



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

RAQUEL COELHO

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NO PERÍODO
PANDÊMICO

Florianópolis
2023

RAQUEL COELHO

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NO PERÍODO
PANDÊMICO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito para a obtenção do título de
Mestra em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Cristiane Lazzarotto Volcão

Florianópolis

2023

Coelho, Raquel

MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NO PERÍODO
PANDÊMICO / Raquel Coelho ; orientadora, Profa. Dra. Cristiane
Lazzarotto Volcão, 2023.

113 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Aprendizagem da língua escrita. .3.
Núcleo de Atendimento Especializado.. 4. Pandemia.. I.
Lazzarotto Volcão, Profa. Dra. Cristiane. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Linguística. III. Título.

Raquel Coelho

Título: Mediação da aprendizagem da língua escrita no período pandêmico

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 19 de abril de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Sandra Quarezemin, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Ana Cláudia de Souza, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Cristiane Dall Cortivo, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Linguística.



Documento assinado digitalmente
Daniel do Nascimento e Silva
Data: 26/05/2023 13:07:28-0300
CPF: ***.274.923-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Documento assinado digitalmente
Cristiane Lazzarotto Volcao
Data: 25/05/2023 13:08:34-0300
CPF: ***.654.540-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof.(a): Cristiane Lazzarotto Volcão, Dr.(a)
Orientador(a)

Florianópolis, 2023

PREFACIO

Meu nome é Raquel Coelho. Sou graduada em Letras Português e Literatura Brasileira e Portuguesa pela UFSC, formada na turma de 2002. O curso de Letras foi fascinante para mim que aos 13 anos de idade já lia Machado de Assis, mesmo não entendendo direito sobre a “orelha de uma senhora”, em Memórias Póstumas de Brás Cubas.

Vivi a UFSC de forma intensa. Fui monitora do professor Marco Rocha, que na época ministrava a disciplina de Semântica. Alguns professores marcaram minha vida acadêmica: Izete Lehmkuhl Coelho, Marco Rocha, Aleckmar Luiz dos Santos, Felício Margotti e Carlos Eduardo Capela, Lúcia Locatelli Flores, Salma Ferraz foram alguns deles. Mesmo apaixonada pelo curso de Letras, meu interesse sempre foi com a aprendizagem da Língua Escrita (usarei em letras maiúsculas para dar a ênfase merecida). Meu pensamento era o de que tanto pedagogas quanto linguistas fossem capacitadas para ensinar a Língua Escrita para as crianças.

Assim que saí da UFSC, percebi que não estava habilitada para ensinar a língua materna escrita para as crianças, pois apesar de ter estudado aquisição da linguagem, fonética e fonologia, sociolinguística, psicolinguística, funcionamento do ensino, planejamento, dentre outras, não tinha habilitação para ensinar a Língua Escrita nas séries iniciais, pois não era uma pedagoga. Foi aí que ingressei na pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e me capacitei para trabalhar com a Língua Escrita, ao menos dentro do consultório. Mas eu queria mais.

Em 2005, atuei como Psicopedagoga no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), no município de Palhoça, e foi durante esses seis anos que passei lá que em dois deles pude assumir uma sala de aula de Primeiro Ano das séries iniciais e trabalhar com aprendizagem da Língua Escrita. Oportunidade oferecida pela Diretora do CAIC, na época Kátia Hilleshein. Foi uma das experiências mais marcantes da minha vida. Após, em 2011, fui para o Núcleo de Atendimento Especializado (NAEP) de um município catarinense, órgão que trabalha com crianças com dificuldades de aprendizagem, onde atuo até hoje.

Nesse núcleo tenho a oportunidade de trabalhar a Língua Escrita com crianças autistas, com desvio fonológico, com dislexia, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), enfim, com crianças que possuem todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, além de assessorar as escolas e professores da Rede Municipal, juntamente, com minha equipe multidisciplinar.

Acabei por fazer mais três especializações na área da Psicopedagogia, como a Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia Institucional e Escolar. O Mestrado veio para mim, como forma de refletir ainda mais sobre a aprendizagem da Língua Escrita e como ela se dá, focando nesse período inédito de pandemia, o qual afetou a todos nós que trabalhamos com a aprendizagem.

Agradeço a UFSC por abrir minha mente para a ciência e a pesquisa, aos professores da minha graduação, por me auxiliar na descoberta de tantos fatores existentes na nossa língua, a minha orientadora Cristiane Lazzarotto Volcão, por sua disponibilidade, conhecimento, paciência e estímulo, aos meus amigos pelo apoio, a minha inspiração na alfabetização Sílvia Miranda Hames e em especial, a minha família, meus pais, Zulma e José, minha esposa, Sindy, e meus filhos, Rafaella e Miguel, por estarem ao meu lado, me ajudando em tudo. Sem vocês jamais conseguiria.

RESUMO

A pandemia da SARS-CoV-2 iniciada em 2020 marcou um novo capítulo na história da humanidade. A doença apresentava de quadros clínicos assintomáticos à insuficiência respiratória, com alto grau de transmissibilidade. Por causa disso, a principal medida adotada pelos governantes no mundo todo foi o distanciamento social. Nesse contexto, no Brasil, todos os estabelecimentos que não envolviam atividades essenciais tiveram que ser fechados, inclusive as escolas. A suspensão das aulas em todo território nacional a partir de março de 2020 foi uma das medidas do Governo Federal na tentativa de conter a contaminação pelo Covid-19. O calendário escolar foi reorganizado e foi autorizada a realização das atividades escolares na modalidade não presencial. Nesse contexto, foi adotado o modelo de Ensino Remoto Emergencial com o objetivo de amenizar o impacto da pandemia na educação, baseado na utilização de recursos tecnológicos. Num país marcado pela desigualdade social e pelas disparidades entre os ensinos público e privado, esse período trouxe diversos desafios ao campo educacional, especialmente ao aprendizado da língua escrita. Motivado por esse contexto e a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a realidade vivenciada nesse período, esta pesquisa investigou o processo de aprendizagem da linguagem escrita durante o isolamento social (quando houve a adoção do ensino remoto em janeiro de 2020) e o período de volta às aulas presenciais (a partir do ano de 2021). Buscou-se refletir sobre as características do aprendizado da língua escrita nesses dois períodos, os métodos utilizados e os desafios no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, a pesquisa teve como objetivo analisar o percurso de uma criança em idade escolar com dificuldade de aprendizagem da língua escrita, tendo como parâmetro dois períodos distintos: durante a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado a partir de janeiro de 2020 por causa da pandemia; e o momento seguinte, a partir de janeiro de 2021, com o retorno das aulas presenciais. Isso foi possível realizar através da análise dos protocolos evolutivos e do prontuário de uma criança com dificuldade de aprendizagem que era acompanhada pelo Núcleo de Atendimento Especializado, localizado num município de Santa Catarina. O prontuário foi evoluído e analisado do período de março de 2020 a dezembro de 2021, que compreende a aulas remotas e o retorno ao ensino presencial. Além desse documento, foram utilizadas as informações coletadas no atendimento psicopedagógico, com a utilização dos materiais produzidos pela criança. Trata-se de uma pesquisa de cunho exploratório (GIL, 2007) e documental (FONSECA, 2002). Nesse sentido, foi adotado a perspectiva da pesquisa qualitativa (GRAY, 2012). Quanto à natureza, esta pesquisa se configura como básica (SILVEIRA; CORDOVA, 2009 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009) e descritiva (TRIVIÑOS, 1987). A análise foi feita a partir da tabulação dos testes que utilizados para auxiliar na visualização do quadro evolutivo da criança (Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral, teste contrastivo de compreensão de sentenças escritas, Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura - IPPL, Teste de Desempenho Escolar - TDE, e Análise da Produção Textual - APET). Os principais autores utilizados na interpretação dos dados foram Mary Kato (1987), Piaget (1962), Vygotsky (1988), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2020), Tfouni, (1988) e Coutinho e Moreira (1991). Ao final da pesquisa, foi possível concluir que houve evolução do aluno X tanto no sistema remoto quanto no presencial, porém percebeu-se que no sistema presencial o aluno teve um avanço em relação ao sistema remoto, mais acentuado na leitura do que na escrita, embora na escrita também tenha evoluído 17% com relação ao sistema remoto.

Palavras-chave: Aprendizagem da língua escrita. Núcleo de Atendimento Especializado. Pandemia.

ABSTRACT

The SARS-CoV-2 pandemic that began in 2020 marked a new chapter in human history. The disease presented asymptomatic clinical pictures to respiratory failure, with a high degree of transmissibility. Because of this, the main measure adopted by governments around the world was social distancing. In this context, in Brazil, all establishments that did not involve essential activities had to be closed, including schools. The suspension of classes nationwide from March 2020 was one of the measures of the Federal Government in an attempt to contain the contamination by Covid-19. The school calendar was reorganized and school activities were authorized in the non-face-to-face modality. In this context, the Emergency Remote Teaching model was adopted in order to mitigate the impact of the pandemic on education, based on the use of technological resources. In a country marked by social inequality and also by disparities between public and private education, this period brought several challenges to the educational field, especially to the learning of the written language. Motivated by this context and the need to deepen the knowledge about the reality experienced in this period, this research investigated the process of learning written language during social isolation (when there was the adoption of remote teaching in January 2020) and the period of return to face-to-face classes (from the year 2021). We sought to reflect on the characteristics of written language learning in these two periods, the methods used and the challenges in the teaching and learning process. Given this, the research aimed to analyze the path of a school-age child with difficulty learning the written language, having as a parameter two distinct periods: during the adoption of Emergency Remote Teaching (ERE), adopted from January 2020 because of the pandemic; and the next moment, starting in January 2021, with the return of in-person classes. This was possible to accomplish through the analysis of the evolutionary protocols and the medical records of a child with learning disabilities who was accompanied by the Specialized Care Center, located in a municipality of Santa Catarina. The medical record was evolved and analyzed from March 2020 to December 2021, which includes remote classes and the return to face-to-face teaching. In addition to this document, the information collected in the psychopedagogical care was used, with the use of the materials produced by the child. This is an exploratory (GIL, 2007) and documentary (FONSECA, 2002) research. In this sense, the perspective of qualitative research was adopted (GRAY, 2012). As for nature, this research is configured as basic (SILVEIRA; CORDOBA, 2009 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009) and descriptive (TRIVIÑOS, 1987). The analysis was made from the tabulation of the tests that used to assist in the visualization of the child's evolutionary picture (Test of Phonological Awareness by Oral Production, contrastive test of comprehension of written sentences, Protocol of Early Identification of Reading Problems - IPPL, Test of School Performance - TDE, and Analysis of Textual Production - APET). The main authors used in the interpretation of the data were Mary Kato (1987), Piaget (1962), Vygotsky (1988), Ferreiro and Teberosky (1999), Soares (2020) Tfouni, (1988) and Coutinho and Moreira (1991). At the end of the research, it was possible to conclude that there was evolution of the student x both in the remote and in the face-to-face system, but it was noticed that in the face-to-face system the student had an advance in relation to the remote system, more accentuated in reading than in writing, although in writing it also evolved 17% in relation to the remote system.

Keywords: Learning the written language. Specialized Care Center. Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - IAR 1	59
Figura 2 - Atividade realizada pela criança sobre lateralidade	60
Figura 3 - Atividade de compreensão linguística realizada pela criança	61
Figura 4 - IPPL 1	62
Figura 5 - TDE 1	64
Figura 6 - IAR 2	67
Figura 7 - IPPL 2	69
Figura 8 - TDE 2	72
Figura 9 - IAR 3	73
Figura 10 - IPPL 3	74
Figura 11 - Exemplo da criança para “dia inteiro”	78
Figura 12 - Exemplo da criança para “se divertiu”	79
Figura 13 - Atividade de consciência linguística realizada pela criança	81
Figura 14 - TDE 3	82
Figura 15 - Exemplo da criança para “fumaça”	83
Figura 16 - IAR 4	84
Figura 17 - IPPL 4	85
Figura 18 - TDE 4	86
Figura 19 - Produção textual da criança	87
Figura 20 - Esquema de narrativa realizada pela criança	88
Figura 21 - Evolução Comparativa IAR	90
Figura 22 - Evolução Comparativa IPPL	91
Figura 23 - Evolução Comparativa TDE	93
Figura 24 - Comparativo entre o período remoto e o emergencial	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAI	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APET	Análise da produção escrita de textos
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNEI	Discurso Narrativo Escrito Infantil
DNOI	Discurso Narrativo Oral Infantil
EaD	Educação à Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IAR	Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização
IES	Instituições de Educação Superior
IPPL	Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PCFO	Prova de consciência fonológica por produção oral
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PROADE	Proposta de Avaliação das Dificuldades Escolares
NAE	Núcleo de Atendimento Especializado
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
TDAH	Transtorno de Atenção e Hiperatividade
TDE	Teste de Desempenho Escolar
THI	Teste Hayling Infantil
UECE	Universidade do Estado do Ceará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	25
2.1	USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....	27
2.2	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA DURANTE A PANDEMIA.....	31
2.3	OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NO PÓS-PANDEMIA.....	38
3	REFERENCIAL TEÓRICO	42
3.1	A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA	49
4	MÉTODO	51
4.1	LOCAL DA COLETA DOS DADOS.....	53
4.2	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	54
4.2.1	Perfil da criança participante	54
4.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	54
5	ANÁLISE DOS DADOS.....	56
5.1	ANÁLISE SOBRE OS DADOS DO ALUNO PESQUISADO	56
5.1.1	Ambientação familiar.....	56
5.2	ANÁLISE DOS TESTES	56
5.2.1	Aplicação das evoluções	57
5.2.2	Período Pandêmico – Evolução 1.....	58
5.2.2.1	<i>Avaliação das habilidades preditoras de leitura e escrita – Teste IAR (Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização).....</i>	<i>58</i>
5.2.2.2	<i>Teste TCCAL (Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura) .</i>	<i>60</i>
5.2.2.3	<i>IPPL - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura</i>	<i>61</i>
5.2.2.4	<i>TDE I – Teste de Desempenho Escolar.....</i>	<i>64</i>
5.2.3	Período pandêmico - Evolução 2.....	67
5.2.3.1	<i>Avaliação das habilidades preditoras de leitura e escrita – Teste IAR (Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização).....</i>	<i>67</i>
5.2.3.2	<i>IPPL - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura</i>	<i>68</i>
5.2.3.3	<i>Teste de Desempenho Escolar.....</i>	<i>71</i>

5.2.4	Período Presencial – Evolução 3	72
5.2.4.1	<i>Avaliação das habilidades preditoras de leitura e escrita – Teste IAR (Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização)</i>	72
5.2.4.2	<i>IPPL - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura</i>	73
5.2.4.3	<i>Teste TCCAL (Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura)</i> .	80
5.2.4.4	<i>TDE I – Teste de Desempenho Escolar</i>	82
5.2.5	Período Presencial - Evolução 4	83
5.2.5.1	<i>Avaliação das habilidades preditoras de leitura e escrita – Teste IAR (Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização)</i>	84
5.2.5.2	<i>Teste TCCAL (Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura)</i> .	85
5.2.5.3	<i>IPPL - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura</i>	85
5.2.5.4	<i>Teste de Desempenho Escolar - TDE I</i>	86
5.2.6	Evolução comparativa por teste	89
5.2.6.1	<i>IAR</i>	89
5.2.6.2	<i>IPPL</i>	91
5.2.6.3	<i>TDE</i>	92
5.2.6.4	<i>Comparativo remoto vs. presencial</i>	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

O início do ano de 2020 foi marcado pela pandemia do vírus SARS-CoV-2. A doença, que ficou conhecida como COVID-19, apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Esse patógeno viral foi descoberto e disseminado globalmente a partir da cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Em janeiro, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência mundial, enquadrando no ESPII (Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional). Em março, com mais 4.000 mortes por dia no mundo, a OMS decretou estado de pandemia (OPAS, 2020).

Ainda não se sabe, ao certo, todas as sequelas que o vírus pode deixar, nem ao menos o padrão de funcionamento dele. Para se ter exemplo, as crianças eram consideradas vetores assintomáticos, mas poucos meses depois começaram a ser contaminadas e apresentar os sintomas comuns da doença. A desinformação era tanta que a Plataforma Covid, da Unicamp, chegou a comunicar: “A Covid não tem um padrão em crianças”. No quadro geral, os sintomas característicos eram pneumonia aguda ou grave, perda do paladar e olfato, dores corporais, cansaço extremo, dores de cabeça e diarreia. Nesse contexto, devido à baixa resistência, achava-se que os idosos eram os mais afetados, até o momento em que os jovens passaram a configurar no número de óbitos. Em 2021 os casos de jovens em estado grave e que vieram a óbito disparou. Só entre os meses de janeiro a março o aumento da taxa de óbito subiu para 353% entre pessoas de 30 a 39 anos (FIOCRUZ, 2021).

Diante desse cenário alarmante, as primeiras ações dos governos no mundo todo tiveram o objetivo de amenizar o contágio da doença em virtude da alta taxa de transmissão, adotando assim medidas emergenciais de controle até que a ciência descobrisse um imunizante eficaz. A principal medida adotada foi o distanciamento social, alterando a rotina de estabelecimentos comerciais e educacionais.

A suspensão das aulas em todo o território nacional a partir de março de 2020 fez parte do pacote de primeiras medidas adotadas pelo Governo Federal para conter a contaminação pelo Covid-19. A legislação que deu base para essa medida foi a Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional

decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019 (BRASIL, 2020b). Ela foi regulamentada pelo Decreto Nº 10.282, de 20 de março de 2020, o qual definiu os serviços públicos e as atividades essenciais, excluindo desse âmbito a área da educação (BRASIL, 2020a).

No dia 28 de abril do mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer CNE/CP 5/2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19” (BRASIL, 2020c, p.1). Neste documento, o cumprimento mínimo de 200 dias letivos foi dispensado aos estabelecimentos de ensino com a condição de que a carga horária mínima anual atendesse 800 horas.

Pouco mais de um mês depois, em 07 de julho, um novo parecer do CNE foi aprovado em complemento ao anterior. O CNE/CP 11/2020 dispôs sobre as “orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia” (BRASIL, 2020d, p.1). Nesse documento destaca-se a autorização para que os sistemas de ensino realizassem as atividades na modalidade não presencial. Portanto, essa prática que já estava em curso no país, principalmente nas escolas privadas, foi formalizada legalmente e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) passou a ser a estratégia utilizada para manter o calendário letivo.

Dessa forma, Santana e Sales (2020) sinalizam que, na urgência da pandemia de Covid-19, surgiu a terminologia “ensino remoto”, mas esta não é considerada conceitualmente e nem procedimentalmente como uma tipologia ou modalidade de ensino. Mesmo assim, esse termo foi usado popularmente pela sociedade como se fosse uma nova modalidade de ensino.

Para adotar essa estratégia, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram primordiais. Sobre esse assunto, Niskier (1993) afirma que a tecnologia educacional estabelece relação entre os recursos tecnológicos e a educação. Sendo assim, o conhecimento científico é planejado, elaborado e implementado buscando soluções para problemas educacionais, de modo que auxilie o processo de aprendizagem com eficiência. O autor reforça ainda que o papel da rede mundial de computadores, a internet, é possibilitar a utilização desses recursos educacionais tecnológicos de forma on-line.

Para Romero (2017), a chamada “educação convencional” está associada ao modelo tradicional presencial. Já a educação à distância permite a utilização de ferramentas interativas em que é possível aumentar a sensação de proximidade entre os estudantes e professores, uma vez que podem ser usados os espaços de chat e videoconferências. Dessa forma, o Romero pondera que, mesmo com o distanciamento físico, há ganhos benéficos na aprendizagem on-line.

Silva e Santos (2006) corrobora com essa perspectiva ao analisar que a sala de aula on-line, equipada com diferentes recursos, permite ao aluno maior autonomia, oportunizando a expressão de suas ideias, questionamentos e dúvidas. Para facilitar o aprendizado, ele defende ainda que ocorra um avanço gradual da dificuldade das atividades, de modo que haja progressão em relação à atividade anterior.

Para a realização de atividades simultâneas, há o discernimento que uma quantidade regulada de alunos seja mais favorável para eles, pois assim, haverá uma maior atenção e proximidade entre o professor e o estudante. Já para as atividades não síncronas, como por exemplo, aulas gravadas, há uma maior flexibilidade de horários e planejamentos, podendo contribuir para uma maior participação no número de alunos (ROMERO, 2017).

De toda forma, é preciso que haja uma estrutura programada flexível que promova o diálogo e autonomia dos alunos, diminuindo a distância transacional que, segundo Moore (2002), refere-se ao espaço psicológico e comunicacional que surgem decorrentes da separação geográfica entre os envolvidos.

Nesse sentido, para evitar a interrupção total das aulas, o governo brasileiro optou pela implantação das aulas on-line, e o que se viu foi o despreparo do sistema educacional brasileiro para essa forma de aprendizagem, ressaltando ainda mais as desigualdades sociais no país em que os alunos da escola pública foram os que mais sofreram. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (IBGE, 2018), 25,3% das casas brasileiras não possuem acesso à internet. Em 74,7% das casas com internet o celular é o equipamento mais utilizado e é encontrado em 99,2% das casas, divididos, às vezes, por toda a família.

Diante dessa nova configuração, o sistema de ensino se modificou, substituíram-se as aulas presenciais por aulas à distância, o denominado sistema remoto. Sendo assim, houve uma polarização, em que de um lado havia as demandas escolares, impostas pelo sistema de ensino, e de outro, os pais ou

responsáveis pela criança, despreparados e sobrecarregados na tentativa de ensinar seus filhos, papel que é da escola. Várias foram às tentativas de continuidade da aprendizagem, porém os desafios encontrados foram enormes.

A proposta é fornecer alternativas de estudo para orientar os pais e atender os estudantes durante o período de distanciamento social, complementando o que é trabalhado em sala de aula. As atividades propostas têm como objetivo complementar os conteúdos previstos nos planos de ensino dos professores e não serão consideradas como horas-aula no calendário letivo de 2020 (GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2020).

Enquanto as ferramentas eram repensadas para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, o ensino remoto, especialmente na rede privada, centrava seu processo no conteúdo das disciplinas, ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física, “privilegiando o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Nas escolas de ensino público, essa realidade foi bem diferente. Os professores se viram sobrecarregados de planejamentos de atividades que eram entregues às famílias, correções e preenchimento de plataformas educacionais. Conforme dado publicado pela Unicef (2021), as desigualdades sociais intensificaram a exclusão escolar, afetando quem já viviam em condições de vulnerabilidade social. Nesse contexto, o documento apresenta que os mais afetados foram estudantes de escola pública, com nuances ainda mais fortes na população preta, parda e indígena.

Para se ter noção do tempo que essa medida durou, destaca-se que no Estado de Santa Catarina as escolas públicas estaduais e municipais mantiveram-se fechadas até março de 2021. Isso significou 1 ano sem aulas presenciais. Quando retomaram as atividades nos espaços físicos, utilizaram o sistema híbrido de ensino. A estratégia para controlar a quantidade de alunos em sala foi um rodízio, que intercalou alunos em aulas on-line, em casa, e alunos em aulas presenciais, na escola privada. Já na maioria das escolas públicas, a realidade era diferente: o rodízio permitia que as atividades escolares acontecessem no ambiente escolar, mas quando as crianças estavam em casa não havia nenhuma atividade.

Em 2021, a pesquisa Síntese de Indicadores Sociais (SIS): uma análise das condições de vida da população brasileira, divulgada no dia 3 de dezembro, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Rio de Janeiro, mostrou que

o tempo médio de suspensão das atividades de educação presenciais somou 279,4 dias no Brasil (IBGE, 2021).

No que se refere à rede pública, a média de suspensão das atividades presenciais no ano de 2020 foi de 287,5 dias, enquanto na privada foi de 247,7 dias. De forma geral, 99,3% das escolas da educação básica suspenderam as aulas presenciais. Se analisado por regiões, a Nordeste foi a que teve maior tempo total de suspensão, com 299,2 dias, com destaque para a rede pública (IBGE, 2021).

Já quando verificada a rede privada de ensino no país, a região que teve o maior tempo médio de suspensão das aulas presenciais é a Sudeste, com 250,8 dias. O IBGE divulgou ainda que, de acordo com o monitoramento global da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Brasil está entre os países com o maior período de suspensão das atividades presenciais (IBGE, 2021).

Além disso, o documento mostra que na educação básica, no ano de 2020, nem metade das escolas (42,6%) promoveram aulas pela internet. Dessas, 35,5% correspondem às escolas públicas e 69,8% às privadas. É importante ressaltar que os menores percentuais de adoção dessa medida foram registrados nos estados do Acre, Amazonas, Pará e Roraima: 8,1%, 9,9%, 13,2% e 13,3%, respectivamente. Por outro lado, o Ceará (61,8%) e o Distrito Federal (82,9%) foram os que tiveram maior percentual de adoção das aulas remotas (IBGE, 2021).

Esse momento histórico por si já impôs muitas dificuldades no processo de aprendizagem, tornando-se ainda mais complexo nos casos de crianças que já possuíam alguma dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem da língua escrita foi um dos debates que mais levantou questionamentos no período de fechamento escolar. Inclusive, a alfabetização de crianças no ensino remoto foi destaque no parecer 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da reorganização do calendário escolar e a utilização das atividades não presenciais para cumprir a carga horária do ano letivo (FERREIRA, et al., 2020).

O parecer enfatizou, na seção sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, a forma como deveria acontecer o ensino remoto na Educação Básica, especificamente na alfabetização. O documento afirma que essa etapa do ensino-aprendizagem deveria ser realizada com a utilização de atividades on-line sob a supervisão de um adulto, uma vez que as crianças ainda estão em aprendizagem da língua escrita. Além disso, acrescenta:

pode haver possibilidades de atividades pedagógicas não presenciais com as crianças desta etapa da educação básica, mesmo considerando a situação mais complexa nos anos iniciais. Aqui, as atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2020a, p. 11).

Percebe-se, assim, o reconhecimento da complexidade da alfabetização no ensino remoto e, também, as dificuldades de acompanhamento das tarefas on-line. Nesse contexto, a incumbência de acompanhamento do aprendizado da criança passa a ser de responsabilidade do corpo docente da escola, mas em colaboração com os familiares do aluno. Entretanto, nem todas as pessoas do convívio da criança possuem formação adequada para realizar essa tarefa, o que dificulta ainda mais a alfabetização.

No que se refere à realização das atividades escolares no formato à distância, tornou-se imprescindível a manipulação de recursos tecnológicos. O trabalho dos professores passou a exigir ainda mais dedicação, já que além do conteúdo específico das aulas, era necessário minimamente aprender a manusear os objetos tecnológicos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas se realizaram conforme utilização de plataformas digitais para ministrar os conteúdos, passar tarefas e divulgar informes (FERREIRA, et al., 2020).

Durante esse período de execução do Ensino Remoto Emergencial as autoras destacam que houve a impossibilidade de adequar completamente os conteúdos que seriam ministrados nas aulas presenciais para o modelo à distância. Isso se deu porque nem todo corpo docente sabia utilizar os recursos tecnológicos para realizar as atividades escolares, muito menos tinham domínio de um conjunto de saberes pedagógicos estritos a essa modalidade. Ficou claro tanto para gestores, como docentes e alunos, que o ensino remoto favoreceu a precarização das atividades escolares. O objetivo da utilização do ERE era apenas reduzir, de forma bem limitante, os impactos causados pelo fechamento das escolas em 2020 (FERREIRA, et al., 2020).

Soma-se a essa matéria, o posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) sobre a manutenção do cumprimento das 800 horas. O Ofício Nº 16/99 publicado em abril de 2020 afirmou que a necessidade de cumprimento dessas horas dava margem para ampliar as atividades remotas sem considerar as condições familiares e de estudo. Outra ressalva foi a de que a etapa da

alfabetização requer em si mesma a interação constante entre professores e alunos, elemento muito dificultado no ensino remoto (ABALF, 2020).

Diante desse contexto, percebe-se que os obstáculos para a aprendizagem da língua escrita eram ainda maiores, uma vez que a necessidade de mediação direta se torna fundamental para que a aprendizagem seja concluída com êxito. Sendo assim, as estratégias de continuidade da aprendizagem tiveram que ser repensadas e modificadas para essas crianças, levando em consideração aspectos importantes relacionados à aprendizagem da língua escrita, como as diferenças entre fala e escrita.

Embora o convívio familiar facilite a aquisição espontânea da linguagem oral pela criança, aprender a escrever e ler requer muito mais que o contato com a língua. É necessário refletir sobre ela, analisá-la e manipulá-la, o que exige certo nível de abstração. Assim, a mediação ocorrida mais fortemente na escola ou nas intervenções terapêuticas é o meio mais propício para que a consciência metalinguística seja desenvolvida.

Nesse cenário, totalmente inédito para todos, além da situação de pânico, solidão, angústia e tristeza, em virtude do isolamento social e das mortes, com números que aterrorizaram toda a população mundial, as crianças e os profissionais tiveram que se adequar e tentar seguir em frente no seu aprendizado. Coube aos professores e aos profissionais envolvidos com a aprendizagem estimular a participação dos estudantes “que já aprenderam com o joystick do videogame e hoje aprendem com o mouse, disseminando um outro modo de inventar a sala de aula, presencial e à distância, capaz de educar em um novo tempo” (SILVA, 2002, p. 2).

Sendo assim, comparado às pandemias de séculos anteriores, devido à tecnologia existente hoje, não se viu a interrupção do ensino, mas sim uma reinvenção no modo como ele se deu. O ERE se tornou uma possibilidade dentro de um contexto pandêmico sem muitas alternativas de continuar as atividades escolares. Esse período temporário com métodos alternativos de ensino-aprendizagem envolveu soluções de ensino à distância que em períodos convencionais seriam ministrados em regime de aulas presenciais ou combinados com o modelo híbrido. Em outras palavras, significa dizer que foi uma medida adotada em caráter emergencial com prazo final já previsto conforme cessasse ou diminuísse a crise de saúde pública (HODGES, et al., 2020 apud FERREIRA, et al., 2020).

Não houve, portanto, o objetivo de recriar “um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a instrução e apoio instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de maneira confiável durante uma emergência ou crise” (FERREIRA, et al., 2020, p. 289). Isso exigiu o ajuste do planejamento educacional conforme os recursos e ferramentas à disposição naquele momento.

