que o desenvolvimento educacional estava defasado. A falta de instrumentos para uma boa avaliação e de interação podem ter contribuído para essa percepção. O que está de acordo com outro dado encontrado.

Os responsáveis e as crianças destacaram a importância do convívio escolar. A interação presencial, segundo eles, é essencial para o desenvolvimento dos estudantes, algo que o ensino híbrido pode limitar. Aprendizado vai além do conteúdo acadêmico, incluindo a convivência e a troca de experiências entre os alunos.

Durante a pandemia, a leitura emergiu como a atividade extra mais relatada por famílias e crianças. A leitura foi uma estratégia segura para garantir algum tipo de incentivo às crianças durante o processo de alfabetização. Foi um dos modos que permitiu a manutenção da aprendizagem nesse período.

6

Considerações finais

*Escola é...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda
Que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente
Paulo Freire*

O poema de Paulo Freire apresenta aquilo que a pandemia enalteceu: percebemos que a escola não se trata apenas de um lugar, sua estrutura e seus objetos; a escola está relacionada com as pessoas que ali coabitam. Ao pensar nos atores educacionais, muitas vezes pensamos apenas no profissional. A diretora. A professora. A coordenadora. Essas são pessoas que estão cotidianamente interligadas aos alunos, suas famílias e o processo de ensino-aprendizagem. A responsabilidade pela aprendizagem é da professora. A responsabilidade de orientar o trabalho docente é da coordenadora. A responsabilidade de gerir e fazer a escola funcionar é da diretora. Contudo, com a pandemia o olhar para cada um desses atores se transformou. É preciso entender que cada um é gente: é um ser com família, problemas pessoais, questões socioemocionais, saúde mental (des)estabilizada, vida própria que interferem em sua atuação. Olhando para nossos dados, podemos notar que os atores trocaram de papéis durante a pandemia e tiveram que se redefinir, se re-instrumentalizar e aprender novos recursos e novas formas de ensinar. Responsáveis tiveram que exercer o papel de mediadores no processo de alfabetização; crianças tiveram que aprender em casa, professoras tiveram que se especializar em tecnologias e criar outras formas de trabalho. Apesar de a SME recomendar uma forma de trabalho durante a pandemia, cada família, cada professora fez de um jeito. E isso dependeu de diversos fatores: configuração familiar, renda, funções em casa, disponibilidade de tecnologias,

espaço, interesse das crianças, conceito que a família tinha de educação e do seu papel na educação da criança e das parcerias formadas pelas redes de apoio. Apesar das restrições físicas que a pandemia impôs, houve uma valorização dessas redes de apoio, pessoas com quem poderiam contar, fosse para deixar a criança para ir trabalhar ou para trocar atividades e planejar aulas juntas. O esforço que as famílias e as professoras fizeram para manter a aprendizagem e o vínculo das crianças foi fundamental para que tirassem maior proveito possível da situação.

A escola fez além do que lhe era exigido e isso foi essencial para que as crianças pudessem acompanhar as tarefas. As dificuldades inerentes ao ensino à distância, sem possibilidade real de monitorar a aprendizagem e/ou de avaliar a eficácia das metodologias empregadas foi um obstáculo. Lecionar para crianças com as quais as professoras não tiveram tempo para estreitar os laços e manter contato com famílias que não conheciam foi desafiador.

Também foi um desafio para as crianças, pois o ambiente escolar é fundamental para socializar e aprender junto. Foi apontada pelas crianças a falta que sentiam da escola e dos amigos durante a pandemia. Assim como Sposati (2008), compreendemos que a escola é lugar de processo cultural, com um ethos próprio e imprescritível para as trocas que ocorrem neste ambiente ímpar e são essenciais para o desenvolvimento da criança.

A análise dos desafios enfrentados no ensino à distância revela uma variedade extensa de obstáculos, que abrangem desde questões tecnológicas e pedagógicas até aspectos emocionais e contextuais. As educadoras encontraram dificuldades significativas para adaptar suas metodologias, manter o engajamento dos estudantes e equilibrar as exigências familiares. Esta análise ressalta a relevância do apoio mútuo entre as colegas para superar tais desafios e a necessidade de investimento em recursos que promovam a criação de estratégias adaptáveis e flexíveis para o ensino remoto em futuros cenários de crise.

Ao longo das últimas décadas, diferentes governos brasileiros implementaram programas com base em concepções específicas de alfabetização, variando desde a psicogênese da língua escrita nos anos 90 e início dos anos 2000 até às influências da neurociência e práticas baseadas em evidências científicas no final dos anos 2010. Esses programas, como o PROFA, Pró-letramento, PNAIC e o Tempo de Aprender, focavam em aspectos como a formação de professores, o

uso de textos contextualizados e a importância da sistematização das relações entre letra e som.

Durante a pandemia, essas diferentes abordagens se refletiram nas práticas adotadas pelas professoras. A pesquisa "Alfabetização em Rede" (2020) revela que os professores recorreram amplamente a ferramentas como o WhatsApp e materiais impressos, práticas que podem ser vistas como uma extensão das tradições pedagógicas discutidas nos programas anteriores. A falta de acesso a tecnologias e a dependência de recursos impressos também destacam as desigualdades sociais, um aspecto que tem sido central na discussão das políticas públicas ao longo dos anos.

