

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS MORRINHOS**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RAQUEL SOARES DO NASCIMENTO BORGES**

**OS REFLEXOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE  
CRIANÇAS QUE VIVENCIARAM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**MORRINHOS – GO**  
**2024**

**RAQUEL SOARES DO NASCIMENTO BORGES**

**OS REFLEXOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE  
CRIANÇAS QUE VIVENCIARAM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Trabalho de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob orientação da prof.<sup>a</sup>. Dra. Fátima Suely Ribeiro Cunha.

**MORRINHOS – GO  
2024**

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
**Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano**

B732r      Borges, Raquel Soares do Nascimento  
             Os reflexos da pandemia no processo de  
alfabetização de crianças que vivenciaram o ensino  
remoto emergencial / Raquel Soares do Nascimento  
Borges; orientadora Fátima Suely Ribeiro Cunha. --  
Morrinhos, 2024.  
             33 p.

             TCC (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) --  
Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, 2024.

             1. Alfabetização. 2. Pandemia. 3. Ensino Remoto.  
I. Cunha, Fátima Suely Ribeiro , orient. II. Título.

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

### IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado)            | <input type="checkbox"/> Artigo científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação (mestrado)      | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC (graduação)  | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Raquel Soares do Nascimento Borges

Matrícula:

2019104221310124

Título do trabalho:

Os reflexos da pandemia no processo de alfabetização de crianças que vivenciaram o Ensino Remoto Emergencial

### RESTRICÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 30 / 09 / 2024

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não

O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

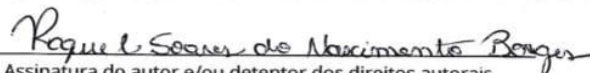
- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Morrinhos

Local

08 / 02 / 2024

Data

  
Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



Documento assinado digitalmente

FATIMA SUELY RIBEIRO CUNHA

Data: 08/02/2024 19:55:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Documento 569454

## OS REFLEXOS DA PANDEMIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS QUE VIVENCIARAM O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso de Raquel Soares do Nascimento Borges, aprovado para obtenção de grau de licenciada em Pedagogia, no Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos pela banca examinadora formada por:

Prof<sup>ª</sup>.Dra. Fátima Suely Ribeiro Cunha

Orientadora

Prof<sup>ª</sup>.Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano

Avaliadora

Prof<sup>ª</sup>.Dra. Michelle Castro Lima

Avaliador

Morrinho, 05 de Fevereiro de 2024.

Documento assinado digitalmente

gov.br

SANGELITA MIRANDA FRANCO MARIANO  
Data: 06/02/2024 20:53:41-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente

gov.br

MICHELE CASTRO LIMA  
Data: 06/02/2024 20:18:59-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

gov.br

Documento assinado digitalmente

FATIMA SUELY RIBEIRO CUNHA  
Data: 06/02/2024 13:28:52-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Morrinhos

Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, SN, Zona Rural, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000

(64) 3413-7900

## **RESUMO**

Este documento apresenta os resultados de uma pesquisa em educação realizada no município de Morrinhos – GO. O objetivo da pesquisa foi Investigar como se deu o processo de alfabetização de crianças que iniciaram o ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19 por meio do ensino remoto, destacando quais habilidades do processo de alfabetização estão presentes, considerando as indicações da BNCC (Brasil, 2018). Partimos do pressuposto de que o ensino remoto foi um desafio no processo de alfabetização de crianças que iniciaram o ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, a referida pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa, envolvendo a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A coleta de informações teve início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano. A população participante foi constituída de 3 professores, 45 pais/responsáveis e 45 estudantes do 4º ano do ensino fundamental, das escolas: Escola Municipal Dom Bosco; Escola Municipal Professor Humberto Jacinto Pereira; e Escola Municipal Professora Mary do Carmo, localizadas no município de Morrinhos, GO. O corpus de análise foi obtido das informações coletadas por meio de questionário preenchido pelos estudantes e seus pais/responsáveis, das entrevistas com os professores e da avaliação diagnóstica de aprendizagem realizada com os estudantes. Como referencial teórico, foram utilizados os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2016) e os pressupostos da BNCC sobre a alfabetização. Ao final desta pesquisa, constatamos um índice, considerável, de crianças que cursam o 4º ano do ensino fundamental (em 2023) e apresentam baixo desempenho nas habilidades de escrita e leitura, norteando-se pela concepção de alfabetização contida na BNCC (Brasil, 2018), o que sugere a necessidade de se pensar em futuros estudos sobre esta temática, os quais envolvem temas como a preparação de professores alfabetizadores na compreensão sobre os impactos da pandemia na alfabetização, e quais estratégias podem ser eficientes na reparação desses impactos; a necessidade de reflexões sobre a estrutura curricular do ensino escolar, considerando os desníveis de aprendizagem nos quais estudantes de uma mesma série/idade se encontram atualmente; e o planejamento de políticas públicas que visem diminuir as desigualdades em educação escancaradas durante a pandemia da Covid-19, dando às crianças equidade e qualidade social na oferta da educação escolar, durante, e após, a fase de alfabetização.

**Palavras-chaves:** Alfabetização. Pandemia. Ensino Remoto.

## **ABSTRACT**

This document presents the results of an education research carried out in the municipality of Morrinhos – GO. The objective of the research was to investigate how the literacy process occurred in children who started elementary school during the Covid-19 pandemic through remote teaching, highlighting which skills in the literacy process are present, considering the indications from BNCC (Brazil, 2018). We assume that remote teaching was a challenge in the literacy process for children who started primary school during the Covid-19 pandemic. To this end, this research is qualitative in nature, involving bibliographical research and field research. Information collection began after approval by the IF Goiano Research Ethics Committee. The participating population consisted of 3 teachers, 45 parents/guardians and 45 students in the 4th year of elementary school, from the following schools: Escola Municipal Dom Bosco; Professor Humberto Jacinto Pereira Municipal School; and Escola Municipal Professora Mary do Carmo, located in the municipality of Morrinhos, GO. The corpus of analysis was obtained from information collected through a questionnaire filled out by students and their parents/guardians, interviews with teachers and diagnostic learning assessment carried out with students. As a theoretical reference, studies by Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1999), Magda Soares (2016) and the BNCC assumptions about literacy were used. At the end of this research, we found a considerable number of children who are in the 4th year of elementary school (in 2023) and have low performance in writing and reading skills, guided by the concept of literacy contained in the BNCC (Brazil, 2018), which suggests the need to think about future studies on this topic, which involve topics such as preparing literacy teachers to understand the impacts of the pandemic on literacy, and which strategies can be efficient in repairing these impacts; the need for reflections on the curricular structure of school education, considering the learning gaps in which students of the same grade/age currently find themselves; and the planning of public policies that aim to reduce the wide-open inequalities in education during the Covid-19 pandemic, giving children equity and social quality in the provision of school education, during and after the literacy phase.

**Keywords:** Literacy. Pandemic. Remote Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NA BNCC.....</b>	<b>6</b>
<b>3 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>8</b>
3.1 Avaliação diagnóstica de aprendizagem .....	8
3.1.1 Atividade 1 – Habilidades de leitura .....	8
3.1.2 Atividade 2 – Habilidades de escrita.....	12
3.2 Perfil do estudante e de sua família durante a pandemia .....	19
3.3 Entrevista com as professoras .....	24
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>29</b>
<b>5 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>32</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo buscou investigar como ocorreu e quais foram os impactos do processo de alfabetização de crianças durante a pandemia da Covid-19, processo que, no Brasil, desenvolveu-se de forma não-presencial, ou, em palavras mais conhecidas: por meio do ensino remoto.

O processo de alfabetização ocorre ao longo da vida por meio da educação formal e não-formal, no entanto, consideramos os dois primeiros anos do ensino fundamental como o período de referência para que esse processo ocorra de forma sistemática e orientada, haja vista as recomendações que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) formula a respeito do assunto:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59).

O período histórico entre os anos de 2020 e 2021 foi marcado por calamidade mundial na saúde pública, resultante da pandemia da Covid-19. As escolas públicas brasileiras, movidas pelas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), atuaram por meio do ensino não-presencial, conhecido também como ensino remoto. O município de Morrinhos – GO, onde se localiza as escolas públicas municipais que participaram deste estudo, adotou entre os meses de 03/2020 e 08/2021, o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), fundamentado pela Resolução CEE/CP nº 02/2020, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre o Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da Covid-19. Mais à frente, após deliberação do Comitê de Operações Estratégicas do Estado de Goiás, foi autorizado, em 9 de agosto do ano de 2021, o retorno das aulas presenciais no estado, em formato híbrido, ou seja, aulas alternadas, entre ensino presencial e não-presencial, obedecendo a um sistema de rodízio que liberou 50% da capacidade total da sala de aula, para receber presencialmente os estudantes da educação básica. No ano de 2022 o município retomou as aulas presenciais em 100%.

Com base em estudos que vêm sendo realizados a respeito das interferências entre educação presencial e não-presencial no período de pandemia da Covid-19, verificamos que alguns autores chegam a sugerir que crianças, em especial das camadas populares, que

vivenciaram o início do processo de alfabetização nesse período, podem apresentar dificuldades no que diz respeito à aquisição de habilidades necessárias para seguir com um percurso formativo escolar de qualidade. Sabemos que não é novidade o fato de que o processo de alfabetização no Brasil sempre foi um desafio. De acordo com uma entrevista dirigida à professora e pesquisadora, Magda Soares, realizada pelo Canal Futura, publicada em setembro de 2020, “se a alfabetização já era um desafio no Brasil, com últimos dados que apontam que menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental alcançaram proficiência em Leitura, [...] em tempos de pandemia esse quadro pode ficar pior”, a autora também deixa uma contribuição relevante a respeito dos desafios da alfabetização que se agravaram e/ou surgiram na pandemia, ressaltando que:

A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a **interação** alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar” (SOARES, 2020, grifo nosso).