Vale ressaltar que, por mais que o ensino tenha continuado, a aprendizagem não ocorreu da mesma forma, principalmente no setor público, em que as aulas on-line e em tempo real não foram uma realidade. Celulares, antes vistos como os vilões no desvio da atenção dos alunos, foram incluídos nas ferramentas de ensino. Diante dessas mudanças, as limitações surgiram e mostraram o quanto o ensino precisa avançar em termos de prática pedagógica e recursos.

Sabendo de todas as características e particularidades que envolvem a língua escrita, pensar nessa aprendizagem sem mediação direta é repensar a maneira de se trabalhar com o seu ensino. Sabe-se que a escrita alfabética da língua portuguesa é, essencialmente, fonêmica a qual se estabelece através do princípio alfabético da escrita: a unidade escrita (grafema) é relacionada à unidade sonora da palavra (fonema) (GATHERCOLE; BADDELEY 1993 apud FREITAS, 2004), requer o acesso à consciência fonológica (FREITAS, 2004; TELES, 2004).

Em outras palavras, compreende-se que a aprendizagem da língua escrita não consiste apenas em trabalhar as famílias silábicas e o valor sonoro dos grafemas, mas sim em levar a uma consciência fonológica que traga a compreensão de que as letras não são fiéis aos sons da fala. A relação grafema e fonema não se dá de um para um, existindo vários fonemas representados pelo mesmo grafema e vice-versa.

Outro conhecimento necessário nesse processo é em relação ao binômio aquisição da oralidade/escrita, onde ambas se complementam e se integram, sendo que uma acaba influenciando a outra. Então, temos, algumas vezes, na fala, marcas da escrita e na escrita, marcas da fala, sendo essa mais visível de se reconhecer. Essas habilidades são trabalhadas a partir das interações sociais e com mediação. Durante o distanciamento social, a maior preocupação foi a de dar continuidade nesse processo para não quebrar a progressão do aprendizado.

No que tange ao aprendizado da escrita no Brasil, é sabido que sempre enfrentou grandes desafios. Sobre isso, alguns aspectos relacionados à

aprendizagem da Língua Escrita merecem destaques, como a falta de dados. Desde 2016, o país não coleta dados atualizados sobre o processo de alfabetização. Sem dados fica ainda mais difícil observar onde esse processo de aprendizagem está sendo afetado e/ou prejudicado. Outro aspecto a ser considerado, de acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016, é que somente 45,3% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental alcançaram os níveis de proficiência suficientes em Leitura. Os impactos das desigualdades sociais e regionais, juntamente com a distorção de série e idade também contribuem, significativamente, para uma aprendizagem da Língua Escrita insuficiente (INEP, 2018).

Diante desse contexto, direcionando o olhar para o tema dessa pesquisa, acentua-se uma preocupação focada na aprendizagem da Língua Escrita e como ela foi se deu durante a pandemia, para que seja alcançada em todos os seus contextos e aspectos. Para tecer essa análise, foram considerados os registros do prontuário de um aluno na fase de aprendizado da Língua Escrita.

Esse período consiste em um desafio, mas também em uma boa oportunidade de se repensar sobre a aprendizagem da Língua Escrita, contribuindo para a reflexão dos processos pedagógicos e na melhoria e qualidade do trabalho realizado no Núcleo de Atendimento Especializado (NAE) de um município de Santa Catarina, local de coleta dos dados. Pretende-se, assim, contribuir para a produção técnica sobre a execução das políticas públicas, estimulando a reflexão sobre os avanços que esses espaços vêm promovendo na execução das suas atividades e apontando as inovações que podem ser implementadas. Além disso, e com o intuito de fomentar os estudos nesse tema, este trabalho também tem por intuito oportunizar a geração de dados para posteriores pesquisas acerca da aprendizagem da Língua Escrita.

Sobre essa aprendizagem, cabe ressaltar que as crianças ainda muito pequenas aprendem as regras da linguagem apenas usando no seu dia a dia, sem o ensino formal, pois o próprio ambiente é um fator significativo para o seu desenvolvimento. Elas se apropriam do código e aprendem as particularidades da língua através das pessoas do seu convívio. Quando iniciam a escola, já dominam a língua de forma eficiente, com vocabulário razoável e uso de regras gramaticais suficientes para conseguirem se fazer entendidas.

Todavia, o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo que exige uma intervenção mais formal, diferentemente do que acontece com a aquisição da

linguagem. Não quer dizer que aprender a ler e escrever seja mais complexo do que aprender a modalidade primária da língua, mas sim que a natureza dos sistemas e sua relação com os falantes ocasiona essas diferenciações, tendo em vista que consiste em um sistema primário, natural a nós, enquanto o outro se trata de um sistema secundário e não natural, além de potencialmente cultural.

Por isso, o desenvolvimento da aprendizagem precisa de uma interação entre os indivíduos, não somente a realização de tarefas de codificação e decodificação de um código alfabético. Significa dizer que é fundamental que no período de escolarização ocorra a estimulação e a interação, com objetivo de dar oportunidade aos alunos para aumentar a habilidade de comunicação oral por meio de discussões, relatos, comentários, conversas, músicas e reconto de histórias, como também brincadeiras e jogos (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016). Por isso, durante um período longo de distanciamento social, como o que se viveu nos anos de 2020 e 2021, pode influenciar todo o processo de aprendizagem da Língua Escrita.

Tendo exposto de maneira breve o cenário em que a aprendizagem da Língua Escrita será analisada, assim como alguns aspectos característicos desse processo, tanto no que concerne ao ato de aprender quanto ao que se refere ao ato de ensinar a Língua, o foco de interesse dessa pesquisa está no processo de aprendizagem da linguagem escrita e como se deu tal processo em um período de tempo que compreende o isolamento social durante o auge da pandemia (com a aprendizagem à distância) e o período que o sucedeu, com o retorno da aprendizagem presencial.

Pretende-se refletir sobre as características desse processo, os métodos utilizados e seus desafios no processo de ensino e aprendizagem, tentando responder às perguntas: Como se deu o processo de aprendizagem da língua escrita nesses períodos? Quais as dificuldades encontradas nesse percurso? Afinal, a adoção do ensino remoto durante o distanciamento social afetou a aprendizagem da língua escrita?

Esses são os questionamentos que norteiam a construção do conhecimento neste estudo. Pretende-se tecer observações construídas com base nas comparações de desempenho da aprendizagem da Língua Escrita, abrindo discussões acerca do que consistem os fatores relacionados ao processo de aprendizagem no cenário pandêmico. Outro aspecto proposto é refletir sobre a

aprendizagem da Língua Escrita e sua maneira de ser realizada, tendo por base o período pandêmico e a necessidade de se repensar e ressignificar a maneira como se dá essa aprendizagem, servindo de ponto de partida para reflexões futuras, com base em comparativos de aprendizagens reais, vivenciadas na pandemia.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o percurso de uma criança em idade escolar com dificuldade de aprendizagem da língua escrita, durante dois períodos distintos de intervenção: o Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado durante a pandemia da Covid-19, e o retorno presencial das aulas. Para desenvolver essa discussão, traçou-se os seguintes objetivos específicos: analisar os protocolos evolutivos de uma criança a fim de refletir sobre os efeitos das intervenções presenciais e remotas na aquisição da Língua Escrita; refletir sobre a aprendizagem da Língua Escrita e as dificuldades encontradas durante a pandemia e; acompanhar a evolução da criança escolhida, com relação à aprendizagem da escrita, no período on-line e presencial.

Foi desenvolvido, assim, um estudo documental baseado nas produções de uma criança do ensino fundamental, de escola pública, que apresentava dificuldades com relação à aprendizagem da Língua Escrita. Os documentos utilizados basearam-se nas intervenções terapêuticas junto à criança escolhida, no prontuário da criança, e nos testes de desempenho escolar, testes das habilidades cognitivas e linguísticas, anotações e observações registradas no período durante a interrupção das aulas presenciais, em 2020, e no retorno à sala de aula, em 2021.

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Atendimento Especializado de um município catarinense, que atende crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA com dificuldades de aprendizagem, com ou sem diagnóstico. A equipe é formada por profissionais da área de Pedagogia, Psicopedagogia, Fonoaudiologia e Psicologia. O serviço é gratuito e destinado somente às crianças que estudam nas escolas municipais do município.

Situado a pesquisa neste tópico, têm-se a seguir a apresentação da revisão de literatura, fazendo um apanhado da situação da pandemia vivida no mundo, e discutindo as pesquisas recentes sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o processo de retorno ao modelo presencial. Em seguida, é discutido o referencial teórico que norteou a análise dos dados.

Posteriormente, expõem-se a metodologia de pesquisa, apresentando a forma como o estudo foi elaborado e conduzido (constituição e aplicação de

instrumentos de coleta de dados, testes e relatórios de desempenho, critérios de descrição e análise). Já o capítulo seguinte foi dedicado a descrever, analisar e discutir os dados obtidos. Por fim, apresentam-se as considerações finais, buscando sintetizar os resultados, as contribuições e as reflexões desta pesquisa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Com o objetivo de levantar reflexões sobre a produção nacional no que diz respeito ao período pandêmico e o contexto escolar, este capítulo propõe discutir as pesquisas recentes sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e o processo de retorno ao modelo presencial. No entanto, importa destacar que nesta pesquisa partimos do conceito de aprendizagem da língua escrita, por escolha da pesquisadora, enquanto muitos autores aqui abordados utilizam o termo alfabetização. Nesse sentido, nos períodos em que se encontram a utilização de “alfabetização” é porque manteve-se o termo utilizado pelos autores nas suas pesquisas.

Antes de tudo, destaca-se que a forma do ensino remoto emergencial não pode ser confundida com outras modalidades não presenciais, cujas diferenças precisam ser ressaltadas. Nesse sentido, destaca-se aqui a Educação à Distância (EaD), o ensino híbrido e a educação on-line.

No que concerne à EaD, está presente na Legislação Educacional brasileira desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Sua utilização já era comum nas instituições de ensino, principalmente no nível superior. Segundo o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, art. 1º, a EaD é

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 1)

Além do dispositivo legal, outras regulamentações orientam o desenvolvimento da EaD, seus critérios e formatos de oferta, as formas de acompanhamento e realização das avaliações, tanto pelas unidades de ensino quanto pelos órgãos reguladores. Essa modalidade já dispõe de um vasto campo de

estudos e experimentos científicos na dimensão pedagógica e de gestão (SANTANA; SALES, 2020).

Enquanto isso, o ensino híbrido é outra perspectiva que tem um marco conceitual avançado. As pesquisas e estudos mais recentes sobre o uso da tecnologia na educação vêm apontando como necessidade a superação da dicotomia entre educação presencial e EaD, e apresentando o hibridismo como uma prática que seria adotada gradativamente com a utilização das TICs (SANTANA; SALES, 2020).

Essa forma de ensino também já possui algumas regulamentações em vigor, destacando a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que autoriza a oferta semipresencial em cursos de graduação (BRASIL, 2004). Atualmente, este formato de oferta é regulado pela Portaria do Ministério da Educação nº 1428, de 28 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial (BRASIL, 2018).

Percebe-se, assim, que a modalidade de ensino híbrida pressupõe a realização de atividades também presenciais, o que não foi possível realizar durante a pandemia, uma vez que impôs o distanciamento físico.

Por fim, a educação on-line compreende um conceito amplo e diverso, sem regulamentação no Brasil. Dessa forma, a sua conceituação numa estrutura rígida é incompatível com a sua complexidade inerente (SANTANA; SALES, 2020). Adota-se nesta pesquisa a compreensão de Santos (2019 apud SANTANA; SALES, 2020) de que a educação on-line compreende um complexo de ações de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias digitais, cujas práticas favorecem a interação e a utilização de hipertextos. Nessa linha de raciocínio, a perspectiva pedagógica da educação on-line pode potencializar os processos de aprendizagem tanto no ensino presencial, quanto à distância ou no modelo híbrido.

Diante dessas considerações iniciais, para desenvolver essas reflexões sobre a produção científica nacional no contexto da educação em período pandêmico, dividiu-se o material coletado em dois grandes blocos, a saber: a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação e o processo de implementação do ERE, e as dificuldades encontradas e o retorno às aulas presenciais.

2.1 USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

O desenvolvimento dos métodos de ensino e aprendizagem ocorreram conforme as características históricas de cada época, sofrendo assim diversas transformações ao longo do tempo. Nesse sentido, condições históricas importantes interferiram diretamente na educação, mas a era digital é sem dúvida a que promoveu maior impacto.

Elemento que explica a razão de a era digital imprimir tanto impacto é porque nas últimas décadas houve o rápido desenvolvimento e evolução da comunicação através da internet, mídias sociais e a indústria tecnológica, o que contribuiu para mudanças profundas em todas as áreas e em vários níveis. Essa evolução técnico-científica possui o poder de transformar a sociedade, mas ao mesmo tempo ser transformada por ela. Diante desse contexto, os processos de ensino e aprendizado também sofreram inferências e passaram por mudanças (ELIAS Jr. et al, 2021).

A educação à distância (EaD), iniciada no século XVIII, se aprimorou na era digital, passando da utilização de postagens via correio para a utilização de mídia digital como, por exemplo, fita cassete, disquete, DVD e CD. Atualmente, essas aulas estão estruturadas em formato on-line, com videoaulas gravadas, questionários e atividades hospedadas em plataformas de ensino na internet, ao passo que novas ferramentas digitais vão surgindo com o intuito de facilitar o aprendizado. Exemplo disso é o crescimento na oferta de cursos de graduação e pós-graduações à distância e a reestruturação dos planos de ensino-aprendizagem dos currículos escolares, em todos os níveis (ELIAS Jr. et al, 2021).

Sobre a EaD e o Ensino Remoto, Elias et al (2021) defende que definição precisa ter cautela porque é consenso que EaD é uma modalidade de ensino, uma vez que tem suas próprias formas de funcionamento e ensino, enquanto o ER está mais relacionado com a utilização de veículos de transmissão de imagem e som. Dessa forma, a EaD possui um conceito mais amplo do que o ER.

Nesse sentido, a ER não se configura como o meio mais adequado para o ensino e aprendizagem de determinadas habilidades, principalmente as que requerem interações sociais, porém houve um grande avanço na modalidade durante o período pandêmico da Covid-19. Nesse sentido, a ER permitiu o maior

desenvolvimento de elementos específicos da era digital como, por exemplo, a participação on-line e o comportamento frente às câmeras, preocupação em adotar uma linguagem que se fizesse entender, habilidade em manusear recursos tecnológicos entre outros (ELIAS Jr. et al, 2021).

Diante disso, para que o aprendizado ocorra de forma profunda ou significativa, os autores defendem que é fundamental a identificação, por parte do corpo docente, do que é essencial no estudo de determinado conteúdo. Para que isso seja feito de forma adequada, há questionamentos que contextualizam de forma direcionada e intencional, independente da estratégia educacional que for utilizada. Trata-se de responder a perguntas como: por que aprender isso? Qual a contribuição desse conhecimento para a formação? Em que contextos reais esse conteúdo poderá ser utilizado? (ELIAS Jr. et al, 2021).

Além disso, para garantir o sucesso do alinhamento entre saber a teoria essencial e a forma como foi aplicada, é necessário que seja feita uma avaliação do conhecimento pleno do estudante de acordo com seu nível acadêmico. As avaliações devem ser planejadas em relação ao fundamento de aprendizagem do aluno até aquele momento (ELIAS Jr. et al, 2021).

Caso não seja dessa forma, ao invés de fortalecer a progressão do conhecimento do estudante com o objetivo essencial, irá retroceder o estímulo e esforço do aluno e confundi-lo do que precisa realmente ser estudado. Outro fator importante, é a discussão dos orientadores para garantir as execuções das avaliações somativas mais seguras no método ER e EAD. Em relação às avaliações formativas, há um desempenho eficaz on-line, devido ao rápido feedback que os estudantes podem receber (ELIAS Jr. et al, 2021).

Há uma proposta feita por Harden e Laidlaw (2021 apud ELIAS Jr. et al, 2021), denominada pela sigla inglesa “FAIR”, que significa feedback (devolutiva), activity (atividade), individualisation (individualização) e relevance (relevância). Esses elementos são utilizados para explicar como os princípios básicos auxiliam na aprendizagem dos estudantes.

Com base nessa proposta, os autores sugerem que na fase devolutiva os professores dêem aos seus alunos feedback sobre seus resultados graduais de aprendizagem. Enquanto isso, o princípio da atividade, centra-se em envolver os alunos em atividades práticas, fazendo com que sejam sujeitos ativos na aprendizagem, e não passivos. Nesse cenário, o princípio da individualização leva

em consideração que cada aluno tem suas particularidades e, por isso, o aprendizado deve ser relacionado com as necessidades de cada um. Por fim, a relevância diz respeito a inserir o aprendizado do aluno dentro da expectativa de cada um, tornando o processo relevante para os objetivos do aluno (HARDEN; LAIDLAW, 2021 apud ELIAS Jr. et al, 2021).

De toda forma, não basta só saber o que deve ser ensinado, mas também deve saber como será ensinado. Atualmente, há uma ampla fonte de estratégias de aprendizagem desenvolvidas e comprovadas ao longo dos anos. Os professores obtêm o poder de escolha de qual método é mais adequado para aquilo que deseja ser estudado, considerando a contextualização e intenção da habilidade que precisa ser compreendida (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014).

Para isso, é preciso estar ciente da importância do “saber” e “como saber” como partes essenciais do conhecimento e o “demonstrar” e “fazer” como primordiais para as habilidades serem colocadas em prática. Sendo assim, cada tema necessita de um método de aprendizagem específico, que se adeque melhor as habilidades a serem estudadas (PANÚNCIO-PINTO; TRONCON, 2014).

No mundo on-line, essas práticas de moldar a aprendizagem foram incorporadas nas plataformas digitais, a fim de aprimorar o ensino na era tecnológica. Essas plataformas, além de fornecerem os recursos necessários, estão aprimorando suas opções de ensino para facilitar ainda mais o aprendizado on-line. Um exemplo de uma plataforma digital é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizado pelo curso de Medicina, na Universidade de São Paulo (PERES; SUZUKI; AZEVEDO-MARQUES, 2015).

Os recursos disponibilizados por essas ferramentas digitais permitem que os estudantes possam realizar diversas funções acadêmicas on-line, como por exemplo, adquirir os materiais, fazer reuniões, resolver atividades e questionários, entre outros. Para que essas plataformas sejam usadas corretamente, é preciso uma boa organização e planejamento de qual seria a intenção de aprendizagem de determinado aplicativo.

Logo depois, o método da “avaliação” seria corrigido, testado e observado os comentários da criação. Em seguida, a parte da “análise” pode ser representada por mapas mentais, fazendo conexões e validando as ideias. Depois, o método da “aplicação” se baseia em produzir gráficos, calcular, editar e fazer o lançamento dos dados. Em penúltimo, o “entendimento” é feito através de registros, tweet,

classificações e subscritas. Por fim, na base, há o método “lembrando”, baseado em marcações, cópias, destaques e procuras dos estudantes (FERREIRA; OTA; ARAÚJO Jr., 2021). Esse novo pensamento auxiliou o modo de ensino dos estudantes na transição da aprendizagem presencial para o mundo digital, fazendo com que os professores modificassem seus programas de ensino para a adaptação on-line.

Ainda assim, há algumas habilidades necessárias para o aluno ter sua adequação plena no ensino virtual. Tais habilidades são: comunicação, capacidade de aprender de maneira independente, ética e responsabilidade, trabalho em equipe e flexibilidade, habilidades de pensamento (raciocínio crítico, resolução de problemas, criatividade, originalidade, estratégia), habilidades digitais e gestão do conhecimento (ELIAS Jr. et al, 2021).

Todas essas propostas de ensino-aprendizagem estão inseridas no ensino híbrido e aula invertida. O ensino híbrido baseia-se na mesclagem de EAD e aulas presenciais, e as atividades são executadas tanto no presencial, quanto no remoto. Já na aula invertida, o professor e aluno criam uma aprendizagem significativa baseada nas atividades analisadas e discutidas juntos (ELIAS Jr. et al, 2021).

As fases da sala de aula invertida são: a) fase pré-classe (à distância), onde os estudantes desenvolvem tarefas utilizando material disponibilizado pelo professor (textos, videoaulas gravadas pelos docentes ou já disponíveis na rede, outro); b) fase síncrona (presencial ou on-line), onde ocorre a checagem da aprendizagem dos conceitos essenciais; c) fase de síntese final da atividade, onde é realizada a checagem do conhecimento, geralmente com avaliação formativa (ELIAS Jr. et al, 2021). Sempre é importante ressaltar a imprescindível função do professor nas estratégias de ensino-aprendizagem, tanto presencialmente quanto na EAD.

Com os desafios impostos pelo período da pandemia, diversos professores tiveram dificuldades em se adaptar ao mundo on-line e reorganizar seus métodos de ensino para se encaixar tecnologicamente. Essa experiência inusitada, possibilitou que muitos orientadores revissem suas formas de selecionar e aplicar o que seria essencial aos seus alunos, possibilitando uma grande transformação no mundo educacional.

Com isso, foi observada uma série de orientações que podem auxiliar novos professores nessa nova jornada de ensino on-line: estabelecer sua presença imediatamente; definir expectativas claras para o curso, bloco ou atividade;

disponibilidade (abertura de mais de um canal de comunicação); utilização de recursos on-line; não focar em realizar aulas muito formais; apresentação clara das tarefas; fornecer devolutiva contínua e/ou constante aos alunos (ELIAS Jr. et al, 2021).

Além disso, é necessário conhecer ou dominar as plataformas de tecnologia que vão ser utilizadas; criar um ambiente de sala de aula on-line; interagir com seus alunos on-line; prezar pela organização; colaborar com outros professores; refletir sobre as atividades e rever o planejamento quantas vezes for necessário; ter um bom equilíbrio entre líder ativo e observador ativo; solicitar devolutiva regular e detectar mal entendidos e; esperar o inesperado, adotando uma postura flexível (ELIAS Jr. et al, 2021).

Todas essas estratégias para melhorar o desempenho do aluno nas aulas on-line, são mais facilmente administradas quando os estudantes já possuem uma autonomia e maior responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. Dessa forma, esse sistema de ensino on-line aparentemente é mais eficaz nos cursos de nível superior. A questão da desigualdade social também é um limitante, pois sem recursos tecnológicos tanto o professor quanto o aluno não conseguem realizar, de forma eficaz, o que o processo de ensino e aprendizagem necessita para ter sucesso.

2.2 EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA DURANTE A PANDEMIA

Neste tópico, o objetivo é abordar as experiências adotadas no Brasil para continuar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no contexto pandêmico iniciado em 2020 e quais estratégias foram adotadas para o retorno ao ensino presencial. Mas antes de tudo é importante ressaltar que as propostas pedagógicas foram pensadas conforme a possibilidade de execução visto o cenário adverso e o ensino emergencial nesse contexto.

Desse modo, as metodologias desenvolvidas se deram conforme parâmetros sociais e econômicos, mas também emocionais dos estudantes. Além disso, foi possível perceber que, de modo geral, as estratégias utilizadas no Brasil para manutenção do calendário escolar com a adoção do Ensino Remoto Emergencial foram praticamente as mesmas.

Ademais, segue-se a discussão com a utilização de estudos e pesquisas sobre a experiência do ensino remoto no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, considerando o contexto da pandemia iniciada em 2020. Utilizou-se como base trabalhos de conclusão de curso e publicações em revistas científicas.

Na pesquisa exploratória desenvolvida por Luiz (2020), que tinha como objetivo “compreender como vem se dando os processos de ensino e aprendizagem na etapa de alfabetização durante o Ensino Remoto Emergencial no município de Duas Estradas” (p. 15) ficou evidente a problemática da falta de acesso às tecnologias necessárias para efetivar a alfabetização e, também, a necessidade de aperfeiçoamento do corpo docente sobre as TICS.

Nos formulários aplicados com professores alfabetizadores de uma escola municipal do nível fundamental e a partir da análise do “Planejamento Estratégico Emergencial” adotado pela escola pesquisada, a autora verificou que as atividades desenvolvidas pela equipe escolar para o nível fundamental, anos iniciais, previa uma carga horária de quatro horas diárias. Houve o planejamento de um roteiro semanal de atividades, sendo elaborados de forma interdisciplinar (LUIZ, 2020).

Nas primeiras semanas do ERE, a coordenação pedagógica organizou um cronograma semanal de atividades a serem realizadas pelos professores, tendo como parâmetro a utilização dos Eixos Norteadores, conforme a Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, a coordenação direcionava os temas que seriam trabalhados na semana. Enquanto isso, os professores participavam de reuniões departamentais (quinzenalmente com a coordenação), de uma reunião mensal (organizada pela Secretaria de Educação e equipe técnica) e realizavam atividades de formação continuada (LUIZ, 2020).

Já no que se refere à Educação Infantil, tanto professores como os coordenadores elaboraram atividades impressas e digitais. Os familiares responsáveis pelos alunos eram orientados a seguirem uma rotina de estímulo educacional direcionado às crianças, proporcionando leitura de textos, brincadeiras, jogos e filmes. Ademais, era pedido que a família registrasse esses momentos de realização das propostas de interação através de fotos, vídeos ou desenhos (LUIZ, 2020).

A tecnologia foi, assim, uma aliada no processo de ensino. Mas os alunos que não tinham acesso às atividades digitais, por não dispor de conectividade com a internet, recebiam um material impresso. As entregas dessas atividades eram feitas

semanalmente aos pais dos estudantes, na escola. Eles eram orientados sobre como realizar as atividades através de vídeos que os professores gravavam. Havia também a busca ativa dos alunos que não estavam participando das atividades, dialogando com a família para incentivar o processo de aprendizagem remoto (LUIZ, 2020).

De forma geral, a autora afirma que esse período foi caracterizado por desencontro de informações, despreparo na utilização de tecnologias na educação e desinteresse por parte dos alunos e familiares em realizar as atividades em casa. O contexto familiar era caracterizado por familiares sem tempo de ajudar as crianças, ou sem condições para tal por não serem alfabetizados (LUIZ, 2020).

Os professores relataram que cerca de 40% dos alunos estavam tendo acesso ao conteúdo das aulas apenas de forma impressa. Já os outros 60% utilizavam o material impresso atrelado aos recursos tecnológicos utilizados pelos professores através do WhatsApp, Instagram e Facebook. Além disso, promoveram encontros virtuais utilizando a plataforma do Google Meet (LUIZ, 2020).

Ademais, os professores ressaltaram que não havia todos os recursos necessários para dar suporte a realização do trabalho nesse período, que exigia dinamicidade e era muitas vezes exaustivo em decorrência do acúmulo de tarefas para atender a demanda educacional. Dentre as dificuldades, cita-se as condições ambientais dos seus lares para promover as aulas, baixa conexão com a internet e a falta de familiaridade de alguns dos recursos tecnológicos utilizados (LUIZ, 2020).

Por fim, perguntados se foi possível consolidar a alfabetização com a utilização do ERE, 80% dos professores afirmaram que o processo de alfabetização ocorreu de forma parcial. Os outros 20% afirmaram categoricamente que não foi possível efetivar a alfabetização com as aulas retomas. Nesse ponto, outro fator limitante da aprendizagem, que se soma ao enunciado anteriormente, é a falta de interação entre alunos e professores. Foi consenso entre os professores que a interação através de videoaulas, de áudio ou plantão não foram eficientes para o processo de alfabetização, além de ter sido limitado a um pequeno grupo que teve acesso ao conteúdo digital (LUIZ, 2020).

Dentro da temática da aprendizagem durante a pandemia, outra pesquisa interessante, desenvolvida por Gomes (2021), selecionou três relatos de experiências sobre práticas de leitura e escrita na perspectiva dos “letramentos”. Sobre esse termo, a autora defende que

“letramentos” é usado no plural, como sugere Soares (2002), para contemplar vários tipos de usos da leitura e escrita em práticas sociais, incluindo a utilização das tecnologias digitais. Estas podem inclusive contribuir para aquisição de habilidades necessárias ao processo de alfabetização durante a suspensão das aulas como estratégias de lidar com o contexto de avanço da Covid-19 (p. 26).

O objetivo da pesquisa documental era analisar relatos de experiência sobre como se dá o processo de desenvolvimento da leitura e escrita no cenário da pandemia. Ela separou três pesquisas para desenvolver o estudo, identificando-os de R1 a R3 (GOMES, 2021).

O primeiro relato analisado, R1, era a experiência de pesquisadoras que discutiram os processos de apropriação da leitura e da escrita de um estudante de 11 anos de idade, matriculado no 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública em 2020 que adotava o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Centro Universitário do Distrito Federal - UDF (GOMES, 2021). Essa análise partiu da pesquisa de Cader-Nascimento e Sarmanho (2020), que foi publicada na Revista Brasileira de Psicologia e Educação e versava sobre a alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia.

O aluno do R1 demonstrava ter dificuldade e resistência para realizar as atividades que envolviam leitura e escrita. Ele conseguia reconhecer as letras, fazia a decodificação, mas não conseguia significar o que decodificar, porém não conseguia dar significado ao que decodifica. Em 2019 ele foi convidado a participar da pesquisa das autoras. A experiência foi iniciada com encontros presenciais, mas interrompidos devido a pandemia, tendo que ser feitos de forma on-line durante 2020 (GOMES, 2021).

As pesquisadoras definiram 5 encontros virtuais através de chamadas de vídeo no WhatsApp com o aluno, de segunda a sexta, com duração aproximada de 1h30min. Esses encontros seguiram o planejamento de atividades sistematizadas direcionadas às dificuldades específicas do aluno em compreender o significado das palavras e sílabas que formava ao decodificar as letras. Dessa forma, as atividades tinham como enfoque a transcrição fonética (escreve /i/ em vez de /e/; escreve /u/ em vez de /o/); a transcrição silábica, acréscimo ou inversão de letras; conhecimento de letras; no reconhecimento de palavras, identificação de pseudopalavras e; regularidade da escrita e da leitura (GOMES, 2021).

Em se tratando da leitura, o aluno lia palavras, frases e histórias, inclusive de rótulos de produtos, de forma conjunta com as pesquisadoras. Enquanto isso, para

desenvolver a escrita foi utilizado estratégias de criação de palavras com o alfabeto móvel, de cópia e de palavras intrusas. Entretanto, não fica claro na pesquisa de que forma a habilidade da leitura foi desenvolvida (GOMES, 2021).

Elas perceberam que ele lia a palavra de forma segmentada, ou seja, letra por letra com apoio da estratégia de repetição das sílabas. Além disso, percebeu-se que, apesar de ele não utilizar a percepção global da palavra, tinha facilidade em contextualizar o material lido (GOMES, 2021).

