

# ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: REVISÃO DE UMA PRÁTICA EFETIVA DE ENSINO

*Data de aceite: 03/06/2024*

**Bruna Moura Calil Ciconelli Peixoto**

**RESUMO:** É notória a complexidade do processo de alfabetização e letramento, mesmo em condições favoráveis de ensino-aprendizagem. No período de distanciamento social e consequente fechamento das escolas, causado pela Pandemia do Covid-19, de março a outubro de 2020, práticas pedagógicas diferenciadas tiveram que ser aplicadas em prol da aprendizagem dos alunos, somando desafios àqueles que já existiam normalmente. Assim, o presente trabalho visou compartilhar as ações desempenhadas nesse contexto, a fim de direcionar o trabalho daqueles que orientam o processo de alfabetização. Portanto, o objetivo desse estudo foi descrever a metodologia de alfabetização e letramento aplicada por uma escola da rede particular de Ribeirão Preto, apontando quais os pontos fundamentais que propiciaram sua efetividade. Esse estudo levou em consideração a literatura já existente sobre metodologias de alfabetização e letramento, bem como as poucas pesquisas públicas sobre o período do Ensino Remoto

Emergencial. O instrumento de coleta de dados foi a pesquisa documental, com averiguação de documentos próprios da instituição, anteriores e concomitantes à pandemia. A sistematização do código alfabético associada à inserção da criança no mundo letrado de forma eficaz, durante o Ensino Remoto Emergencial, dependeu da ação conjunta da gestão escolar, dos professores e outros membros da comunidade escolar, da estrutura tecnológica disponibilizada pela instituição e famílias. Assim, os resultados obtidos na pesquisa mostram que aulas específicas às individualidades de cada aluno somadas à contextualização da alfabetização foram os pontos essenciais para o cumprimento e efetividade da alfabetização nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento; Alfabetizar; Pandemia do Covid-19; Metodologia de ensino.

## INTRODUÇÃO

Em meio à pandemia do Covid-19, iniciada em março de 2020, e ao distanciamento social provocado por ela, houve a necessidade de se modificar a estrutura de diversos setores da sociedade, sendo um deles o trabalho realizado pelas instituições de ensino. Diante da entrada repentina no Ensino Remoto Emergencial, as escolas se viram frente ao desafio de revisar suas práticas pedagógicas e adequá-las à modalidade online, mantendo o vínculo entre as escolas, os alunos e suas famílias. Dessa forma, a aprendizagem que levou sempre em consideração a presença constante do professor, passou a ser acompanhada à distância e precisou ser adaptada para a planificação de uma tela, com possíveis falhas de conexão, interferências familiares, quebras na concentração.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais da UFRJ, organizada pelos professores Kolinski e Bartholo (2021), a diminuição das oportunidades de aprendizagem oferecidas e a limitação da interação com os professores, em função do fechamento temporário das escolas no período de distanciamento social, fez com que o ambiente de aprendizagem em casa tornasse mais crucial para o desenvolvimento das crianças. Dessa forma, os diferentes atendimentos propiciados pelas instituições escolares durante a pandemia geraram experiências positivas ou negativas de ensino e, portanto, um aprofundamento nas desigualdades educacionais.

Se a alfabetização já era considerada um desafio da educação de acordo com o Relatório SAEB da Avaliação Nacional da Alfabetização (2018), que aponta que menos da metade dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental alcançam os níveis suficientes em leitura, o contexto remoto de educação causado pela pandemia prejudicou ainda mais esse quadro, já que gerou, principalmente, a interrupção da interação entre alfabetizador-aluno.

Visto isso, o presente trabalho é resultado da observação e análise documental do sistema de alfabetização e letramento proposto por uma escola da rede particular de ensino na cidade de Ribeirão Preto durante a Pandemia do Covid-19 entre o período de março a outubro de 2020. Essa etapa fundamental do Ensino Básico e da aprendizagem inicial da língua escrita, de acordo com Soares (2021), não engloba somente a apropriação do sistema alfabético e de suas convenções, mas dá início a inserção da criança às suas práticas sociais da língua escrita e demandou, nesse período de distanciamento social, ações pedagógicas diferenciadas, que devem ser apresentadas, visando o compartilhamento de práticas e melhor trabalho daqueles que orientam esse processo.