Concordamos com o pensamento da autora, ao inferir que a interação entre estudante-professor é um fator importante no processo de alfabetização. Novamente, esse fator é mencionado em seu livro “Alfaletrar”, quando explica a apropriação da criança ao princípio alfabético, destacando ainda:

A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de entrar na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar. Mas é pela **interação** entre seu desenvolvimento de processos cognitivos e linguísticos e a aprendizagem proporcionada de forma sistemática explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons por letras – apropria-se então do princípio alfabético (SOARES, 2021. p. 51, grifo nosso).

Fica evidente que, nesta concepção, o contexto escolar, a proximidade entre professor e estudante, entre outras características que só o espaço escolar em sua modalidade presencial pode dispor, contribuem significativamente para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos estudantes, especialmente àqueles em processo inicial de alfabetização, sendo essas capacidades essenciais para o sucesso de tais estudantes ao longo dos processos

formativos que se desenrolam durante e após a vida escolar e impactam a formação integral dos seres humanos em suas vivências na sociedade.

A pandemia da Covid-19, desta forma, ao afastar o estudante da escola, contribuiu para o aumento dos desafios da educação básica no país. As camadas populares da sociedade, ainda sofrem com outros fatores decorrentes da pandemia – que na verdade já existiam, porém, no período pandêmico, foram potencializados –, a exemplo, podemos citar: a falta de acesso e/ou de conhecimento a respeito do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC); a preocupação familiar com a alimentação diária acarretada pela crise do desemprego, agravada pela pandemia; em muitos casos, a falta de competências e habilidades didático-pedagógicas dos pais, para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, bem como para orientar o desenvolvimento das atividades de seus filhos no ensino remoto, dentre outros agravantes. Sabe-se que a escola não é a única responsável pelo cenário aqui abordado, antes, as questões referentes às desigualdades entre classes sociais, são marcas registradas em uma sociedade capitalista e intensificaram os desafios da escolarização durante a pandemia. Farias et al. (2020), ao discorrerem sobre a qualidade do ensino remoto praticado durante a pandemia nas escolas, sugerem que:

[...] apesar da premissa de que o ensino remoto possa contribuir para a redução dos impactos do fechamento das escolas na aprendizagem, ele tem limitações e, além disso, não substituirá as aulas presenciais, em especial no contexto dos estudantes da Educação Básica, desde a Educação Infantil, Anos Iniciais até os Anos Finais (p.40).

É importante refletir sobre a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que trata a educação como um direito de todos, porém, na pandemia, em diferentes realidades do país, esse direito foi de fato mitigado, em vista das desigualdades sociais escancaradas e enfrentadas pela administração pública. De acordo com os resultados e discussões de uma das pesquisas de Penna e Melo (2020) a respeito das perspectivas e impactos do ano de 2020 na educação, “as aulas online retratam de forma explícita a seletividade na educação, em que as aulas persistem mesmo que a maioria dos alunos não estejam ativos nas plataformas, não havendo ainda iniciativas que garantam o ensino-aprendizagem destes (p. 33)”.

Partindo desse levantamento referente a realidade da educação durante a pandemia da Covid-19, este estudo buscou responder a seguinte questão-problema: **considerando as habilidades de escrita e leitura adquiridas do processo de alfabetização sugeridas na BNCC (Brasil, 2018) para o final do 2º ano do Ensino Fundamental, quais desafios no**

**processo de alfabetização se destacaram durante o Ensino Remoto Emergencial praticado nas escolas no período da pandemia da Covid-19? E quais desafios predominam no retorno ao ensino presencial?**

Para tanto, foram traçados alguns objetivos a serem alcançados, sendo o objetivo geral: Investigar como se deu o processo de alfabetização de crianças que iniciaram o ensino fundamental durante a pandemia da Covid-19 por meio do ensino remoto, destacando quais habilidades do processo de alfabetização estão presentes, considerando as indicações da BNCC (Brasil, 2018). E como objetivos específicos traçamos: 1. Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização de crianças durante e após o ensino remoto; 2. Investigar a aquisição dos estudantes às habilidades de leitura e escrita envolvidas no processo de alfabetização, sugeridas na BNCC (Brasil, 2018); e 3. Investigar como correu a mediação do processo de alfabetização na casa do estudante, destacando as dificuldades encontradas e/ou apoio recebido durante o período das aulas remotas.

Sobre o delineamento metodológico, a pesquisa apresentada é de natureza qualitativa, pois não focou em dados numéricos e sim em um determinado grupo social, abordando sua realidade.

Minayo define este método como:

[...] O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2014, p.57).

Em relação aos procedimentos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de obter subsídios teóricos a respeito dos desafios da educação no Brasil frente à pandemia da Covid-19. Para os autores Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica tem “o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (p. 54). Também utilizamos a pesquisa de campo, que nos permitiu observar de perto o processo de aprendizagem dos estudantes no retorno às aulas presenciais, suas percepções e dificuldades encontradas por eles, pelas famílias e pela escola como um todo. Sobre a pesquisa de campo, Prodanov e Freitas (2013, p. 59) a definem como:

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Para a coleta de informações utilizamos um questionário, cujo objetivo foi conhecer o perfil e aspectos da rotina dos estudantes e suas famílias a respeito das experiências com o ensino remoto, o qual vivenciaram no 1º e 2º ano do ensino fundamental durante os anos de 2020 e 2021. Realizamos ainda uma avaliação diagnóstica de aprendizagem, visando verificar a construção das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128, *apud* CHAER e DINIZ, 2011, p. 260), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Os autores também se referem ao questionário como um instrumento “democratizador da pesquisa” (p. 261), destacando como um de seus principais pontos positivos o baixo custo em relação aos demais instrumentos de coleta de dados utilizados no meio acadêmico.

No que se refere à definição da avaliação diagnóstica de aprendizagem, concordamos com Santos e Varela (2007), os autores destacam que essa se caracteriza como:

[...] uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas (p. 4).

Com as professoras das turmas pesquisadas, realizamos entrevistas individuais, esse instrumento teve como objetivo compreender a visão das docentes a respeito das experiências vividas em suas práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19, além de observar se houve a presença de desafios e, se sim, a permanência deles após o retorno às aulas presenciais, e como os professores estão lidando com os supostos desafios no atual momento. Para os autores, Prodanov e Freitas (2013), a entrevista se assemelha ao questionário, “ambos constituem técnicas de levantamento de dados primários e dão grande importância à descrição verbal de informantes [...] A entrevista é a obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (p. 105 e 106).

Durante a escolha do delineamento metodológico da pesquisa, consideramos as especificidades da população pesquisada, priorizando procedimentos que melhor se adequaram à realidade das escolas, à rotina das famílias e ao trabalho das professoras e equipes pedagógicas. O estudo foi realizado nas escolas participantes: Escola Municipal Dom Bosco; Escola Municipal Professor Humberto Jacinto Pereira; e Escola Municipal Professora Mary do Carmo, localizadas no município de Morrinhos, GO. Ao todo, a pesquisa alcançou 93 participantes, que se dividiram entre: 45 estudantes, 45 pais/responsáveis e 3 professores. Os estudantes participantes do estudo estavam em fase de conclusão do 4º ano do ensino fundamental, a escolha dessa faixa-etária se deu por fazer parte de um grupo de estudantes, supostamente, mais afetados em seu processo de escolarização, tendo em vista que durante os anos de 2020 e 2021, considerado o auge da pandemia da Covid-19, se encontravam no 1º e 2º ano do ensino fundamental, período sobre o qual a BNCC (Brasil, 2018) orienta que a alfabetização seja o foco da ação pedagógica, e que ocorreu, em sua maior parte, por meio do ensino remoto.

No próximo tópico seguiremos com o conceito de alfabetização com base na visão da BNCC (Brasil, 2018), em seguida, abordaremos a análise dos dados obtidos durante o desenvolvimento da pesquisa, tecendo observações à luz de diferentes autores.

## 2 CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO NA BNCC

Inicialmente, vamos relembrar o texto da questão-problema que deu origem a este estudo: **considerando as habilidades de escrita e leitura adquiridas do processo de alfabetização sugeridas na BNCC (Brasil, 2018) para o final do 2º ano do Ensino Fundamental, quais desafios no processo de alfabetização se destacaram durante o Ensino Remoto Emergencial praticado nas escolas no período da pandemia da Covid-19? E quais desafios predominam no retorno ao ensino presencial?** Partindo disso, é importante retomarmos a ideia do que é alfabetização na concepção da BNCC (Brasil, 2018), além de verificar quais habilidades o documento aponta que necessitam serem desenvolvidas para que o estudante seja considerado alfabetizado.

Analisando o conteúdo da BNCC (Brasil, 2018), podemos sintetizar que a expectativa da normativa sobre a aquisição das habilidades de escrita e leitura pela criança, para o final do 2º ano do ensino fundamental, se resume na capacidade da criança em estabelecer relações entre

grafemas (escrita) e fonemas (sons da fala), desta forma, o processo de alfabetização é interpretado como:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica [...] e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos [...] (p. 89-90).

O documento sugere que o processo de ortografização (complementar ao de alfabetização), seja mais longo, e “em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental.” (p. 93). Dessa forma, compreendemos que para a BNCC (Brasil, 2018), o foco da ação pedagógica de alfabetizar se dá nos dois primeiros anos do ensino fundamental e, após esse período, a ortografização ganha maior ênfase.

Sobre as capacidades/habilidades que a criança deve apresentar na alfabetização, a BNCC (Brasil, 2018) as especifica como:

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo **capacidades de (de)codificação**, que envolvem: Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); Conhecer o alfabeto; Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; Dominar as relações entre grafemas e fonemas; Saber decodificar palavras e textos escritos; Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (BRASIL, 2018, p. 93, grifo nosso).

Para Soares (2016), alfabetização é a “ação de alfabetizar”, “alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (p.31), em outras palavras, saber codificar e decodificar o código linguístico. A autora faz distinção entre alfabetização e letramento, para ela o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18).

Emília Ferreiro e Ana Teberosky desenvolveram a teoria “psicogênese da língua escrita”, que tem como objetivo compreender as hipóteses que as crianças formulam até que cheguem à aquisição da língua escrita, tendo como base estudos de tendências construtivista-interacionista. A BNCC (Brasil, 2018), traz como uma das habilidades envolvida na alfabetização: “compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas

de representação)” (p. 93). Encontramos respaldo para tal habilidade na teoria da psicogênese da língua escrita, que destaca a distinção entre o universo gráfico do desenho e da escrita, como uma das hipóteses percebida pelas crianças, e que auxilia no processo de aquisição da escrita.