A pandemia também destacou e ampliou as desigualdades sociais, um tema recorrente na literatura sobre alfabetização no Brasil. A falta de acesso à tecnologia, mencionada por Zanelato e Sá (2022), e a dependência de materiais impressos revelam a persistência das desigualdades no acesso à educação. A precariedade das condições de conectividade e as dificuldades das famílias em auxiliar na educação remota refletem a necessidade de políticas públicas que considerem essas desigualdades estruturais.

Os dados sobre a docência no ensino híbrido revelaram uma série de desafios e adaptações necessárias para equilibrar o ensino presencial e remoto. As dificuldades com a comunicação devido ao uso de máscara, as preocupações com a saúde e a carga emocional advinda da sobrecarga de trabalho e o ineditismo da situação pandêmica e, ainda, a variação no engajamento e desempenho dos alunos foram aspectos críticos que precisam ser abordados. A análise destaca a importância de estratégias bem planejadas e de suporte adequado tanto para professores, como para os alunos, de modo a superar as desigualdades de condições e os desafios impostos por esse modelo.

Os programas apresentados neste estudo, como o Mais Alfabetização e o Tempo de Aprender, tentaram abordar questões relacionadas ao desempenho e à responsabilização, mas a pandemia revelou que as estratégias baseadas em resultados e metas, como mencionadas por Gontijo (2023), podem não ser suficientes em um contexto de crise.

A escola pesquisada foi um exemplo de educação que conseguiu superar as barreiras da pandemia, mas a que custo? As professoras se dedicaram de forma exaustiva e foi através da troca entre elas que conseguiram obter tal sucesso. Do

outro lado, temos as famílias e as crianças. Vimos que nem todas as famílias, por diferentes motivos, conseguiram participar do período em que as aulas ocorreram de forma remota, mas aquelas que participaram ajudaram a fazer a diferença. O trabalho ancorado na parceria entre professoras-famílias-escola fez a diferença para as crianças que tinham esse suporte.

Contudo, é preciso refletir sobre as crianças que não puderam contar com o suporte da família, não tinham acesso aos materiais e foram considerados evadidos por não contactar as escolas. Conforme já indicado, são necessárias políticas públicas que amparem essas famílias e crianças, em vez de sobrecarregar unicamente as instituições de ensino com a responsabilidade de lidar com essas situações.

Destacamos que uma das limitações do nosso estudo está justamente relacionada com esse aspecto. As famílias participantes se disponibilizaram a participar da pesquisa, concedendo seu tempo durante o horário comercial na semana. É provável que aqueles alunos cujos pais precisaram trabalhar durante a pandemia não tenham sido contemplados em nossa pesquisa.

Outra limitação está relacionada à metodologia utilizada. Utilizamos apenas entrevistas, com isso, só podemos afirmar as percepções de cada grupo, sem contrastar com observações próprias. Além disso, mesmo sendo considerada de excelência, a escola pesquisada enfrentou muitos obstáculos, durante o período da pandemia, para atingir os alunos, o que nos leva à reflexão: como se deu esse processo em outras escolas, com realidades diversas e desempenhos inferiores? Cabe ressaltar ainda que nas escolas públicas cariocas há grande movimentação dos alunos. Desta forma, não foi possível parear os resultados das crianças com suas professoras no período estudado. Não havia como ter acesso às professoras anteriores dos alunos.

Para finalizar, este estudo foi realizado com as crianças típicas em processo de alfabetização, embora não tenha sido este um recorte da pesquisa. Elas apresentaram uma gama de obstáculos em razão de barreiras sociais. É importante refletir sobre o panorama das crianças atípicas neste contexto. Estudos futuros podem ajudar a compreender as nuances desse público-alvo.

7

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 - relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020.

ALFABETIZAÇÃO na perspectiva discursiva. [Locução de]: Mariana Liz, Maria Gabriela, Carolina Cherubini, Jeferson dos Santos e Vannessa Carvalho. Entrevistada: Nilza Cristina Gomes Araújo e Bárbara Cortella Pereira de Oliveira. [S.l.]: **PETCAST** Educação UFMT, 28 jun. 2021a. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/0unhJjLCyrk6MAqp5Vb7r0?si=8e73247aac254180>. Acesso em: 1 jul. 2021.

ALFABETIZAÇÃO na perspectiva discursiva: diálogos e reflexões. [S.l.: s. n.]. 2021b. 1 vídeo (163 min). Publicado pelo canal Grupo de Pesquisa **ALFALE**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vnf8JOQ-_GM. Acesso em: 01 jul. 2021

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/revista/index.php/RBS/article/view/150>. Acesso em: 6 abr. 2020.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2023.

ARAUJO, Denise Conceição Garcia et al. Percepções sobre o ensino remoto domiciliar durante o isolamento físico: o que as mães têm a nos relatar?. **Saúde e Sociedade**, v. 31, p. e200877, 2022.

ARCENIO, Cláudia Rodrigues do Carmo; AZEVEDO, Patricia Bastos de. Os sentidos da alfabetização nos programas federais de formação de professores alfabetizadores (1990-2020). **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2023, 21: 1-14.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, v. 17, n. 71, 2008.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: Implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, 2023, 39: e39080. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PDVy8ythhFbqLrMj6YBfxsm/#>. Acesso em: 25 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAVARESCO, Márcia Regina Cordeiro. **As interfaces de um programa oficial de formação – PROFA**: do escrito à dinâmica de formação. Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajá, 2004

BOURDIEU, Pierre. **Distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2017.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 06, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da Re-pública encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020**. Aprovado em 07 jul. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. ano 1990, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 23 nov. 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL; Ministério da Educação; Conselho Nacional Da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Diário Oficial da União, 2020.