O estudo permitiu concluir que o uso das tecnologias digitais foi incipiente, mas tiveram importância fundamental durante a adoção do ensino remoto. Nesse contexto, as escolas analisadas no relato aderiram às mídias digitais com intuito de garantir o processo de ensino-aprendizagem mesmo em contexto de isolamento social. A autora conclui também que o uso da tecnologia foi uma grande aliada do sistema educacional.

Sobre o Relato 2, foi utilizado o estudo de Silva e Santos (2020) que foi apresentado na sétima edição do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), que focou na experiência dos professores ao alfabetizarem alunos durante a pandemia. A pesquisa tinha o objetivo de saber o que os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I de escolas públicas do Agreste de Pernambuco diziam e faziam para realizar o trabalho de alfabetização dos alunos no contexto do isolamento social (GOMES, 2021).

Nesse relato de experiência, conclui-se que a alfabetização se tornou ainda mais complexa e desafiadora no contexto do distanciamento social. Isso porque o modelo do ERE previa a participação da família no processo de alfabetização da criança em casa. Todavia, a maior parte dos familiares trabalhavam, estavam ocupados em outras tarefas ou não conseguiam repassar às crianças o conteúdo, muitas vezes por não terem a formação necessária para prestar essa assistência (GOMES, 2021).

Dentro os recursos utilizados, os professores destacaram a utilização da internet, videoaulas, apostilas e aplicativos/sites como o WhatsApp, o YouTube e o Google Classroom. Assim como os professores do R1, eles também relataram a dificuldade de acesso à internet como um dos maiores desafios na realização do trabalho de alfabetização por meio das aulas remotas. Em resumo, os recursos utilizados tinham o objetivo de amenizar o efeito da pandemia na escolarização das

crianças, mas dependia primordialmente da participação dos responsáveis dos alunos (GOMES, 2021).

O último relato, R3, buscou analisar um estudo sobre a leitura durante a pandemia, desenvolvido por Lima et al (2020) e publicado na Revista de Educação Pública. Esse trabalho apresenta a experiência desenvolvida pela Escola Estadual Ilka Campos Vargas, localizada na área urbana da cidade de Tombos em Minas Gerais. O conteúdo do estudo se deu a partir de um projeto intitulado “Clube de leitores Te Indico”. Esse projeto tinha como objetivo mostrar a importância da leitura para os estudantes. Para isso, procurava-se despertar o gosto pela leitura, o que permitiria aprimorar o vocabulário e facilitar o raciocínio e a interpretação (GOMES, 2021).

O Clube de Leitores já existia antes da pandemia, então a continuidade após as medidas de isolamento social buscava promover atividades de leitura sem obrigação e facilitar o conhecimento de obras literárias de forma prazerosa, poder se colocar no lugar dos personagens e, ajudar amenizar os impactos da pandemia. O encontro acontecia às segundas-feiras e os participantes, ou um professor convidado, indicava ou comentava uma obra, que pode ser um livro lido ou um filme baseado em uma obra literária (GOMES, 2021).

Os docentes de Língua Portuguesa incentivaram a participação divulgando o projeto nos grupos de WhatsApp de cada ano de escolaridade em que davam aulas. Diante disso, uma vez por semana era disponibilizado nas redes sociais da escola vídeos de indicação de obras literárias ou indicação de filmes baseados em livros, além de poderem também contar histórias e experiências de escrita para incentivar o prazer pela leitura.

No R3 as autoras afirmam que estava claro que o projeto englobava todos os níveis de ensino da escola, mas não ficou claro se as obras indicadas levavam em consideração as diferenças de faixa etária. Nesse sentido, Gomes (2021) alerta que a escolha de textos ou livros para leitura e interpretação das crianças em processo de alfabetização e letramento deve considerar os gêneros preferenciais (interativos, narrativos, prescritivo, poético, expositivo), em virtude do grau de complexidade

Gomes (2011), destaca ainda que, apesar desse projeto de leitura não ser direcionado aos alunos em processo de alfabetização, ele contribuiu para incentivar a leitura de forma descompromissada, sem obrigações, o que favorece o

desenvolvimento de habilidades leitoras na criança, ainda que sem tentar decodificar e ler palavras.

Considerando o mesmo contexto de estudo sobre a pandemia e o processo de alfabetização durante o Ensino Remoto Emergencial, mas partindo da análise do ponto de vista dos pais e responsáveis dos alunos, Queiroz, Sousa e Paula (2021) publicou um estudo na Revista Ensino em Perspectivas, da Universidade do Estado do Ceará (UECE). A pesquisa desenvolvida focou a análise com os pais/responsáveis dos estudantes do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de Horizonte, no CE.

Questionados sobre as estratégias usadas pela escola na manutenção das aulas através do ensino remoto, eles citaram principalmente a utilização de aulas on-line, videoaulas, uso dos livros e outros materiais didáticos, acompanhamento assíncrono, videochamadas e atividades enviadas no grupo da escola (QUEIROZ; SOUSA; PAULA, 2021).

No que se refere aos desafios, eles foram sobre quais as dificuldades encontradas pela família durante o ERE. Do universo de 10 participantes, 40% dos investigados falaram de problemas de acesso à tecnologia, como a falta de internet ou computadores e também a dificuldade do aluno em se adaptar às aulas nesse ambiente, sentindo falta do universo escolar e das interações que essa estrutura permite com outros alunos e professores. Além disso, 10% dos investigados falaram que o aluno ainda não escrevia o nome completo sem auxílio e 30% afirmaram que seus filhos ainda não identificavam todas as letras do alfabeto (som e escrita) (QUEIROZ; SOUSA; PAULA, 2021).

Os estudos abordados neste tópico demonstraram que não houve experiências singulares significativas. Ao contrário, o cenário nacional e a emergência de reduzir minimamente os impactos do isolamento social durante a pandemia da Covid-19 na educação recrutaram dos órgãos e entidades educacionais brasileiras a adoção de medidas com pouco tempo de planejamento, diante de um cenário adverso, e com muitos problemas de execução.

Todavia, esses estudos condensam também algumas particularidades que muito pouco têm a ver com as metodologias ou tecnologias utilizadas. É possível perceber os impactos das diferenças sociais, econômicas e regionais durante a adoção do ERE no território brasileiro, que comprovou ainda mais as desigualdades educacionais já profundamente discutidas na literatura.

2.3 OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NO PÓS-PANDEMIA

A educação brasileira vinha avançando, mesmo que lentamente, nos últimos anos, no que se refere à garantia do acesso à educação para crianças e adolescentes. As desigualdades permaneciam e a exclusão escolar afetava mais os que já viviam em condições de vulnerabilidade social, afetando principalmente a população preta, parda e indígena, sendo as maiores nuances presentes nos estados da região Norte e Centro-Oeste, conforme a Unicef (2021).

Entretanto, como pode-se perceber ao longo deste capítulo, a pandemia da Covid-19 agravou ainda mais esse cenário. Quem já tinha dificuldade de acesso à educação teve o direito de aprender ainda mais prejudicado, principalmente em virtude da escassez de recursos tecnológicos ou dificuldade de manipulação dessas ferramentas, seja pelas instituições de ensino, corpo docente, ou familiares e alunos.

Segundo o levantamento da Unicef (2021), mais de 5 milhões de estudantes ficaram sem aulas em 2020. As mais afetadas pela exclusão escolar foram as crianças de 6 a 10 anos. Segundo a ONG Todos pela Educação, em estudo publicado em fevereiro de 2022, se em 2019 cerca de 1,4 milhão de crianças entre 6 e 7 anos ainda não sabiam ler nem escrever no Brasil, em 2021 esse número passou para 2,4 milhões. Ou seja, nesse período de dois anos houve um crescimento de 66,3%.

Além disso, os dados revelam que o impacto em crianças pretas e pardas é maior, sendo que 47,4% dessas crianças não sabem ler ou escrever, enquanto as brancas compreendem 35,1%. Do ponto de vista socioeconômico, aumentou de 33,6% para 51%, entre 2019 e 2021, o percentual de crianças pobres que ainda não sabem ler ou escrever, enquanto entre as crianças mais ricas o percentual passou de 11,4% para 16,6% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Sobre o retorno às aulas presenciais pós-pandemia, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Itaú Social, realizou uma pesquisa com o objetivo de coletar dados sobre como as Secretarias Municipais de Educação estão realizando atividades escolares e como está o calendário letivo de 2021 e 2022. O estudo apresenta também informações importantes sobre como estava sendo a

preparação para o retorno ao ensino presencial, apresentando as medidas de segurança sanitária, e os desafios das secretarias municipais de educação nesse processo (UNDIME, 2022).

Foram ouvidas 3.372 secretarias municipais de educação, correspondendo a 61% do total dos municípios brasileiros, no período de 22 de fevereiro a 8 de março. O levantamento mostrou que a maioria das redes está ofertando educação totalmente presencial, nos diversos níveis de ensino, com adesão total ou quase total dos estudantes. Além disso, 78% das redes de ensino estão utilizando a Busca Ativa Escolar que

é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). A intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão (BUSCA ATIVA ESCOLAR, 2022).

Outra estratégia que está sendo utilizada pelas redes municipais de educação é a adoção de medidas de recomposição e recuperação de aprendizagens. Dos municípios participantes da pesquisa, 77% estão tendo as propostas preparadas pela secretaria municipal de educação, que em seguida são enviadas às escolas. Enquanto isso, 20% estão deixando a escolha das estratégias a cargo de cada unidade escolar (UNDIME, 2022).

Para avaliar e analisar as defasagens de aprendizagem estão sendo utilizadas avaliações diagnósticas, sendo que 60% das redes estão aplicando avaliações em todas as escolas e 33% fazem esse diagnóstico com instrumentos que a própria escola elabora (UNDIME, 2022).

Já no que se refere às estratégias realizadas pelas secretarias municipais para monitorar a aprendizagem dos estudantes em 2022, as principais são a adoção de conversas regulares com diretores e coordenadores pedagógicos, e apoio às escolas quanto às análises e diagnóstico (nos casos das escolas que estão adotando instrumentos próprios de avaliações internas). Ademais, o estudo aponta que 95% das redes municipais pesquisadas concluíram o ano letivo de 2021 até dezembro e 100% iniciaram o ano letivo de 2022 até março de 2022 (UNDIME, 2022).

Sobre o processo de retorno às aulas presenciais e as experiências de sala de aula vivenciadas por alunos e professores, a pesquisa de Gabriel et al (2021) traz importantes reflexões ao comparar o contexto de duas escolas, sendo a E1 uma unidade pública e a E2 uma unidade privada bilíngue. Os autores contextualizam as duas escolas de forma socioeconômica ao realizar as análises: a E1 é uma escola pública municipal, localizada em Guaianases, região de São Paulo capital, com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,713, localizada no 12º distrito mais pobre do município; enquanto isso a 2, da rede privada, localizada na região oeste da mesma cidade, possui IDH de 0,942.

Enquanto a E1 manteve o ensino à distância até o final de 2020, a E2 retornou em outubro do mesmo ano em formato híbrido. Desta forma, foi possível perceber que ao longo dos meses de outubro e novembro de 2020 a escola E1 passou por dificuldades em manter a presença dos alunos no ensino à distância, uma vez que a frequência dos alunos nos ambientes virtuais teve uma queda drástica. Esse contexto é discrepante se comparado à escola E2 que nesse mesmo período iniciava um processo de retorno às aulas presenciais (GABRIEL et al 2021).

Essa transição na escola E2 ocorre com ajustes que seguiram o mesmo modelo didático-pedagógico das aulas presenciais. Os autores afirmam que o grande diferencial entre as duas escolas foi o contexto das residências dos alunos, a utilização de equipamentos tecnológicos e as condições de realização das atividades. No caso da E2, por exemplo, todos os equipamentos necessários à manutenção do sistema híbrido de ensino eram providenciados aos alunos que não tinham esses recursos em casa. Esse contexto foge à realidade das escolas públicas brasileiras que mal possuem condições de prover esses recursos até para os professores darem as aulas (GABRIEL et al 2021).

Sobre a possibilidade de aproveitamento de metodologias de ensino, utilizadas durante a pandemia, no retorno às aulas presenciais, Almeida et al (2021) investigou o corpo docente de escolas municipais da cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul. Participaram da pesquisa o corpo docente de quatro escolas de Ensino Fundamental, dos quais 56 responderam às perguntas propostas pelos pesquisadores, o que equivalia a 70% do total para os quais tinham encaminhado o questionário. Desses, 60% dos que responderam trabalham nas séries iniciais (1º ao 5º ano).

Dentre as perguntas do formulário, 89,3% responderam que pretendiam aderir a novas metodologias de aprendizagem. Eles também foram questionados da possibilidade dos seus planos de aula incluírem a utilização de tecnologias como recurso pedagógico no retorno às aulas presenciais e 73,2% responderam que é muito provável que haja eles façam essa adesão (ALMEIDA et al, 2021).

Os autores destacam ainda que os maiores receios dos professores em relação ao retorno ao modo presencial no início do processo eram relativos às questões sanitárias, como a restrição do contato físico e o respeito ao distanciamento nas salas de aula, além das questões emocionais, ausência de condições de estrutura e as lacunas deixadas pelo isolamento (ALMEIDA et al, 2021).

Em relação à aprendizagem, as principais preocupações foram ligadas ao período estipulado para concluir os conteúdos programáticos para cada ano e as lacunas de aprendizagem em virtude das aulas remotas. Soma-se a isso o receio das famílias terem desinteresse em continuar ajudando os filhos nas tarefas, a ansiedade das crianças quanto à aprendizagem (ALMEIDA et al, 2021).

Todas essas questões e dificuldades no retorno ao modelo de aulas presenciais vem evidenciando as dificuldades e desafios que a educação tem pela frente nos próximos anos. O período adverso da pandemia impôs uma forma de ensino emergencial que tinha como objetivo primário a suavização do impacto que o isolamento social e a falta da realização das aulas poderiam causar. Diante disso, alguns estudos começaram a aparecer apresentando relatos de experiência e estudos de caso sobre como se deu o processo de retorno às aulas presenciais.

Algumas estratégias também estão sendo pensadas para avaliar esse período de aprendizagem e trazer uma nova rota para os próximos anos. Sobre isso, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) apresentaram um estudo sobre as estratégias que podem ser mais promissoras para driblar ou superar esses desafios.

Os autores afirmam que é possível que o período da pandemia tenha imposto perdas decorrentes da interrupção das aulas, e que há nuances diferentes a depender do nível de ensino, das disciplinas (especialmente matemática), e de grupos menos favorecidos. No entanto, eles são amistosos em dizer que a longo prazo essas perdas podem ser recuperadas se ocorrerem intervenções eficazes na adoção das estratégias corretas (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2021).

Considerando o ensino remoto, uso de tecnologias e aumento da carga horária como as saídas mais óbvias para o pós-pandemia, Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) defendem que essas estratégias são pouco robustas para enfrentar os desafios da educação nesse retorno ao modelo presencial. Desta forma, apesar de ser incorporada ao dia a dia escolar com mais intensidade, esses elementos pouco ajudam na recuperação dos alunos mais prejudicados.

A sugestão é, em primeiro lugar, focar na realização de diagnósticos dos alunos como base para definir a retomada dos programas de ensino. Só então poderia ser traçado intervenções realmente sólidas, incluindo do lado pedagógico

o ensino estruturado, o uso de métodos adequados de alfabetização, o uso estratégico dos deveres de casa e de programas de leitura. O melhor uso do tempo consiste na redução do absenteísmo e, para os alunos com mais dificuldade, programas intensivos de tutoria em pequenos grupos (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2021, p. 12).

Além disso, é importante uma maior atenção às políticas intensivas voltadas à primeira infância, dando especial atenção aos alunos dos primeiros anos escolares. Sobre a aprendizagem da língua escrita e o retorno às aulas presenciais, a bibliografia e os estudos ainda são muito incipientes, o que dificultou a utilização de estudos mais específicos sobre essa temática nesse período específico.

Todavia, as reflexões aqui apresentadas evidenciam que as dificuldades que a educação encontra no período pós-pandemia são, de modo geral, as mesmas em todos os níveis de ensino, evidenciando maior ou menor grau a depender do ano escolar. De toda forma, é importante que o enfrentamento a esses desafios seja pensado de forma que englobe a coletividade, daí a importância dos estudos sobre o tema para o embasamento de políticas públicas que visem o enfrentamento às consequências do isolamento social na educação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O aprendizado da língua escrita é um marco na vida das crianças. Com ela o sujeito é capaz de produzir e interpretar textos. Nesta pesquisa, o pensamento de Emília Ferreiro e Ana Teberosky fundamenta a produção e análise dos dados, partindo do pressuposto de que a aprendizagem da língua escrita deve estar concentrada nos mecanismos congênitos relacionados à leitura e à escrita. As crianças desempenham um papel ativo neste processo e, sendo mais determinante

do que os conteúdos externos a elas, construindo seu próprio conhecimento. Partindo dessa ideia, tem-se o construtivismo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Com a alfabetização, tem-se os métodos para que o objetivo maior seja alcançado. Os métodos de alfabetização existentes são variados, cada um com ferramentas específicas de ensino. É importante frisar que não há, no Brasil, segundo a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a explicitação de um método de alfabetização a ser seguido, mas fica evidente que os pilares que o documento apresenta se aproxima do método fônico (SEABRA; DIAS, 2011).

O método fônico está incluído na premissa de que a consciência fonológica favorece e facilita a aprendizagem da escrita, sendo ela composta de habilidades de reflexão e manipulação da língua que fazem com que criança se alfabetize de maneira mais eficiente (MELLO; SUDBRACK, 2019).

Os métodos de alfabetização são divididos em dois grupos: sintéticos, que parte da leitura de elementos gráficos até alcançar a leitura de palavras (métodos alfabético, fônico e silábico) e, analíticos, que parte da leitura de uma palavra ou frase para reconhecer os elementos gráficos, como sílabas e letras. Nesse sentido, enquanto os métodos sintéticos se baseiam na compreensão de que a língua portuguesa é fonética e silábica, o método analítico utiliza parte da leitura de uma palavra completa para só depois analisar as partes que a compõem (SEABRA; DIAS, 2011).

No caso dos métodos sintéticos, o que diferencia um do outro é a unidade da linguagem utilizada como ponto de partida. Se o método alfabético utiliza o nome das letras, o fônico atenta-se aos sons das letras e o silábico à composição das sílabas. Apesar das diferenciações, todos os métodos sintéticos têm como pressuposto o caminho da unidade linguística à totalidade da palavra. Nesse sentido, apenas após reunir letra, sons ou sílabas é que se passa à leitura das palavras (SEABRA; DIAS, 2011).

Nesta pesquisa, utilizou-se como base o método fônico. Parte-se da compreensão de que o fonema é a menor parte da palavra, sendo as unidades básicas da língua falada. O principal objetivo dessa modalidade é ajudar a criança a aprender a quebrar as palavras em som, compreender os sons e traduzir em letras, além de combinar as letras para formar palavras (SEABRA; DIAS, 2011). Dessa forma, a habilidade da leitura é desenvolvida conforme a capacidade de decodificar

palavras em sons. Esse é um dos métodos mais utilizados no processo de aprendizagem da língua escrita.

Quando se trata de leitura e escrita, há que se considerar as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e a escrita. Segundo Kato (1987), a linguística moderna defende a primazia do estudo da linguagem oral. Essa vertente se opõe à gramática tradicional, cuja concepção de língua é a adquirida através da linguagem literária. Essa visão surgiu porque os gramáticos tradicionais utilizavam como exemplos de bom uso da língua trechos de obras literárias. Nesse contexto, a linguagem oral não tinha valor como objeto de estudo.

Essa visão de supressão da linguagem oral diante da escrita não é uma visão apenas dos linguistas tradicionais. Leigos com extensa experiência de escrita, pedagogos da linguagem e alfabetizadores e professores de línguas compartilhando desse mesmo pensamento. Kato (1987) afirma que isso se dá porque a consciência linguística desses sujeitos provém mais do ato de escrever e ler do que aquilo que eles fazem ao falar ou ouvir.

Contudo, vê-se que a aprendizagem da Língua Escrita, desde sua fase mais inicial, na alfabetização, até o ensino da gramática, especialmente com relação a sua metodologia, se dá de forma dificultadora. A criança se vê diante de algo totalmente desconhecido para ela. Não é a língua que ela fala, não é a língua que os pais falam e nem a que os próprios professores falam. Possenti (1996, p. 85) diz que “(...) é quando o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras, que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina”.

A questão é que a escola ensina como se fosse despertando, na criança, um sentimento de não pertencimento e de inferioridade. A criança não compreende o motivo de aprender regras gramaticais que ela não usa. O fato do professor esclarecer que se trata de uma gramática desvinculada do uso da fala e que serve para alguns contextos sociais já faria a criança sentir-se mais tranquila para seu aprendizado.

Como resultado, obtém-se cada vez mais encaminhamentos à consultórios especializados de crianças com dificuldade de aprendizagem, em que o especialista, por muitas vezes, tenta achar soluções seja na estrutura familiar da criança ou em alguma habilidade a ser mais bem trabalhada, quando na maioria das vezes o fator dificultador está na metodologia escolar.

Evidentemente, os distúrbios de aprendizagem existem, porém não se pode mascarar a responsabilidade das práticas de ensino. Sabe-se que as práticas de ensino, muitas vezes limitantes, também se dão pelo descaso do governo diante da educação brasileira, não oferecendo salário digno, capacitação adequada e/ou recursos de trabalho suficientes. Desse modo, os professores fazem o que podem com aquilo que têm.

Sendo assim, o processo de aprendizagem da Língua Escrita se fundamenta em um conjunto de teorias linguísticas, psicológicas e sociais, que constituem a base para a compreensão de como a criança aprende o sistema alfabético, que por mais que este tenha sido criado para representar a fala, ela não chega a ser fonética, tendo em vista as várias formas de pronúncias para representar o mesmo fonema (KATO, 1987).

São diversas as teorias que identificam e discutem as fases no desenvolvimento cognitivo e linguístico de apropriação do sistema de escrita alfabético. No Brasil, a partir da metade do século XX, novas teorias surgem no campo da psicologia educacional, com destaque para Piaget e Vygotsky, considerados os pais da psicologia cognitiva contemporânea. Ambos os autores têm o entendimento de que o conhecimento é construído nos ambientes de interação social, sendo estruturados culturalmente (COUTINHO; MOREIRA, 1991).

Dentro desse contexto, tem-se o entendimento de que cada aluno desenvolve o seu próprio aprendizado num processo único que ocorre de dentro para fora, entendendo como “dentro” as experiências psicológicas que cada um vivencia. Dentro dessa abordagem, os teóricos buscam explicar o comportamento humano a partir da perspectiva da interação entre sujeito e objeto. O produto dessa interação é a construção e a reconstrução das estruturas cognitivas (COUTINHO; MOREIRA, 1991).

O construtivismo é, assim, a ideia que sustenta o indivíduo. Em outras palavras, os aspectos cognitivos, sociais, comportamentais e afetivos não são um mero produto do ambiente, mas sim resultado de um processo de construção própria na interação com o ambiente. Nesse sentido, a teoria construtivista entende que o conhecimento não é uma cópia da realidade. Ele é uma construção do ser humano (CARRETERO, 1997).

No campo da aprendizagem escolar, a teoria piagetiana ajuda a compreender que há uma relação direta entre o desenvolvimento humano e a

aprendizagem. Segundo esse entendimento, compreende-se que ao passo que o ser humano desenvolve seu nível cognitivo, é possível desenvolver também a aprendizagem de operações, reflexões e procedimentos. O grau de desenvolvimento cognitivo é, portanto, determinante no desenvolvimento do conhecimento (LIMA, 1994).

Com base na definição dos períodos de desenvolvimento da inteligência, Piaget contribuiu para entender que, ao passo que o ser humano se desenvolve, novos conhecimentos podem ser adquiridos, podendo favorecer uma melhor compreensão e interpretação da realidade. Nesse sentido, embora a obra de Jean Piaget não defenda uma didática específica sobre como os educadores podem ajudar a desenvolver a inteligência dos alunos, ela ajuda a compreender que cada fase do aprendizado possui características específicas e possibilidades de maturação. Assim, os educadores podem planejar melhor as atividades de acordo com a escolha dos estímulos mais adequados a cada indivíduo (LIMA, 1994).

Luria, em 1929, e Vygotsky, em 1935, já estudavam como seria esse processo de aprendizagem da Língua Escrita. Vygotsky diz que o processo de desenvolvimento prepara e torna possível um processo específico de aprendizagem (VYGOTSKY, 1988). O processo de aprendizagem, então, estimula e empurra para a frente o processo de desenvolvimento.

Dessa forma, Vygotsky relata que na zona de desenvolvimento potencial, a criança está pronta para aprender determinada coisa, está preparada para aprender com a mediação do outro, até chegar o momento em que a criança não necessita mais desse auxílio (VYGOTSKY, 1988).

Em 1986, Emília Ferreiro e Teberosky, com o foco mais na criança do que no sistema alfabético, criam a teoria do desenvolvimento da escrita, contradizendo as teorias passadas e os métodos de aprendizagem da Língua Escrita, como o silábico. Surge uma nova perspectiva de que a criança aprende ao longo de seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. Construía-se, assim, a psicogênese: desenvolvida nas bases do construtivismo, como uma teoria do conhecimento, e esclarecendo a aprendizagem da Língua Escrita como um processo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Com base nessas teorias e, nas evidências que delas decorrem, é que se pode definir como ensinar e quando ensinar. Isso implica em métodos de aprendizagem da Língua Escrita e, não apenas em um método. Além disso, significa

considerar as concepções de aprendizagem que colocam a criança no lugar de construtora de seu próprio conhecimento, dando significado a tudo aquilo que a rodeia, fazendo a conexão desses elementos com a escrita. Por isso, a criança não é passiva diante da escrita, mas reflete a todo momento, construindo e reconstruindo hipóteses. Nesse sentido,

[...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Como a Língua Escrita se insere em contextos socioculturais, a aprendizagem do sistema deve ocorrer contemporaneamente ao desenvolvimento do letramento e da aprendizagem dos usos sociais desse sistema. Não faz sentido aprender a escrever se isso não tem função social (KATO, 1987).

O processo de letramento se fundamenta em teorias da língua da teoria do discurso e dos gêneros, que constituem o desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, no âmbito e com função social:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 1988, p. 9).

Dessa forma, a criança inicia sua escrita realizando garatuñas, em uma fase pré-fonológica, em que desenha pensando que está escrevendo. Kato (1987) fala dessa fase inicial que seria uma isomorfia parcial, em que a criança tenta representar a fala e segue para o aparecimento de uma escrita quase autônoma em relação à fala. Após isso, a criança observa que a escrita contém letras, que se inicia da esquerda para a direita, contudo sem ainda ter noção que a escrita representa os sons da língua, de maneira geral. Nessa fase, a criança está desenvolvendo sua consciência fonológica. Ela ainda não tem conhecimento de que a palavra é uma sequência de sons. Aos poucos ela vai atribuindo significado às palavras, na medida em que ouve os sons.

A partir daí, ela passa das escritas com letras isoladas para a escrita silábica sem valor sonoro. Outro conhecimento, posterior, que a criança vai se apropriando é o da segmentação, em que as cadeias da fala podem ser segmentadas em sílabas e percebidas mais claramente nas rimas e nas aliterações, momento em que a criança vai distinguindo significado de significante.

Com isso, a criança se apropria da consciência silábica. Dessa forma, da escrita com letras aleatórias, sem valor sonoro, transcrevendo um grafema para cada fonema, a criança passa para a fase silábica com valor sonoro, com mais facilidade de aprender primeiro a cadeia sonora das vogais (SOARES, 2020).

Nessa fase, a criança já possui uma consciência grafofonêmica. À medida que a consciência silábica avança, a criança avança nas fases, passando para a silábica alfabética, alfabética e concluindo na ortográfica. Todo esse processo envolve o desenvolvimento motor e o cognitivo (SOARES, 2020). Segundo Kato (1987), aos poucos a criança seria levada a monitorar sua escrita para atender aos padrões dessa modalidade.

A partir daí, a criança inicia seu processo de alfabetização. Diversos fatores poderão facilitar ou dificultar esse processo, como por exemplo: a metodologia escolar, o contexto familiar, os distúrbios de aprendizagem etc. Assim, quando o processo de aprendizagem da escrita finalizar, a criança estará letrada, ou seja, lendo, compreendendo e interpretando textos que estejam vinculados ao nível cognitivo da criança e que tenha significado para ela. Partindo do texto para os gêneros e não o contrário, ela conseguirá inferir significado mediante a sua realidade e o que é capaz de compreender: “[...]vencida a fase de apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura se torna mais fácil que a escrita” (SOARES, 2020, p. 196).

Sobre esse aspecto, Mary Kato (1987) afirma que uma pessoa, sendo criança ou adulta, torna-se letrada quando é capaz de fazer uso da linguagem escrita tanto para crescer cognitivamente, quanto para atender às várias demandas sociais desse tipo de linguagem.

O que se conclui é que existem dois pontos cruciais que ajudam a entender por que a aprendizagem da Língua Escrita era um desafio antes mesmo da pandemia e se tornou maior agora. Um dos pontos está centrado na concepção do que seria a aprendizagem da língua materna e quais seriam as estratégias mais eficientes e respeitadas para as crianças. O outro é referente aos profissionais que

estão à frente dessa responsabilidade, que muitas vezes desconhecem a aprendizagem da Língua Escrita como um processo diretamente vinculado à consciência fonológica, sobretudo à fonética e à fonologia (SOARES, 2020).

Partindo do pressuposto de que a consciência fonológica, em ambas as modalidades, remota ou presencial, seria uma habilidade fundamental no processo de aprendizagem da língua escrita, a seguir tem-se alguns conceitos sobre o tema.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

As habilidades de consciência fonológica são essenciais, pois através delas pode-se reconhecer que seus correspondentes gráficos têm correlação com os sons da fala, sendo fundamental no desenvolvimento da escrita e leitura. É necessário que as crianças percebam que os fonemas e sílabas que formam as palavras têm dimensões sonoras, e esta habilidade pode ser expandida em tarefas de consciência fonológica durante as intervenções.

Embora o convívio social facilite a aquisição espontânea da linguagem oral pela criança, aprender a escrever e ler requer muito mais que o contato com a língua, é necessário refletir, analisar e manipulá-la, o que exige um nível de abstração. A criança será incapaz de alcançar se não houver alguém para conduzi-la nesse processo. Assim, a mediação, ocorrida mais fortemente na escola nas intervenções terapêuticas é o meio propício para que a consciência metalinguística seja concretizada (SANTOS; MELO; ROAZZI, 2016).