Com essa visão sobre o que é alfabetização, desenvolvemos durante a pesquisa uma atividade diagnóstica de aprendizagem, que se dividiu em dois momentos: uma atividade de escrita e outra de leitura, sobre as quais os tópicos seguintes detalham as interpretações que apuramos no decorrer da análise.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

#### 3.1 Avaliação diagnóstica de aprendizagem

Nessa etapa da pesquisa, realizamos um encontro presencial com cada turma de estudantes, somando 42 estudantes participantes. As professoras regentes estiveram presentes na sala de aula durante a realização das atividades aqui relatadas. Foram desenvolvidas duas atividades, uma de leitura e outra de escrita. As atividades ocorreram entre os meses de outubro e novembro de 2023, período no qual os estudantes se encontravam concluindo 4º ano letivo do ensino fundamental. A faixa etária dos participantes é de 9 a 11 anos de idade. Faremos menção às escolas utilizando as denominações do quadro 1:

**Quadro 1** – Denominação das escolas

Denominação	Nº de estudantes participantes
Escola 1	9
Escola 2	12
Escola 3	21

##### 3.1.1 Atividade 1 – Habilidades de leitura


Na atividade de verificação da habilidade leitora, traçamos alguns objetivos que esperávamos que o estudante refletisse. Tais objetivos consideraram as habilidades contidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 93) que envolvem a leitura na fase da alfabetização. Sendo elas:

1. Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
2. Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
3. Saber decodificar palavras e textos escritos;
4. Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
5. [...] fluência e rapidez de leitura (fatiamento).



Apresentamos aos estudantes, individualmente, 7 supostas frases (nomeadas: A, B, C, D, E, F e G), conforme o quadro 2, para indicação da possibilidade de leitura ou não, solicitando ainda que, se soubessem, realizassem a leitura, ou justificassem o motivo da impossibilidade de leitura. Os textos possuíam letras de forma, digitadas em negrito em folhas individuais de papel A4.

**Quadro 2** – Frases apresentadas na atividade 1.

<b>A</b>	Pé grande.
<b>B</b>	A menina estudava na escola todos os dias.
<b>C</b>	E mrfast iglfdol e ojmtdu lonicause de ortucavinu.
<b>D</b>	
<b>E</b>	A me76a3 aditf21 ao cobdrio4 57 ephtil e adiant93.
<b>F</b>	Marta é feliz?
<b>G</b>	Ma;t? é fl,is

Nos quadros 3, 4 e 5, registramos de forma agrupada, uma análise das respostas dos estudantes e a nossa percepção sobre essas respostas, com base nas habilidades sugeridas na BNCC (Brasil, 2018), mencionadas acima (5 habilidades), as quais, segundo a normativa, estão envolvidas no processo de alfabetização.

**Quadro 3** – Verificação da habilidade de leitura – Escola 1

Escola 1		
Avaliação	Quantidade de estudantes	Nº de habilidades percebidas
Apresentou apenas vestígios da habilidade nº 1, “compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)”. O estudante reconheceu a impossibilidade de leitura da frase “D” (desenho), demonstrando reconhecer a diferença entre o universo gráfico do desenho e da escrita. Não conseguiu decodificar as outras frases “A”. “B” e “F” (possíveis de leitura) e não identificou a impossibilidade de leitura das demais frases.	1	1
Apresentou domínio da habilidade nº 1, “compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)”, reconheceu a impossibilidade de leitura das frases “D” e “E”, que misturam os universos gráficos do desenho, números e escrita. Apresentou domínio mediano da habilidade nº 2 “dominar as relações entre grafemas e fonemas”, foram algumas dificuldades observadas nessa habilidade: equívocos entre a relação fonema-grafema, por exemplo, a palavra “GRANDE” em alguns casos foi pronunciada da seguinte forma: “JADE”, entre outros erros semelhantes. Não realizou a leitura das frases “A”, “B” e “F” de forma precisa e fluente.	2	2

Apresentou domínio das habilidades nº 1, 2, 3 e 4. A dificuldade percebida se deu no domínio dos sinais de pontuação. Não foi constatado na frase “F” (“Marta é feliz?”) a entonação de pergunta marcada pelo sinal de interrogação, demonstrando comprometimento na fluência.	3	4
Apresentou domínio das 5 habilidades sugeridas na BNCC.	3	5
<b>Total</b>	<b>9</b>	

**Quadro 4** – Verificação da habilidade de leitura – Escola 2

<b>Escola 2</b>		
<b>Avaliação</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>	<b>Nº de habilidades presentes</b>
Apresentou apenas vestígios da habilidade nº 1, “compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)”. O estudante reconheceu a impossibilidade de leitura da frase “D” (desenho), demonstrando reconhecer a diferença entre o universo gráfico do desenho e da escrita. Não conseguiu decodificar as outras frases “A”. “B” e “F” (possíveis de leitura) e não identificou, de forma objetiva, a impossibilidade de leitura das demais frases.	2	1
Apresentou domínio da habilidade nº 1, “compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)”, reconheceu a impossibilidade de leitura das frases “D” e “E”, que misturam os universos gráficos do desenho, números e escrita. Apresentou domínio mediano da habilidade nº 2 “dominar as relações entre grafemas e fonemas”. Domínio mediano da habilidade nº 3 “saber decodificar palavras e textos escritos” (apresentou dificuldades na decodificação das frases “A”. “B” e “F” (possíveis de leitura)). Reconheceu a impossibilidade de leituras das frases “C” e “G”.	3	3
Apresentou domínio das habilidades nº 1, 2, 3 e 4. A dificuldade percebida se deu no domínio dos sinais de pontuação. Não foi constatado na frase “F” (“Marta é feliz?”) a entonação de pergunta marcada pelo sinal de interrogação, demonstrando comprometimento na fluência.	5	4
Apresentou domínio das 5 habilidades sugeridas na BNCC.	2	5
<b>Total</b>	<b>12</b>	

**Quadro 5** – Verificação da habilidade de leitura – Escola 3

<b>Escola 3</b>		
<b>Avaliação</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>	<b>Nº de habilidades presentes</b>
Apresentou apenas vestígios da habilidade nº 1, “compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)”. O estudante reconheceu a impossibilidade de leitura da frase “D” (desenho), demonstrando reconhecer a diferença entre o universo gráfico do desenho e da escrita. Não conseguiu decodificar as outras frases “A”. “B” e “F” (possíveis de leitura) e não identificou, de forma objetiva, a impossibilidade de leitura das demais frases.	5	1
Apresentou domínio da habilidade nº 1, “compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)”, reconheceu a	3	3

impossibilidade de leitura das frases “D” e “E”, que misturam os universos gráficos do desenho, números e escrita. Apresentou domínio mediano da habilidade nº 2 “dominar as relações entre grafemas e fonemas”. Domínio mediano da habilidade nº 3 “saber decodificar palavras e textos escritos” (apresentou dificuldades na decodificação das frases “A”. “B” e “F” (possíveis de leitura). Apenas 1 dos estudantes reconheceu a impossibilidade de leituras das frases “C” e “G”.		
Apresentou domínio das habilidades nº 1, 2, 3 e 4. A dificuldade percebida se deu no domínio dos sinais de pontuação. Não foi constatado na frase “F” (“Marta é feliz?”) a entonação de pergunta marcada pelo sinal de interrogação, demonstrando comprometimento na fluência.	2	4
Apresentou domínio das 5 habilidades sugeridas na BNCC.	11	5
<b>Total</b>	<b>21</b>	

Dos 42 estudantes que participaram dessa atividade, apenas 1 — estudante da escola 3 —, apontou impossibilidade de leitura para a frase “A”, justificou que não sabia ler, mas que sabia que aquela frase não poderia ser lida. É possível que a afirmação dele esteja ligada ao quantitativo de caracteres da palavra “Pé”, julgando-os então “insuficientes” para fins de leitura. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 44-45), a quantidade suficiente de caracteres é uma das características que as crianças atribuem aos textos para identificar se eles podem, ou não, serem lidos. Em suas pesquisas, as autoras constataam que “*para a maioria dessas crianças, um exemplo de escrita com três caracteres identificáveis já pode ser lido; no entanto, com menos, torna-se “ilegível”*” (p. 45).

Constatamos ainda que 16 participantes (sendo 3 da escola 1, 2 da escola 2 e 11 da escola 3) apresentaram êxito na identificação da possibilidade/impossibilidade de leitura das frases, realizaram a leitura correta das frases “A”, “B” e “F” (possíveis de leitura) e identificaram a impossibilidade de leitura das demais frases, demonstraram dominar as 5 habilidades sugeridas na BNCC (Brasil, 2018), esse número corresponde a 38% dos participantes da pesquisa. Outros 10 estudantes (23,8% dos participantes), sendo 3 da escola 1, 5 da escola 2 e 2 da escola 3) conseguiram decodificar as frases corretamente, mas ignoraram os sinais de pontuação, como, por exemplo, o da frase “F” (? – interrogação), realizaram a leitura sem a entonação de pergunta marcada pelo sinal de pontuação. No entanto, como mencionamos no tópico anterior, a BNCC (Brasil, 2018, p. 93) sugere que o processo de ortografização (complementar ao de alfabetização), seja mais longo, podendo se estender para além dos anos iniciais do ensino fundamental, o que inclui o uso correto dos sinais de pontuação, partindo disso, não consideramos esse quantitativo de estudantes como não-alfabetizados, já que a idade/série sugerida na normativa compreende que o ensino das regras de ortografia se estende para além do anos iniciais.

Dezesseis dos estudantes (38% dos participantes), sendo 3 da escola 1, 5 da escola 2 e 8 da escola 3, apresentaram dificuldades consideráveis no domínio das habilidades envolvidas na leitura durante a fase de alfabetização, as quais estão contidas no texto da BNCC (Brasil, 2018), considerando que eles apresentaram entre 1 e 3 habilidades, das 5 habilidades investigadas neste estudo.