BRONZONI, Fabiane Silva da Fonseca; ZUCOLOTTI, Marcelle Pereira da Rosa; BORTOLUZZI, Valeria Iensen; GHISLENI, Taís Steffenello. Ensino remoto: desafios a ultrapassar em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia** | Ciências Humanas, Santa Maria (RS, Brasil), v. 21, n. 2, p. 95–105, 2020. DOI: 10.37780/ch.v21i2.3450. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3450>. Acesso em: 25 out. 2024.

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Teias**, 2022, 23.68: 250-264. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/60952>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CARLOS CHAGAS. **Informe nº 1 Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf Acesso em: 05 jan. 2022.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2015.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, n. 35. São Paulo: CEMOrOc- FEUSP, jan-abr, 2021.

CORAIS, Maria Cristina. **Alfabetização como processo discursivo: princípios teóricos e metodológicos que sustentam uma prática**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

CORREA, Erisson. Viana. **Efeito da repetência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo longitudinal a partir do Geres**. 2013. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

CORSINO, Patrícia. Leitura-Escrita: **Perspectivas de avaliação diagnóstica**. BRASIL. Salto para o Futuro: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

DATASENADO. Pesquisa DataSenado. **Educação durante a pandemia. 2020.** Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasetenado/arquivos/cerca-de-20-milhoes-de-brasileiros-tiveram-aulas-suspensas-em-julho-de-2020> Acesso em: 06 jun. 2021.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** São Paulo. 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana; LICHTENSTEIN, Diana Myriam. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Paz e Terra, 2013.

GALINDO, Aline Fonseca Lopes; et al.. Os efeitos da pandemia no processo da alfabetização das crianças: elementos de contextualização a partir da perspectiva docente. **Revista eletrônica arma da crítica**, v. 14, p. 267–281, 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes Conferência: Alfabetização e Direitos Humanos. **VI Congresso Brasileiro De Alfabetização** – CONBALF. UFPA, Pará. 16 ago. 2023.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri; GONTIJO, Claudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. Ferreira. Apresentação. In: GOULART, Cecilia Maria Aldigueri; GONTIJO, Claudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma Sandra de A. Ferreira. (Org.). **Alfabetização como processo discursivo**: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. 1ed.São Paulo: Cortez, 2017, v. 1, p. 11-22.

HERRERA, Diana Denisse Ardila; GUAYANA, Tany Giselle Fernández. Las prácticas lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del grado primero. **Acta Scientiarum. Education**, 44, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: Avaliação Nacional da Alfabetização. Brasília, 2017.

JUNIOR, Edson Holanda De Araujo. Dificuldades dos professores no Ensino Remoto durante a pandemia da Covid-19 em Belém-Pará. **Revista Científica de Iniciación a la Investigación**, v. 8, n. 1, 2023.

LÓPEZ-ESCRIBANO, Carmen; ESCUDERO, Ana; PÉREZ-LÓPEZ, Raquel. An Exploratory Study about Patterns of Parental Home Literacy Activities during the COVID-19 Confinement among Spanish Families. **Early Education and Development**, p. 1-18, 2021.

LUMERTZ, Fábila Daniela Schneider; DE OLIVEIRA-MENEGOTTO, Liane Machado. Alfabetização e mediação lúdica: Um estudo a partir da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023069-e023069, 2023.

LYRA, Janete Teixeira de. **Espaço e tempo de formação coletiva de professoras alfabetizadoras: a SOPPA**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008

LYRA, Janete Teixeira de. **Eu nunca acho que é suficiente o que eu sei... Como são e o que fazem as professoras referência em alfabetização?**. 2014. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

Lyra, Janete Teixeira de; EISENBERG, Zena . Consciência fonológica: como incluí-la nas práticas de sala de aula. In: Maria José dos Santos e Sylvia Domingos Barrera. (Org.). **Aprender a ler e a escrever: bases cognitivas e práticas pedagógicas**. 1aed. São Paulo: Vetor, 2019, p. 137-152.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: CORRÊA, Barbara da Silva Santos. et al. .(org.). **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW, 2021. p. 57-65

MANDELERT, Diana. Produzindo excelência: a reprovação nas escolas de prestígio In: XAVIER, Alice; CANEDO, Maria Luiza.; BRANDÃO, Zaia (org). **Construção da Qualidade de Ensino. Achados e Tensões de uma década de pesquisa**. Rio de Janeiro: Forma & Ação Editora, 2013.

MARTINS FILHO, Lourival José. Apresentação. **VI Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF**. UFPA, Pará. 16 ago. 2023.

MATTOS, Luiz. Explicadoras do Rio de Janeiro: encontros e desencontros em trajetórias profissionais singulares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 218, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Parte V: Fase de Análise do material qualitativo. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010, 299-360.

MOCHINSKI, Clarê. Hábitos de leitura durante a pandemia: uma análise sobre as ações e as dificuldades enfrentadas por uma escola pública estadual e seus professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 1957-1975, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Autêntica, 2020.

MORAN, José. Avanços e desafios na educação híbrida. In: MORAN, José. **Avanços e desafios na educação híbrida**. [S. l.], Janeiro 2021. Disponível em: <https://porvir.org/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**, v. 2, p. 244, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate"**, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em. 2006.