Compreendendo que, a finalidade da aprendizagem da língua escrita tem o intuito de fazer com que as pessoas se apropriem do código linguístico-gráfico de forma com que os falantes se configuram, de fato, como usuários da escrita e leitura, corrobora-se com Cunha e Capellini (2011). Os autores enfatizam que:

O propósito da alfabetização é auxiliar as crianças a compreenderem o que lêem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia. Sendo, portanto, o objetivo da leitura, obter o significado da escrita, o trabalho primário do leitor iniciante é se tornar fluente no reconhecimento automático da palavra escrita (p. 86).

Nesse sentido, Piccoli e Camini (2012, p. 103) reforçam que “a consciência fonológica pode ser designada como um grupo de habilidades que possibilite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, permitindo segmentar

unidades maiores em menores”. Essas competências são fundamentais para a aprendizagem da língua escrita devido à consciência fonológica necessitar de vários processos essenciais para a aprendizagem da escrita e leitura. Os autores afirmam também que "as habilidades podem ser agrupadas em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica" (2012, p. 103). Complementar a essa discussão, Cunha e Capellini (2011) descrevem que:

A consciência fonológica é uma parte integrante da consciência metalinguística e está relacionada à habilidade de refletir e manipular os segmentos da fala, abrangendo, além da capacidade de reflexão (consultar e comparar), a capacidade de operar com rimas, aliterações, sílabas e fonemas (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor) (p. 87).

Para diversos autores, a apropriação de conceitos necessita do sujeito uma consciência em distintos níveis de análise linguística, principalmente, no nível fonológico. Nas línguas alfabéticas, o aprendizado desse princípio é fundamental para que se possa aprender a escrever e ler. O princípio é que os sons (fonema) da fala se associam às letras (grafemas). E dessa correlação, a linguagem pode adquirir diversos formatos, provocar efeitos múltiplos no âmbito comunicativo e desenvolver muitos significados (SANTOS; MELO; ROAZZI, 2016).

A criança quando fala não tem uma consciência perfeita dos sons que pronuncia tampouco a consciência das operações mentais que realiza. Quando escreve, necessita tomar consciência da composição sonora de cada palavra, tem que esmiuçar e transformá-los em símbolos alfabéticos além de memorizados e estudá-los de antemão (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

A escrita e a leitura estão relacionadas à alfabetização e, embora se complementem, são duas áreas diferentes na forma de aprender e de colocar em prática, sendo necessário acessar informações distintas na hora da sua execução. Segundo Dombrowski et al (2008), ao relacionar a escrita com a fala, percebe-se que a fala é contínua. Entretanto, o fluxo da escrita é dividido em unidades como sentenças, palavras e letras que combinadas entre si de diferentes formas constituem todos os vocábulos de nossa língua. Com relação à consciência fonológica, o autor enfatiza sua importância na prática diária, em sala de aula antes do processo de alfabetização, pois ela é preditiva para a aprendizagem de escrita e leitura.

Para Novaes et al (2013), compreende-se que a analogia estabelecida entre a aprendizagem da escrita e leitura e a consciência fonológica é recíproca. Por isso,

é indispensável que alguns níveis dessa habilidade precedam o processo de aprendizagem da escrita, auxiliando o alcance de níveis mais avançados de consciência fonológica devido a esta aquisição.

Assim sendo, a consciência fonológica é importante pois ela prepara o educando para o método de decodificação da língua, estudando os sons, grafemas, sílabas e palavras, levando em conta um entendimento mais dialógico e aberto a novas descobertas e reflexões.

O progresso dessas habilidades geralmente acontece aos poucos, começando na discriminação de sílabas, expressões ou palavras dentro de lugares mais amplos da fala, prosseguindo para as aliterações, rimas, e sílabas, somente.

Diante desse contexto, compreende-se que a consciência fonológica pode ser uma grande aliada nesse processo através de atividades trabalhadas em sala de aula com as crianças. Estudos sinalizam que intervenções que envolvem o treinamento dessa habilidade, além de facilitar o processo de aprendizagem da língua escrita, são potencialmente adequadas para prevenir e tratar dificuldades de aprendizagem.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso metodológico adotado na pesquisa, a definição do método e o local de coleta dos dados. Ademais, foi explicitado os critérios de inclusão, e os instrumentos e procedimentos utilizados nas análises.

4 MÉTODO

Para realizar a investigação do objeto, fez-se a pesquisa documental (FONSECA, 2002). A documentação coletada foi referente ao prontuário de acompanhamento de uma criança, aluno de escola pública de um município de Santa Catarina, sendo atendido no Núcleo de Atendimento à Criança e ao Adolescente, por apresentar dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Gil (2002) a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: Não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, entretanto, a pesquisa bibliográfica se utiliza das publicações de diversos autores,

ou seja, os dados, textos, estudos já passaram por crivo técnico. Apesar de a pesquisa documental seguir os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, eles ainda não passaram por uma análise mais detalhada, sendo considerado “de primeira mão” (GIL, 2002).

Há uma linha tênue entre pesquisa bibliográfica e documental, por ambas utilizarem de materiais já produzidos para suas análises de pesquisa, e mesmo no caso da pesquisa documental, jornais, revistas etc. também são utilizados. Dessa forma, pesquisas documentais e bibliográficas se misturam ao longo da pesquisa.

Uma vantagem da pesquisa documental e que foi de fundamental importância para este trabalho, é o fato de que nesse tipo de pesquisa não é necessário o “contato com os sujeitos da pesquisa” (Gil, 202, p.46). Sendo assim, essa pesquisa utilizou-se dos dados contidos no prontuário da psicopedagoga, não necessitando de contato com o sujeito e de nenhum envolvimento com ele.

Como diz Gil (2002), como a pesquisa documental lida com dados que ainda não foram analisados, pode haver uma dificuldade em se manter a representatividade e objetividade na pesquisa, contudo, esse aspecto perpassa e existe em qualquer pesquisa de natureza social. Sobretudo, a oportunidade de gerar dados para uma melhor visão de um determinado assunto ou construção de hipóteses que colaborarem com conclusões mais assertivas por outros meios são fatores que por si só já qualificam a pesquisa documental.

O prontuário foi evoluído e analisado apenas nos períodos de março de 2020 a dezembro de 2021, período que compreende a suspensão das aulas presenciais e marca também o seu retorno. Além do prontuário da criança, com as informações de cada atendimento psicopedagógico, também foram analisados os materiais produzidos pela criança, como atividades metalinguísticas e produções textuais.

Neste prontuário estão os registros das atividades realizadas com a criança, a descrição dessas atividades e os resultados obtidos pela criança. Esse recurso, que foi utilizado como instrumento de análise, serviu para que a pesquisadora pudesse traçar uma linha evolutiva que vai desde a pandemia, com os atendimentos remotos, até a volta dos atendimentos, em 2021. Dessa forma, pode-se perceber o caminho percorrido pela criança na construção da sua capacidade de escrita.

De acordo com Gray (2012), esta pesquisa científica é de cunho qualitativo, ou seja, com enfoque em um tema específico, com detalhamento de informações e de amostragens intencionais e não aleatórias, a fim de obter reflexões de determinadas práticas de locais e tempo específicos, em dois períodos distintos (durante a pandemia e após).

Quanto à natureza da pesquisa, esta pode ser determinada como básica. A pesquisa básica ou aplicada, também conhecida como pesquisa pura ou pesquisa fundamental, é uma pesquisa científica focada na melhoria das teorias científicas (SILVEIRA; CORDOVA, 2009 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Ainda na busca pelos dados, este estudo é descritivo (TRIVIÑOS, 1987), pois irá descrever as características de determinado fenômeno. Fomentando, dessa forma, em uma pesquisa interpretativa, com foco na reflexão a partir dos dados obtidos acerca da aprendizagem da Língua Escrita durante a pandemia e depois.

4.1 LOCAL DA COLETA DOS DADOS

A coleta de dados se deu a partir das intervenções da própria acadêmica, que é Psicopedagoga, especialista em Aprendizagem da Língua Escrita e trabalha no Núcleo de Atendimento Especializado de um município no estado de Santa Catarina. A acadêmica trabalha neste Núcleo desde 2011, atendendo crianças com dificuldades de aprendizagem, juntamente com uma equipe multidisciplinar, envolvendo psicopedagogas, pedagogas, fonoaudiólogas e psicólogas. Este núcleo é um órgão municipal, público e gratuito, exclusivamente para as crianças que estudam nas escolas municipais.

O encaminhamento dessas crianças se dá via escola, a partir do relatório dos professores. Nas sextas-feiras os especialistas do Núcleo se reúnem para realização das triagens desses relatórios, que são direcionados para a especialidade que melhor atenderá a queixa trazida pela escola. Dessa forma, a criança é encaixada na agenda de uma das especialidades. O atendimento é semanal, individual e tem duração de uma hora. No caso do atendimento psicopedagógico, são feitos seis primeiros encontros para a avaliação do estudante. Esse protocolo de avaliação é individual de cada psicopedagoga, porém, os aspectos a serem avaliados são padronizados.

Durante esse período avaliativo são observadas as principais áreas de desenvolvimento (cognitivo, emocional, psicomotor, funções executivas e sociais). Após a avaliação, o psicopedagogo avalia qual a área e quais habilidades devem ser trabalhadas para que a criança consiga superar suas dificuldades de aprendizagem, podendo realizar encaminhamentos internos, para as outras especialidades, se assim achar necessário. A criança é liberada dos atendimentos quando sanar as queixas que a trouxeram, sem prazo determinado.

4.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

O pré-requisito para a escolha do participante do estudo de caso foi uma criança que apresentasse dificuldades de aprendizagem e que ainda se encontrasse em processo de alfabetização, para que fosse possível descrever e observar a evolução desse processo compreendido em dois períodos: pandêmico, com o ensino remoto, e pós-pandêmico, com o retorno ao ensino presencial, a fim de refletir e discutir possíveis influências na aprendizagem da Língua Escrita durante o período.

4.2.1 Perfil da criança participante

Para a escolha do participante do estudo, adotou-se como pré-requisito que fosse uma criança atendida no NAEP, que apresentasse dificuldades de aprendizagem e que tivesse iniciado seu processo de escrita em 2019, continuando esse processo até os dias atuais para poder descrever e comparar todo esse processo compreendido nesses dois períodos, a fim de refletir e discutir possíveis influências na aprendizagem da Língua Escrita devido à pandemia.

4.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o objetivo de tentar sanar os objetivos dessa pesquisa, foram utilizados dados das produções da criança escolhida e com eles, foram construídas as tabelas avaliativas dos acompanhamentos realizados ao longo dos anos de 2020 e 2021. Dessa forma, foi possível analisar diferentes aspectos referentes às habilidades e

competências cognitivas e linguísticas envolvendo a Língua Escrita, delimitando o período presencial e remoto.

Dentre os aspectos das habilidades linguísticas observadas, estão: conhecimento do alfabeto, consciência fonológica, memória de trabalho, nomeação automática rápida, atenção visual, leitura de palavras, compreensão de frases a partir de figuras e produção textual.

Vale ressaltar que, além desses testes, registrados no prontuário, foram utilizados os registros das intervenções realizadas pela profissional autora desta pesquisa. Além disso, trabalhou-se com os registros e prontuário da criança em 2020 e 2021, contendo informações das intervenções psicopedagógicas, seus objetivos, recursos utilizados e observações do desempenho do aluno.

Os testes utilizados para auxiliar na visualização do quadro evolutivo da criança, foram:

- Teste IAR (Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização), de Sérgio Leite (1984), com o objetivo de avaliar as habilidades preditoras para a alfabetização;
- Prova de consciência fonológica por produção oral (PCFO), de Seabra e Capovilla (2000), que avaliou a compreensão linguística oral;
- Teste contrastivo de compreensão de sentenças escritas, de Seabra e Capovilla (2013), com objetivo de verificar a compreensão linguística escrita da criança;
- IPPL (Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura), que avaliou aspectos relacionados diretamente com o processo de alfabetização, com base em Capellini, (2017);
- TDE I (Teste de Desempenho Escolar), de Lilian Milnitsky Stein (2017), com o objetivo de analisar áreas referentes à estrutura da palavra; e
- APET (Análise da Produção Textual), a fim de verificar o desempenho da criança com relação a produção escrita, segundo Forte (2014).

Todos esses instrumentos foram detalhados na Análise dos Dados e vinculados com sua categoria de análise. Ou seja, cada instrumento, juntamente com outros materiais escritos, fomentaram as análises de cada categoria inserida no processo de aprendizagem da língua escrita, que também foram esmiuçados posteriormente na análise dos dados. Os testes IA, IPPL e TDE foram os testes geradores dos gráficos comparativos.

No prontuário estão relatados, além dos instrumentos avaliativos, a fim de verificar a evolução da criança, atividades baseadas no método fônico, por considerá-lo o método que mais contempla os componentes essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. A abordagem da consciência fonológica e do método fônico foram explicitados mais profundamente na análise da pesquisa. Jogos de alfabetização, jogos estimuladores da memória, da atenção e da concentração, atividades estimuladoras das funções executivas também foram trabalhadas com a criança, mas não foram aprofundadas aqui, pois fogem do tema da pesquisa, apesar de serem habilidades determinantes no processo de alfabetização.

5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados se deu a partir dos testes de desempenho para que se tivesse uma visão mais didática de como foi esse período. Os testes utilizados foram relatados no Capítulo 4, sobre o método, e foram desenvolvidos neste tópico.

5.1 ANÁLISE SOBRE OS DADOS DO ALUNO PESQUISADO

5.1.1 Ambientação familiar

A intervenção psicopedagógica teve início quando a criança tinha 08 anos de idade, no início de 2020. O mesmo frequentava escola pública municipal e possuía uma vida econômica comum a grande parte dos brasileiros, pai e mãe trabalhavam fora, filhos apenas estudavam, viviam com aproximadamente três salários-mínimos. Essa criança também fazia terapia com fonoaudióloga, pois apresentava algumas trocas fonêmicas, o que atrasou seu processo de alfabetização. O aluno foi repetente e teve um atraso significativo na alfabetização.

5.2 ANÁLISE DOS TESTES

5.2.1 Aplicação das evoluções

Foram recolhidos dados de dois anos de intervenções, com duração de 50 minutos cada uma. O início da terapia teve como objetivo sanar as dificuldades que a criança apresentava em se alfabetizar, tendo em vista que já se encontrava em atraso acadêmico.

Para a organização e clareza dessa pesquisa, quando se fala do período remoto, se está falando do ano de 2020, período de maior confinamento devido ao vírus Corona. Quando se fala do ano presencial, trata-se do ano de 2021, com o retorno dos atendimentos.

Primeiramente, a psicopedagoga realizou a avaliação inicial por meio de testes específicos e obteve resultados que serão expostos abaixo, nomeando o aluno em questão como “aluno X” por questões de privacidade e sigilo. Vale ressaltar que serão expostos os testes relacionados à aprendizagem da escrita, os outros testes, tais como: funções executivas, atenção, coordenação motora e rastreio de deficiências não serão expostos, pois não estão relacionados diretamente com o objetivo da pesquisa, embora já se tenha conhecimento de que todos esses aspectos influenciam no processo de aprendizagem da criança, no que diz respeito à língua escrita e a todos os outros aspectos do seu desenvolvimento.

Portanto, neste trabalho, focou-se no percurso da criança em dois períodos distintos: o remoto, durante a pandemia, e o retorno ao presencial, após o período de confinamento. Então, não vamos adentrar nas particularidades da criança, mas sim na sua trajetória e na descoberta da escrita durante este período.

Outro ponto importante a ser observado é a definição de alfabetização, ou seja, estar alfabetizado, ter aprendido a língua escrita. A vertente que embasa esta pesquisa leva em consideração o construtivismo de Piaget, que coloca o sujeito que aprende como sujeito ativo desse processo e não como mero expectador, passivo no processo de construção de conhecimento. Pelas ideias de Piaget, o ser humano constrói o conhecimento e não apenas adquire passivamente do outro (PIAGET, 1962).

A partir de Piaget, tivemos o grande alicerce desta pesquisa, que é Vygotsky. Esse estudioso contribuiu significativamente com o construtivismo, afirmando que a linguagem, o ato de aprender a língua escrita é, antes de tudo, um ato social, em que o ser humano terá recursos para crescer em sociedade, construir

coletivamente e evoluir. Para ele, a interação com o outro, neste caso, professor-aluno, é uma troca de experiências e saberes que só juntos constroem o conhecimento.

Dessa forma, o processo de alfabetização que se trata aqui diz respeito não somente ao conhecimento das junções das sílabas, mas sim ter condições de utilizar a língua escrita para cumprir as demandas sociais. Assim, mesmo que o aluno X já reconheça o alfabeto e faça algumas junções silábicas, ainda não está alfabetizado, pois sua escrita e leitura não atingem o esperado para a sua idade e grau de escolaridade e muito menos não atinge as demandas que o aluno necessita na sua vida em sociedade.

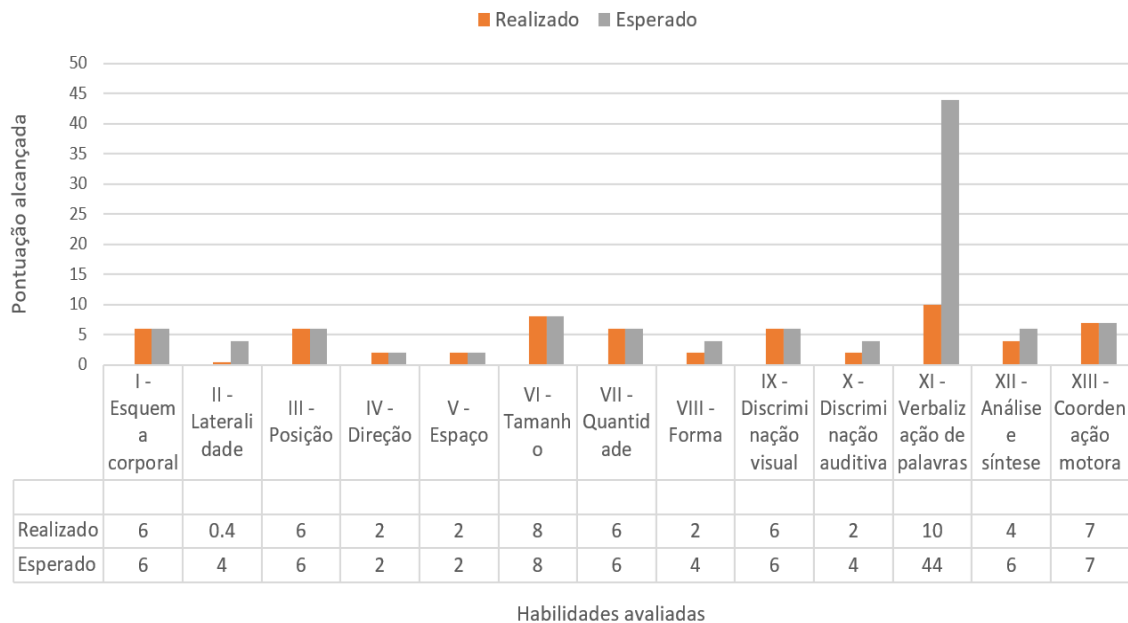
5.2.2 Período Pandêmico – Evolução 1

5.2.2.1 Avaliação das habilidades preditoras de leitura e escrita – Teste IAR *(Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização)*

O teste IAR (LEITE, 1984) foi realizado com o aluno X em fevereiro de 2020, um mês antes de iniciar a pandemia. O teste avaliou se a criança possui as habilidades preditoras para se alfabetizar. Essas habilidades estão descritas no gráfico. Ao aplicar o teste IAR e avaliar as competências para a aprendizagem da escrita e da leitura, o aluno demonstrou dificuldades na lateralidade, na noção espacial, no reconhecimento de formas, na discriminação visual, na discriminação auditiva e na análise/síntese.

Com os exercícios envolvendo a leitura das palavras, o aluno X também apresentou dificuldades e não realizou as atividades de forma correta. Nos outros aspectos avaliados, obteve desempenho adequado para sua faixa etária e grau de escolaridade. Segue abaixo, o gráfico da Figura 1 explicativo:

Figura 1 - IAR 1
IAR - Instrumento de Avaliação do Repertório



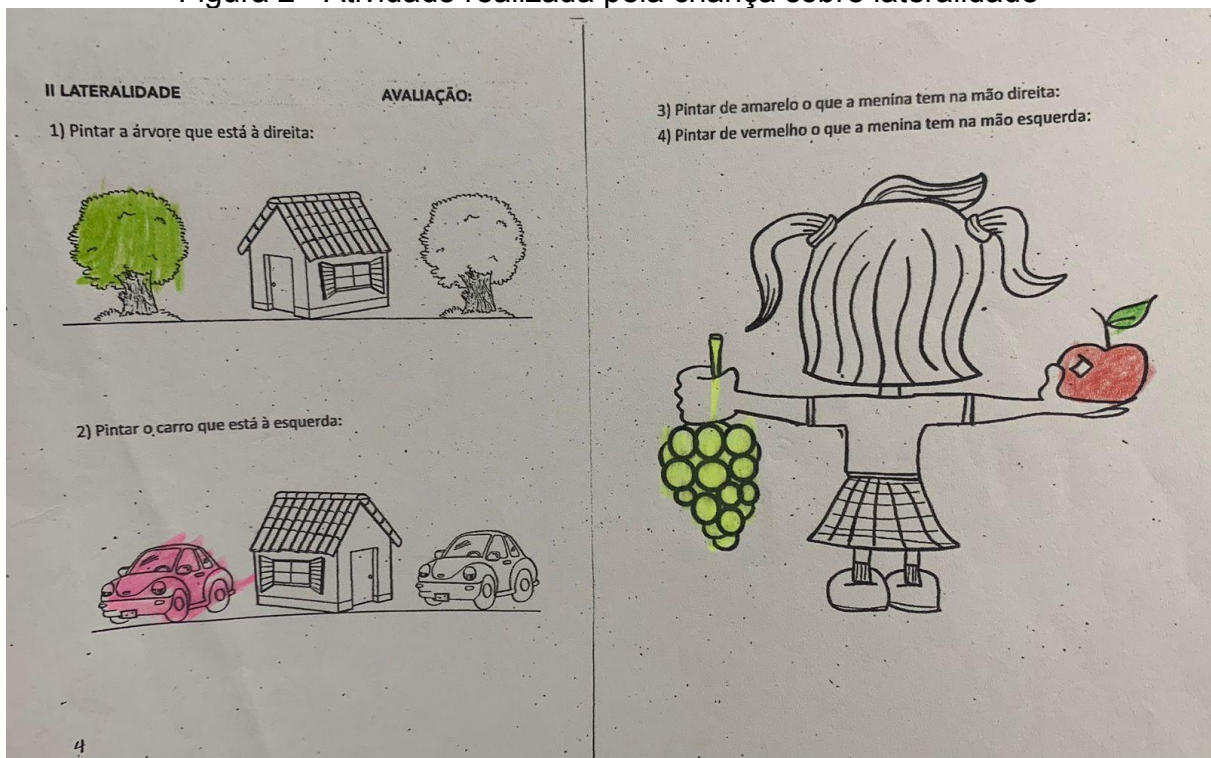
Fonte: a autora

Percebe-se que o aluno X apresenta dificuldades na lateralidade, diferenciação de direita e esquerda, como mostra a Figura 1. Também mostra dificuldades na identificação das formas, o que pode prejudicar seu processo de alfabetização tanto no momento de diferenciar as letras que diferem da posição espacial, como as letras b e d, por exemplo.

Além disso, a dificuldade de lateralidade impede a criança de saber o sentido direcional da leitura e da escrita. A habilidade de análise e síntese também está abaixo do esperado. Isso reflete no processo de aprendizagem da língua escrita, uma vez que dificulta a capacidade de juntar as partes para formar o todo e, decompor o todo em partes, relacionado com a segmentação das palavras, sílabas e letras.

Em relação à discriminação auditiva como era referente aos fonemas, o aluno X apresentou muitas dificuldades. Nas aliterações conseguiu realizar, mas quando as perguntas eram referentes aos fonemas no interior das palavras, o aluno não conseguiu responder.

Figura 2 - Atividade realizada pela criança sobre lateralidade



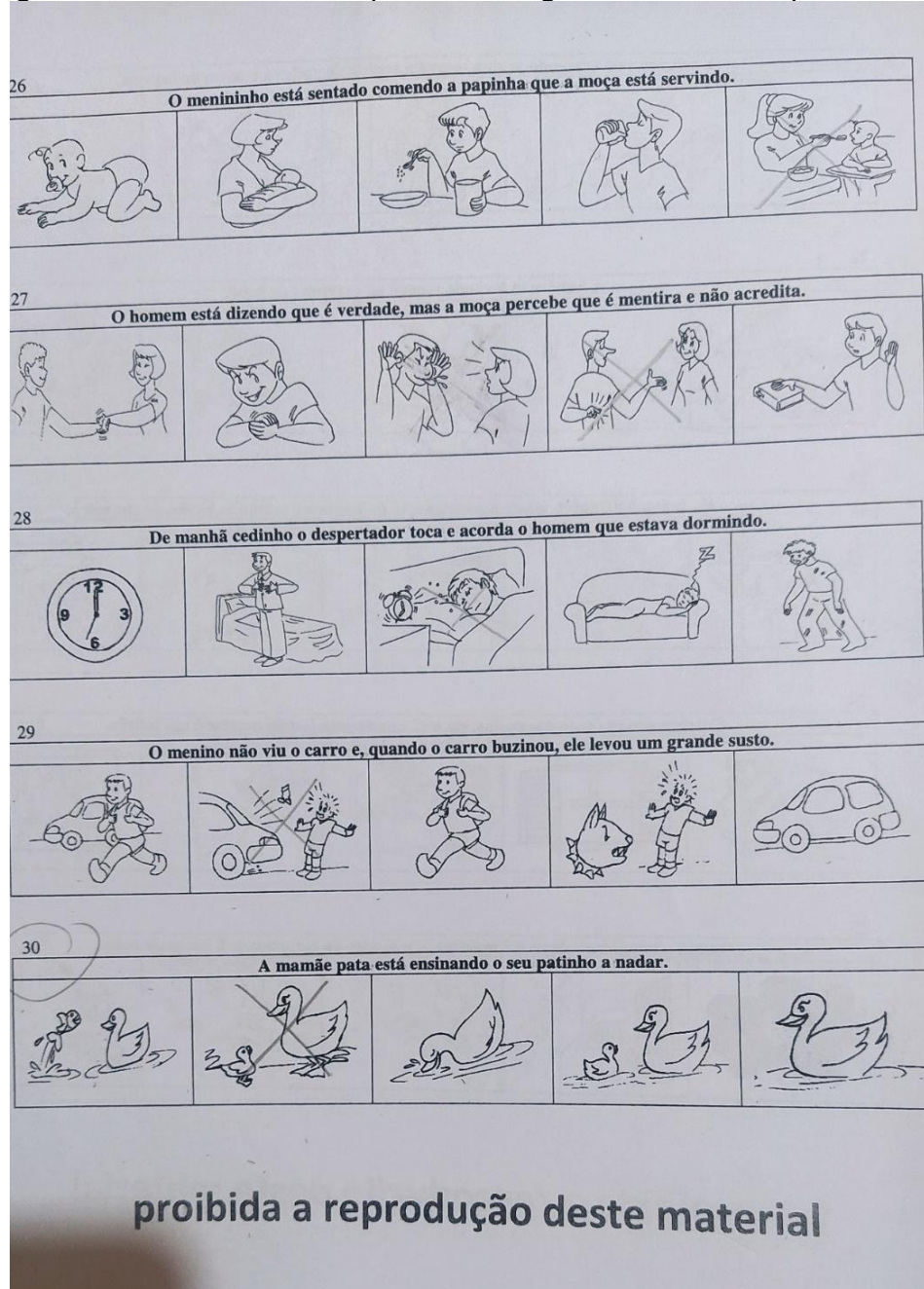
Fonte: IAR (LEITE, 1984)

5.2.2.2 *Teste TCCAL (Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura)*

O TCCAL (CAPOVILLA; SEABRA, 2013) avalia as habilidades de compreensão linguística e de leitura. Possui duas partes distintas, aplicadas separadamente: o Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas (SCSF) e o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas (SCSE), que avaliam compreensão auditiva e de leitura, respectivamente. Cada subteste possui 40 itens de teste, arranjados em ordem crescente de dificuldade. Neste teste a terapeuta lê as frases para a criança e ela escolhe a figura que melhor representa a frase ouvida.