### 3.1.2 Atividade 2 – Habilidades de escrita

Na atividade 2, foi proposto aos estudantes a produção de um texto, visando investigar as habilidades de escrita deles. Inicialmente, realizamos a leitura do texto junto aos estudantes. Trata-se da fábula “Assembleia Geral dos Ratos”, escrita por Esopo e adaptada por Monteiro Lobato. Apresentada no quadro 6:

**Quadro 6** - Atividade 2 - fábula “Assembleia Geral dos Ratos”

<p><b>Assembleia Geral do Ratos</b></p> <p>Há muito tempo, em uma fazenda, um gato, ótimo caçador de ratos, andava fazendo um grande estrago entre a rataria, caçava tantos ratos que os sobreviventes estavam quase morrendo de fome, pois tinham muito medo de saís de suas tocas.</p> <p>Como o problema havia atingido grandes proporções, os ratos resolveram marcar uma assembleia para tentar encontrar uma saída.</p> <p>Esperaram uma noite em que o gato dormiu profundamente no topo da chaminé e reuniram-se no celeiro. A apreensão era grande todos estavam nervosos. Mas um rato teve uma ideia e falou:</p> <p>— A melhor maneira de nos defendermos é pendurarmos um sino no pescoço do gato, assim, quando ele se aproximar, escutaremos o sino e teremos tempo para fugir.</p> <p>Foi uma grande festa, todos adoraram a ideia e aprovaram com aplausos, mas um rato mais velho, que estava em cima de um saco de milho, pediu a palavra e disse:</p> <p>— A ideia é muito boa... é boa sim, mas... quem é que vai pendurar o sino no pescoço do gato?</p> <p>Silêncio geral, um a um os ratos foram se retirando, e acabou-se a assembleia geral dos ratos.</p> <p>Moral da história: Falar é fácil, fazer é difícil!</p>
---

A questão proposta foi: “Imagine que os ratos decidiram realizar uma nova assembleia para resolver o problema com o gato caçador, e você foi convidado para propor uma nova solução, descreva qual seria”. Na ocasião, levantamos um diálogo com cada uma das 3 turmas

de estudantes, a respeito do conceito que eles tinham sobre o que seria uma “assembleia”. Um estudante da escola 3, respondeu: “*reunião de pessoas para resolver problemas*”, a resposta do estudante se assemelhou ao significado da palavra em diferentes dicionários, a exemplo, o dicionário Oxford Languages (licenciado pelo Google), conceitua a palavra como “*reunião de pessoas que têm algum interesse comum, com a finalidade de discutir e deliberar sobre temas determinados.*” Com o entendimento sobre o que é uma assembleia, indagamos os estudantes sobre em quais casos faz-se necessário a realização de uma assembleia. Foram obtidas algumas respostas, dentre elas: “*Para saber o que fazer com o dinheiro da cidade*”; “*Para decidir qual passeio a escola pode fazer com os alunos*”; “*Para planejar a construção de um parquinho na cidade*”; e “*Para construir uma nova escola*”. Observamos que os estudantes compreendem a importância da realização de assembleias para o desenvolvimento de sua comunidade. Citamos mais exemplos de temas que podem ser discutidos em assembleias, como: coleta de lixo, regras de trânsito, saneamento básico, entre outros.

O diálogo inicial dessa atividade visou investigar o conhecimento dos estudantes a respeito do uso social do conceito de assembleia, foi observado que os participantes compreenderam o conceito e souberam exemplificar realidades sobre as quais uma assembleia pode ser necessária.

Seguindo com a proposta da atividade, cada estudante, após participar da leitura coletiva da fábula em sala de aula, recebeu uma folha para expor a sua proposta de solução alternativa ao problema enfrentado pelos personagens da fábula. No verso da folha foi impresso o texto da fábula, caso o estudante quisesse consultar. O objetivo era fazer com que os estudantes utilizassem a escrita para expressarem sua opinião diante de um conflito, sugerindo uma solução.

Para a análise dessa atividade, traçamos investigar a presença das seguintes habilidade, contidas na BNCC (Brasil, 2018) e nos estudos de Magda Soares (2021) a respeito da escrita:

1. “Conhecer o alfabeto” (BNCC, 2018, p. 93) - repertório de letras.
2. Compreender o conceito de palavras, sabendo segmentar frases em palavras;
3. “Dominar as relações entre grafemas e fonemas” (BNCC, 2018, p. 93);
4. Desenvolver um texto coeso e coerente com a proposta da atividade.

Os quadros 7, 8 e 9 detalham as nossas percepções a respeito da avaliação de desempenho dos estudantes para essa atividade, no qual destacamos a quantidade de habilidades que consideramos que cada estudante demonstrou conservar.

Notamos que foi uma dificuldade na análise de tais habilidades, a presença de vestígios da disgrafia motora (discaligrafia), termo que popularmente é denominado de “letra feia”. Esse transtorno tem origem na psicomotricidade, no campo de desenvolvimento da coordenação motora fina (movimento de pinça na pega do lápis), essa habilidade é trabalhada na educação infantil e durante o processo de alfabetização, facilitando o processo formativo do estudante na escola, e para além da vida escolar. Acreditamos que o distanciamento do estudante com a escola, no período do ensino remoto, pode ter acarretado o desenvolvimento desse transtorno em parte desses estudantes, tendo em vista a diminuição da prática de escrita durante esse período.

**Quadro 7** – Verificação da habilidade de escrita – Escola 1

<b>Escola 1</b>		
<b>Avaliação</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>	<b>Nº de habilidades presentes</b>
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou dificuldades na compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Não estabeleceu corretamente a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e não conseguiu desenvolver a proposta da atividade, de forma coesa e coerente (habilidade nº 4).	1	1
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu com dificuldades a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e não conseguiu desenvolver a proposta da atividade, de forma coesa e coerente (habilidade nº 4).	1	3. (Obs.: A habilidade nº 3 demonstrou estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou dificuldades na compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu com dificuldades a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e desenvolveu com dificuldade a proposta da atividade (habilidade nº 4).	1	4. (Obs.: As habilidades nº 2, 3 e 4 demonstraram estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu com dificuldades a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e desenvolveu com dificuldade a proposta da atividade (habilidade nº 4).	2	4. (Obs.: As habilidades nº 3 e 4 demonstraram estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio das 4 habilidades sugeridas.	4	4
<b>Total</b>	<b>9</b>	

**Quadro 8** – Verificação da habilidade de escrita – Escola 2

<b>Escola 2</b>		
<b>Avaliação</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>	<b>Nº de habilidades presentes</b>
Entregou a atividade em branco, impossibilitando a avaliação.	1	*
Não apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Não apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Não estabeleceu relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e não conseguiu desenvolver a proposta da atividade, de forma coesa e coerente (habilidade nº 4).	1	0
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou dificuldades na compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu, com dificuldades, a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e não desenvolveu a proposta da atividade (habilidade nº 4).	1	3. (Obs.: As habilidades nº 2 e 3 demonstraram estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu, com dificuldades, a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e não desenvolveu a proposta da atividade (habilidade nº 4).	2	3. (Obs.: A habilidade nº 3 demonstrou estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu, com dificuldades, a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e desenvolveu, com dificuldade, a proposta da atividade (habilidade nº 4).	2	4. (Obs.: As habilidades nº 3 e 4 demonstraram estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu, com dificuldades, a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e desenvolveu a proposta da atividade (habilidade nº 4).	3	4. (Obs.: A habilidade nº 3 demonstrou estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio das 4 habilidades sugeridas.	2	4
<b>Total</b>	<b>12</b>	

**Quadro 9** – Verificação da habilidade de escrita – Escola 3

<b>Escola 3</b>		
<b>Avaliação</b>	<b>Quantidade de estudantes</b>	<b>Nº de habilidades presentes</b>
Entregou a atividade em branco, ou fez cópia do texto original, ou cópia do texto de outro estudante, impossibilitando assim a avaliação.	6	*

Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu, com dificuldades, a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e não desenvolveu a proposta da atividade (habilidade nº 4).	5	3. (Obs.: A habilidade nº 3 demonstrou estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu, com dificuldades, a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e desenvolveu, com dificuldade, a proposta da atividade (habilidade nº 4).	2	4. (Obs.: As habilidades nº 3 e 4 demonstraram estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu, com dificuldades, a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e desenvolveu a proposta da atividade (habilidade nº 4).	1	4. (Obs.: A habilidade nº 3 demonstrou estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio da habilidade nº 1 (repertório de letras). Apresentou compreensão do conceito de palavras (habilidade nº 2), que são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78). Estabeleceu a relação entre grafemas e fonemas (habilidade nº 3), e desenvolveu, com dificuldade, a proposta da atividade (habilidade nº 4).	1	4. (Obs.: A habilidade nº 4 demonstrou estar em fase de desenvolvimento).
Apresentou domínio das 4 habilidades sugeridas.	6	4
<b>Total</b>	<b>21</b>	

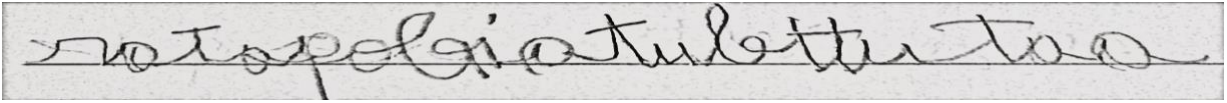
Quando nos referimos à dificuldade de compreensão do conceito de palavra (habilidade nº 2), nos respaldamos nos estudos de Soares (2021), para a autora as palavras são “unidades na cadeia sonora da fala” (SOARES, 2021, p.78), acrescentando que:

“[...] Como as palavras não se separam no fluxo sonoro da fala, a capacidade de segmentar frases em palavras, e o próprio conceito de palavra, só são claramente compreendidos pela criança quando ela se alfabetiza, porque é a língua escrita que individualiza as palavras por meio de limites marcados por espaços em branco (SOARES, 2021, p. 78).