MOURA, Fernanda; Moreira, Helce Amanda; TEIXEIRA, Pedro. Direito à educação e ensino de temas controversos: o Brasil de Bolsonaro e as decisões do STF. **Currículo sem Fronteiras**, v.22, e2157, 2022

NG, Clarence; RENSHAW, Peter. Transforming pedagogies in Australian schools amid the COVID-19 pandemic: An activity theoretic reflection. **Best Evid Chin Edu**, v. 5, n. 2, p. 635-648, 2020.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: Pesquisa TIC Domicílios, ano 2019. 2020. Disponível em: <<http://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2019/domicilios>> Acesso em: 25 out. 2024.

OCDE. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da Covid-19 de 2020. As políticas públicas da OCDE para responder ao coronavírus (Covid-19), **Éditions OCDE**, Paris, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/da7015da-pt>> Acesso em: 25 out. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Antonio Pereira; CLEMENTINO, Ana Maria. **Trabalho docente em tempos de pandemia**—Relatório Técnico. GESTRADO/UFGM. Belo Horizonte, p. 01-31, 2021.

OLIVEIRA, Helen Vieira de; PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2021, 30: 334-353.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

OYARZÚN, Carolina Andrea Vásquez et al. Percepciones de madres y padres sobre el impacto ocupacional en niñas y niños a causa del confinamiento por covid-19 en la ciudad de Punta Arenas, Chile. **Revista chilena de terapia ocupacional**, 2022, 91-104.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 2015.

PITOMBO, Elisa Maria; MADI, Sonia. Família no processo de alfabetização. **Construção psicopedagógica**, v. 30, n. 31, p. 19-26, 2021.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação E/CME Nº 42**, de 23 de setembro de 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4296842/DELIBERACAO42R.EORG.ANIZACAO.pdf> Acesso em: 26 abr. 2024.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação E/CME Nº 43**, de 6 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10912399/4302443/Deliberacao43.pdf> Acesso em: 26 abr. 2024.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação e/CME nº 48**, de 11 de maio de 2021. Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação. Aprova a priorização curricular 2021 na rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro no contexto da pandemia. A Deliberação foi aprovada pelos Conselheiros, reunidos em sessão on-line realizada em 11 de maio de 2021. Acesso em: 26 abr. 2024.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação e/CME nº 50**, de 14 de dezembro de 2021. Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação. Disponível em: <<https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/12807773/4349024/DELIBERACAOE.CMEN50DE14DEDEZEMBRODE2021..pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2024.

QUEIROZ, Michele Gomes de; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; PAULA, Genegleison Queiroz de. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

RASMITADILA, Rasmitadila et al. The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study

in Indonesia. **Journal of Ethnic and Cultural Studies**, v. 7, n. 2, p. 90-109, 2020.

SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; DE OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 31, n. 3, p. 511-530, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121/37016>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTANA, Mariana Garrido; CAPELLINI, Simone Aparecida; GERMANO, Giseli Donadon. Predictive reading skills in schoolchildren in the early years of literacy in times of pandemic. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 4, 2022.

SANTOS, Maéve Melo; DOS SANTOS, Cosme Batista. Cultura escolar em tempos de pandemia e distanciamento social. **Olhar de Professor**, 2021, 24: 1-11.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA. In: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro. (org.). **E uma educação pro povo, tem?**, Rio de Janeiro: Caetés, p. 47- 64, 2010.

SILVA, Paula Santos da. Da gênese do conceito social de fracasso escolar ao preconceito: os mecanismos de exclusão. In: COSTA, Renato Pontes; RIBEIRO, Ana de Almeida (org.). **O saber da gente..."uma educação pro povo"**. Rio de Janeiro: Caetés, p.239-253, 2013.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Editora Ática, 2008.

SOLIGO, Rosaura. De cada um conforme suas possibilidades, a cada um conforme suas necessidades. In: CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1ed.Rio de Janeiro: XX ENDIPE 2020, 2020, v. Único, p. 962-974

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695473959002>. Acesso em 26 nov. 2023

SOUZA, Vilma Aparecida de; et al. Alfabetização e (pós-) pandemia: Intercorrências no processo de constituição de leitores e escritores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023067-e023067, 2023.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em aberto**, v. 17, n. 71, 2008.

STOLF, Mariana Taborda et al. Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia. **Journal of Human Growth and Development**, v. 31, n. 3, p. 484, 2021.

TAVARES, Izaias Loureiro; PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. As implicações no processo educativo das crianças decorrentes da migração compulsória do ensino presencial para o ensino remoto em uma escola de Macapá/AP. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022008-e022008, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019.

WEISZ, Telma. Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: WEIZ, Telma.; SANCHEZ, Ana (Orgs). **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, p. 17-21, 2002.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19) situation report – 41**. 2020. Disponível em: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200301-sitrep-41-covid-19.pdf?sfvrsn=6768306d_2. Acesso em: 05 mar. 2022.

ZANELATO, Eliéte; SÁ, Ademilson Gonçalves de. Práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades no retorno presencial. **Educação & Formação**, v. 7, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8644>. Acesso em: 30 dez. 2022.