Nesse teste o aluno X teve escore bruto de 30 pontos em um total de 40 sentenças, obtendo uma média na pontuação-padrão de 99 pontos, o que indica um desempenho médio, pontuação considerada adequada para sua idade. Em leituras mais elaboradas, teve mais dificuldades em associar as frases, com respostas incorretas. Vale ressaltar que as frases eram lidas pela pesquisadora e o aluno X assinalava qual a figura que melhor representava a frase, como mostra a Figura 3:

Figura 3 - Atividade de compreensão linguística realizada pela criança



Fonte: CAPOVILLA; SEABRA, 2013

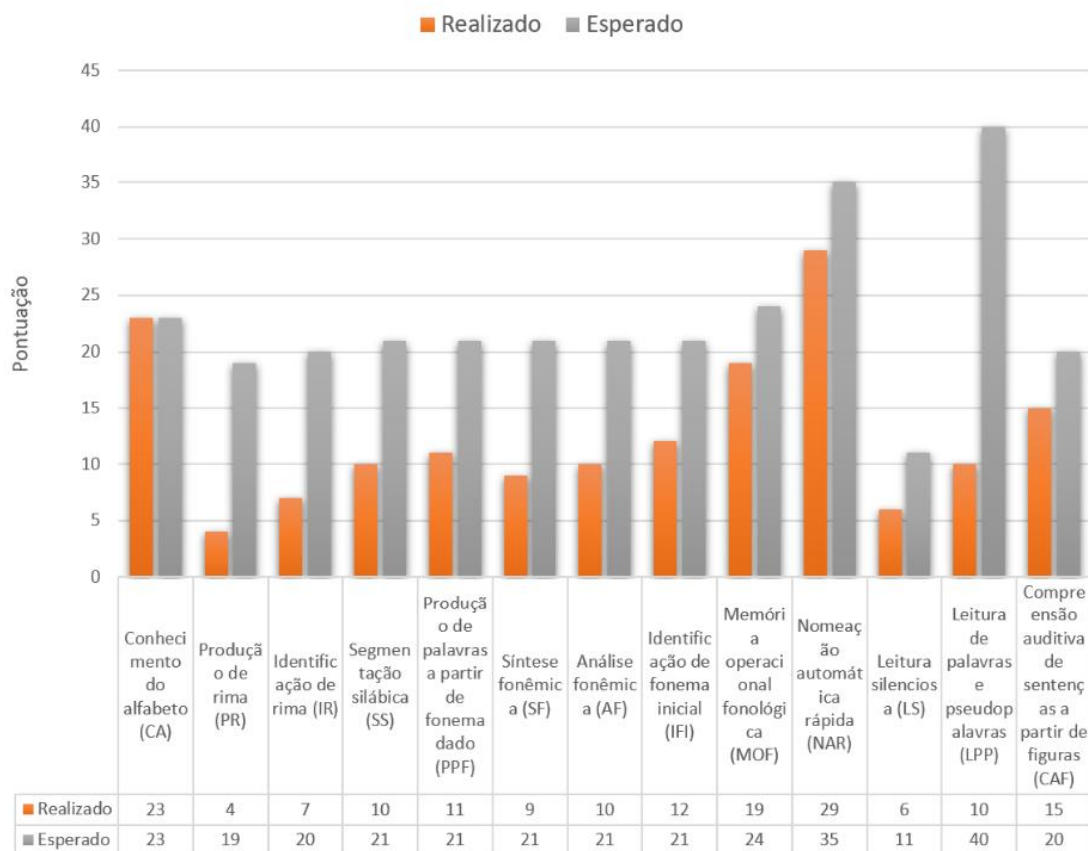
5.2.2.3 IPPL - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura

O IPPL (CAPELLINI, 2017) é um protocolo de rastreio elaborado com o objetivo de identificar crianças em risco para dificuldades ou transtornos de leitura e escrita. Neste teste foram avaliados os seguintes itens: Conhecimento do Alfabeto (CA), Produção de Rima (IR), Identificação de Rima (IR), Segmentação Silábica

(SS), Produção de Palavras a Partir de Fonema dado (PPF), Síntese Fonêmica (SF), Análise Fonêmica (AF), Identificação de Fonema Inicial (IFI), Memória Operacional Fonológica (MOF), Nomeação Automática Rápida (NAR), Leitura Silenciosa (LS), Leitura de Palavras e Pseudopalavras (LPP), Compreensão Auditiva de Sentença a Partir de Figura (CAF). Todos esses elementos podem ser percebidos na Figura 4 abaixo:

Figura 4 - IPPL 1

Teste IPPL



Fonte: a autora

O aluno X está com algumas habilidades fundamentais da alfabetização inadequadas. Ou seja, algumas habilidades linguísticas, responsáveis pela alfabetização, não estão de acordo com sua idade e seu grau de escolaridade. Para que aconteça a aprendizagem da leitura e da escrita é necessário que a criança tenha algumas habilidades desenvolvidas, tais como: associar o que ouve com o que vê, segmentação da fala em unidades distintas, a compreensão de que essas unidades se repetem em outras palavras e a correspondência grafema/fonema, são

as habilidades metafonológicas descritas acima e descritas na Figura 4 (VEUILLET, 2017).

O aluno X demonstrou muitas dificuldades com a rima, como por exemplo quando perguntado “pé rima com?”, o aluno X respondeu “dele”. Quando a pesquisadora pediu para o aluno justificar a resposta, ele disse: “o pé dele”. Além disso, necessitou de um tempo maior para realizar as atividades e, na maioria delas, a criança respondeu incorretamente. Também apresentou dificuldades em algumas relações grafofonêmicas e não conseguiu realizar exercícios que necessitavam de conhecimento fonêmico, principalmente no que diz respeito às trocas de sons surdo e sonoro.

A rima é uma habilidade essencial para a realização da leitura e da escrita, por isso foi especialmente trabalhada com o aluno X. Considera-se que a rima oportuniza o aumento do léxico, a formação das memórias lexicais e semânticas, que posteriormente a criança irá necessitar para recuperar a informação auditiva, e por consequência, a compreensão da leitura (CAPELLINI, 2015).

No Figura 4 vê-se que tanto a análise fonêmica quanto a segmentação fonêmica foram aspectos que geraram muitas dificuldades para o aluno X, confirmando a teoria de que o conhecimento das unidades fonológicas maiores, tais como a sílaba e o onset-rima, se desenvolve mais facilmente do que o conhecimento das unidades menores, como o fonema. Como se vê, mesmo que esteja abaixo do esperado, o conhecimento do alfabeto e a identificação e produção de rimas tiveram uma pontuação maior.

O teste de leitura silenciosa consiste na apresentação de uma figura, o qual a criança terá que associar a uma palavra. Exemplo: mostra-se a figura de um cachorro e abaixo duas palavras: cachorro e cabelo. A criança terá que associar a figura à palavra. Neste teste o aluno X acertou seis das dez questões. Isso porque acontece uma categorização semântica, em que a criança associa a imagem à palavra com mais familiaridade. Por isso, o aluno X acertou a palavra carro e errou a palavra chuva.

Quanto à leitura de palavras e pseudopalavras, o aluno X conseguiu ler algumas palavras com sílabas simples, porém não realizou a leitura das palavras de sílabas complexas.

5.2.2.4 TDE I – Teste de Desempenho Escolar

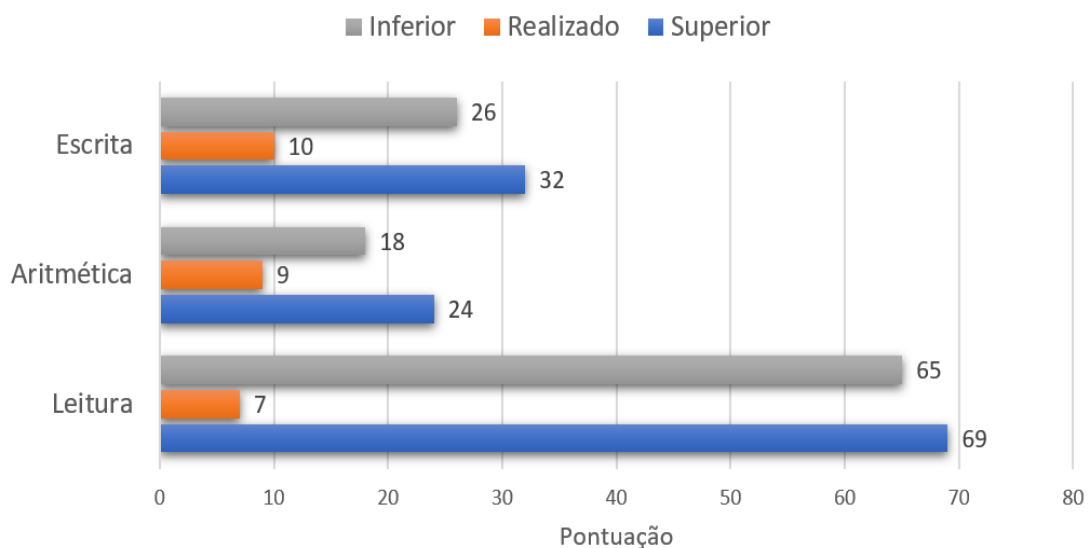
O TDE (STEIN, 2017) é um instrumento psicométrico que visa a oportunizar de forma clara uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. Para os fins desta pesquisa, será utilizado apenas os testes de escrita e leitura.

O teste em tela, especificamente a parte que cabe a esta pesquisa, é formado por dois subtestes: o de escrita, com a escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas sob a forma de ditado e o de leitura, a partir do reconhecimento de palavras isoladas do contexto.

Cada subteste apresenta uma escala crescente de dificuldade. O Escore Bruto (BE) de cada subteste e o Escore Bruto Total (EBT) dos testes são convertidos em uma tabela com a divisão: superior, médio, inferior, e podem ser comparados, de criança para criança, por grau de escolaridade ou faixa etária (STEIN, 1994).

Figura 5 - TDE 1

Teste TDE I



Fonte: a autora

Na escrita, o aluno X está no nível silábico, tendo em vista que ele consegue representar as sílabas da palavra, seja por meio de uma letra somente ou de duas letras. No entanto, ainda não consegue representar todos os grafemas. Reconhece as letras do alfabeto, porém ainda possui dificuldades de realizar a junção silábica, mesmo as simples. Quando foi pedido para escrever a palavra “formiga”, o aluno escreveu “vuaia”. O aluno não realizou a leitura de maneira eficiente e, por isso, não completou o processo de alfabetização.

Quanto à habilidade de consciência fonológica, uma das hipóteses levantadas pelo aluno diz respeito aos fonemas finais quando terminados em vogais. Quando perguntado: Qual o último som de “pato”, o aluno respondeu corretamente. Nas histórias contadas, compreendeu o que foi narrado parcialmente, com perdas e confusões em algumas informações e, realizou o resumo da história, de forma oral, de maneira limitada e, por vezes, distorcida. Foi lida a história da Baleia Babita que tinha um filho chamado Bobi. Ao perguntar qual era o nome do filho da baleia, o aluno respondeu: "Babita".

Superou o realismo nominal, característica do pensamento infantil em função do qual a criança expressa dificuldades em dissociar o signo da coisa significada (PIAGET, 1962), porém ainda não tem conhecimento suficiente sobre palavra, sílaba e letra. Quando foi pedido “diga uma palavra grande”, o aluno respondeu: “pezão”. Depois foi perguntado novamente “qual a palavra maior: pezão ou caderneta?” e o aluno respondeu: “caderneta”. Na captação de conteúdo o aluno X teve dificuldades, por vezes, em compreender algumas explicações, porém, após revisão, o estudante conseguiu assimilar.

Dessa forma, diante dos déficits observados na avaliação inicial, iniciou-se o trabalho com as habilidades de leitura e escrita. As atividades para este fim foram planejadas de forma a promover a correspondência fonema-grafema, a construção da escrita e a realização da leitura em rota lexical, ou seja, reconhecimento da palavra inteira.

Para a realização dessas atividades interventivas, trabalhou-se com a consciência fonológica, partindo do pressuposto de que trabalhar essas habilidades garante um processo de alfabetização mais eficaz. Após a realização dessas atividades, que resultaram nas avaliações tabeladas, houve a quebra do atendimento de forma presencial. A partir desse momento, março de 2020, tanto a escola do aluno X quanto o Núcleo de Atendimento Especializado deixaram de

atender de forma presencial a fim de obedecer às regras governamentais de combate ao vírus. Na escola do aluno não houve aulas on-line, com o professor ao vivo, como ocorreu em muitas escolas privadas. Na escola do aluno X, o suporte pedagógico da escola (não os professores) recebiam os conteúdos e atividades a serem repassadas à família do aluno, que ia até a escola retirar esses materiais.

Percebe-se, assim, que as crianças que já tinham dificuldades na aprendizagem, ficaram ainda mais vulneráveis, pois não recebiam orientações adequadas sobre o conteúdo. Os conteúdos também eram repassados na Plataforma Educa Web. Lá o aluno podia acessar os conteúdos e realizar as atividades. A família do aluno X coletava todos os materiais na escola, mas o aluno apresentava muita dificuldade em realizá-las. A mãe tentava auxiliar como podia. Essa realidade não era a de todas as famílias: muitas delas não compareciam à escola para coletar as atividades e, muito menos, tinham acesso ao computador para usar a plataforma.

Já no Núcleo de Atendimento Especializado, os profissionais faziam ligações telefônicas para as famílias e videochamadas para a realização das intervenções. Alguns fatores prejudicaram significativamente o processo das crianças. O primeiro deles, era a falta de recursos da maioria das famílias, em que um único celular era utilizado por todos.

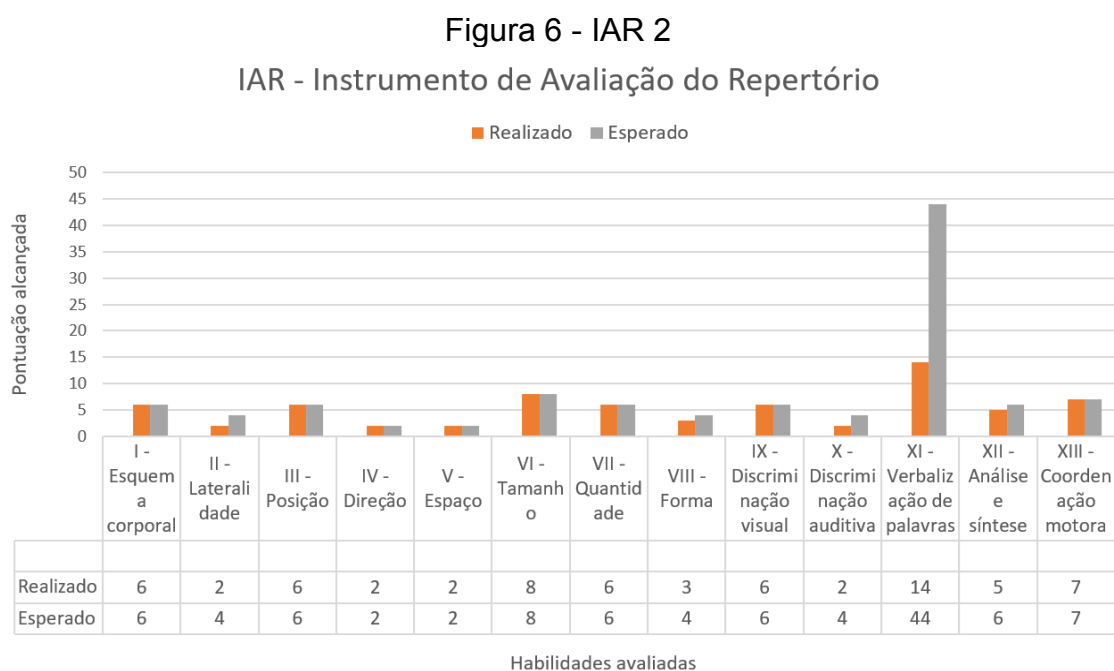
Dessa forma, na hora marcada para o atendimento on-line, por diversas vezes o celular não estava ao alcance da criança: estava com algum familiar que não se encontrava em casa. Outro fator dificultante era a questão do espaço reservado na casa para as intervenções: geralmente as crianças realizavam os atendimentos on-line em cômodos da casa que não eram silenciosos. Soma-se a isso os problemas de conexão com a internet, familiares contaminados com o vírus, as próprias crianças ficavam doentes, mortes de familiares devido ao vírus, abalo emocional, entre outros fatores que prejudicaram os atendimentos e o sucesso no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as intervenções ficaram limitadas, tendo em vista que na psicopedagogia o contato direto com a criança é de extrema importância.

5.2.3 Período pandêmico - Evolução 2

Ao final do ano de 2020, no mês de novembro, foram refeitos os testes com o aluno X de forma on-line, adaptando as atividades. A mãe do aluno veio coletar as atividades impressas e foi orientada a entregar para a criança somente na hora do atendimento on-line. Durante o atendimento, o aluno produziu as atividades e respondeu às perguntas realizadas pela psicopedagoga. Algumas atividades orais eram mostradas para o aluno e ele, então, respondia do outro lado da tela. Falhas de rede, barulhos e a perda de foco do aluno diante da tela foram dificultadores na realização dos testes e das intervenções ao longo desse ano de pandemia, com o sistema remoto.

5.2.3.1 Avaliação das habilidades preditoras de leitura e escrita – Teste IAR (Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização)

Percebe-se na segunda aplicação do teste IAR (Figura 6, IAR 2) que o aluno obteve um avanço, em especial, no que se refere às noções de lateralidade, verbalização das palavras, análise e síntese. Esses dados podem ser vistos na Figura 6 abaixo:



Fonte: a autora

Entretanto, na habilidade de discriminação auditiva, o aluno não obteve uma evolução significativa. Um exemplo, realizado pelo aluno para a atividade de dicriminação auditiva, está relacionado com a identificação, entre três figuras, daquela que começa com a mesma sílaba do modelo.

Então mostrou-se ao aluno a figura de uma vassoura e solicitou-se que ele apontasse qual figura começava com a mesma sílaba. Entre as três figuras estavam: galo, faca e vaca. O aluno assinalou a faca e a vaca. Quando foi solicitado para assinalar somente uma, o aluno assinalou a figura da faca. Identificou-se neste caso uma troca fonêmica do /v/ por /f/.

Leva-se em consideração que o aluno X apresenta desvio fonético, sendo assim, apresenta dificuldade em organizar o sistema de sons da língua, embora não tenha fatores orgânicos que justifiquem tal dificuldade. Crianças com desvio fonético apresentam, com frequência, atraso na habilidade de consciência fonológica, interferindo no seu processo de aprendizagem da língua escrita (PAGLIARI et al, 2010)

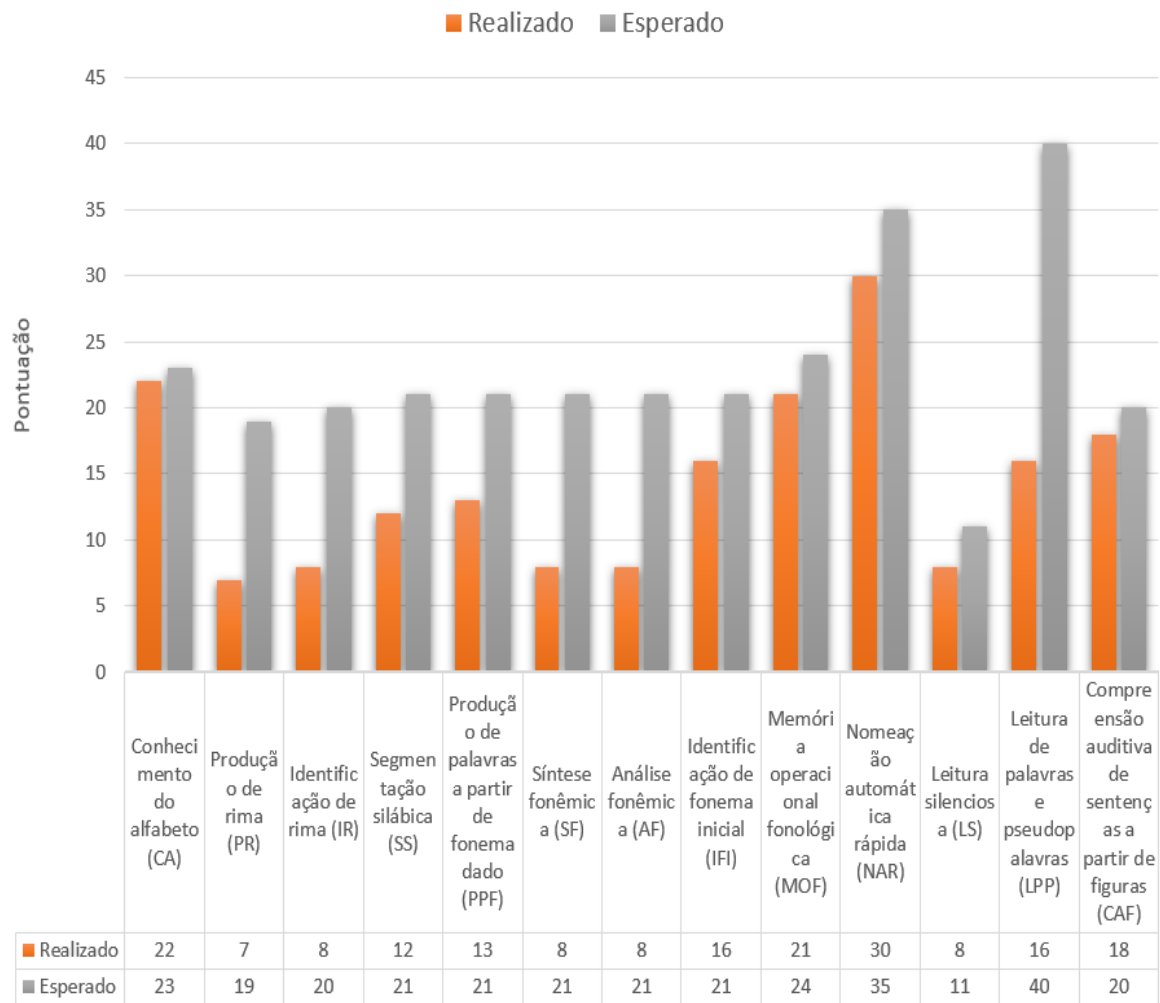
Quanto às atividades de análise e síntese, cabe comparar com comparando com o IAR I (Figura 1). No momento de aplicação do primeiro teste foi pedido ao aluno que separasse, de forma oral, a palavra “panela”, ele fez: “pa -nela”. Já no IAR 2 (Figura 6), o aluno já separou de forma correta, assim como nas outras palavras solicitadas (gato, bala, macaco e caneta).

5.2.3.2 *IPPL - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura*

Com base nos testes apresentados abaixo (nos que puderam ser realizados de forma on-line), verificou-se que o aluno X apresentou evoluções nos aspectos avaliados, em especial nas habilidades de reconhecimento das letras do alfabeto, produção de rimas, leitura de palavras e pseudopalavras e compreensão auditiva de sentenças a partir de figuras. No Gráfico 5 abaixo é possível verificar os resultados referente ao que era esperado do aluno e o que foi realizado:

Figura 7 - IPPL 2

Teste IPPL



Fonte: a autora

Sobre as produções do aluno na aplicação desse teste, foi possível observar, por exemplo, a habilidade de produção de rimas. No IPPL I (Figura 4), o aluno foi solicitado a falar uma palavra que terminasse com o mesmo segmento sonoro (ao dizer a palavra “mão”, o aluno teria que falar, por exemplo, “pão”). Nesse sentido, ao pedir ao aluno uma palavra que terminasse com o mesmo som de “palha”, ele respondeu “fala”; para “gato” falou “carro”; para palavras como “minhoca”, “foguetes”, “uva” e “chave” o aluno disse que não sabia. Já quando se trata da realização do IPPL II (Figura 7), praticando essa mesma atividade, o aluno falou “chapéu” para a palavra “papel”, “luva” para “uva”, “porca” para “minhoca”.

Assim, percebe-se que no primeiro teste o aluno não conseguia realizar a maioria das rimas, e quando fazia, associava a última letra (o último som ouvido) e, não o mesmo segmento sonoro. Já no segundo teste, o aluno conseguiu realizar algumas rimas e já identificou o segmento sonoro e, não apenas a última letra da palavra, embora ainda não tenha conseguido realizar a atividade com palavras como “cor” e “pijama”.

Na leitura de palavras e pseudopalavras durante o IPPL I (Figura 4), o aluno conseguiu ler apenas as palavras “sapo”, “lago” e “carro” de um total de 40 palavras e pseudopalavras. Ele ainda conseguiu ler, com algumas trocas fonêmicas: /lajo/ e /caro/. Todas as outras palavras não foram lidas pelo aluno. Já no IPPL II (Figura 7) o aluno conseguiu ler, além dessas, palavras como: “tila” (pseudopalavra), “doce”, “zala”, “ramo” (/rámu/), “jipe” e “lora” (pseudopalavra). As outras palavras como: “escola”, “buzina”, “estante”, “espiga”, “água”, “colegas”, etc não foram lidas pelo aluno, com ressalva de algumas sílabas simples que pertenciam às palavras.

No início de 2021, as aulas voltaram, com o sistema híbrido, ou seja, as turmas eram divididas em dois e cada metade da turma frequentava em semanas alternadas às aulas. Até que, aos poucos, o sistema presencial foi se tornando, novamente, uma realidade.

No Núcleo de Atendimento Especializado, onde a psicopedagoga/pesquisadora atua, voltaram às assessorias nas escolas. Essas assessorias serviam para trocar informações com as professoras sobre os alunos atendidos e auxiliar com orientações pertinentes. Essas atividades aconteciam nas sextas-feiras.

Assim que o sistema híbrido foi iniciado nas escolas, os profissionais do Núcleo voltaram a realizar as visitas. Nessas, as professoras relataram o quanto o período pandêmico (com o sistema de ensino remoto) foi difícil, enfatizando que o acesso aos alunos era praticamente nulo e que, no retorno às aulas presenciais, as crianças, no geral, voltaram mais desatentas, com problemas de organização, com ritmo de trabalho mais lento e com mais dificuldades na assimilação dos conteúdos. Essas informações não foram verificadas e nem embasadas em pesquisas, mas foram trazidas por diversos professores da rede pública municipal.

No Núcleo de Atendimento Especializado, as atividades voltaram ao presencial. Com isso, as intervenções com relação ao aluno X iniciaram, semanalmente, com duração de cinquenta minutos. Como um dos recursos mais

utilizados nas intervenções para a aprendizagem da escrita, utilizados com o aluno X, optou-se pelo método das “boquinhas”. Trata-se de uma apostila estruturada de atividades que tem como base o método fônico. Essa apostila baseia-se na abordagem direta por meio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de Renata Jardini (2015).

Esses métodos baseados na consciência fonológica, englobam as hipóteses da psicogênese da escrita, focado na consciência fonêmica, favorecido pela consciência fonoarticulatória, ou seja, usando conscientemente o aparelho fonador (JARDINI, 2015). Além do Método das Boquinhas, também foram utilizadas outras fontes de atividades como a apostila de Alfabetização com Consciência Fonológica de Luciane Brites.

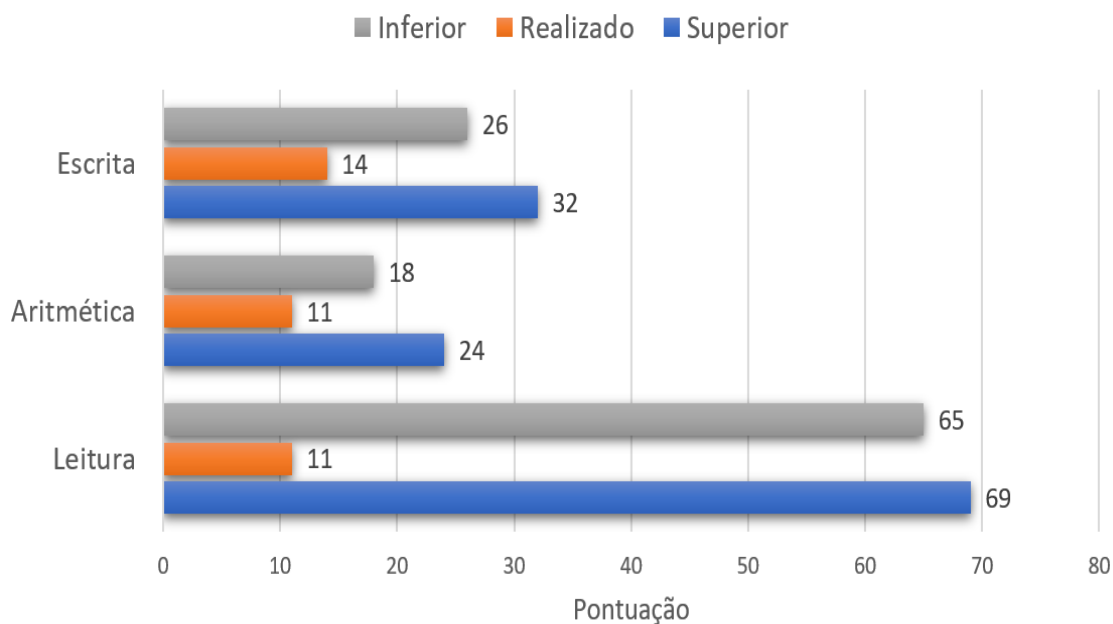
Entendendo que a consciência fonológica na alfabetização deve ocorrer por meio de estímulos, os exercícios realizados com o aluno X se deu através do desenvolvimento das habilidades trabalhadas da reflexão, identificação e da manipulação dos sons presentes em nossa língua, para que a criança perceba as palavras, as frases, as sílabas e os fonemas (MALUF; BARRERA, 1997).

A transição do oral para a escrita está no fato de que aprender determinados códigos exige a transferência de unidades fônicas de um modo para outro (do oral para a escrita). Esse processo é a consciência fonológica, considerando ela a habilidade que todos usam para lidar com a estrutura sonora da fala e trabalhar seus componentes estruturais. Além disso, vale ressaltar que ela permite também a possibilidade de pensar a linguagem como um objeto (MALUF; BARRERA, 1997).

5.2.3.3 *Teste de Desempenho Escolar*

No teste que avalia o desempenho escolar referente à produção escrita e à leitura, pode-se perceber que também houve uma evolução com relação às produções do aluno e seu processo de alfabetização comparando os dois períodos analisados nesta pesquisa. Para exemplificar, no TDE 1 (Figura 5), a criança estava no nível silábico, mas ainda não aplicava/associava todas as sílabas: <madou> para mandou, <agela> para abelha, <nata> para nada, <gadi> para grande, <mihoca> para minhoca, etc.

Figura 8 - TDE 2

Teste TDE I

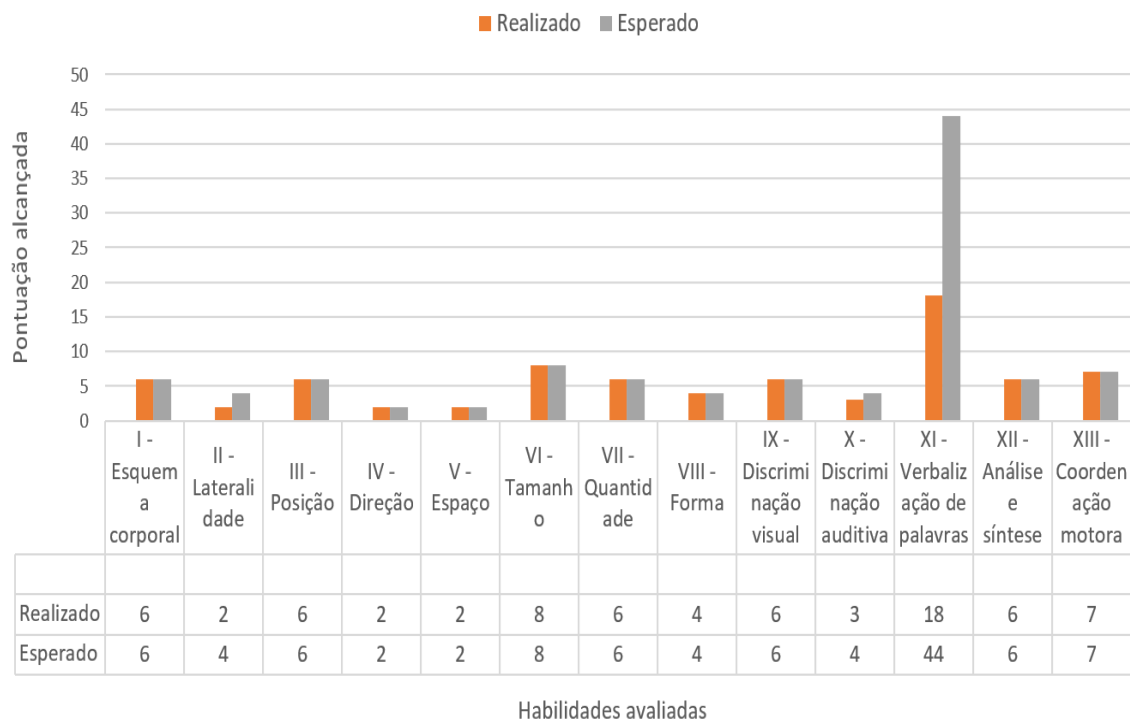
Fonte: a autora

5.2.4 Período Presencial – Evolução 3

A Evolução 3 foi realizada em agosto de 2021, após sete meses de intervenção e aulas presenciais na escola. O aluno X também continuou com seus atendimentos fonoaudiológicos, que funcionou similar à psicopedagogia, sendo realizados atendimentos on-line no período remoto e depois o retorno ao atendimento presencial.