A exemplo, trouxemos alguns fragmentos da escrita de dois estudantes que apresentaram essa mesma dificuldade, assinalando que estas crianças estão em processo de alfabetização:

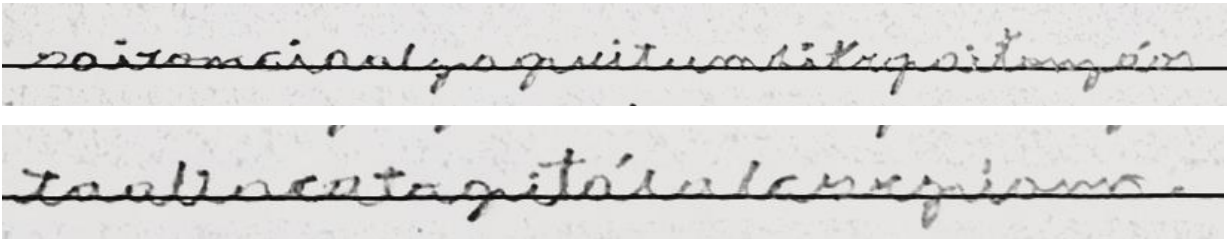


**Imagem 1** - Fragmento da escrita de um estudante da escola 2.



**Fonte:** Arquivo da autora (2023)

**Imagem 2** - Fragmentos da escrita de um estudante da escola 1.

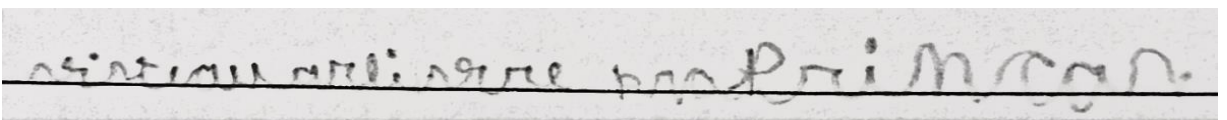


**Fonte:** Arquivo da autora (2023)

Percebemos que os dois estudantes têm um bom repertório de letras, no entanto, não selecionaram grafemas que façam relação com os sons (fonemas) das palavras, motivo pelo qual seus textos ainda não compreendidos. O que indica que são crianças que ainda estão em fase de desenvolvimento da consciência fonológica. Soares (2021) destaca que “ [...] Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina **consciência fonológica** [...] (p. 77, grifos da autora).

Notamos que há estudantes que estão avançando no desenvolvimento da consciência fonológica. Abaixo seguem alguns fragmentos da escrita de outros 3 diferentes estudantes, os quais já relacionam a escolha dos grafemas com os sons produzidos na fala, embora tenham apresentado dificuldades na fragmentação de suas frases em palavras. Nesses casos já conseguimos identificar o que eles pretenderam escrever, conforme escrito abaixo das imagens:

**Imagem 3** - Fragmentos da escrita de um estudante da escola 2 .



**Fonte:** Arquivo da autora (2023)

Pretendeu escrever: “viverem ao ar livre para brincar”.

**Imagem 4** - Fragmentos da escrita de um estudante da escola 2.



**Fonte:** Arquivo da autora (2023)

Pretendeu escrever: “Eu tive uma ideia muito boa”.

**Imagem 5** - Fragmentos da escrita de um estudante da escola 1.



**Fonte:** Arquivo da autora (2023)

Pretendeu escrever: “estiver dormindo”.

Podemos considerar que essas crianças são alfabéticas, ou seja, já conseguem representar os sons da fala com registros gráficos que fazem relação entre grafemas e fonemas da língua portuguesa. Elas ainda cometeram alguns erros de natureza ortográfica, o que é comum nessa fase, sobre isso, Soares (2021) explica que:

No entanto, a criança, embora já alfabética, tendo se apropriado do *princípio alfabético* e sabendo relacionar fonemas com letras, ainda comete erros ao escrever. É que falta à criança aprender a escrever de acordo com regras e irregularidades básicas da ortografia da língua, em que as relações fonema-letra não são sempre *unívocas*, isto é, a cada letra nem sempre corresponde um mesmo fonema, a cada fonema nem sempre corresponde uma só letra (p.143).

Falta a esses estudantes, avançar no processo de ortografização, no entanto, não vamos adentrar nesse entendimento, tendo em vista que consideramos o período de alfabetização com base nas recomendações dadas pela BNCC (Brasil, 2018), para ela, o processo de ortografização é complementar ao de alfabetização, podendo ser mais longo, e “em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental.” (p. 93), não definindo período específico para essa aprendizagem, como sugere ao processo de alfabetização (foco da ação pedagógico nos dois primeiros anos do ensino fundamental). Como nossos estudantes, participantes do estudo, estão cursando o 4º ano do ensino fundamental, entendemos que eles

estão desenvolvendo o entendimento sobre as regras de ortografia da língua, que são adquiridas com base na imersão do estudante com a cultura da língua.

Ao final da atividade, em sala de aula, todos os estudantes tentaram expor suas propostas para solucionar o conflito apresentado na fábula, incluindo os que apresentaram dificuldades (conforme os quadros 7, 8 e 9, acima), pois embora não obtiveram êxito com a expressão de suas ideias por meio da escrita, conseguiram oralizar suas ideias ao restante da turma durante o diálogo final levantado pela pesquisadora, momento que teve o objetivo de ouvir os estudantes, avaliando aspectos relacionados a interação deles com o universo letrado, ou seja, a compreensão dos estudantes dada a proposta da atividade e sua participação no desenvolvimento, considerando a hipótese de sua interação como convidado de uma assembleia.

Nessa atividade, consideramos que 28,5% dos participantes (12 estudantes, sendo 4 da escola 1, 2 da escola 2 e 6 da escola 3) apresentaram domínio das habilidades de escrita, que correspondem ao êxito do desenvolvimento do processo de alfabetização, as quais foram traçadas observando as orientações da BNCC (2018) e os estudos de Soares (2021).

### **3.2 Perfil do estudante e de sua família durante a pandemia**

Acreditamos que os aspectos familiares da vida dos estudantes, participantes dessa pesquisa, contribuíram significativamente para o desempenho escolar desses, antes e após o retorno às aulas presenciais, haja vista que o período de alfabetização deles ocorreu, em sua maior parte, na modalidade remota, fato que demandou maior apoio e participação familiar nos estudos.

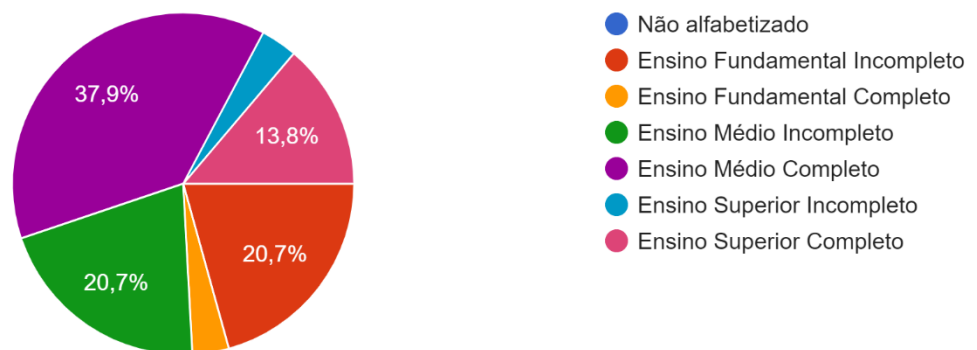
Com esse pressuposto em mente, elaboramos um questionário que objetivou compreender o perfil e aspectos da rotina dos estudantes e suas famílias a respeito das experiências com o ensino remoto. O documento contemplou 23 questões, entre abertas e fechadas, dirigidas ora ao estudante, ora ao seu responsável (pai, mãe, etc.). Dos 45 estudantes e seus respectivos responsáveis, obtivemos uma devolutiva de 29 questionários preenchidos, sendo 14 da escola Humberto Jacinto, 11 da escola Mary do Carmo e 4 da Escola Dom Bosco.

A maior parte dos estudantes responderam possuir 10 anos de idade, mais precisamente 58,6% deles, 37,9%, 9 anos e 3,4%, 11 anos. Sobre a pessoa que costumava acompanhar o estudante nas atividades escolares durante a pandemia, 89,7% dos respondentes alegaram ser esse o pai ou a mãe. Os demais responderam: avós, tios, irmãos, ou parentes próximos. 1

Estudante respondeu que fazia as atividades sozinho. Ao questionarmos sobre o grau de escolaridade da pessoa que acompanhava o estudante nos estudos, obtivemos as seguintes respostas:

**Gráfico 1** - Questão 6 do questionário – perfil do aluno.

29 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Percebemos que existe um quantitativo considerável de pais/responsáveis com formação escolar que limita suas possibilidades de auxílio pedagógico efetivo no processo de alfabetização dos estudantes. Talvez esse seja um dos motivos pelo qual os participantes (pais/responsáveis) enfatizaram em uma das questões abertas, a dificuldade em acompanhar o filho (a) nas atividades escolares durante o ensino remoto. 26 Pais/responsáveis responderam a seguinte questão: **“Descreva as principais dificuldades que você enfrentou durante o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem do seu filho, filha ou parente, durante o ensino remoto”** Obtivemos dessa questão algumas respostas semelhantes, que representam a experiência de 46,15% dos respondentes, os quais enfatizaram a “falta de conhecimento/didática” como uma das principais dificuldades. Algumas dessas respostas chamaram a nossa atenção, sendo elas:

- *“Falta de conhecimento didático, no caso meu filho estava no 1º ano do ensino fundamental.”*
- *“Falta de conhecimento, por ter terminado os meus estudos com 17 anos e de lá pra cá mudou muita coisas.”*
- *“A falta de tempo e a falta de conhecimento, pois faz muito tempo que terminei o ensino médio.”*
- *“Falta de conhecimento didático.”*

- “[...] a gente mãe ensinando não é a mesma coisa, pois não temos a paciência que os professores tem.”
- “[...] não somos capacitados para o ensinamento correto.”