Anexos

Anexo 1- Questionário traduzido para entrevista com os responsáveis

Lista de atividades realizadas em casa com as crianças durante a pandemia

(LÓPEZ-ESCRIBANO, ESCUDERO, PÉREZ-LÓPEZ, 2021)

Perguntas	Marque com qual frequência você costumava fazer as atividades a seguir com sua criança em casa durante o período de afastamento da escola.				
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1- Você escreveu listas com a criança? (por exemplo a lista de compras)	1	2	3	4	5
2- Você brincou com jogos em que a criança pudesse aprender as letras com ele?	1	2	3	4	5
3- Você leu placas ou rótulos (por exemplo, Coca-Cola, Doritos ...)	1	2	3	4	5
4- Incentivou seu/sua filho(a) a escrever o nome dele(a) e os nomes de outros membros da família?	1	2	3	4	5
5- Você jogou jogos com sons? (por exemplo, faziam rimas)	1	2	3	4	5
6- Você trabalhou a leitura e a escrita em cadernos de exercícios?	1	2	3	4	5

7- Você jogou jogos eletrônicos que incluíam leitura?	1	2	3	4	5
8- Você realizou algum jogo ou brincadeira com alfabeto móvel/ letras soltas?	1	2	3	4	5
9- Você ouviu ou assistiu livros eletrônicos?	1	2	3	4	5
10- Vocês inventaram uma história juntos e a repetiram de cor?	1	2	3	4	5
11- Você ouviu histórias ou músicas em dispositivos eletrônicos?	1	2	3	4	5
12- Você incentivou sua criança a copiar letras ou palavras?	1	2	3	4	5
13- Você leu livros informativos (que passem informações sobre o espaço, os animais ...)	1	2	3	4	5
14- Você leu com a criança se revezando? (Ou seja, lia uma parte da história e pedia para ela ler outra parte)	1	2	3	4	5

15- Você escreveu mensagens do WhatsApp com sua criança para a família?	1	2	3	4	5
16- Resolveram adivinhas sobre objetos / pessoas / natureza (por exemplo, o que é verde por fora e vermelho por dentro? Melancia)	1	2	3	4	5
17- Você planejou e executou jogos imaginários baseados em livros que leu ou filmes que viram?	1	2	3	4	5
18- Você fez um alfabeto usando diferentes tipos de materiais (por exemplo, biscoitos em formato de letras, letras de argila)?	1	2	3	4	5
19- Fez ditado com sua criança?	1	2	3	4	5
20- Assistiram filmes ou séries com legendas?	1	2	3	4	5

Anexo 2- Questionário traduzido e adaptado para entrevista com as professoras

Lista de atividades enviadas para os alunos durante a pandemia (LÓPEZ-ESCRIBANO, ESCUDERO, PÉREZ-LÓPEZ, 2021)

Perguntas	Marque com qual frequência você enviou os diferentes tipos de atividades a seguir para seus alunos durante o período de afastamento da escola.				
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1- Solicitou que fizessem listas? (por exemplo a lista de compras)	1	2	3	4	5
2- Jogou ou enviou atividades com jogos em que a criança pudesse aprender as letras com ele?	1	2	3	4	5
3- Solicitou ou fez a leitura de placas ou rótulos (por exemplo, Coca-Cola, Doritos ...)	1	2	3	4	5
4- Escreveu ou pediu a criança que escrevesse o nome da criança e os nomes de outros membros da família?	1	2	3	4	5
5- Jogou ou realizou jogos com sons? (por exemplo, fazer rimas)	1	2	3	4	5
6- Trabalhou a leitura e a escrita em cadernos de exercícios?	1	2	3	4	5

7- Jogou ou enviou jogos eletrônicos que incluíam leitura?	1	2	3	4	5
8- Enviou brincadeiras com alfabeto móvel?	1	2	3	4	5
9- Ouviu, assistiu ou enviou livros eletrônicos?	1	2	3	4	5
10- Inventou ou solicitou que as crianças inventassem uma história?	1	2	3	4	5
11- Ouviu com a turma ou enviou histórias ou músicas em dispositivos eletrônicos?	1	2	3	4	5
12- Solicitou que copiassem letras ou palavras?	1	2	3	4	5
13- Fez ou enviou a leitura de livros informativos (que passem informações sobre o espaço, os animais ...)	1	2	3	4	5
14- Solicitou a leitura em voz alta da criança (com você ou com o responsável) ou dela se revezando? (Ou seja, lia uma parte da história e pedia para ela ler outra parte)	1	2	3	4	5
15- Pediu que a criança escrevesse mensagens no WhatsApp para colegas ou	1	2	3	4	5

familiares?					
16- Enviou adivinhas sobre objetos / pessoas / natureza (por exemplo, “o que é verde por fora e vermelho por dentro? Melancia)”	1	2	3	4	5
17- Jogou ou enviou jogos imaginários baseados em livros que a criança leu ou filmes que viram?	1	2	3	4	5
18- Pediu que fizesse um alfabeto usando diferentes tipos de materiais (por exemplo, biscoitos em formato de letras, letras de argila,)?	1	2	3	4	5
19- Fez ditado?	1	2	3	4	5
20- Solicitou que vissem filmes ou séries com legendas?	1	2	3	4	5

Apêndices

Apêndice 1- Questionário semiestruturado com gestão escolar

- A. Quais anos escolares têm na escola?
- B. Quantas professoras têm na escola?
- C. Por quanto tempo a escola ficou fechada na pandemia?
- D. Quando retornaram às atividades?
- E. Em qual modalidade foi esse retorno? (Híbrido, presencial, remoto, EAD)
- F. Houve diferença no retorno de acordo com turmas/ anos? Se sim, devido a quê? Quais turmas retornaram?
- G. Qual proporção de alunos retornou? E qual proporção não retornou/ ficou no remoto?
- H. Qual proporção de professoras retornou? Qual proporção ficou no remoto?
- I. Como foi o processo de escolha de turmas para retornar ao presencial ou ficar no remoto durante esse período? As turmas se mantiveram com as mesmas professoras? Houve trocas? Houve alguma sugestão?
- J. Como eram feitas as atividades? Havia vídeos explicativos? Atividades impressas? Como foi a devolutiva?
- K. Como avaliam a aprendizagem dos alunos nesse período?