5.2.4.1 Avaliação das habilidades preditoras de leitura e escrita – Teste IAR
(Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização)

Figura 9 - IAR 3
IAR - Instrumento de Avaliação do Repertório



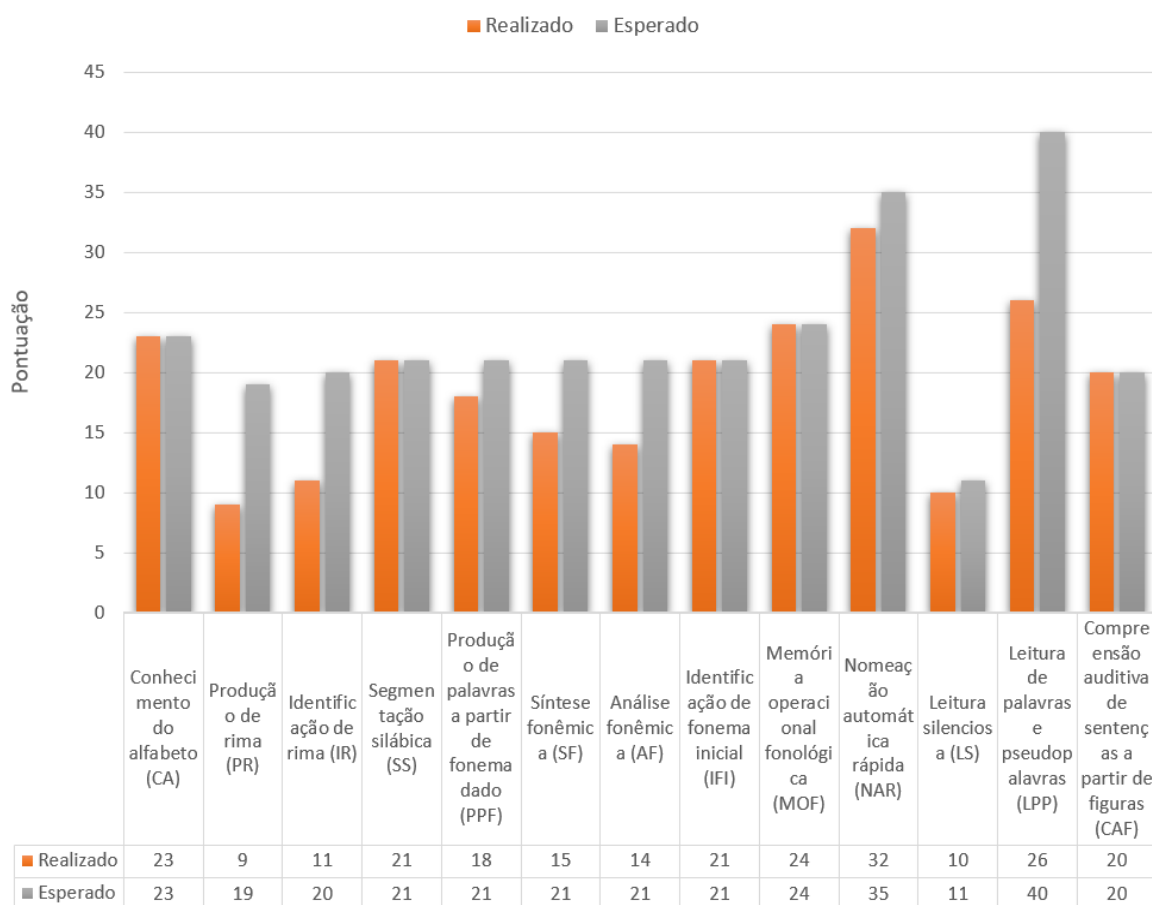
Fonte: a autora

Pode-se perceber que nesses sete meses de intervenção presencial, o aluno X evoluiu significativamente. As questões de forma foram sanadas. Em relação à discriminação auditiva, que consistia em identificar a primeira letra da palavra lida pela pesquisadora, também foi realizada com sucesso.

Com o desenvolvimento dessas habilidades acima detalhadas, o aluno X evoluiu também no processo de aprendizagem da escrita. Entretanto, devido às suas trocas fonêmicas ainda teve um resultado baixo na verbalização das palavras.

5.2.4.2 IPPL - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura

Figura 10 - IPPL 3

Teste IPPL

Fonte: a autora

Percebe-se no IPPL abaixo que o aluno X evoluiu nas suas habilidades preditoras para leitura e escrita de maneira significativa. Ainda há habilidades linguísticas que necessitam de melhor desenvolvimento, porém sua consciência sobre a estrutura da palavra e a leitura dela melhoraram. O aluno demonstrou também dificuldades com a rima, necessitando de um tempo maior para realizar as atividades e em algumas delas, respondeu incorretamente. Além disso, também apresentou muitas dificuldades em algumas relações grafofonêmicas e realizou várias trocas como: v/f, g/j, c/x. Entretanto, no geral, obteve bom desempenho se comparado a sua última avaliação.

Para exemplificar, no Teste IPPL 2 (Figura 7) o aluno ainda não realizava a escrita de sílabas mais complexas, a exemplo de palavras como: “galinha”, colocava <galina>; para “máquina” escrevia <maquina>, etc. Porém, apesar de ainda aglutinar palavras, omitir sílabas e fazer trocas, já realizava a escrita de palavras com sílabas

irregulares e seu vocabulário aumentou significativamente. Além disso, a noção de frase também foi desenvolvida e, por mais que todas as palavras não estejam escritas corretamente, o aluno X já possuía noção e realizava uma frase com todos os seus constituintes sintáticos presentes, como por exemplo em <Eu machuquei o rosto cote eubadi aporda> para “Eu machuquei o rosto quando eu bati a porta”.

A utilização desses testes facilitam a avaliação das capacidades fonológicas, considerando a relação com as hipóteses de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), agrupadas em quatro níveis gerais: pré-silábico, em que a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; silábico, a criança interpreta a letra do seu modo, atribuindo valor de sílaba a cada uma; silábico-alfabético, agrega a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas e alfabético, a criança domina o valor das letras e sílabas.

Dessa forma, percebe-se que o aluno já estava no nível alfabético, uma vez que ele já utilizava uma letra para representar cada fonema. Com esse pensamento, nem sempre a produção escrita da criança irá ser coerente com as normas ortográficas da língua portuguesa do Brasil. No caso do aluno X, a sua escrita ainda estava diretamente relacionada ao som que ouvia, por isso ainda escrevia <xuva> para “chuva”. Porém, em outras palavras, a criança já tinha a compreensão de que existem letras que representam vários sons e, que a fala é diferente da escrita. No caso do aluno X, suas trocas fonéticas dificultaram ainda mais o processo de escrita das palavras.

Diante dessas questões, cabe ressaltar que o aluno X, como também a grande maioria das crianças, especialmente as de classe social com menor poder aquisitivo, deve ter seu processo de alfabetização respeitado e compreendido.

Nesse contexto, vale a ressalva de que o processo de alfabetização geralmente é impactado negativamente pelo preconceito linguístico e pela falta de entendimento do que são as hipóteses de escrita. Ou seja, a criança quando está aprendendo vai criando hipóteses sobre a escrita, e nesse primeiro momento é natural que sua escrita seja marcada fortemente pela fala, com todas as suas variações. Isso parece comum, mas é rejeitado pela escola que atribui a essas práticas linguísticas um valor inferior, vendo como erro ou até uma limitação às tentativas de a criança lidar com a escrita de uma língua que ela não fala.

Por isso, contribuições de Emília Ferreiro se fizeram importantes, pelo fato de que, ressaltou o quanto era essencial entender a escrita espontânea da criança e

como ela compreende o sistema de escrita. Segundo Moraes (2012) todo esse processo de “regras e convenções do alfabeto não é algo que se dá da noite para o dia, nem pela mera acumulação de informações que a escola transmite, prontas, para o alfabetizando” (p. 48).

É um caminho crescente que “os aprendizes precisam dar conta de dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais” (MORAIS, 2012, p.50). Nesse ínterim, conceituais seria compreender a relação entre sons e letras e as convencionais estariam ligadas às regras estabelecidas (podem ser modificadas em virtude de seu uso).

Levando isso em consideração, percebeu-se que nas atividades referentes ao teste IPPL, aplicadas com o aluno X em 2020, as respostas foram abaixo do esperado com relação ao significado das palavras. Como por exemplo: ao ser perguntado “diga uma palavra grande”, a resposta dada pelo aluno de forma oral foi “baleia”. Já quando analisado o teste aplicado ao final de 2021, ao pedir “diga uma palavra pequena”, o aluno respondeu de forma escrita “uva.” Além disso, quando perguntado “qual palavra é maior: formiga ou leão?” o aluno respondeu “formiga”.

No momento da aplicação do teste pela segunda vez, demonstrou que o aluno X desenvolveu uma consciência mais elaborada sobre a dissociação entre signo e significante, e superou o Realismo Nominal, demonstrando maior capacidade de refletir sobre a língua escrita, maior consciência fonológica. O Realismo Nominal consiste então no fato de que a criança já conseguia perceber que as palavras não representavam diretamente os significados, mas sim os significantes a elas associados. Assim, a aprendizagem da Língua Escrita é favorecida por esta habilidade, por isso deve ser atendida nas diferentes propostas que promovam a reflexão sobre a escrita e a leitura (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Percebe-se que a consciência fonológica e a aprendizagem da Língua Escrita complementam-se durante a aprendizagem. Desenvolvendo e estimulando a consciência fonológica, seja a partir de rimas, aliterações, segmentação fonêmica, segmentação silábica, análise, síntese, etc, é provável impedir possíveis dificuldades no processo de alfabetização, promovendo desta forma uma aprendizagem efetiva, formando crianças leitoras, com capacidade de não só escrever e produzir textos, mas refletir a partir de suas produções (FREITAS, 2004).

Para Freitas (2004), existem níveis de consciência fonológica que se desenvolvem em escalas conforme a criança vai conseguindo fragmentar as palavras em sílabas, são eles: nível da sílaba, níveis das unidades intra-silábicas e nível dos fonemas. O nível da sílaba seria o mais simples de aprender, tendo em vista que a separação silábica é trabalhada desde muito cedo, com músicas e brincadeiras em sala de aula.

Em se tratando da separação silábica, foi possível perceber desde as produções do aluno X durante a realização dos testes em 2020 que a compreensão da separação silábica, pronunciada de forma oral, não foi dificultosa. Os resultados ficaram dentro do esperado, em que o aluno acertou 12 de 21. Quando analisados os dados de julho de 2021, esse índice subiu para 17 acertos do total de 21 palavras.

Já no fim de 2021, o resultado saltou de 19 para 21. A criança nesse momento cometeu alguns erros ortográficos e não fonêmicos, a exemplo de “janela”, em que o aluno disse que a letra inicial era [g/ e, em “cipó” disse que a letra inicial era [s].

O nível intrassilábico se dá quando a criança já consegue distinguir os sons das palavras em onset, parte da sílaba que surge antes do seu núcleo. Nesse nível, com base nos dados do aluno X, percebe-se que a identificação do som inicial também é mais facilmente compreendida, mesmo no início do processo de alfabetização. Em 2020, o aluno X acertou 11 das 21 palavras, e no fim de 2021 obteve um acerto total.

Com relação às rimas, que também estão no nível intrassilábico, houve maior dificuldade no início do processo. Em 2020, quando foi pedido para o aluno falar uma palavra que terminasse com o mesmo segmento sonoro da palavra que a terapeuta iria pronunciar, obteve desempenho abaixo do esperado, tendo três acertos para 20 palavras. No entanto, em 2021 foi possível perceber que o aluno X apresentou uma evolução nesse aspecto, obtendo 15 acertos do total das 20 palavras.

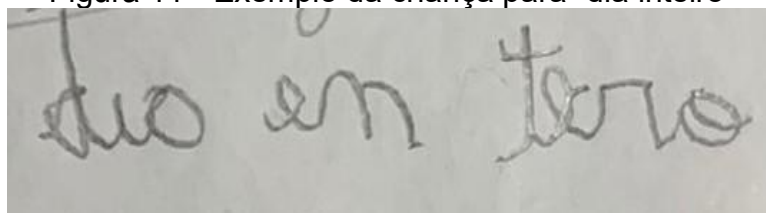
O último nível, o fonêmico, diz respeito à capacidade da criança em dividir as palavras em fonemas, menor unidade da palavra. Neste nível, a criança já deve ter a percepção de que as palavras são constituídas de sons, podendo mudar sua posição na palavra, serem omitidos e até transformados (FREITAS, 2004). Quando a criança chega nesse nível ela já está alfabetizada. Portanto, é uma habilidade que

não surge inicialmente no processo, mas sim posteriormente a toda reflexão e criação de hipóteses pela criança (MORAES, 2021).

Com relação a este último nível, consciência fonêmica, afirma-se os estudos de Freitas (2004) e Moraes (2021), tendo em vista os testes aplicados no aluno X. Em 2020, a criança obteve um resultado significativamente inferior nos testes, não conseguindo realizar a maioria das atividades. Já em julho de 2021, essa pontuação foi para 29 acertos do total de 40. Ao fim de 2021 esses dados tiveram um salto de 35 palavras lidas corretamente do total de 40 palavras existentes no teste.

Vê-se nesses dados a confirmação das teorias da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1999), que dizem que o processo de aprendizagem da escrita é uma jornada repleta de criações de hipóteses sobre a língua escrita, que vão se confirmando ou se modificando ao longo do caminho. Se considerados os níveis criados pelas autoras citadas acima, percebeu-se na análise do teste aplicado em 2020 que o aluno se encontrava no estágio silábico, ou seja, ele conseguia compreender a relação entre fala e escrita, porém ainda não escrevia as palavras de forma correta. Quando se pedia para escrever, por exemplo, a palavra “sapato”, o aluno X escrevia “cabadu”. Já no começo do segundo semestre de 2021, o aluno escrevia “dia em tero” para dizer “dia inteiro”.

Figura 11 - Exemplo da criança para “dia inteiro”



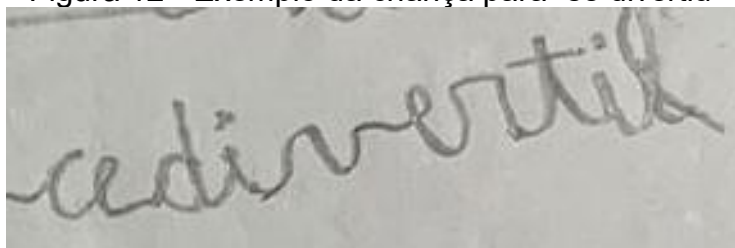
Fonte: a autora

No final desse mesmo ano, a criança já escrevia a palavra “inteiro” dessa forma: “imteiro”. Foi possível perceber que o aluno estava cometendo apenas erros ortográficos e, por vezes, escrevendo conforme sua fala. Levando em consideração que o aluno tem desvio fonético, ocasionou trocas de letras, como a letra “d” pela “t”, a letra “f” pela “v”, e assim por diante. Todavia, já estava na fase silábica com valor sonoro. Dessa maneira, a partir do momento em que a criança chegou na fase silábica, as atividades foram direcionadas para as trocas grafêmicas, devido ao desvio fonético e aos erros ortográficos.

Ao longo desse processo de alfabetização, Kato (1999) compreende que a criança, mesmo já sabendo falar sua variedade linguística e sendo capaz de ser entendida por outro falante da sua língua, desenvolve inseguranças ao ingressar na escola. Nesse ambiente, ela entra em contato com outras formas da língua, a língua dos contos, das histórias, da gramática e, partindo do pressuposto de que essa última é ensinada de modo fragmentado e, por vezes, excludente, a criança se vê com um sentimento de que “não sabe nada”. Nesse contexto, ela começa a fazer hipercorreções para que sua escrita se aproxime o máximo possível da gramática ensinada na escola, tão diferente da que ela fala todos os dias na sua casa e na sua comunidade. E para deixar a situação ainda mais difícil, a professora corrige as hipóteses dos alunos como se fossem erros.

Veja a hipótese abaixo, realizada durante o ano de 2021:

Figura 12 - Exemplo da criança para “se divertiu”



Fonte: a autora

No caso do aluno X, quando ele escreve “cedivertil”, além de aglutinar as palavras “se divertiu”, ele realiza uma hipercorreção, colocando a letra “l” no lugar da letra “u” devido ao fato da professora o corrigir frequentemente por ele colocar “u” no lugar do “l”. Outra hipercorreção interessante é quando o aluno X escreve “garragem”, com dois esses. Quando perguntado o porquê de ele ter escrito dessa forma, ele diz que carro é escrito com dois erres, e como o carro fica na garagem, então a garagem deve ser com dois erres.

No caso do aluno X, ele é uma criança que, além de enfrentar a pandemia durante seu processo de alfabetização, apresenta desvios fonéticos que prejudicaram significativamente seu processo de aprendizagem, tendo dessa forma que ser encaminhado para o atendimento especializado.

Para compreender as particularidades da criança participante dessa pesquisa, é importante destacar a compreensão de que as crianças ainda muito

pequenas aprendem as regras da linguagem apenas usando no seu dia a dia, sem o ensino formal. O próprio ambiente é um fator significativo para o seu desenvolvimento. Elas se apropriam do código e aprendem as particularidades da língua através das pessoas do seu convívio. Quando iniciam na escola, já dominam a língua de forma eficiente, com vocabulário razoável e uso de regras gramaticais suficientes para conseguirem se fazer entendidas. Mas o desenvolvimento da linguagem escrita é um processo mais complexo e necessita de uma intervenção mais formal.

Além disso, as dificuldades no aprendizado podem ser entendidas como limitações encontradas pelo aluno no período escolar. Esses obstáculos bloqueiam ou dificultam a apropriação dos conteúdos ensinados pela escola. Nesse sentido, essas dificuldades podem ser persistentes ou passageiras e relativamente intensas, porém suas consequências podem causar o atraso no tempo de aprendizagem da criança, baixo rendimento escolar, reprovação e, por fim, necessitar uma ajuda especializada (CAPELLINI; CONRADO, 2009).

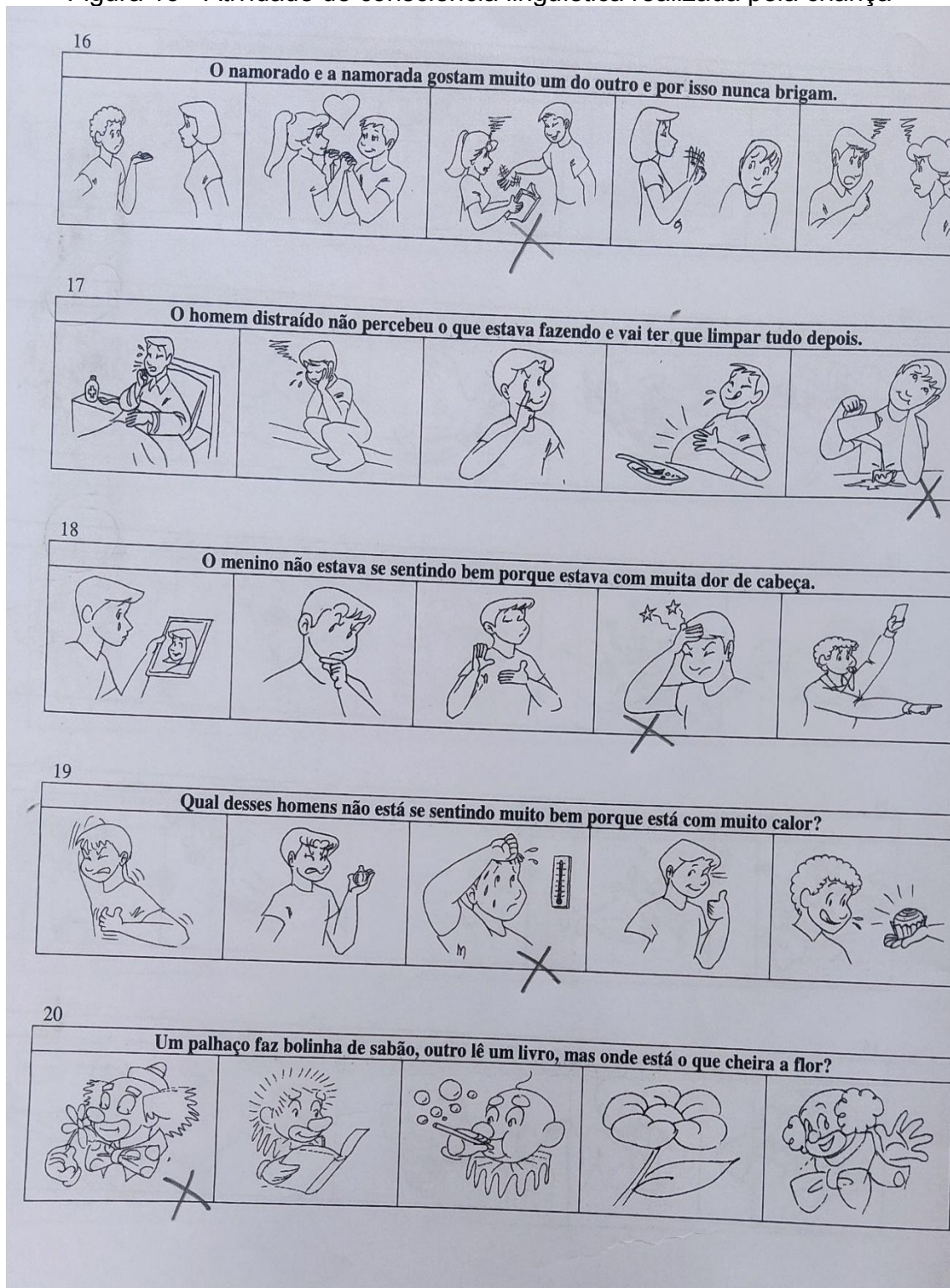
Por isso, o desenvolvimento da aprendizagem precisa de uma interação entre os indivíduos, não somente a realização de tarefas de codificação e decodificação de um código alfabético para que o processo de aprendizagem da língua escrita aconteça. Desse modo, é fundamental que no período de escolarização ocorra estimulação e interação, com objetivo de dar oportunidade aos alunos para aumentar a habilidade de comunicação oral por meio de discussões, relatos, comentários, conversas, músicas e reconto de histórias, como também brincadeiras e jogos (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016). Este fato, durante um período longo de distanciamento social, pode afetar e atrasar todo o processo de aprendizagem da língua escrita.

5.2.4.3 *Teste TCCAL (Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura)*

Nesse teste o aluno X obteve desempenho adequado para sua idade. Em leituras mais elaboradas, teve mais dificuldades em associar as frases, caracterizada por um ritmo mais lento, porém, com respostas corretas. Em algumas respostas, o aluno continuou perdendo informações importantes. As distorções das ideias da

leitura ouvida diminuíram. Abaixo tem-se um exemplo da atividade realizada pela criança:

Figura 13 - Atividade de consciência linguística realizada pela criança

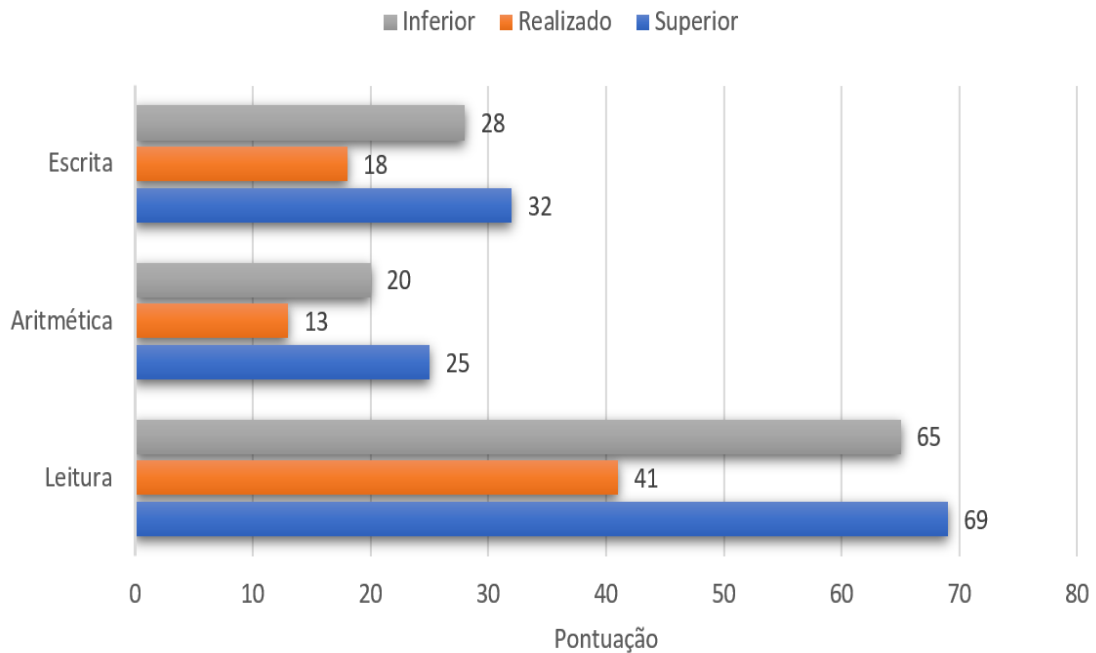


Fonte: a autora

5.2.4.4 TDE I – Teste de Desempenho Escolar

Figura 14 - TDE 3

Teste TDE I



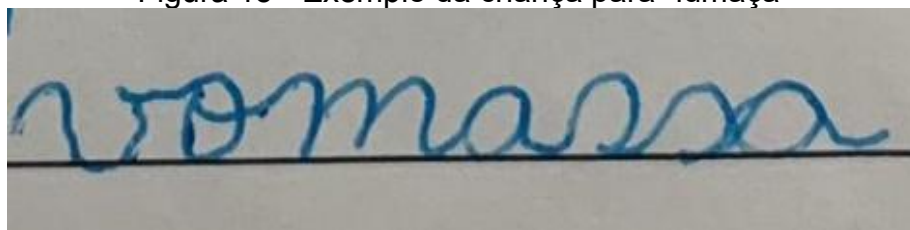
Fonte: a autora

Com relação aos testes de desempenho escolar, o aluno X ainda apresentou nível inferior ao esperado para o seu grau de escolaridade.

Na escrita, o aluno passou para o nível alfabético, onde há o conhecimento da junção silábica, porém, não concluiu todo o processo de alfabetização, por isso, ainda possui dificuldades na escrita e leitura de palavras com sílabas irregulares. Apresentou dificuldades na compreensão textual simples e nos mais elaborados, demonstrando que ainda não realiza uma leitura com rota lexical.

Quanto à ortografia, está em desenvolvimento, ocorrendo, ainda trocas grafêmicas, omissões e trocas fonêmicas, principalmente nas trocas de surdo e sonoro, como por exemplo: p b; t / d; q – c / g; f / v; ch – x / j – g . O aluno X troca o <p> pelo <d> no início das palavras e ainda há trocas assistemáticas, como a do grafema <n> pelo <d>. Presença de omissões e aglutinações grafêmicas. Sem pressão gráfica. Escrita lenta. Exemplo: “vomassa” – fumaça, como mostra a figura abaixo:

Figura 15 - Exemplo da criança para “fumaça”



Fonte: a autora

5.2.5 Período Presencial - Evolução 4

Nessa última evolução, realizada no final de novembro de 2021, percebe-se que o aluno X já escrevia e realizava a leitura, podendo-se dizer que estava no nível alfabético da alfabetização. Ele já compreendia as relações entre fonemas e grafemas, e escrevia palavras, frases e pequenos textos narrativos, ainda com trocas grafêmicas.

Porém ainda não estava alfabetizado no sentido de produzir diferentes gêneros textuais, ler textos e compreender com coerência o que estava sendo dito, e ainda não dominava as regras ortográficas. Isso significa dizer que, nesse período, a criança ainda não havia completado o processo de alfabetização, ela ainda não estava letrada (SOARES, 2004). Por letramento, entende-se que

(...) é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (SOARES, 2004, p. 20).

Diante disso, percebia-se que nesse momento, já ao final de 2021, o aluno X estava caminhando para o processo de letramento. Ele se encontrava no início do percurso, precisando desenvolver as habilidades de produções textuais e gramaticais para poder utilizar tanto a escrita quanto a leitura nos seus diferentes contextos sociais.