Outra dificuldade apontada pelos pais/responsáveis, observada em 17 respostas (65,38%) foi a “falta de tempo”. Foram algumas dessas respostas:

- “Falta de tempo, e o trabalho em excesso.”
- “O tempo era muito corrido mesmo, mas cada minuto que tinha eu e minha mãe nos dedicávamos muito, comprei até uma louza para ajudar.”
- “Falta de tempo e morava longe para buscar as atividades da escola.”
- “A maior dificuldade era o tempo, porque tinha que trabalhar.”
- “Era muito difícil devido eu trabalhar e chegar e ensinar ele a estudar, fazer suas atividades. Muitas vezes tive dificuldade em algumas coisas, mas consegui.”
- Não fui muito bem, pois não tinha muito tempo de ensinar, devido isso resolvi voltar ele 1 ano quando voltou às aulas presenciais.

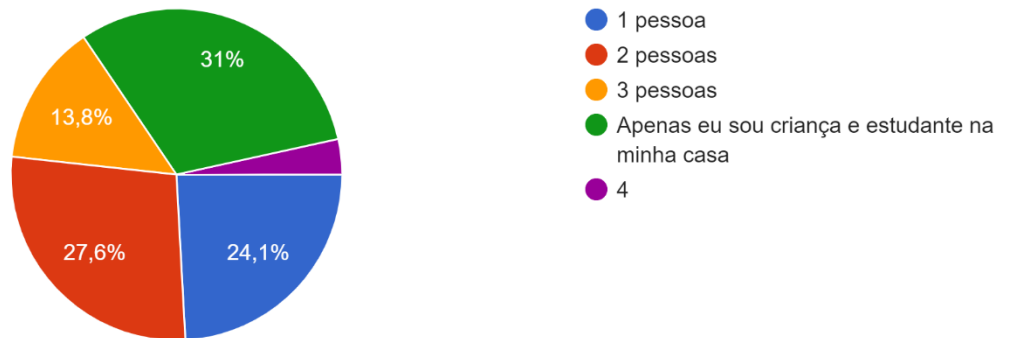
Além das dificuldades mencionadas acima, a falta de recursos financeiros, como “morava longe para buscar as atividades da escola”, “internet fraca” ou ainda “[...] eles não conseguiam acompanhar pois os meios eram poucos. Eles (crianças) eram mais que os equipamentos.” também foram registradas por alguns pais/responsáveis.

Outros fatores que podem ter potencializado essas dificuldades, é que em algumas famílias havia mais de uma criança em casa, que compartilhava do mesmo apoio familiar para prosseguir com os estudos na modalidade remota (ver gráfico 2). 89,3% (25 dos respondentes) Responderam ainda que possuíam apenas um equipamento para acompanhar as atividades escolares, sendo esse equipamento um celular (ver gráfico 3).

**Gráfico 2** - Questão 4 do questionário – perfil do aluno.

4. Além de você, quantas pessoas, das que moram na sua casa, são crianças e também estudantes?

29 respostas

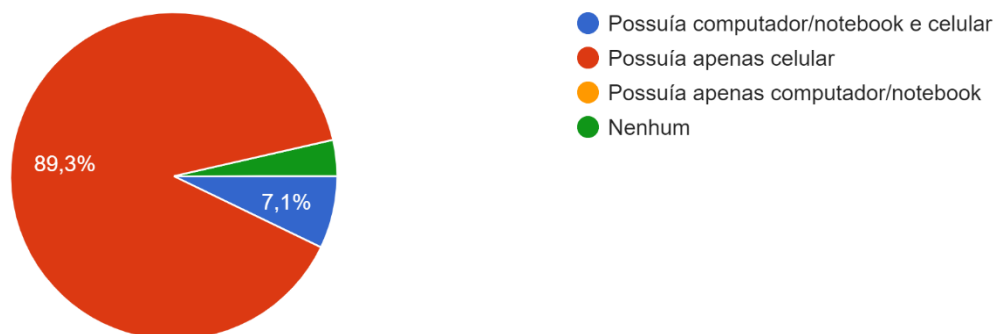


**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

**Gráfico 3.** Questão 9 do questionário – perfil do aluno.

9. Durante o ensino remoto, você possuía quais equipamentos em casa?

28 respostas



**Fonte:** Elaborado pela autora (2023).

Ao serem questionados sobre a qualidade da conectividade com a internet para acessarem os estudos, 2 estudantes alegaram possuir sinal de wi-fi em casa, mas o sinal era fraco e dificultava o acesso aos estudos, outros 2, semelhantemente, responderam que precisavam carregar créditos no celular, e o acesso aos estudos foi prejudicado devido à lentidão do sinal.

Dos respondentes estudantes, apenas 34,5% (10 participantes) afirmaram que conseguiram acompanhar as atividades escolares com facilidade, enquanto os demais responderam que acompanhavam com dificuldades. Um estudante afirmou que não conseguia acompanhar as atividades.

Achamos interessante investigar o que os estudantes sentiram durante o distanciamento com a escola. Os fatores afetivos, como a falta dos professores, colegas e amigos, foram os mais mencionados. Percebe-se a importância que as crianças dão à afetividade na aprendizagem, sendo a falta dessa uma possível barreira para o êxito no processo de aprendizagem escolar.

Alguns pais/responsáveis, ao serem questionados sobre a percepção de diferenças (de natureza cognitiva, emocional, social, entre outras) no aprendizado dos estudantes, entre o ensino remoto e o ensino presencial, relataram características comportamentais nos filhos sobre as quais podemos inferir que condizem com os aspectos relacionados à falta que as crianças mencionaram sobre a afetividade proporcionada pelo ambiente escolar (falta de amigos, professores etc.). Foram algumas respostas de diferentes pais/responsáveis:

- “[...] apenas uma falta de interesse” (do aluno)
- “[...] ela sentia falta de estar ali com seus professores.”
- “[...] Ele sempre foi um aluno com notas boas e com o ensino remoto ele teve dificuldades de aprendizado [...]”
- “[...] Ele se travou como se nunca tivesse ido na escola.”
- “[...] ele ficava nervoso porque não tava entendendo as tarefas.”
- “No ensino remoto senti que atrasou um pouco o desenvolvimento das crianças, principalmente na leitura [...]”
- “Meu filho tava muito bem, já estava lendo. Com a pandemia ele regrediu muito, hoje ele tem muita dificuldade com a leitura, mesmo com o professor de apoio.”
- “[...] comigo ele não queria fazer as tarefas.”
- “Ensino remoto, muitas vezes distraída, sem motivação. [...]”

Por fim, percebemos que os pais/responsáveis demonstraram compreender a importância do processo de alfabetização na vida dos estudantes, conceituando esse processo como:

- “[...] algo útil e fundamental na vida da minha filha.”
- “[...] fundamental para a base do aluno.”

- “É o processo onde os educadores procuram dar mais atenção durante o período de educação inicial escolar.”
- “Ensinar a leitura e a tabuada.”
- “Saber ler e escrever”
- “[...] é a fase em que a criança começa a desenvolver sua escrita e leitura.”
- “[...] é aprender a ler e escrever.”
- “[...] é importante em todos os sentidos para as crianças, para que possam ter o entendimento da realidade no futuro. Não ter dificuldade no mundo moderno como a era digital.”
- “A criança aprende a ler, escrever e se socializar com pessoas.”
- “É a arte de ensinar a ler e compreender o que se lê, a escrita, ler e interpretar.”
- “Processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever.”

Observamos que o conceito de alfabetização trazido por alguns pais, se estende à perspectiva do letramento (ou dos letramentos), visto que há algumas interpretações, nas quais eles sinalizam a importância de usar a leitura e a escrita nas práticas sociais (“socializar”, “ler e interpretar”), havendo destaque para diferentes “tipos de letramento” como o letramento digital e o numeramento (como é chamado o letramento na matemática). Acreditamos que a compreensão das famílias sobre a importância da alfabetização/letramento na vida dos filhos é um fator facilitador da interação entre escola, família e comunidade, podendo contribuir para o êxito escolar dos estudantes, especialmente no período pós pandemia, em que as defasagens na aprendizagem se apresentaram de forma mais evidente. As famílias, neste estudo, validaram a importância da alfabetização na vida dos filhos e demonstraram conhecimento a respeito das dificuldades da escolarização acarretadas pelo ensino remoto.

### **3.3 Entrevista com as professoras**

As três professoras das turmas pesquisadas possuem idades entre 54 e 73 anos, têm experiência na docência por mais de 15 anos (incluindo o período pandêmico) e são também alfabetizadoras por igual período. Elas afirmaram possuir formação inicial nas áreas: 1. Geografia/Magistério; 2. História; e 3. Letras Português/Inglês. E formação continuada nas linhas de estudo, respectivamente: 1. Formação Socioeconômica do Brasil; 2. Gestão Escolar; e 3. Linguística aplicada à Língua e à Literatura/Docência no ensino superior.

A entrevista com as professoras ocorreu individualmente, na sala de aula, conforme a disponibilidade de cada docente. A forma de arquivo das respostas coletadas se deu por meio



de anotações pessoais que a pesquisadora realizou em seu caderno de registros. Iremos chamar as professoras de “P1”, “P2 e “P3”, para manter o sigilo ético com as participantes da pesquisa. Foi objetivo da entrevista, compreender a visão das docentes a respeito das experiências vividas em suas práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19, além de observar se houve a presença de desafios e, se sim, a permanência deles após o retorno às aulas presenciais e como elas, as professoras, estavam lidando com os supostos desafios naquele momento.

Na etapa de identificação do sujeito da pesquisa, apuramos as informações de que no trabalho com a educação durante a pandemia da Covid-19, as professoras tinham acesso, por meio de recursos próprios, a aparelhos como: celular, notebook e computador, apenas a professora P3 respondeu que não possuía notebook. Sobre o nível de satisfação com o uso das ferramentas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), durante as aulas não-presenciais, as professoras P1 e P3 responderam ter um bom nível de satisfação, a professora P2 afirmou que seu índice de satisfação foi excelente. Ao serem questionadas sobre o nível de conhecimento na área da informática, as professoras P1 e P3 responderam: básico, e a professora P2 respondeu: avançado.

Achamos importante compreender como ocorre o trabalho de alfabetização na sala de aula, na visão de cada uma das professoras. Foram as respostas das docentes:

P1: *“Reforço presencial nas segundas-feiras, de alfabetização.”*

P2: *“Acompanhamento. Auxílio individual.”*

P3: *“No 4º ano é um trabalho continuado de alfabetização, pois os alunos vieram da pandemia sem serem alfabetizados.”*

Percebeu-se que algumas das professoras compreendem que os desafios em educação, potencializado pela pandemia, prolonga o processo de alfabetização para além dos anos iniciais, fazendo com que professores das séries seguintes tenham atenção com a alfabetização das crianças.