Pelo que foi apresentado pela pesquisa Alfabetização em Rede (2020), as alterações pedagógicas e curriculares estão longe de ser uma simples adequação no formato de ensino e constituiu-se como um grande desafio àqueles que se encontram diretamente à frente da educação, em específico, no que diz respeito à etapa da alfabetização, em virtude das desigualdades de condições de acesso às Tecnologias Digitais e ao suporte doméstico.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é descrever quais adaptações ao processo de alfabetização e letramento, durante o Ensino Remoto Emergencial, da escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Ribeirão Preto, foram efetivas, levando em consideração a importância que alguns fatores tiveram no desenvolvimento dessas estratégias: a metodologia de alfabetização e letramento que já era utilizada, a proposta pedagógica da instituição e a ação conjunta da gestão e da comunidade escolar. Esse levantamento propiciará a orientação a diversas instituições escolares que buscam promover o processo de alfabetização e letramento através do Ensino Remoto.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Esse trabalho se trata de um estudo de caso da metodologia de Alfabetização e Letramento desenvolvida no 1º ano, por uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede particular de ensino de Ribeirão Preto – SP, durante o Ensino Remoto Emergencial causado pela Pandemia do COVID-19. A unidade analisada caracteriza-se por uma instituição tradicional na cidade, com mais de cinquenta anos de atuação em educação.

Durante o período explorado na pesquisa (de março a outubro de 2020), a escola tinha 4 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, totalizando 56 alunos. Foi levado em consideração também que a escola atende um público-alvo proveniente de famílias de classe média, com a maioria de pais e responsáveis que trabalham no comércio. Essa condição socioeconômica permitiu que a maioria das famílias tivessem, além de Internet em casa, suporte tecnológico como computadores e dispositivos eletrônicos que permitiram o acompanhamento das aulas durante o Ensino Remoto Emergencial.

Para a análise das estratégias e adaptações feitas pelo corpo docente e discente durante esse período, foi importante iniciar o trabalho por meio de uma revisão sistemática, com dados sintetizados pela análise qualitativa, segundo Ludke e André (2014), levando em consideração o estudo de parte da literatura já existente sobre Alfabetização e Letramento, principalmente à luz dos estudos de Magda Soares (2020; 2021). Levou-se em consideração, também, descrições e estudos de práticas pedagógicas, baseadas em metodologias ativas, bem como as poucas pesquisas publicadas sobre o processo de ensino-aprendizado durante o Ensino Remoto Emergencial em 2020.

O instrumento de coleta de dados foi a pesquisa documental, com averiguação do Projeto Político Pedagógico da escola em questão, do Plano de Ação estabelecido por ela durante a pandemia, das atas das reuniões realizadas pela equipe docente e discente durante os meses observados, do controle de faltas e presença dos alunos, do planejamento e das atividades escolares disponíveis na escola das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental e dos relatórios avaliativos bimestrais dos estudantes da amostragem.

A reunião desses documentos se deu diretamente na instituição, por meio da observação e da análise documental, já que, segundo Ludke e Andre (2014) permitem uma aproximação maior e um contato com as experiências reais e diárias com o objeto de pesquisa, que são fontes estáveis de informação, e, também, por meio de ferramentas estatísticas que comparam a taxa de engajamento dos alunos durante os meses observados.

Por fim, a sistematização dessas informações se deu primeiro pelo estabelecimento de um panorama de como se desenvolvia o processo de alfabetização e letramento em sistema presencial de ensino, pois essa análise permitiu compreender as estratégias escolhidas para a adaptação da instituição ao Ensino Remoto Emergencial. Posteriormente, seguiu-se o levantamento e o esclarecimento das práticas pedagógicas adotadas tanto pela equipe gestora, quanto pelos professores que ministravam as aulas para as turmas de 1º ano, ao longo dos meses de março a outubro de 2020. Esse paralelo entre as práticas pedagógicas presenciais e o processo de ensino-aprendizado remoto, juntamente com as taxas de engajamento dos alunos e os relatórios avaliativos das professoras foram essenciais para a comprovação do estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O capítulo Resultados e Discussão da presente pesquisa foi dividido em dois subcapítulos. O primeiro, “Alfabetização e Letramento na Educação Infantil”, contempla uma revisão bibliográfica que visa elucidar os métodos utilizados pela instituição escolar analisada para alfabetizar seus alunos no 1º ano do Ensino Fundamental em sistema presencial e quais as teorias por trás dessa metodologia. O segundo subcapítulo reúne, em uma sequência cronológica, as mudanças inseridas no cotidiano escolar em função da implementação obrigatória do Ensino Remoto Emergencial. Nesta última parte, são salientados os resultados das adaptações e estratégias adotadas, permitindo a efetividade do processo de alfabetização.