Apêndice 2- Entrevista semiestruturada com as professoras

- A. Em qual ano escolar atuou em 2020? E em 2021?
- B. Como foi a docência durante o período da pandemia?
- C. Como foi alfabetizar nesse período?
- D. Como acha que está a aprendizagem dos alunos?
- E. Quais habilidades esperava que tivessem e que ainda não foram consolidadas?
- F. Quais efeitos mais evidentes da pandemia no processo de alfabetização dos alunos?
- G. Como vê essa mudança na modalidade de ensino frente ao currículo previsto?
- H. Que medidas tomou para facilitar e promover a alfabetização das crianças?
- I. Como foi o diálogo com as famílias?
- J. Como eram as atividades enviadas?
- K. Como foi a devolutiva das atividades?
- L. Você fez aulas síncronas com seus alunos? Com que frequência? Como eram essas aulas?

Apêndice 3- Entrevista semiestruturada com as crianças

- A. Quais seus nomes?
- B. Quantos anos vocês têm?
- C. Como foi estudar em casa durante a pandemia?
- D. Como foi voltar para a escola depois de ficar tanto tempo em casa?
O que vocês sentiram?
- E. Durante o tempo que ficaram em casa, vocês fizeram atividades da escola?
- F. Como eram essas atividades? Me dê alguns exemplos.
- G. Alguém ajudava com as atividades em casa? Quem?
- H. Conta pra mim como vocês faziam as atividades: onde na casa, em que momento do dia, se era todos os dias, etc. Me dá um exemplo.
- I. O que acharam das atividades que as professoras mandavam?
- J. O que vocês aprenderam nesse tempo da pandemia?
- K. Vocês fizeram outras atividades de leitura e escrita sem ser da escola? Se sim, quais?

Apêndice 4- Entrevista semiestruturada com as famílias

- A. Qual seu nome?
- B. Qual seu parentesco com a criança?
- C. O que você achou da aprendizagem da criança no período pandêmico?
- D. Como foi em casa durante o tempo em que a escola estava fechada?
- E. Como faziam as atividades enviadas pela escola?
- F. O que achou das atividades remotas?
- G. Alguém ajudava a criança na execução das atividades? Quem? Como?
- H. Como era a rotina de estudos da criança?
- I. O que acharam das atividades que as professoras mandaram?
- J. Fazia alguma atividade com a criança que envolvesse leitura e escrita além das enviadas pela escola? Se sim, quais?

Apêndice 5- Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Família

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - FAMÍLIAS

Título da pesquisa: Percepção de crianças, famílias e escola sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19

Pesquisadora responsável: Jéssica Castro Nogueira

Orientadora da pesquisa: Zena Eisenberg

Prezado responsável, estamos lhe convidando para participar da pesquisa *Percepção de crianças, famílias e escola sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19*. As informações contidas neste Termo têm por objetivo esclarecer nossos objetivos e metodologia da pesquisa para que possa decidir se deseja ou não participar dela.

I – Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa

O processo de alfabetização requer muito cuidado e demanda um grande esforço, tanto da parte do aluno quanto do professor. O insatisfatório resultado da alfabetização no país junto e a preocupação quanto à necessidade de garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever, condição para o exercício pleno de sua cidadania, nos impõe uma reflexão sobre como se deu o processo de alfabetização no contexto da pandemia. Nesse sentido, temos como objetivo principal nessa pesquisa analisar as implicações da pandemia na alfabetização de crianças na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, usaremos entrevistas semiestruturadas com as famílias e com os alunos e um questionário para famílias. As entrevistas com a família serão realizadas de acordo com a sua preferência, presencialmente, em local a ser combinado, ou virtualmente, utilizando a ferramenta virtual de sua escolha (*Zoom, Messenger, WhatsApp, Meet*). O horário

será combinado de forma que for mais conveniente para você e terá uma duração aproximada de 30 minutos. Ao final da entrevista, o questionário será preenchido e terá a duração aproximada de 5 minutos. Com as crianças, faremos uma entrevista junto com outras 3 a 4 crianças e será realizada na escola. As entrevistas serão áudio-gravadas para posterior análise. Essas gravações não serão divulgadas.

II - Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre o processo de alfabetização durante a pandemia. Apontamos como possível riscos a possibilidade de fadiga e desconforto ao preencher os questionários e dar as entrevistas. Nesse caso, iremos sugerir que a participação seja interrompida e deixaremos claro que o participante pode se retirar da pesquisa a qualquer momento. Para minimizar os possíveis desconfortos, garantimos que as entrevistas serão agendadas, em comum acordo, em local reservado e você terá a liberdade para não responder questões que considere constrangedoras. Garantimos que a pesquisadora está habilitada a conduzir entrevistas e estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

III - Envolvimento na pesquisa, garantia de assistência e esclarecimentos

Você tem liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora ou da orientadora da pesquisa. Assumimos responsabilidade de dar assistência gratuita integral caso ocorra algum dano devido aos riscos previstos relacionados com a pesquisa relatados acima, bastando para isso entrar em contato com a coordenadora do projeto. O participante poderá ter acesso ao resultado da pesquisa solicitando o envio por e-mail ou acessando no site de dissertações e teses da PUC-Rio após a conclusão do estudo. Os dados da pesquisa serão armazenados por pelo menos 5 anos sob os cuidados da

pesquisadora, em drive físico ou nuvem e serão usados exclusivamente para a pesquisa em pauta.