Questionamos as docentes sobre o que elas consideram como principais desafios na alfabetização das crianças durante o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP), adotado especialmente entre os anos de 2020 e 2021 (auge da pandemia). Foram respostas dadas por elas:

P1: *“Alunos sem acesso à internet, aparelhos (celulares, computadores etc.); pais que não vinham buscar as atividades na escola.”*

P2: *“Pais sem acesso à internet, celulares, aparelhos. A escola tinha que imprimir as atividades para esses pais buscarem na escola. As devolutivas das atividades impressas voltavam sujas (risco de contaminação pela Covid, quando eu não aceitava os pais reclamavam), nós, professores, usávamos luvas. Os pais colocavam as atividades nas caixas (uma caixa para cada série), os professores esperavam 3 dias e corrigiam as atividades, usando máscara e álcool em gel. O motorista da prefeitura levava as atividades para os alunos que moravam na fazenda. Muitas vezes percebíamos que os pais respondiam as tarefas no lugar dos filhos. Era comum, também, pais da zona urbana da cidade enviarem seus filhos para a “fazenda” (zona rural da cidade), ou para outra cidade, para morar com parentes e ficar “longe da pandemia”, isso afastava o aluno da escola mais ainda.”*

P3: *O fator mais grave era a omissão dos familiares (falta de atenção, negligência, desinteresse etc.); alguns pais faziam as tarefas escolares no lugar dos filhos; Faltava livro didático.*

Partindo das respostas das docentes, podemos sintetizar que, os principais desafios da alfabetização durante as aulas não-presenciais, para os professores, foi o apoio das famílias ao estudante e à escola, além da falta de material didático, como mencionado pela professora P3. As professoras também destacaram na entrevista que não receberam nenhum tipo de apoio emocional ou financeiro (auxílio internet, equipamentos de trabalho, formação continuada etc.), para seguir com o trabalho escolar. Sobre o apoio pedagógico, a professora P1 mencionou que a secretaria da escola estava atenta aos estudantes com baixo rendimento/participação nas atividades escolares, procurava os pais se necessário. A professora P2 afirmou que teve apoio da administração da escola, no compartilhamento de conhecimentos sobre como usar as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). A professora P3 destacou que recebia muitas cobranças, tanto dos pais como da escola.

Compreendemos que a forma, e os recursos pedagógicos, que as professoras utilizaram para realizar o trabalho docente durante a pandemia, são fatores importantes que remetem à qualidade do processo ensino-aprendizagem nesse período, destacamos ainda que a maioria dos recursos, especialmente aparelhos tecnológicos e sinais de internet, foram custeados pelas próprias professoras participantes deste estudo. A respeito da mediação entre estudantes e professores, bem como as ferramentas utilizadas para prover o ensino, as professoras responderam que realizaram o acompanhamento das seguintes formas:

P1: *“Chamada de vídeo pelo WhatsApp. A qualquer hora do dia, dependendo do tempo/internet dos pais do aluno.”*

P2: *“Enviava tarefas pelo WhatsApp/Internet; deixava as tarefas impressas na escola para que os pais fossem buscá-las; ligava para os alunos; mandava vídeos; Também buscava alunos com mais dificuldades (de carro próprio) para ministrar aulas extras, participar de projetos.”*

P3: *“Gravava vídeos todos os dias; fazia troca de cadernos de forma alternada (um na escola, para correção, e outro na casa do aluno, para realização das atividades); enviava tarefas pelo*

*WhatsApp/Internet; deixava as tarefas impressas na escola para que os pais fossem buscá-las; ligava para os alunos.”*

Observamos que as professoras utilizaram mais de um recurso para mediar o processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia, inclusive demandavam mais tempo de trabalho diário, estendendo-se para além da carga horário comum de trabalho, como mencionou a professora P1, “*a qualquer hora do dia, dependendo do tempo/internet dos pais do aluno*”. Além de compreender as dificuldades do ensino não-presencial, este estudo investigou se após o retorno às aulas presenciais, os desafios permaneceram ou se converteram em novos desafios. As professoras participantes da pesquisa apresentaram concepções divergentes a respeito da permanência ou modificação dos desafios no retorno às aulas presenciais, vejamos suas respostas:

P1: “*Novos desafios. A turma não foi alfabetizada, parecia uma turma de 1º ano. Uns retornavam às aulas, outros os pais não queriam que retornassem.*”

P2: “*Como é ensino integral, melhorou, eles ficam mais na escola. Eles chagam em casa cansados. Não adianta quantidade sem qualidade.*”

P3: “*A omissão dos pais continua, atividades voltam em branco... A alfabetização está comprometida.*”

A professora P1 retratou um desafio importante, ao frisar a questão de que os estudantes retornaram às aulas (no referido período estavam concluindo o 2º ano do ensino fundamental) sem estarem alfabetizados, e outros não retornaram pois os pais tinham receio de enviar os filhos à escola em período ainda pandêmico, mesmo que seguindo os protocolos de segurança das organizações competentes de saúde, o que é compreensível, dada a gravidade do risco de contaminação na época. Desta forma, os professores tinham que ministrar aulas tanto no formato não presencial (para os estudantes que não haviam retornado às aulas), como presencial (aos que haviam retornado), fato de demandou maiores trabalhos e planejamento de aulas por parte dos docentes.

A professora P2 citou o ensino em tempo integral (adotado na referida escola na qual ela estava lotada, no retorno às aulas presenciais), destacando pontos positivos e negativos, se por um lado os estudantes passavam mais tempo na escola, por outro tratava-se de uma rotina de estudos muito cansativa, considerando que os estudantes tinham que conciliar a recuperação das aprendizagens não assimiladas durante o ensino remoto e as aprendizagens do currículo vigente para a idade/série na qual estavam matriculados regularmente. Como mencionou a

professora, havia uma quantidade grande de conteúdos a serem estudados, e pouca qualidade na oferta desses conteúdos.

A professora P3 ressaltou a permanência do desafio referente ao apoio da família do estudante à escola, opinando ser esse um dos potencializadores da dificuldade de alfabetizar no retorno presencial dos estudantes. A professora não apontou novos desafios.

Por fim, também foi alvo da nossa investigação, saber como as docentes estão buscando solucionar os desafios da alfabetização, herdados pela pandemia, que persistem após o retorno às aulas presenciais, além disso, procuramos saber se a forma como elas enfrentam esses desafios tem alcançado resultados.

A professora P1 disse que faz reforço escolar presencial todas às segundas-feiras com os estudantes que possuem maiores dificuldades de aprendizagem, acrescentou que iniciou o ano letivo de 2023 com 15 estudantes não-alfabetizados, e que no atual momento (novembro/2023) possui 4 estudantes não alfabetizados, considerou que a sua forma de lidar com os desafios tem alcançado resultados. A professora P2 descreveu da seguinte forma o modo como enfrenta os referidos desafios: *“faço um relatório com o levantamento das dificuldades e envio para a secretaria da escola. Incentivo um colega apoiar o outro, o que sabe ensina ao que não sabe. Eles se auxiliam em caligrafia, ortografia...”* sobre os resultados alcançados, respondeu: *“um ensinar o outro ajudou bastante”*, não apresentou maiores detalhes. Percebeu-se que a docente faz uso de um método de aprendizagem entre pares para solucionar os desafios, incentivando os estudantes a se ajudarem mutuamente, por meio da troca de conhecimentos.

A professora P3 utiliza recursos pedagógicos como: fichas de leitura, apostilas de português/matемática, ainda contata os pais, quando necessário, para sugerir a procura de aulas de reforço particular aos filhos estudantes. Afirmou que sua forma de lidar com os desafios tem alcançado resultados lentamente, justificando que datas comemorativas do calendário escolar, projetos educacionais impostos pela administração escolar, entre outros trabalhos paralelos, têm dificultado a recuperação das aprendizagens, já que demandam tempo e esforço dos atores escolares, e muitas vezes estão desconectados do compromisso com a diminuição dos desafios oriundos da pandemia.

Desta forma, fica evidente que os profissionais docentes que enfrentam a reparação dos danos em educação causado pela pandemia, especialmente àqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, período responsável pelo processo de alfabetização inicial, encontraram/encontram dificuldades agravantes para exercer a docência de modo a promover um ensino escolar com qualidade social, inclusive riscos à saúde, como mencionado pela

professora P2 ao afirmar que, na época, foi diagnosticado com a doença Covid-19. Tais observações constataam que a mediação da educação em tempos pandêmicos prejudicou seriamente a educação formal dos estudantes, e, conseqüentemente, o processo de alfabetização.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, que considera a realidade do município de Morrinhos – GO, apuramos um índice, considerável, de crianças que cursam o 4º ano do ensino fundamental (em 2023) e apresentaram baixo desempenho nas habilidades de escrita e leitura, norteando-se pela concepção de alfabetização contida na BNCC (Brasil, 2018) e também pelos estudos das autoras Soares (2021) e Ferreiro e Teberosky (1999). Percebemos que dezesseis dos estudantes (38% dos participantes), sendo 3 da escola 1, 5 da escola 2 e 8 da escola 3, apresentaram dificuldades consideráveis no domínio das habilidades envolvidas na leitura durante a fase de alfabetização. Além disso, apenas 28,5% dos participantes (12 estudantes, sendo 4 da escola 1, 2 da escola 2 e 6 da escola 3) apresentaram domínio das habilidades de escrita.

Tal constatação sugere a necessidade de repensar os meios de reparação dos danos em educação potencializados pela pandemia da Covid-19, apontamos ainda para a reflexão dos referenciais curriculares que regem o ensino no país, pois não se trata de recuperar as aprendizagens com a escolha de métodos, mas sim de ampliar o olhar para observar a compreensão individual de cada criança, a respeito da internalização do sistema de escrita/leitura.