## **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A presença de alfabetização e letramento na Educação Infantil é uma premissa defendida por Magda Soares (2020), pois a autora afirma que ignorar a inserção da criança no mundo letrado antes da idade de 6 anos, idade do ingresso no Ensino Fundamental, é desconhecer o contexto cultural em que ela está imersa fora da instituição escolar, já que ela traz consigo conhecimentos e convívios que despertam seu interesse pelo mundo da escrita.

As atividades constantemente presentes no cotidiano escolar, como rabiscos, contação de histórias, jogos e desenhos não são consideradas atividades de alfabetização, mas propiciam à criança experiências de descoberta do sistema de representação do que é a língua escrita. Essa primeira conceitualização do sistema alfabético, identificados

por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) como a pré-história da escrita, demonstra uma tentativa da criança pequena em imitar a escrita cursiva adulta, apresentando um reconhecimento da natureza arbitrária da escrita.

Dessa forma, a leitura frequente de histórias, segundo Soares (2020), é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança, proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, da sequência lógica entre os fatos, sendo uma prática que começa a ser realizada desde os primeiros anos da Educação Infantil e deve ser continuada ao longo de todos os anos iniciais do Ensino Fundamental, para que haja simultaneidade na alfabetização e letramento e não uma dissociação entre esses processos. Além disso, é preciso que as crianças sejam imersas em situações reais de uso da linguagem em sociedade, para que suas experiências façam sentido em relação aos seus conhecimentos prévios. Assim, a autora confirma que o ensino do código alfabético tem que estar conciliado com seu uso social em diferentes ocasiões.

Este princípio defendido por Magda Soares (2020) é apresentado na proposta pedagógica da escola observada. É apontado o objetivo de garantir aos alunos o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, sendo, por meio da intencionalidade educativa, que o professor promove durante o brincar experiências que permitam as crianças desenvolverem as habilidades cognitivas e linguísticas necessárias para a apropriação das relações entre os sons da fala e sua escrita.

Nesse contexto, a instituição escolar, que é fruto do estudo de caso, reúne, desde os 2 anos de idade, um conjunto de procedimentos que orientam a aprendizagem inicial da leitura e escrita. É prática da escola inserir na rotina da criança atividades sempre de natureza lúdica, como escrita espontânea, observação da escrita do adulto, familiarização com as letras do alfabeto, contato visual frequente com a escrita de palavras conhecidas, por meio de atividades diárias como fazer o calendário, escrever o nome do ajudante na lousa, juntamente com a lista da rotina do dia. Esse ambiente que a rodeia com escrita com diferentes funções, criam condições propícias, até mesmo necessárias, para a apropriação do sistema alfabético. A leitura de histórias é também uma atividade diária realizada na instituição observada, não sendo somente um momento de leitura oral, já que a professora analisa com as crianças previamente o que elas esperam da narrativa a partir do título e desenho da capa, faz pausas em momentos pré-estabelecidos, fazendo perguntas de compreensão, de inferência.

Assim, gradualmente, conforme o crescimento do aluno, é ampliado o universo de experiências que possibilitem a aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para a consolidação do aprendizado do código alfabético aos 6 anos, no 1º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, ao longo de toda a Educação Infantil, a escola observada já havia desenvolvido com seus alunos as habilidades fundamentais para que ingressassem no 1º ano com subsídios necessários para a sistematização do processo de alfabetização e tinham colocado como base do processo o letramento, já que a leitura e a escrita são meios de interação.

Essas atividades presentes na Educação Infantil direcionam a criança à alfabetização, porque desenvolvem a consciência fonológica, que será fundamental para a compreensão do princípio alfabético. Soares (2020) justifica a necessidade desse estímulo, pois já que o sistema alfabético representa os sons da língua, é preciso que o educando se torne capaz de distinguir significado e som, percebendo na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam, constituem cada palavra e suas sílabas.

A instituição observada não direciona seu trabalho pedagógico munindo-se somente de um método que dê suporte ao trabalho de alfabetização e letramento, mas insere a criança no mundo letrado e alfabético de maneira bem-sucedida, fazendo com que ela se aproprie das habilidades e competências necessárias para dominar esses processos, tendo profissionais que compreendam os procedimentos cognitivos e linguísticos e com base neles desenvolvam habilidades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificando e interpretando suas dificuldades, alfabetizando com metodologias e não se fundamentando a partir de uma só.