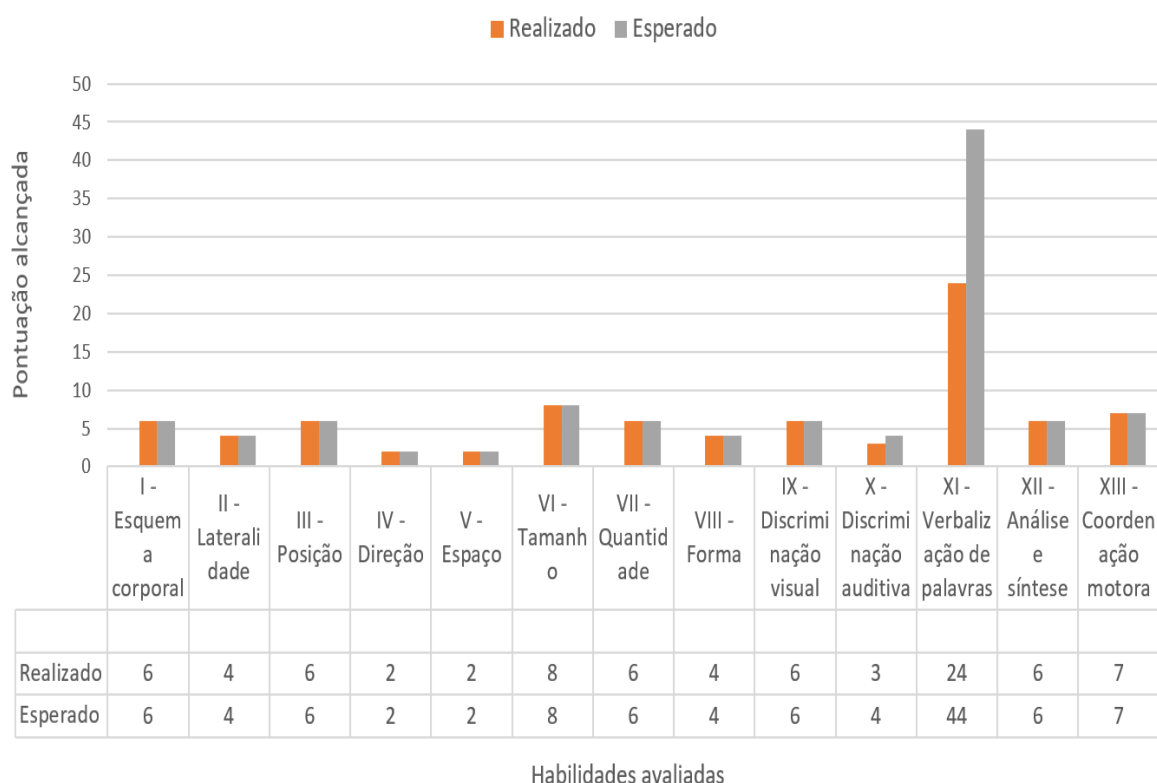
5.2.5.1 Avaliação das habilidades preditoras de leitura e escrita – Teste IAR (Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para Alfabetização)

Ao aplicar o teste IAR e avaliar as competências para a aprendizagem da escrita e da leitura, o aluno X demonstrou compreender a discriminação de formas, discriminação visual e análise/síntese, e concluiu as atividades dessas habilidades adequadamente.

Nos outros aspectos avaliados, ele obteve desempenho adequado para sua faixa etária e grau de escolaridade. Essas informações são possíveis perceber a partir do gráfico explicativo abaixo:

Figura 16 - IAR 4

IAR - Instrumento de Avaliação do Repertório



Fonte: a autora

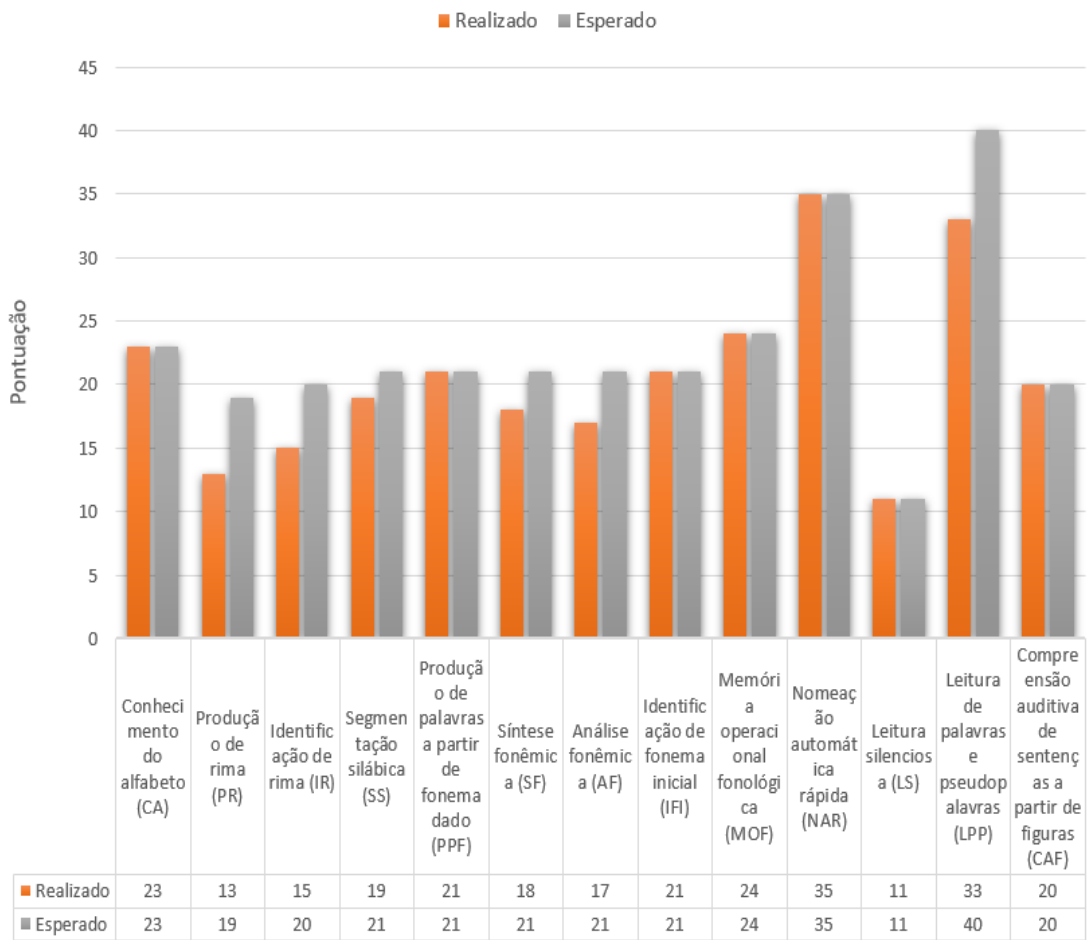
5.2.5.2 *Teste TCCAL (Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura)*

Na realização do TCCAL, o aluno também demonstrou evolução. Ele mesmo realizou a leitura, em rota lexical. Em leituras mais elaboradas, com textos de dez linhas, seu desempenho demonstrou maior dificuldade para realizar uma leitura com ritmo eficiente, porém compreendeu o sentido geral do texto. Quanto às atividades de interpretação textual, o aluno respondeu às perguntas com argumentos e vocabulário limitados.

5.2.5.3 *IPPL - Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura*

Figura 17 - IPPL 4

Teste IPPL



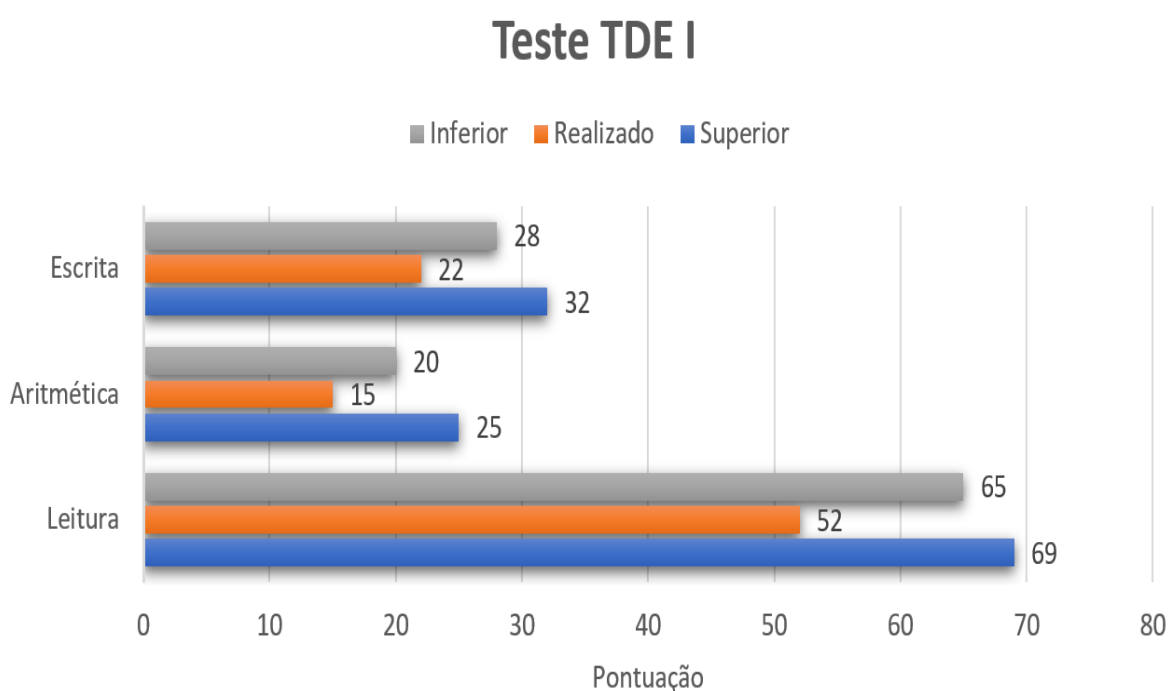
Fonte: a autora

Na realização do IPPL, o aluno X demonstrou estar com todas as habilidades preditoras da alfabetização adequadas, ou seja, suas habilidades linguísticas, responsáveis pela alfabetização, já estavam de acordo com sua idade e seu grau de escolaridade. Já no que se refere às rimas, ele demonstrou mais dificuldade, necessitando de um tempo maior para realizar as atividades e, em algumas delas, respondeu incorretamente. Entretanto, no geral, obteve desempenho superior ao primeiro IPPL aplicado (Figura 4).

5.2.5.4 *Teste de Desempenho Escolar - TDE I*

Ao realizar o TDE I, foi possível perceber que na escrita o aluno X estava no nível alfabético: ele apresentou compreensão de textos simples e teve dificuldades nos mais elaborados. Nestes, demonstrou mais dificuldade relacionada à leitura de palavras maiores e mais complexas. Quanto à ortografia, constatou-se que estava em desenvolvimento, contendo trocas ortográficas e influência da linguagem oral, possuindo trocas grafêmicas, porém com ritmo mais adequado. Essas informações podem ser verificadas na Figura 18 abaixo:

Figura 18 - TDE 4

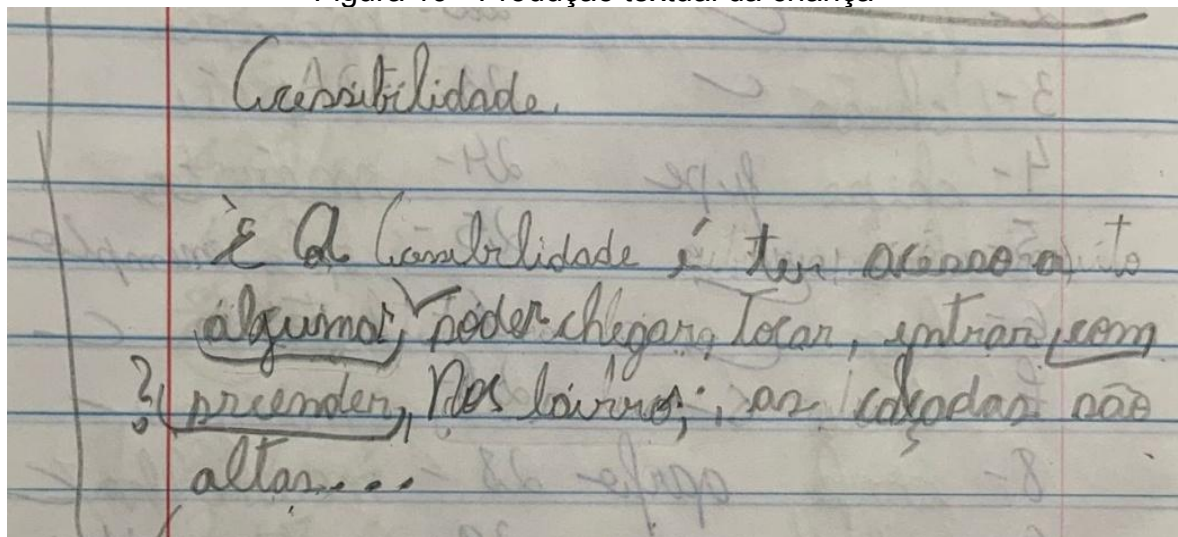


Fonte: a autora

Já quando analisada a leitura, a Figura 18 apresenta dados mais expressivos. Vale salientar que o Brasil demonstrou interesse nessa componente dos estudos recentemente. O foco dado era mais voltado para a escrita. O interesse pela leitura vem da grande dificuldade que os estudantes, não apenas os recém alfabetizados, apresentam em ler e compreender os diferentes gêneros textuais e não somente decodificar palavras (KATO, 1987).

Abaixo, na Figura 19, encontra-se uma das produções textuais da criança. Pedido para escrever sobre a acessibilidade, o aluno iniciou a sentença, mas não completou, resultando em “a acessibilidade é ter acesso algumas...”.

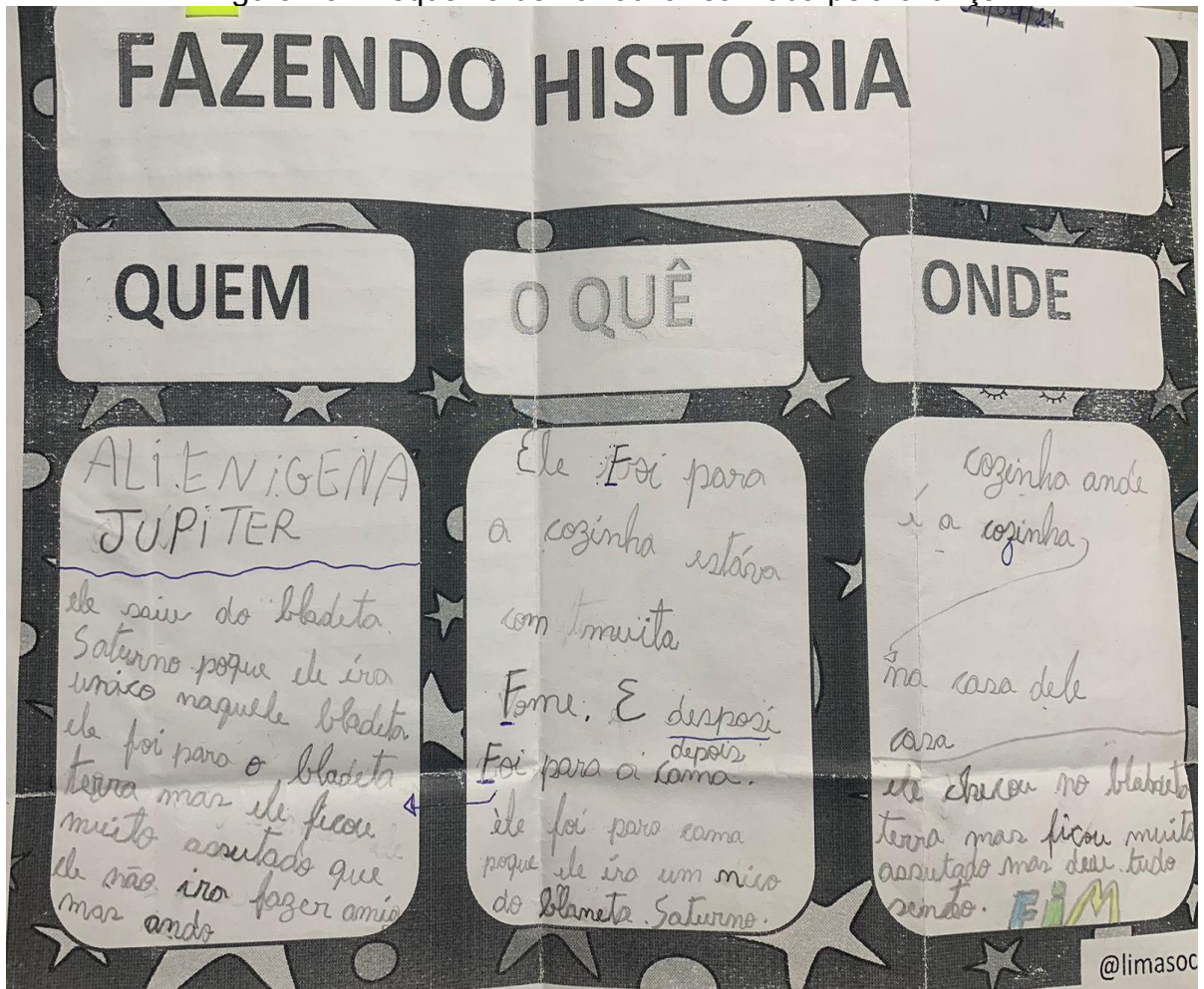
Figura 19 - Produção textual da criança



Fonte: a autora

Além disso, houve falta de elementos de coesão e de coerência no texto produzido. Verifica-se também a presença de erros ortográficos, que foram ali corrigidos, como “pode”, “caçada”, “ajumas”, etc. De qualquer forma, nota-se um progresso significativo do aluno com relação ao processo de alfabetização. Apesar de ele realizar a leitura em rota lexical, e não fonológica, seu ritmo é vacilante, ainda omite grafemas, apresenta trocas fonêmicas, faz transposição silábica e repete palavras. Outro exemplo de atividade realizado pela criança que comprova sua evolução, é este esquema abaixo:

Figura 20 - Esquema de narrativa realizada pela criança



Fonte: a autora

Esse texto foi um dos últimos produzidos pelo aluno X em 2021. Nele percebe-se a dificuldade do aluno de escrever e se dissociar da fala. Exemplos disso são “blaneta” (planeta) e “checou” (chegou). Verifica-se também erros ortográficos como “despois” (depois), “cosinha” (cozinha) e “serto” (certo). Além disso, faltavam elementos conectivos para deixar o texto mais compreensivo. De qualquer forma, os avanços que o aluno teve nesse ano foram surpreendentes. O aluno já conseguia revisar o próprio texto, ou seja, conseguia perceber as trocas que cometia. Por outro lado, a consciência silábica e as aliterações eram mais perceptíveis para o aluno X, sendo as que tinha menos dificuldade.

Quando se compara os dois períodos, remoto e presencial, observa-se que o aluno progrediu significativamente quando voltou para o ensino presencial. Sabe-se que neste processo existem muitas variáveis que contribuem para esses resultados, porém não se tem como negar, a partir das avaliações realizadas, que o

aluno desenvolveu habilidades e a compreensão do sistema alfabético, da escrita e da leitura. Mesmo observando uma evolução crescente que vai do período remoto ao presencial, destaca-se que na modalidade presencial, o aluno x parece ter demonstrado maior entendimento da linguagem escrita.

5.2.6 Evolução comparativa por teste

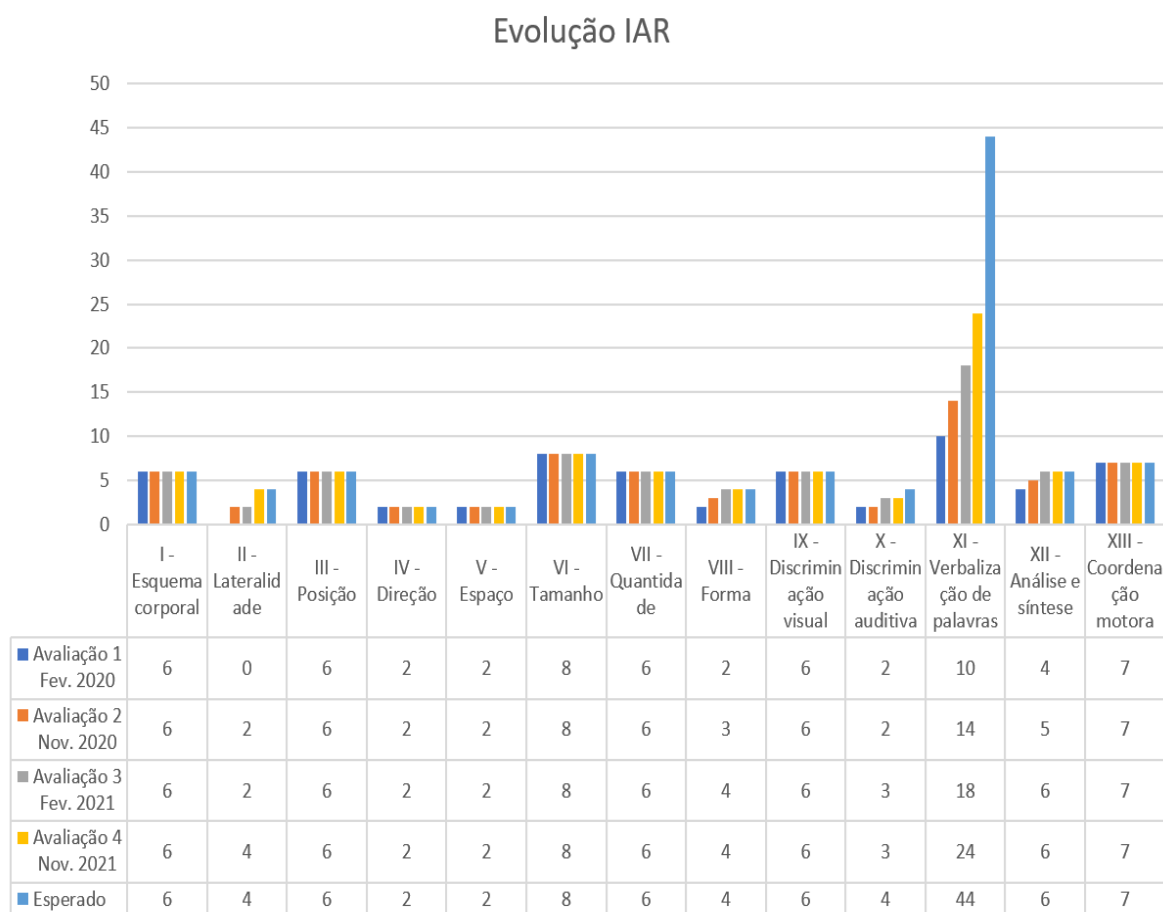
Lançando o olhar para um quadro evolutivo, optou-se por fazer o recorte com base em dois períodos de um ano letivo cada. O primeiro estágio evolutivo da criança teve início no ano de 2020, com o surgimento da pandemia e o sistema remoto de ensino, onde foi realizada a avaliação inicial das habilidades. Já o segundo foi no final de 2020, após 10 meses de intervenções remotas. Por fim, o terceiro estágio foi no final de 2021, após 10 meses de intervenções presenciais.

Desse modo, tem-se a divisão de dois períodos de tempo iguais: um remoto e outro, presencial. As análises desse período foram feitas dividindo em 4 etapas avaliativas: o primeiro, no início do período remoto (começo de 2020); o segundo, no final de 2020 (que permanecia o sistema remoto); o terceiro no meio do ano de 2021 (quando já havia voltado ao presencial); e por último, a quarta etapa, realizada ao final de 2021. Nesse sentido, foi possível analisar e comparar melhor esses dois períodos.

5.2.6.1 IAR

Com base no Figura 21 abaixo, pode-se perceber que algumas habilidades já estavam desenvolvidas no aluno X antes de iniciar os atendimentos psicopedagógicos. Por isso é tão importante que os especialistas e os professores realizem uma sondagem com as crianças antes de iniciar o processo de aprendizagem. As crianças já trazem consigo uma gama de habilidades e percepção sobre o aprendizado formal que é imprescindível ter conhecimento. Só a partir daí deve-se construir, juntamente com a criança, os conhecimentos necessários.

Figura 21 - Evolução Comparativa IAR



Fonte: a autora

Trazer as experiências das crianças, suas vivências e contextualizar as atividades que serão propostas faz com que tanto a aprendizagem da escrita quanto a leitura tornem-se mais acessíveis e compreensíveis para a criança. Nesse contexto,

a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez, a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino se não limite à decodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo do percurso escolar. A aprendizagem da leitura é uma tarefa para vida inteira (VIANA; TEIXEIRA, 2002, p. 5).

Com base nisso, todas as atividades de leitura propostas para a criança levaram em consideração seu conhecimento prévio, ou seja, não entregando à criança uma história ou texto para que ela lesse, porque isso dificultaria ainda mais a decodificação das palavras. Sendo assim, antes de trabalhar a leitura textual, fazia-se a contextualização: falando sobre o tema que o texto trataria, pedindo

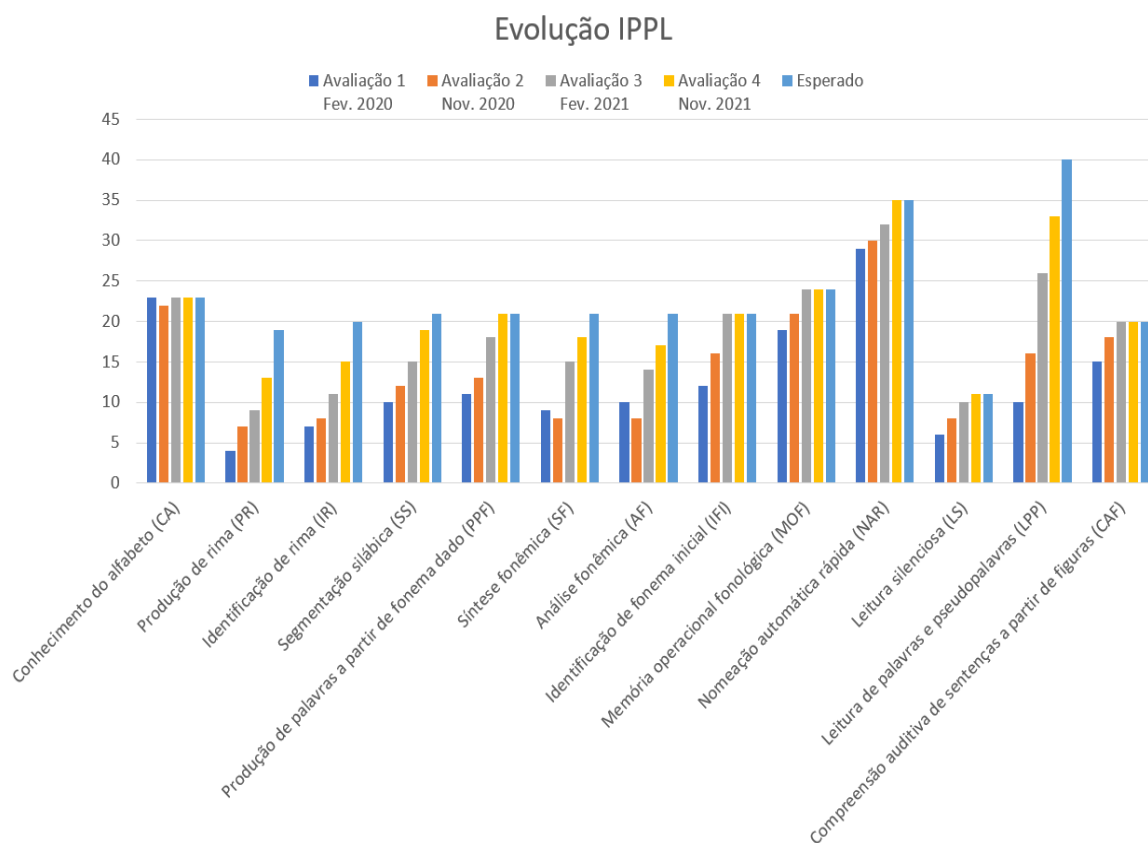
informações para a criança, compartilhando conhecimentos. Desse modo, a leitura ficava mais familiarizada para a criança e as pistas textuais ficavam mais perceptíveis (MARCONDES, 2010).

Ainda sobre o gráfico acima, percebe-se que as habilidades descritas evoluíram ao longo dos dois anos, de forma crescente. Entretanto, é importante frisar que a verbalização das palavras teve um avanço considerável no ano de 2021, ano que voltou ao sistema presencial.

5.2.6.2 IPPL

Ao analisar a evolução comparativa do IPPL, vide Figura 22 abaixo, pode-se perceber que o aluno X melhorou nas habilidades descritas. Essa evolução se vê claramente nos dados iniciais do aluno até o final do ano de 2021. Todavia, vale destacar que, por exemplo, nas habilidades de identificação e produção de rima, o aluno teve um avanço significativo no período de aprendizado presencial.

Figura 22 - Evolução Comparativa IPPL



Fonte: a autora

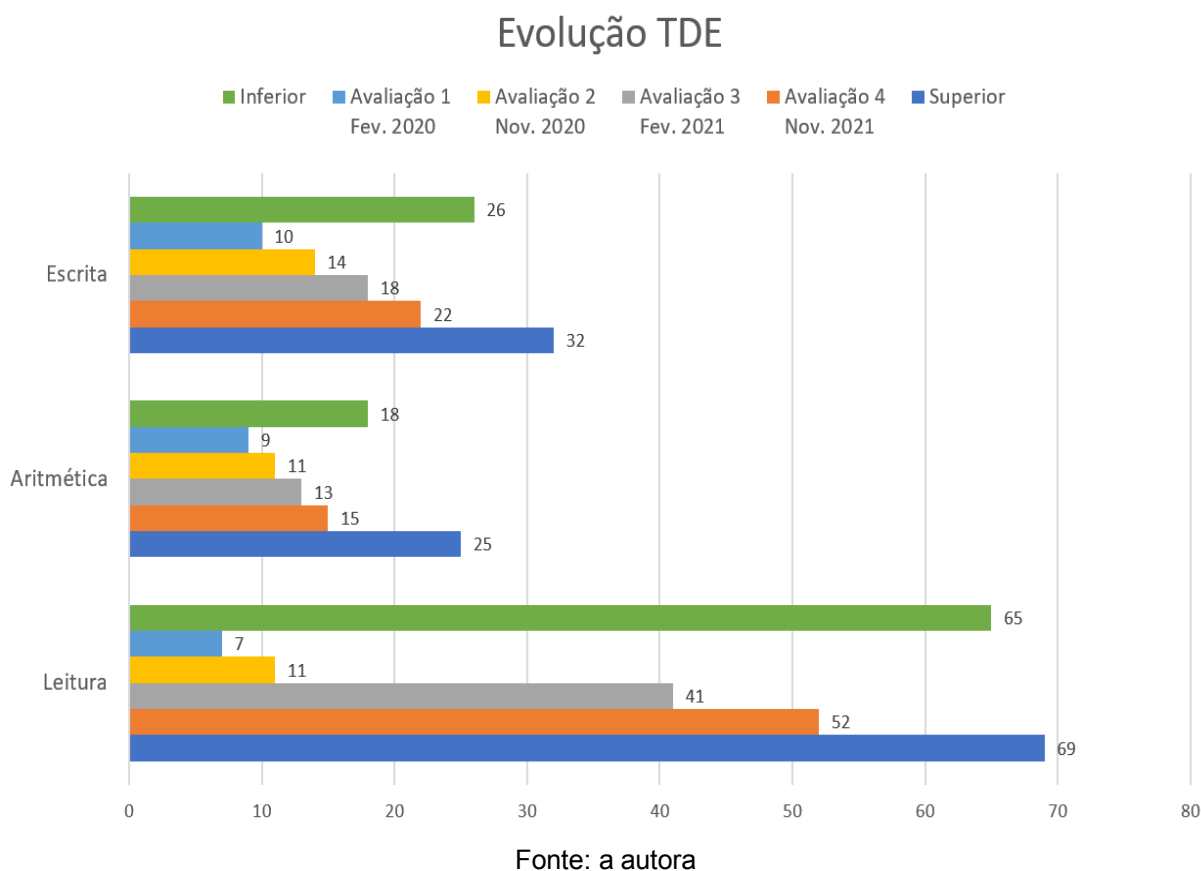
As habilidades de identificação e produção de sílabas são habilidades metafonológicas fundamentais no processo de alfabetização, mas são habilidades que vem posteriores à outras habilidades, uma vez que para rimar, para trabalhar com unidades menores da palavra (unidades intrassilábicas) a criança passa pelo reconhecimento de unidades maiores, como as palavras e as sílabas.