A análise da progressiva construção pela criança do conceito de escrita como um sistema de representação dos sons da fala [...], tem como pressuposto que, para que o sistema de escrita alfabética seja plenamente compreendido e assim se complete a alfabetização, o foco **não deve ser o ensino** (o “método”), mas **a aprendizagem, o como a criança aprende**” (SOARES, 2021. p. 119, grifos do autor).

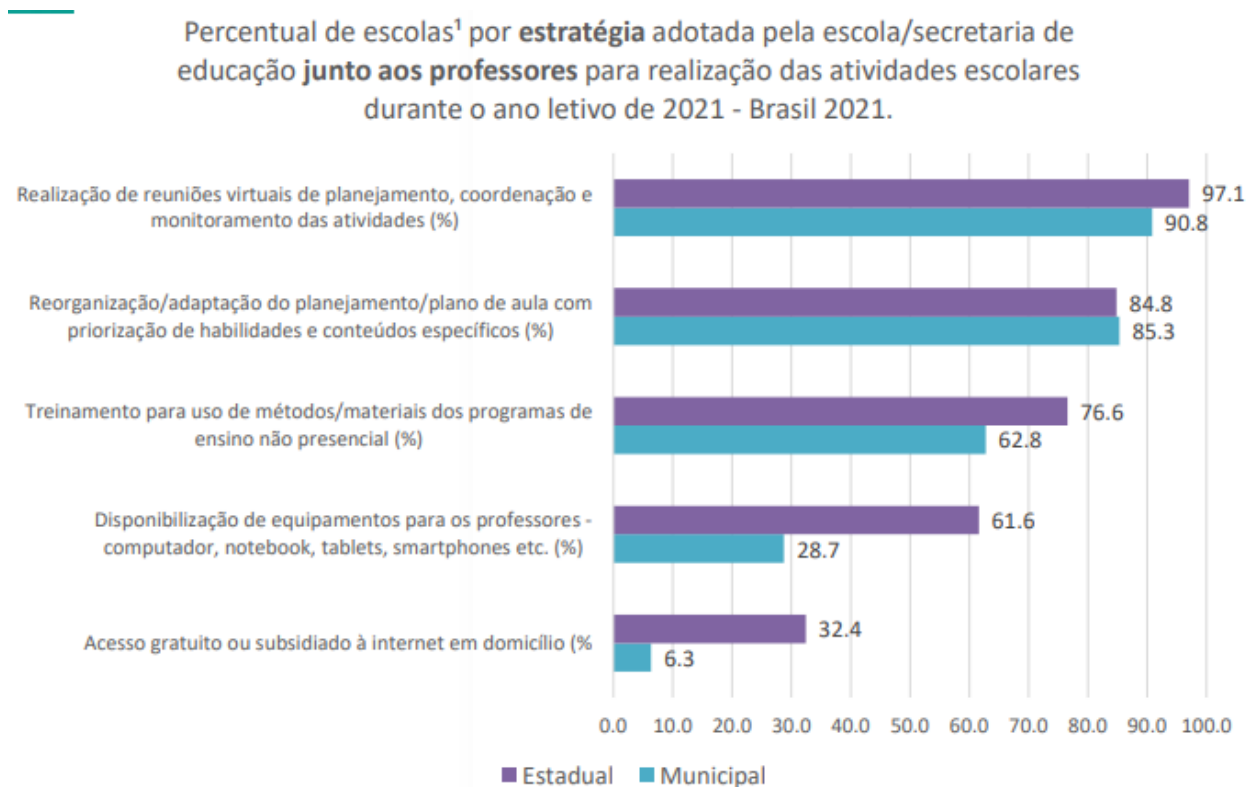
Desta forma, faz-se necessário enfatizar a formação dos profissionais da educação, buscando considerar as necessidades reais do compromisso com a educação no período pós-pandemia, visando um olhar mais estrito às necessidades de cada estudante em fase de recuperação das aprendizagens.

Este estudo também assinalou que os professores encontraram dificuldades para alfabetizar durante o Regime Especial de Aulas Não-Presenciais (REANP), adotado durante o

período de reclusão social praticado na pandemia da Covid-19, mais especificamente, entre os anos de 2020 e 2021. Respondendo a nossa questão-problema, foram desafios que se destacaram, durante esse período:

1. A dificuldade que as famílias encontraram para auxiliar os estudantes nos estudos praticados no meio domiciliar. Foram fatores consideráveis: a falta de conhecimentos didático-pedagógicos necessários para a mediação do processo ensino-aprendizagem; A indisponibilidade de tempo e disposição, devido às atividades ocupacionais de trabalho, as quais limitam o rendimento dos pais para auxiliarem seus filhos (as) nos estudos; Além da falta de recursos (financeiros, estruturais, etc.) necessários para o prosseguimento das atividades escolas no regime não-presencial.
2. Fatores afetivos relacionados à falta que grande parte dos estudantes sentiram durante o distanciamento estudante-professor, o que impactou no comportamento do estudante, resultando em desmotivação e baixo rendimento escolar. Como constatado por alguns pais.
3. Riscos de contaminação pela doença Covid-19, devido a forma como as escolas mediam a entrega/devolutiva das atividades (papéis impressos, para aqueles que necessitavam retirar na escola as atividades).
4. Aos professores, a ausência de recursos financeiros, emocionais, pedagógicos, entre outros, por parte da administração pública. A maioria das professoras pesquisadas afirmaram que retiravam de seus próprios recursos meios de dar continuidade ao processo de ensino durante a pandemia.

O desafio de número “4” (elencado acima) também pode ser constatado quando observamos o Censo Escolar de 2021, que fundamentou a segunda edição da pesquisa “Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil”, realizada pelo Inep em 2021 (ver gráfico 4), essa alcançou a participação de 91,4% das escolas de educação básica, entre públicas e privadas do país. Tal estudo revelou que, das escolas municipais que adotaram estratégia de mediação de ensino remoto ou híbrido durante o ano letivo de 2021, apenas 6,3% forneceram aos professores acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, como também apenas 28,7% disponibilizaram equipamentos (notebooks, smartphones e etc.) para que os professores prosseguissem com seus trabalhos, fato que nos chamou a atenção, já que as séries iniciais do Ensino Fundamental (período em que ocorre a alfabetização), são responsabilidade compartilhada aos municípios.

**Gráfico 4** - Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil.

**Fonte:** Inep (2021).

No retorno às aulas presenciais, esta pesquisa percebeu que os desafios persistem, especialmente aqueles referidos nos itens 1 e 4, citados acima. Acrescenta-se ainda o desafio de alfabetizar crianças em níveis diferentes de aprendizagem, como constatado na avaliação diagnóstica desta pesquisa, há estudantes que não sabem ler, outros em níveis primários da aquisição da língua escrita. Situação que deriva das diferentes formas sobre as quais ocorreu o apoio aos estudantes durante o ensino não-presencial, variando-se de acordo com o perfil socioeconômico das famílias. Diante disso, os professores são desafiados a seguir o currículo regular (4º ano do ensino fundamental, em 2023), paralelamente com as medidas de recuperação das aprendizagens em alfabetização.

Observou-se que as estratégias dos professores para superar os desafios da educação durante e após o período de aulas não-presenciais, são diversificadas, no entanto alcançam resultados lentamente. São algumas dessas estratégias: 1. Uso de apostilas de português/matемática; 2. Método de aprendizagem entre pares (um estudante ajuda o outro, e vice-versa); 3. Reforço escolar semanal; 4. Fichas de leitura; e 5. Emissão de relatórios

contendo o levantamento das dificuldades dos estudantes, para conhecimento da secretaria da escola.

É importante destacar que a forma como o professor compreende a alfabetização, o entendimento que ele tem a respeito da origem das dificuldades oriundas da pandemia da Covid-19, impactam em sua prática docente atual, na reparação dos danos. Percebe-se que há um consenso entre os professores de que a família do estudante não fornece/forneceu o apoio necessário, antes, durante, e nem após a pandemia. No entanto, os docentes desconsideram as especificidades contidas em cada núcleo familiar, — a forma, e com quais recursos, as famílias conseguiram mediar os estudos das crianças em processo de alfabetização.

Por fim, percebemos que há itens importantes a serem refletidos em futuros estudos sobre esta temática, como, por exemplo: 1. A preparação dos professores na compreensão sobre os impactos da pandemia na alfabetização, e quais estratégias podem ser mais eficientes na reparação desses impactos; 2. O repensar da estrutura curricular do ensino escolar, considerando os desníveis de aprendizagem nos quais estudantes de uma mesma série/idade se encontram atualmente; e 3. O planejamento de políticas públicas que visem diminuir as desigualdades em educação escancaradas durante a pandemia da Covid-19, dando às crianças equidade e qualidade social na oferta da educação escolar.

## 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. BRASIL.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/relatorio\\_do\\_quarto\\_ciclo\\_de\\_monitoramento\\_das\\_metas\\_do\\_plano\\_nacional\\_de\\_educacao.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf).

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Acesso em: 27 mar. 2023.



FARIAS, Vitória da Silva. MELO, V.T.S. JÚNIOR, M.E.S. **Pandemia e suas interfaces no ensino**. Ações pedagógicas em contexto de pandemia: Um estudo cooperativo com perspectivas para o futuro. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020. p. 39 a 52.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. Currículo e Avaliação. In: **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-39.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19**. 2021. Disponível em: <  
[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2021.pdf)>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. p. 54 a 76.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução 02/2020, de 17 de mar. de 2020**. Sobre o Regime Especial de Aulas não Presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, Goiânia, GO, mar 2020.

PENNA, C. F. T. MELO, M. T. S. **Pandemia e suas interfaces no ensino**. Educação e pandemia: perspectivas e impactos do ano de 2020. São Carlos: Pedro & João Editores. 2020. p. 29 a 38.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. p. 54 a 69.

SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. **A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental**. Revista Eletrônica de Educação. Ano I, No. 01, ago. / dez. 2007. Acesso em: 24 mar. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Letramento em verbete: O que é letramento? Belo Horizonte: Autentica editora. 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e escrever**. 1. ed.; 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto editora. 2021.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? [Entrevista cedida a] Emy Lobo. **Canal Futura**. Set. 2020. Disponível em:  
<https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 21 set. 2021.