## **ADAPTAÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

O distanciamento social imposto pela Pandemia do Covid-19, instituído pelo Decreto nº 64.864 de 16 de março de 2020 do Estado de São Paulo, impossibilitou que as escolas continuassem a realizar o seu trabalho, considerando o ambiente físico e a interação entre professores e alunos. Em função disso, a escola relatada no presente estudo precisou apresentar rápida solução frente a esse novo modelo educacional emergencial.

A ação da gestão escolar nesse momento foi fundamental para prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho do corpo docente nesse novo formato de ensino. Libâneo (2018) afirma que a participação e o acompanhamento da gestão, tendo como referência os objetivos de aprendizagem, são passos necessários para a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

Assim, o primeiro passo estabelecido, após a suspensão do serviço presencial escolar foi reunir o grupo de gestão pedagógica e restabelecer as funções entre as orientadoras, coordenadoras, psicopedagoga e diretora. Anteriormente, essas pessoas dividiam sua atuação por segmento, contudo, para acompanhar melhor o trabalho e adaptação tanto dos docentes quanto dos discentes e permitir que as novas funções não fossem acumuladas somente para alguns profissionais, a equipe foi redividida a orientar cada duas ou três turmas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos iniciais e a coordenar três professores, com enfoque em uma turma no Ensino Fundamental – anos finais.

Ademais, continuou sendo uma prática da escola fazer reuniões semanais com todos os professores, coordenadores e diretora, a fim de trocar experiências, comunicar recados e permitir que os docentes fizessem parte do direcionamento das ações pedagógicas.

Essa ação, pautada na gestão democrática, juntamente com o envolvimento da equipe de profissionais, permitiu que a instituição garantisse a qualidade dos processos de ensino aprendizagem e a efetividade na tomada de decisões, acompanhamento da adaptação das famílias e do aprendizado dos alunos, revendo as práticas pedagógicas, assegurando as melhores condições de realização do trabalho docente.

Além da reestruturação da equipe gestora, houve continuamente a revisão das práticas pedagógicas, sempre pensando em aprimorar o trabalho, acompanhando o avanço inesperado da Pandemia. De início, o tempo das aulas no 1º ano do Ensino Fundamental foi reduzido de 4h diárias – quantidade total que os alunos ficavam na instituição escolar – para cerca de uma hora de aulas gravadas e transmitidas por meio de link do vídeo, pela agenda eletrônica que a escola já utilizava. Além disso, foram enviadas atividades impressas, numeradas de acordo com a sequência que seriam seguidas, conforme as aulas. Assim, diariamente, as professoras enviavam aos pais ou responsáveis as especificações do que seria trabalhado e desenvolvido na aula do dia seguinte. Os momentos dedicados à alfabetização e ao letramento eram concentrados em três dias da semana.

Em cada vídeo, a professora apresentava uma letra do alfabeto, apoiando-se na compreensão visual e auditiva dos alunos para o reconhecimento da família silábica daquela letra. Para que eles compreendessem a pronúncia e associação da consoante com a vogal, num modelo de sílaba simples da língua português consoante-vogal [CV], a professora dava exemplos de palavras formadas por elas. Soares (2021) concluiu em seu trabalho que crianças são capazes de perceber a semelhança entre segmento sonoros das palavras e essa sensibilidade a rimas e a aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que tem relações com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse trabalho de fonetização da escrita, juntamente com a percepção visual da composição das palavras em grafemas faz com que a criança seja capaz de segmentar as palavras em sílabas, fazendo, assim, com que ela comece a escrever letras para representar esses recortes orais. Esse passo será o princípio necessário para ela alcançar as condições para tornar-se sensível aos fonemas e então escrever alfabeticamente. Assim, a consciência fonológica, introduzida ao longo da Educação Infantil, possibilitou que no 1º ano do Ensino Fundamental a criança tivesse um progresso na aprendizagem da leitura e escrita.

Até esse primeiro momento, tendo totalizado cerca de um mês da determinação do Ensino Remoto Emergencial, foi contabilizado o aproveitamento pedagógico dos alunos pelas professoras, apresentado na Figura 1 abaixo, que apresenta os dados unificados a partir do controle de faltas da instituição observada.