IV - Confidencialidade e sigilo

Todas as informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e sigilosas, e somente a pesquisadora responsável e suas orientadoras terão acesso aos dados que ficarão guardados em local seguro na PUC-Rio, por um período de 5 anos, cuja responsabilidade cabe à pesquisadora responsável. Desta forma, garantimos o anonimato, sigilo e confidencialidade. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, ou seja, do interesse do participante acessar os resultados deste estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do contato telefônico ou correio eletrônico (jessica.castro@aluno.puc-rio.br).

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio que fica localizada na Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar Gávea- 22453-900- Rio de Janeiro, RJ. Poderá também entrar em contato através do telefone (21) 35271618 ou pelo e-mail: vrac@puc-rio.br. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é responsável por analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes quando solicitada.

Este termo de consentimento será de forma física, portanto, será um documento impresso que deverá ser arquivado, sendo uma cópia do pesquisador e outra do participante. Sendo assim, a assinatura deste termo deverá ser feita em duas vias e, concordando, deve assinar no local reservado para assinatura.

V - Custos da participação

A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá nenhuma compensação financeira adicional.

Autorização

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, assinale a opção a seguir:

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que eu posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim ou para minha criança.

() Compreendi este termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa.

Solicitamos também a autorização para que a criança pela qual é responsável participe da pesquisa. Portanto, preencha a opção a seguir:

Autorizo também a participação do meu/ da minha _____, (parentesco com a criança)
_____ da turma _____ na pesquisa descrita
acima. (nome da criança)

Nossos contatos:

Contatos: Jéssica Castro Nogueira, e-mail: jessica.castro@aluno.puc-rio.br

Orientadora: Zena Eisenberg, e-mail: zwe@puc-rio.br

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, localizado na Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ – Brasil, Cep: 22451-900 - Cx. Postal: 38097 | Telefone: (021) 3527-1818.

Participante

Jéssica Castro Nogueira– pesquisadora responsável

Apêndice 6- Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – professoras.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSORAS

Título da pesquisa: Percepção de crianças, famílias e escola sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19

Pesquisadora responsável: Jéssica Castro Nogueira

Orientadora da pesquisa: Zena Eisenberg

Prezado(a) professor(a), estamos lhe convidando para participar da pesquisa ***Percepção das crianças, famílias e escola sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19.*** As informações contidas neste Termo têm por objetivo esclarecer nossos objetivos e metodologia da pesquisa para que possa decidir se deseja ou não participar dela.

I – Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa

O processo de alfabetização requer muito cuidado e demanda um grande esforço, tanto da parte do aluno quanto do professor. O insatisfatório resultado da alfabetização no país junto e a preocupação quanto à necessidade de garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever, condição para o exercício pleno de sua cidadania, nos impõe uma reflexão sobre como se deu o processo de alfabetização no contexto da pandemia. Nesse sentido, temos como objetivo principal nessa pesquisa analisar as implicações da pandemia na alfabetização de crianças na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, usaremos entrevista semiestruturada e um questionário. As entrevistas serão realizadas de acordo com a sua preferência, presencialmente, em local a ser combinado, ou virtualmente, utilizando a ferramenta virtual de sua escolha (*Zoom, Messenger, WhatsApp, Meet*). O horário será combinado de forma que for mais conveniente para você e

terá uma duração aproximada de 30 minutos. Ao final da entrevista o questionário será preenchido e terá a duração aproximada de 5 minutos.

II - Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre o processo de alfabetização durante a pandemia. Apontamos como possível riscos a possibilidade de fadiga e desconforto ao preencher os questionários e dar as entrevistas. Nesse caso, iremos sugerir que a participação seja interrompida e deixaremos claro que o participante pode se retirar da pesquisa a qualquer momento. Para minimizar os possíveis desconfortos, garantimos que as entrevistas serão agendadas, em comum acordo, em local reservado e você terá a liberdade para não responder questões que considere constrangedoras. Garantimos que a pesquisadora está habilitada a conduzir entrevistas e estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

III - Envolvimento na pesquisa, garantia de assistência e esclarecimentos

Você tem liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora ou da orientadora da pesquisa. Assumimos responsabilidade de dar assistência gratuita integral caso ocorra algum dano devido aos riscos previstos relacionados com a pesquisa relatados acima, bastando para isso entrar em contato com a coordenadora do projeto. O participante poderá ter acesso ao resultado da pesquisa solicitando o envio por e-mail ou acessando no site de dissertações e teses da PUC-Rio após a conclusão do estudo. Os dados da pesquisa serão armazenados por pelo menos 5 anos sob os cuidados da pesquisadora, em drive físico ou nuvem e serão usados exclusivamente para a pesquisa em pauta.

IV - Confidencialidade e sigilo

Todas as informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e sigilosas, e somente a pesquisadora responsável e suas orientadoras terão acesso aos dados que ficarão guardados em local seguro na PUC-Rio, por um período de 5 anos, cuja responsabilidade cabe à pesquisadora responsável. Desta forma, garantimos o anonimato, sigilo e confidencialidade. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, ou seja, do interesse do participante acessar os resultados deste estudo, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do contato telefônico ou correio eletrônico (jessica.castro@aluno.puc-rio.br).

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio que fica localizada na Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar Gávea- 22453-900- Rio de Janeiro, RJ. Poderá também entrar em contato através do telefone (21) 35271618 ou pelo e-mail: vrac@puc-rio.br. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é responsável por analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes quando solicitada.