Dito isso, o planejamento das atividades foi dividido de acordo com as etapas de aprendizagem da escrita, bem como com as habilidades preditoras que são a sustentação para a alfabetização ser realizada. Tem-se assim os jogos de linguagem, separados em: jogos de escuta, rimas, consciência das palavras e frases, consciência silábica, introdução dos fonemas iniciais e finais, e consciência fonêmica. Os jogos eram acompanhados de atividades sistemáticas para melhor compreensão e retenção das informações construídas. Ao conduzir a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo de rimas promove a consciência de que a fala não possui apenas significado e mensagem, mas também uma forma (SEABRA; CAPOVILLA, 2000).

5.2.6.3 TDE

Ao avaliar a evolução comparativa do TDE no Figura 23 abaixo, percebe-se que o aluno X esteve em constante evolução no que concerne à aprendizagem da língua escrita e de todas as habilidades referentes a ela. Porém, os testes parecem confirmar que durante o período presencial, o aluno X desenvolveu suas habilidades de escrita e principalmente de leitura mais rapidamente do que no período remoto.

Figura 23 - Evolução Comparativa TDE



Percebe-se, através do gráfico acima, que a evolução na aprendizagem da escrita foi de 14 (no ano remoto), enquanto no período presencial foi de 22. Analisando estatisticamente, parece uma evolução normal. Por outro lado, analisando as produções escritas, viu-se que no fim do ano de 2020 o aluno X ainda não produzia e nem lia palavras com sílabas complexas, e escrevia palavras como <bira> para “birra”, <arana> para “aranha” e <gapo> para “grampo”. No fim de 2021, produzia textos com frases como <ele checou no blanela terra, mas ficou muito assustado, mas deu tudo certo>. Vale salientar que o aluno X fala com diversas trocas fonéticas e acaba transpondo para a escrita.

Todavia, mais que a evolução na escrita, chama a atenção a evolução da habilidade de leitura que ocorreu no período presencial. Sabe-se que para realizar a leitura a criança precisa acionar uma série de habilidades, que não são tão simples. Batista (2019) fala que a primeira delas é a decodificação, em que criança vai usar sua habilidade de consciência fonêmica para identificar os fonemas e associar a letra a este fonema.

Após a decodificação, a criança terá que desenvolver a fluência, para que a decodificação seja mais rápida e não se perca o significado da palavra. Após a fluência, outra habilidade essencial para realizar a leitura de maneira mais eficiente é o vocabulário. Para desenvolver o vocabulário, a criança precisa conhecer palavras novas e torná-las familiar (BATISTA, 2019).

A construção da coesão, que também está na escrita, é importante também na leitura, pois com a habilidade de coesão a criança vai compreender melhor e mais rapidamente como as ideias circulam pelas frases, auxiliando na compreensão textual. O raciocínio e o conhecimento prévio, já citado anteriormente, também auxiliam no processo de leitura (BATISTA, 2019).

Por último, a memória de trabalho e a atenção também entram no rol de habilidades fundamentais para uma leitura eficiente, uma vez que esta permite que a criança retenha as informações e aquela faz com que essas informações sejam acessadas quando necessário (BATISTA, 2019).

Para a neurociência, a escrita é uma habilidade mais complexa do que a leitura, pois a leitura se realiza em atividades mais perceptuais, baseadas, entre outros fatores, na visão e audição. Já a escrita é mais conceitual e exige maior elaboração psicomotora (BRITES, 2019)

É evidente que nesses dois períodos existem inúmeras variáveis e muitas delas nem podem ser mensuradas. Vale ressaltar que, a análise do período presencial e do remoto, trata-se de um resultado de modalidades distintas, com particularidades inegáveis. No sistema presencial, por exemplo, a falta de recursos tecnológicos, que são ferramentas úteis de trabalho, não será um empecilho para o processo de ensino e aprendizagem. Isso porque essas ferramentas não são essenciais.

Por outro lado, quando analisado o contexto de distanciamento social e privação das aulas no ambiente escolar, essas ferramentas se tornam fundamentais para permitir a continuidade das atividades. A grande questão, nessa conjuntura, é o acesso disponibilizado a essas tecnologias. Se o contexto social brasileiro não fosse marcado pelas desigualdades sociais que perpassam todas as esferas, marcando inclusive o ambiente escolar desde a distinção entre o ensino público e o privado, o ensino remoto não teria sido tão prejudicial.

Em uma realidade ideal, alunos teriam tido os subsídios necessários para o acesso tecnológico, os profissionais teriam melhores condições de trabalho, e não

aconteceriam lacunas no processo de aprendizagem durante o sistema remoto, em especial no ensino público. Mas em um país em que as relações são construídas com base na característica histórica da desigualdade social, a realidade não foi essa.

5.2.6.4 *Comparativo remoto vs. presencial*

Como já foi abordado anteriormente, por mais que a escrita tenha tido uma evolução no período presencial, o destaque foi a habilidade da leitura, que avançou de forma muito significativa. A explicação para que isso tenha ocorrido pode ser compreendida através da neurociência, uma vez que essa área discute que a habilidade da leitura se desenvolve primeiro do que a habilidade da escrita, pois a leitura é uma experiência dos sentidos e uma ação social.

A criança evoluiu na escrita, mas evoluiu mais na leitura

Para os defensores do método analítico, pelo contrário, a leitura é um ato “global” e “ideovisual” [...] Não importa qual seja a dificuldade auditiva daquilo que se aprende, posto que a leitura é uma tarefa fundamentalmente visual (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 23).

Uma outra hipótese levantada é a de que o fato do aluno X apresentar trocas fonéticas pode ter influenciado no avanço maior da leitura, tendo em vista que ele já conseguia realizar os fonemas nos seus pontos exatos de articulação, porém, ainda não tinha automatizado isso na fala espontânea. Dessa forma, ao ler por exemplo a palavra “faca”, o grafema <f> já está ali, diante dos seus olhos, por isso facilita a sua leitura. No entanto, para escrever a palavra “faca”, sem pistas visuais, como na leitura, fica mais difícil escrever corretamente, no caso dele, sem realizar a troca de natureza auditiva (surdo/sonoro).

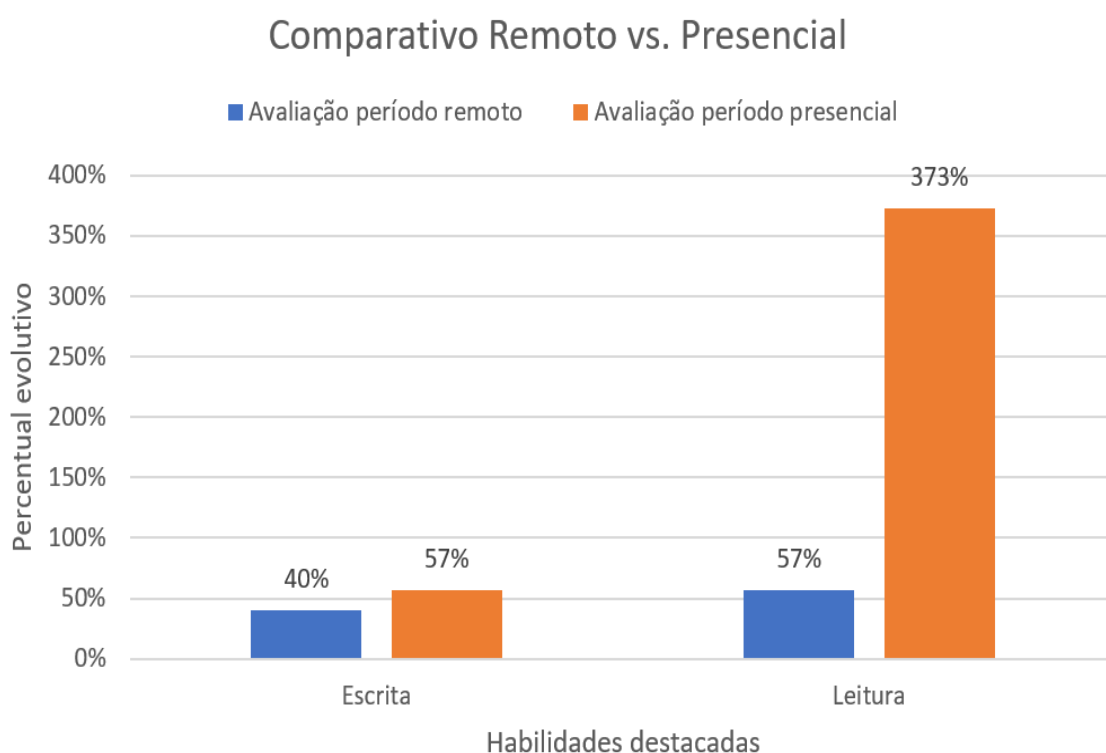
No contexto descrito acima, Mary Kato (1987) contribui para o entendimento ao falar que é preciso levar em consideração pesquisas como a de Bryant e Bradley que mostram que as crianças na fase de alfabetização não utilizam necessariamente a mesma estratégia de escrita e de leitura.

Segundo a autora, “[...]constatou-se que ela (a criança) usa a estratégia fonológica (escrever como se fala) apenas para escrever, mas não para ler. A estratégia, nessa atividade, é muito mais pautada em estratégias visuais interferenciais” (KATO, 1987, p. 122.) Os autores mostram, por exemplo, que as

crianças podem escrever como falam, como em <leiti> e na hora de ler a palavra “leite” o faz corretamente. Aos poucos a criança vai moldando também a sua escrita, tentando se aproximar da gramática padrão.

Sobre isso, no Figura 24 abaixo, em que foi possível realizar o comparativo entre o período remoto (durante o ano de 2020) e o período presencial (em 2021), pode-se perceber a evolução da escrita do aluno X, com um aumento de 17% nas suas habilidades durante o período presencial.

Figura 24 - Comparativo entre o período remoto e o emergencial



Fonte: a autora

Nesse período, vê-se que ele desenvolveu habilidades fundamentais para o desenvolvimento da escrita, por mais que sua fala possuisse substituições fonéticas que acabavam se estendendo para a escrita. Ele já conseguia escrever palavras, frases e textos.

As produções textuais da criança ainda não podiam ser consideradas como um texto estruturado, com bons argumentos semânticos, com a presença de elementos conectivos para que o texto se torne claro, harmônico e linear. Faltava, no texto do aluno X, a coerência das informações e a organização da estrutura textual. Porém já se percebia uma sequência lógica, com começo, meio e fim, apesar das

lacunas informacionais. O leitor ainda não conseguiria ler o texto do aluno X e compreender o que ele quis transmitir, mas este é o ponto de partida para a construção de uma escrita que atinja sua função primordial, que se torne um veículo de comunicação, como diz Kato (1987):

[...]a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação (p. 7).

As dificuldades na fala e o afastamento da escola por um ano também podem ter prejudicado seu desempenho na escrita. Por mais que a família fosse presente e participativa, os pais não tinham um nível de escolarização suficiente para poder estimular o aluno X e oferecer a ele um ambiente facilitador para a alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura da pandemia da Covid-19 vivenciada a partir de 2020, as relações sociais e a estrutura da sociedade precisaram ser repensadas na tentativa de conter o avanço do vírus. Todas as esferas da sociedade foram afetadas. O distanciamento social imposto durante a pandemia significou um marco, exigindo não só que as relações de trabalho fossem pensadas, mas também a estrutura de ensino escolar.

A aprendizagem, nesse contexto, encontrou diversas barreiras. No caso brasileiro, em que a educação possui profundas características e disparidades entre o ensino público e o privado, o desafio se tornou ainda maior. A maioria dos países do mundo estimulou as escolas a usarem aplicativos, plataformas e outros recursos tecnológicos para que a relação professor-aluno fosse a mais próxima possível.

Os recursos tecnológicos se tornaram as principais ferramentas utilizadas para manter as atividades escolares à distância, mas não significou que todos tivessem igualdade de acesso a esses recursos. Na maioria das escolas, os professores produziam atividades para os alunos que deveriam ser entregues às famílias de forma impressa.

Soma-se a isso a dificuldade ou o distanciamento dos pais como participantes do processo de aprendizagem da escrita. As condições emocionais da criança também se inserem nesse rol: o contexto incerto da pandemia e suas frustrações, além da falta de interação social que só o espaço físico da escola (com colegas e profissionais da educação) poderia proporcionar.

O período pandêmico influenciou até mesmo o aspecto cognitivo das crianças: a falta de atenção, as dificuldades de se concentrar, perda de memória, fadiga, tristeza, dentre outros problemas que estão diretamente relacionados com os resultados na aprendizagem. Sintomas depressivos e ansiosos apresentados pelas crianças aumentaram consideravelmente se comparados a períodos fora das adversidades da pandemia.

Mesmo diante desse contexto de incertezas, o que se esperava com o ensino remoto era suprir as necessidades inerentes ao processo de aprendizagem da Língua Escrita, pelo menos na mesma proporção que era promovido no ensino presencial. No entanto, os desafios encontrados no percurso mostraram que o ensino remoto foi apenas um paliativo para manter o calendário escolar diante do

isolamento social e interrupção das aulas presenciais. Não só as ferramentas de ensino precisaram ser repensadas, como também todos os atores envolvidos nesse processo (professores, alunos, demais profissionais da educação e familiares) precisaram se reinventar.

Dentro desse cenário, chamado pela mídia de o “novo normal”, questiona-se e reflete-se sobre o que de fato seria uma intervenção eficaz para a criança se apropriar da linguagem escrita, como estabelecer os vínculos essenciais, entre outras demandas envolvidas nesse processo.

Os países no mundo todo estimularam as escolas a usarem aplicativos, plataformas e outros recursos tecnológicos como estratégia de ensino para que a relação professor-aluno fosse a mais próxima possível. Contudo, na maioria das escolas, os professores se frustraram tentando produzir atividades para os alunos, que deveriam ser entregues às famílias, mas não traziam os resultados desejados.

Esse material era entregue aos responsáveis dos alunos sem a orientação direta do professor de como proceder, apenas com a exposição escrita dos conteúdos programáticos que deveriam ser repassados. Dessa forma, dificultou verificar se a produção da atividade tinha sido realmente desenvolvida pelo aluno ou por algum familiar, isso quando as atividades não eram entregues em branco.

Por outro lado, nas escolas privadas, em sua grande maioria, as aulas eram on-line e em tempo real. Dessa forma, o professor estava com a criança o tempo todo, dando suporte às suas dúvidas, mesmo que de maneira virtual. No entanto, apesar da criança ter a atenção do professor, havia também o cansaço visual e emocional da exposição prolongada à tela do computador.

Diante de tantas variáveis emocionais, estruturais, cognitivas e sociais, pode-se observar que o aluno X não ficou alheio a essa realidade. Durante a aplicação dos testes, foi possível perceber as dificuldades de aprendizagem da língua escrita, mas também a evolução tanto na escrita quanto na leitura durante o período do ensino remoto.

É importante frisar que nesse período o aluno X recebeu atendimento on-line da psicopedagogia e da escola, além de materiais e atividades para realizar em casa, sem auxílio direto do professor. Sua evolução foi perceptível. Entretanto, o que se pôde observar também é que durante o período de atendimento presencial e retorno das aulas no ambiente escolar o aluno X melhorou consideravelmente no processo de escrita e leitura.

Quando comparado o desenvolvimento do aluno em 2020 com o ano de 2021 percebe-se que durante o ano de 2020 o aluno X mostrou menos engajamento para concluir as atividades escolares. Isso se deu por diversos motivos, entre eles: dificuldades no processo de compreensão dos conteúdos; ausência de alguém para solucionar dúvidas; falta de organização e maturidade para lidar com um sistema de ensino no qual você se torna mais responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, já que se trata de criança do ensino fundamental I; falta de recursos tecnológicos; entre outros fatores difíceis de serem mensurados.

Já no ano de 2021, com o retorno do sistema presencial de ensino, o aluno pôde contar novamente com o acompanhamento do professor e com a psicopedagoga mais próximas dele, auxiliando no processo de aprendizagem, sem necessitar de recursos tecnológicos que ele não tinha acesso.

Os gráficos mostram uma melhora quantitativa na aprendizagem da escrita e principalmente na leitura, essa evolução pode estar relacionada a uma melhora na agitação do aluno quanto às suas dificuldades e, uma tranquilidade do mesmo, seja por saber que voltará a ter o professor ao seu lado, a psicopedagoga, assim como seus amigos e tudo mais que a escola, na forma presencial, proporciona, em especial, aos pequenos. Todos esses fatores fizeram com que o aluno avançasse do nível silábico, sem valor sonoro, para o nível alfabético, escrevendo pequenos textos, como foi mostrado os resultados retirados dos dados do prontuário.

A aprendizagem on-line pode ser uma forma eficaz de ensino, porém toda a sua estrutura deve ser pensada democraticamente. Em outras palavras, deve-se garantir, em primeiro lugar, que todos os estudantes tenham condições de acessar o conhecimento. Tecnologia e suporte pedagógico deveriam ser igualitários, para todos, independente se a escola é pública ou privada, ou se os pais possuem instrução ou não concluíram seus estudos. E esse cenário ainda está distante de acontecer no Brasil. Por isso, as escolas em regime de aulas presenciais são mais democráticas, uma vez que ela permite, minimamente, que a aprendizagem seja possibilidade para todos. Isso difere muito se analisado o ensino remoto que, na base da sua operacionalização, está à necessidade de acessar recursos tecnológicos que poucos têm acesso.

As reflexões ainda deverão continuar e esta pesquisa é apenas uma pequena contribuição para auxiliar os futuros pesquisadores a entender o processo de aprendizagem da língua escrita e o quanto a pandemia afetou esse processo,

bem como o que deve ser feito, ainda, pelos órgãos competentes para democratizar e igualar, de fato, o acesso à educação, seja ela no sistema remoto ou presencial.

Sobre os desafios encontrados na realização desta pesquisa, cabe sinalizar que alguns obstáculos acabaram prejudicando os objetivos propostos. Devido ao cenário pandêmico e a falta de estrutura tecnológica por parte do aluno X, as intervenções ficaram limitadas a chamadas de vídeo com a utilização do celular que a criança tinha disponível em casa.

Todavia, como esse era o único recurso viável para continuidade das intervenções, e o aparelho era compartilhado com outros membros da casa, nem sempre as chamadas de vídeo puderam ser realizadas, deixando, por vezes, o prontuário, nessas datas específicas, com poucos dados. Além disso, o ambiente da casa da criança também foi um fator a se considerar: havia necessidade realizar as chamadas em um cômodo silencioso para poder realizar intervenções, mas, na maioria das vezes, o aluno participava dos atendimentos junto com seus irmãos e familiares. A falta de um ambiente propício dificultou a evolução dos encontros, como relata o prontuário da profissional.

Percebeu-se que não só nos atendimentos psicopedagógicos, mas também na realização das atividades escolares, a falta de recurso, a falta do professor para explicar os conteúdos, também prejudicaram a evolução do aluno x em seu aprendizado.

O que se pode afirmar é que, ao acompanhar o aluno x, em sua trajetória na aprendizagem da escrita, percebeu-se que, com o auxílio presencial, tanto da professora de sala quanto da psicopedagoga, o aluno x conseguiu evoluir, com mais qualidade, na sua hipótese da escrita.

É importante ressaltar que durante o período remoto a criança evoluiu no seu processo de aprendizagem da escrita. Porém, ao direcionar o olhar para a qualidade dessa aprendizagem, percebe-se que quando o aluno volta ao sistema presencial, no início do ano, ele começa a escrever palavras com sílabas simples e, ao final do ano, já produzia pequenos textos. Observa-se, assim, uma evolução significativa.

Os gráficos demonstram um avanço muito maior da criança durante a modalidade presencial, principalmente no que diz respeito às habilidades de leitura. No entanto, ao se realizar uma análise comparativa na aprendizagem da escrita durante o sistema remoto e, posteriormente, com o retorno ao ensino presencial,

percebe-se que houve um avanço 17%. Ressalta-se a relevância dessa pesquisa como descrição de dados referentes a aprendizagem da língua escrita em um cenário pandêmico, porém, compreende-se suas limitações, por isso, sugere-se pesquisas futuras com uma quantidade maior de sujeitos. No entanto, pelos dados obtidos, aparentemente, o ensino remoto, da forma como funcionou no setor público, gerou atrasos no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao sistema remoto, a rede pública de ensino passou por muitas dificuldades se comparado com o setor privado. A falta de recursos gerou ainda mais disparidades entre alunos das escolas públicas e privadas. Mesmo que as desigualdades sociais permaneçam, o retorno ao sistema presencial teve um fator determinante na construção do conhecimento formal: o professor presente em sala de aula, em contato direto com o aluno, sem intermediários, facilitando assim o aprendizado.

REFERÊNCIAS

ABALF, Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento da ABALf sobre a reposição de aulas remotas na Educação Básica**. Ofício no 16/99 – GOE – APLO, 16/04/2020. 2020. Disponível em: <https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_02d84c489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

ALMEIDA, P. R. et al. **Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais**. Revista Actualidades Investigativas en Educación, Costa Rica, v. 21, n.3, p. 1-36, 2021.

BATISTA, P. **6 habilidades essenciais para a compreensão leitora**. 2019. Disponível em: <https://pollyannabatista.com.br/2019/11/08/6-habilidades-essenciais-para-a-compreensao-da-leitura/>. Acesso em 17 jun. 2022.

BIGOCHINSKI, E.; ECKSTEIN, M. P. W. **A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, p. 2175-1773, 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 10.282, de 20 de março de 2020. Regulamenta a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282.htm. Brasília: DF, 2020a. Acesso em: 10 set. 2022

BRASIL. Lei Nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional**

decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: DF, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19.** Brasília: DF, 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP 11, de 07 de julho de 2020. **Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividade Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.** Brasília: DF, 2020d. 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: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Brasília: DF, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial.** Brasília: DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 21 set. 2022.

BRITES, L. **Consciência fonológica: manual teórico e prático.** Arapongas: Neurosaber, 2019.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. **Busca ativa escolar**. 2022. Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 17 out. 2022.

CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; SARMANHO, J. D. L. S. **Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia**. Rev. Bras. Psico. e Educ., Araraquara, v. 22, 2021.

CAPELLINI, S. (org.). **Protocolo de Identificação Precoce dos Problemas de Leitura**. Editora Book Toy, 2017.

CAPELLINI, S. A.; CONRADO, T. L. B. C. **Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita**. Revista Cefac, v. 11, p. 183-193, 2009.

CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. **Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura**. In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: leitura, escrita e aritmética. 3. ed. São Paulo: Editora Memnon, 2013.

CARRETERO, M. **Construir e ensinar as ciências sociais/história**. São Paulo: Artmed, 1997.

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. C. **Psicologia da educação**. São Paulo: Lê, 1991.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. **Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem**. Revista psicopedagogia, v. 28, n. 85, p. 85-96, 2011.

ELIAS Jr., J. et al. **Ensino e aprendizagem no contexto do ensino remoto e da educação à distância: caminhos e possibilidades**. Rev. Medic. USP Ribeirão Preto, v. 54, n. 1, 2021.

FERREIRA, C. **Transtornos da aprendizagem: da teoria à prática**. 3 ed. Belo Horizonte. Uni Duni Editora de Livros LTDA, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRA, L. G. et al. **Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna**. Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 283-299, 2020.

FERREIRA, T. C.; OTA, M. A.; ARAUJO Jr., C. F. **Framework para o planejamento de aulas ativas nos espaços de aprendizagem on-line e presencial**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 7, n.1 , p. 2969-2979, 2021.

FIOCRUZ. **Boletim Observatório Covid-19. 2021.** Disponível em: https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/u34/boletim_covid_2021-semanas_10-11-red.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORTE, L. K. APET - **Análise da Produção Escrita de Textos: questionários, texto narrativo e texto dissertativo-argumentativo**. São Paulo: Pulso Editorial, 2014.

FREITAS, G. **Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

GABRIEL, N. S. et al. **O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado**. Terræ Didática, Campinas, v. 17, p. 1-13, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, E. M. **Alfabetização e letramentos em tempos de pandemia: uma análise de relatos de experiência**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Coronavírus em SC: Governo do Estado estabelece sistema de trabalho para atividades escolares não presenciais**. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/coronavirus-em-sc-governo-do-estado-estabelece-sistema-de-trabalho-para-atividades-escolares-nao-presenciais>. Acesso em: 06 abr. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Coronavírus em SC: Secretaria de Educação disponibiliza recursos de aprendizagem no site para orientar pais e alunos**. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/secretaria-de-educacao-disponibiliza-recursos-de-aprendizagem-no-site-para-orientar-pais-e-alunos>. Acesso em: 27 març. 2020.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HODGES, C. et al. **The difference between emergency remote teaching and on-line learning**. Educause Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-on-line-learning>. Acesso em: 15 out. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD. 2018**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2021.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

JARDINI, R. **Método das Boquinhas**. Book Toy, 2015.

KATO, M. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

LIMA, C. B. M. et al. **Práticas de leitura em tempos de pandemia: relato de experiência do clube de leitores Te Indico**. Revista Educação Pública, v. 20, n. 48, 2020.

LIMA, L. O. In: MACEDO, Lino de. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

LEITE, S. A. S. **Instrumento para avaliação do repertório básico para a alfabetização - IAR**. São Paulo, SP: EDICON, 1984.

LUIZ, S. S. F. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Duas Estradas, 2020.

MALUF, M. R.; BARRERA, S. D. **Consciência Fonológica e linguagem escrita em pré-escolares**. Revista Psicologia, Reflexão e Crítica, v.10, n.1, 1997.

MARCONDES, P. **Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.15, n.2, p. 24-39, jul./dez., 2010.

MELLO, A. P. B.; SUDBRACK, E. M. **Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 5, p. 1-21, 2019.

MOORE, M. G. **Teoria da Distância Transacional**. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v.1, p.1-14, 2002.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas**. **Rev. Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 70, 1996.

MORAES, A. M. P. **Distúrbios da Aprendizagem: uma abordagem Psicopedagógica**. 12 ed. Editora Book Toy, 2021.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital**. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

NOVAES, C. et al. **Treinamento breve de consciência fonológica: impacto sobre a alfabetização**. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 30, n. 93, 2013.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T.. **A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências**. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.108, p. 555-578, 2020.

OPAS, **Organização Pan-Americana de Saúde**. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PAGLIARIN, K. C. et al. **Relação entre gravidade do desvio fonológico e fatores familiares**. **Rev. CEFAC**, v. 13, n.3, 2011.

PANÚNCIO-PINTO, M. P.; TRONCON, L. E. A. **Avaliação do estudante: aspectos gerais**. Rev. Medic. USP Ribeirão Preto, v. 47 n. 3, 2014.

PERES, C. M.; SUZUKI, K. M. F.; AZEVEDO-MARQUES, P. M. **Recursos tecnológicos de apoio ao ensino na saúde**. Rev. Medic. USP Ribeirão Preto, v. 48, n.3, 2015.

PIAGET, J. **The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child**. [transl. by Pitsa Hartocollis]. v. 2. Bulletin of the Menninger Clinic, 1962.

PICCOLI, E.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos linguísticos da alfabetização**. São Paulo: Editora Edelbra, 2012.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

QUEIROZ, M. G.; SOUSA, F. G. A.; PAULA, G. Q. **Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021

ROMERO, T. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. **Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19**. Interfaces Científicas-Educação, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020.

SANTOS, I. M. S.; MELO, M. R. A.; ROAZZI, A. **Consciência fonológica e alfabetização em crianças brasileiras: como esta relação tem evoluído?** Rev. Iniciação Científica CESUMAR, v. 18, n. 2, p. 211-221, 2016.

SEABRA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2000.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. Rev. Psicopedag., vol. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SEABRA, A. G.; DIAS, N. M.; CAPOVILLA, F. C. **Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética**. 3. ed. Memnon Edicoes Cientificas Ltda, 2013.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, M.; SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação "on-line": fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SILVA, M. L.; SANTOS, J. S. **Alfabetização de crianças em tempo de pandemia e aulas remotas: o que dizem e fazem os(as) professores(as)?** In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). 2020, Maceió-AL. Anais... Maceió-AL: Editora Realize, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67917#>. Acesso em: 17 out. 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P.. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T. E.I; SILVEIRA, D. . (orgs.). Métodos de pesquisa. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES. M. **Alfabetização e letramento**. Editora Contexto, 2004.

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

SOUZA, A. C. **Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados**. Tese. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

STEIN, L. M. TDE: **Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

STEIN, L. M.; GIACOMONI, C. H.; FONSECA, R. P. **Teste de Desempenho Escolar**. Vetor Editora, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aumenta em 1 milhão o número de crianças não alfabetizadas**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/>. Acesso em: 17 out. 2022.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

UNDIME. **Pesquisa Undime: educação na pandemia. 2022**. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpIPpvLU_624c5576ed651.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

VIANA, F; TEIXEIRA, M. **Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal**. 1º.ed. Portugal. Editora Asa, 2002.

VIEIRO, P. **Aquisição e aprendizagem da leitura e da escrita: bases e principais alterações. Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.