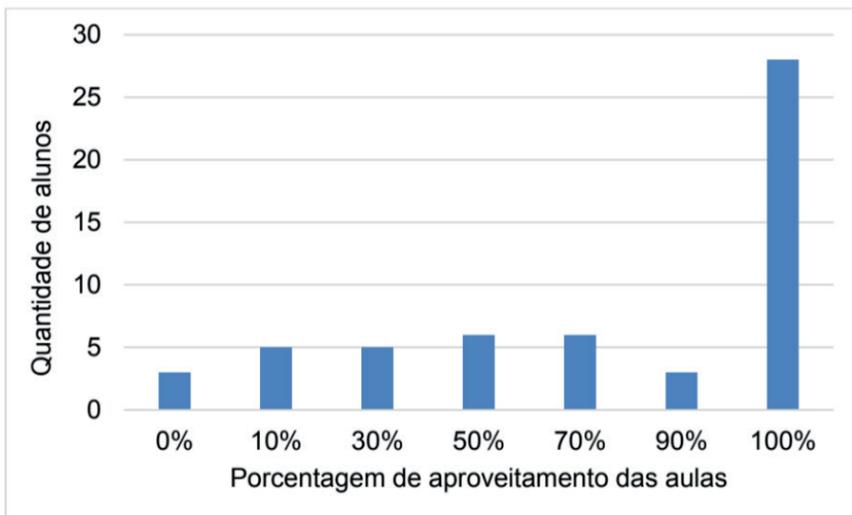


Figura 1. Porcentagem de aproveitamento das aulas e atividades escolares dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Evidenciou-se que, quase metade dos alunos estavam tendo um aproveitamento igual ou inferior a 70% das aulas, ou seja, baixo no ponto de vista das professoras. Assim, do total de 56 crianças, 25 não estavam acessando a maior parte das gravações, nem devolvendo às professoras um bom número das atividades a serem realizadas no período letivo.

Por mais que a maioria dos alunos estivesse demonstrando evolução no aprendizado, havia uma preocupação com a outra metade, com rendimento insatisfatório. Assim, a equipe pedagógica começou a constatar os possíveis prejuízos dessa interrupção repentina e não prevista das atividades escolares e migração ao sistema remoto de ensino.

Com o pouco aproveitamento das aulas assíncronas e com a extensão do distanciamento social, foi decidido que da metade de abril a metade de maio, os alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e Educação Infantil entrariam de férias, completando no total 1 mês e uma semana de interrupção das aulas. Essa decisão foi tomada em prol da adaptação ao novo sistema de ensino tanto pelas famílias dos alunos quanto pelos professores. Durante as primeiras quatro semanas, a gestão escolar adiantou as férias normalmente atribuídas no mês de julho, como forma de atenuar a tensão dos profissionais e de refletir sobre as práticas que tinham sido desenvolvidas até o momento. Assim, todas as coordenadoras repensaram o planejamento estratégico estabelecido, reavaliaram as possibilidades de transmissão das aulas, o engajamento dos alunos e a participação dos responsáveis no acompanhamento da aprendizagem, ajustando as mudanças para alinhá-las a sua identidade.

A impossibilidade de substituir a interação entre o professor e aluno, por um longo período para a efetividade do processo de ensino-aprendizado, fez com que a organização para o retorno às aulas fosse alterada. Dispondo de novos recursos tecnológicos e de maior domínio sobre suas funcionalidades, a transmissão das aulas passou a ser feita de forma síncrona, com registro integral por meio da gravação em nuvem, mas ainda mantendo-se o tempo reduzido de aula.

Essa mudança foi fundamental para o 1º ano, que é o momento em que aluno deve passar pelas etapas da alfabetização, chegando ao final do ano letivo no estágio alfabético. Conforme descrito por Ferreiro e Teberosky (1985), ele deverá ser capaz de fazer as correspondências grafema-fonema, fonema-grafema, percebendo que cada emissão sonora pode ser representada na escrita por uma ou mais letras. Portanto, para que a professora comprovasse essas associações, era necessário que o aluno participasse junto com ela da produção de sentido.

Mesmo que, como esclarecido por Scliar-Cabral (2003) o reconhecimento das consoantes estejam na dependência de seu contexto vocálico imediato, essa tentativa de pronúncia possibilita que o aluno faça inferências inconscientes, buscando em seu vocabulário, constituído em anos anteriores por atividades de letramento, palavras que tenham esse mesmo fonema. Essa tarefa é o pressuposto para outras atividades que darão andamento na alfabetização do aluno.