Este termo de consentimento será de forma física, portanto, será um documento impresso que deverá ser arquivado, sendo uma cópia do pesquisador e outra do participante. Sendo assim, a assinatura deste termo deverá ser feita em duas vias e concordando deve assinar no local reservado para assinatura.

V - Custos da participação

A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá nenhuma compensação financeira adicional.

Autorização

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, assinale a opção a seguir:

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que eu posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim.

() Compreendi este termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa.

Nossos contatos:

Contatos: Jéssica Castro Nogueira, e-mail: jessica.castro@aluno.puc-rio.br

Orientadora: Zena Eisenberg, e-mail: zwe@puc-rio.br

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, localizado na Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ – Brasil, Cep: 22451-900 - Cx. Postal: 38097 | Telefone: (021) 3527-1818.

Participante

Jéssica Castro Nogueira– pesquisadora responsável

Apêndice 7- Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – gestão escolar.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - GESTÃO

Título da pesquisa: Percepção de crianças, famílias e escola sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19

Pesquisadora responsável: Jéssica Castro Nogueira

Orientadora da pesquisa: Zena Eisenberg

Prezado(a) diretor(a)/ coordenador(a), estamos lhe convidando para participar da pesquisa ***Percepção de crianças, famílias e escola sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia da Covid-19.*** As informações contidas neste Termo têm por objetivo esclarecer nossos objetivos e metodologia da pesquisa para que possa decidir se deseja ou não participar dela.

I – Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa

O processo de alfabetização requer muito cuidado e demanda um grande esforço, tanto da parte do aluno quanto do professor. O insatisfatório resultado da alfabetização no país junto e a preocupação quanto à necessidade de garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever, condição para o exercício pleno de sua cidadania, nos impõe uma reflexão sobre como se deu o processo de alfabetização no contexto da pandemia. Nesse sentido, temos como objetivo principal nessa pesquisa analisar as implicações da pandemia na alfabetização de crianças na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, usaremos entrevista semiestruturada. As entrevistas serão realizadas de acordo com a sua preferência, presencialmente, em local a ser combinado, ou virtualmente, utilizando a ferramenta virtual de sua escolha (*Zoom, Messenger, WhatsApp, Meet*). O horário

será combinado de forma que for mais conveniente para você e terá uma duração aproximada de 30 minutos.

II - Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre o processo de alfabetização durante a pandemia. Apontamos como possível riscos a possibilidade de fadiga e desconforto ao preencher os questionários e dar as entrevistas. Nesse caso, iremos sugerir que a participação seja interrompida e deixaremos claro que o participante pode se retirar da pesquisa a qualquer momento. Para minimizar os possíveis desconfortos, garantimos que as entrevistas serão agendadas, em comum acordo, em local reservado e você terá a liberdade para não responder questões que considere constrangedoras. Garantimos que a pesquisadora está habilitada a conduzir entrevistas e estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto.

III - Envolvimento na pesquisa, garantia de assistência e esclarecimentos

Você tem liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora ou da orientadora da pesquisa. Assumimos responsabilidade de dar assistência gratuita integral caso ocorra algum dano devido aos riscos previstos relacionados com a pesquisa relatados acima, bastando para isso entrar em contato com a coordenadora do projeto. O participante poderá ter acesso ao resultado da pesquisa solicitando o envio por e-mail ou acessando no site de dissertações e teses da PUC-Rio após a conclusão do estudo. Os dados da pesquisa serão armazenados por pelo menos 5 anos sob os cuidados da pesquisadora, em drive físico ou nuvem e serão usados exclusivamente para a pesquisa em pauta.

IV - Confidencialidade e sigilo

Todas as informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e sigilosas, e somente a pesquisadora responsável e suas orientadoras terão acesso aos dados que ficarão guardados em local seguro na PUC-Rio, por um período de 5 anos, cuja responsabilidade cabe à pesquisadora responsável. Desta forma, garantimos o anonimato, sigilo e confidencialidade. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, ou seja, do interesse do participante acessar os resultados deste estudo, o mesmo poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do contato telefônico ou correio eletrônico (jessica.castro@aluno.puc-rio.br).

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio que fica localizada na Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar Gávea- 22453-900- Rio de Janeiro, RJ. Poderá também entrar em contato através do telefone (21) 35271618 ou pelo e-mail: vrac@puc-rio.br. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é responsável por analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes quando solicitada.

Este termo de consentimento será de forma física, portanto, será um documento impresso que deverá ser arquivado, sendo uma cópia do pesquisador e outra do participante. Sendo assim, a assinatura deste termo deverá ser feita em duas vias e concordando deve assinar no local reservado para assinatura.

V - Custos da participação

A participação no estudo não acarretará custos para você e não haverá nenhuma compensação financeira adicional.

Autorização

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, assinale a opção a seguir:

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que eu posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim.

() Compreendi este termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa.

Nossos contatos:

Contatos: Jéssica Castro Nogueira, e-mail: jessica.castro@aluno.puc-rio.br

Orientadora: Zena Eisenberg, e-mail: zwe@puc-rio.br

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, localizado na Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ – Brasil, Cep: 22451-900 - Cx. Postal: 38097 | Telefone: (021) 3527-1818.

Participante

Jéssica Castro Nogueira– pesquisadora responsável

Apêndice 8- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você concorda em participar?
Circule sua resposta:

Sim  ✓ TÔ DENTRO	Não  TÔ FORA
--	--

Assinatura da criança : _____

Data:_____ Turma:_____