Vale destacar que o Projeto Político Pedagógico da instituição revela que as letras-tema dos exercícios e aulas feitos pelos alunos têm uma ordem de apresentação iniciada pelas vogais, pois têm relações sonoras de fácil percepção e permitirão que o aluno, ao aprender posteriormente as consoantes, consiga escrever palavras inteiras.

A Figura 2 representa a ordem das letras e famílias silábicas em que são ensinadas aos aprendizes. Essa sequência foi selecionada, independente do sistema online de aulas, pois há uma facilidade fonética na associação das primeiras consoantes com as vogais para a formação das famílias silábicas, além de palavras simples e monossilábicas poderem ser formadas a partir delas. Ademais, a coordenação motora fina dos alunos que se encontram em desenvolvimento tem maior domínio para a escrita dessas letras.

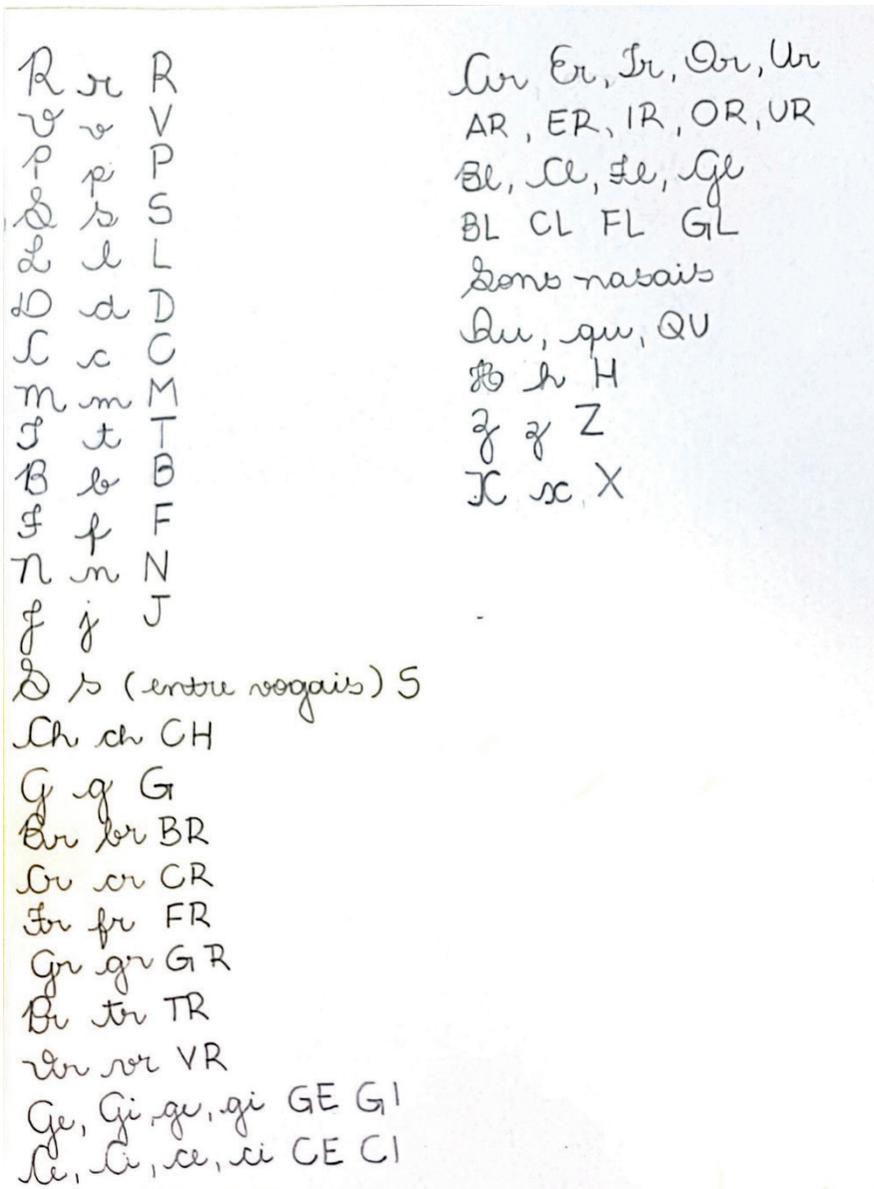


Figura 2. Ordem das letras e famílias silábicas das atividades de alfabetização da escola em questão  
 Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Anteriormente à interrupção das aulas presenciais, o aluno percorria o percurso de aprendizagem do código alfabético de maneira individual, conforme seu ritmo, e a professora orientava o processo. Cada criança tinha uma liberdade maior para o desenvolvimento das habilidades de escrita, mesmo que, ao final do ano, devesse completar todas as atividades com êxito.

Contudo, com a transmissão das aulas de maneira síncrona, a impossibilidade de um acompanhamento, durante a aula, da atividade de todos os alunos e a dileção pela interação entre professor-aluno e aluno-aluno, o percurso independente de aquisição do código alfabético foi substituído por um trabalho coletivo e inserido em outros projetos desenvolvidos nas outras aulas. Assim, as atividades passaram a ser iniciadas com a identificação de uma das letras especificadas na Figura 1, por meio de algumas palavras escolhidas pela professora, que eram selecionadas conforme o projeto realizado no dia ou na semana, como por exemplo a leitura de um livro, um evento do calendário escolar. Em seguida, as crianças compartilhavam com a docente palavras que identificam esse mesmo fonema, representado por essa letra. Após esse passo, eram fixadas na lousa digital todas as famílias silábicas e os alunos deviam copiá-las em seus cadernos. A próxima etapa estava associada à utilização do alfabeto móvel para a montagem de palavras de forma autônoma. Isso permitia que eles aplicassem o que estavam aprendendo e pudessem comparar suas escolhas com o que era posteriormente corrigido pela professora.

Nesta segunda etapa de adaptações ao Ensino Remoto Emergencial (Momento 2), após a passagem de aulas assíncronas para síncronas, houve um aumento da taxa de participação e engajamento dos alunos em comparação ao período anterior às férias (Momento 1), como especificado na Figura 3.

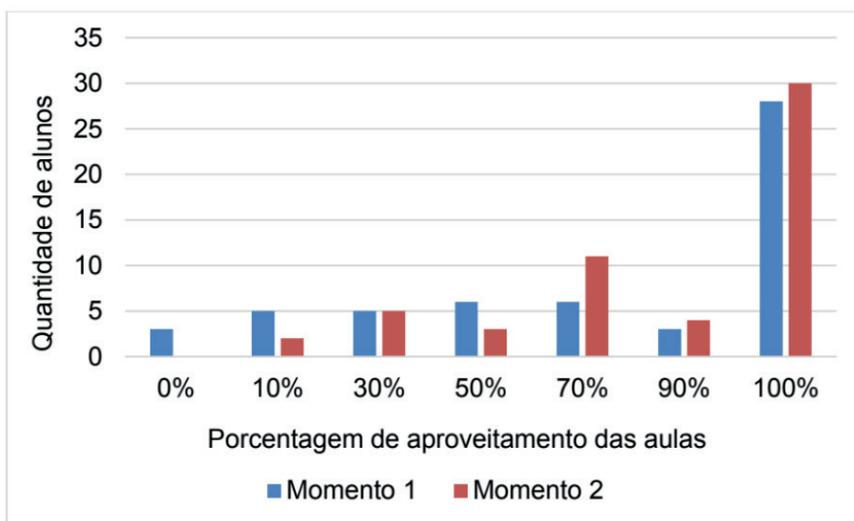


Figura 3. Comparação entre o engajamento total dos alunos no Momento 1 e Momento 2

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Como pode ser observado no gráfico acima, averiguou-se que no Momento 2 não havia mais alunos completamente ausentes do processo de ensino-aprendizagem e as adaptações possibilitaram também um aumento geral da participação.

A dimensão flexível da alfabetização, por meio das aulas gravadas no início do ano letivo, foi substituída por atividades híbridas síncronas em prol do engajamento e da concentração dos alunos durante as transmissões. Essa adaptação facilitou a aprendizagem da escrita, contudo ainda deixava de lado a aprendizagem da leitura. Visto isso, foi necessário mais uma vez revisar as práticas aplicadas até o momento e implementar em meados de julho de 2021 um atendimento individual por aluno por semana.

Essa necessidade, identificada pelas professoras, não ultrapassou a carga horária, pois antes já havia sido diminuído o tempo de aula regular, e permitiu que os alunos tivessem de volta a personalização da aprendizagem e fosse treinada a leitura e compreensão textual. Da mesma forma que com as atividades regulares, esses encontros denominados “aulas especiais” tinham materiais específicos a serem utilizados, que foram entregues impressos aos alunos, com tarefas de leituras associadas.

Nesta etapa, após a implementação da terceira adaptação à metodologia, averiguou-se um aumento significativo na participação dos alunos e na efetividade do processo de ensino-aprendizagem, constatados na Figura 4.

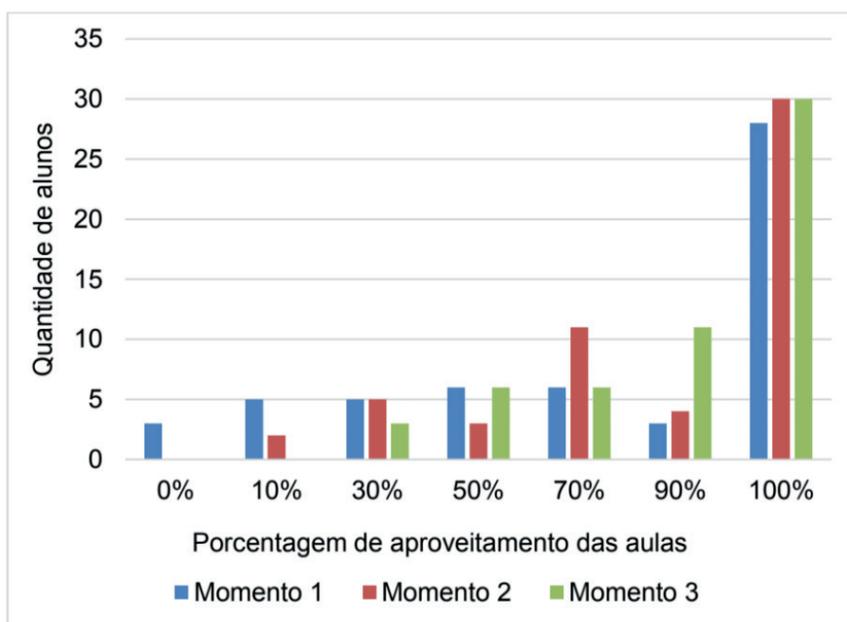


Figura 4. Comparação entre o engajamento total dos alunos nos Momentos 1, 2 e 3

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Verificou-se que, no terceiro momento, somente 9 dos 56 alunos estava com uma taxa abaixo de 70% de participação e retorno efetivo das atividades escolares. A taxa de participação total dos alunos começou em 71% no primeiro momento, evoluindo a 80%, finalizando em 87%. Os números apresentados no gráfico acima são consequência não só do planejamento estratégico pautado na gestão participativa, mas também são motivados pela rotina familiar já ajustada às necessidades de um ensino à distância. Após 5 meses da determinação do fechamento das instituições de ensino, os pais já puderam organizar suas responsabilidades profissionais e adequá-las aos horários fixos de aulas ao vivo.

Ademais, com a baixa perspectiva de volta integral ao sistema presencial, os responsáveis começaram a investir em aparelhos tecnológicos de uso exclusivo dos alunos. Como constatado no Plano Gestão da escola observada, 76% dos estudantes já possuíam no mês de agosto de 2020 seu próprio equipamento eletrônico individual para acompanhamento das aulas remotas.

Próximo ao fim de agosto, ao término da apresentação de todos os componentes fonéticos da Figura 2, aqueles estudantes que ainda apresentavam trocas consonantais tanto na fala, quanto na escrita, receberam o suporte do reforço escolar, adicional às aulas especiais que tinham foco principal na leitura. Somente 25% dos 56 alunos apresentou necessidade do reforço escolar, de acordo com os registros em boletim escolar e controle de atividades desenvolvidas pelas professoras.

Ao final do período analisado no presente trabalho, ou seja, outubro de 2020, ficou claro que as adaptações e as mudanças necessárias ao estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial no 1º ano do Ensino Fundamental foram mais drásticas que em outras turmas do mesmo segmento. A percepção das necessidades particulares de cada aluno pode ser pontuada pela existência de aulas síncronas diárias, retorno das atividades de alfabetização realizada pelos alunos, acompanhamento pedagógico constante pela equipe multidisciplinar, que compunha a gestão e, principalmente, pelos encontros individuais nas “aulas especiais”.

A comprovação final da boa gestão de sala de aula, promovida pelos docentes em conjunto com a coordenação e direção, deu-se quando comparou-se, por meio da Figura 5, as taxas de alunos alfabetizados em 2019 (ano típico escolar) e em 2020 (ano do Ensino Remoto Emergencial).

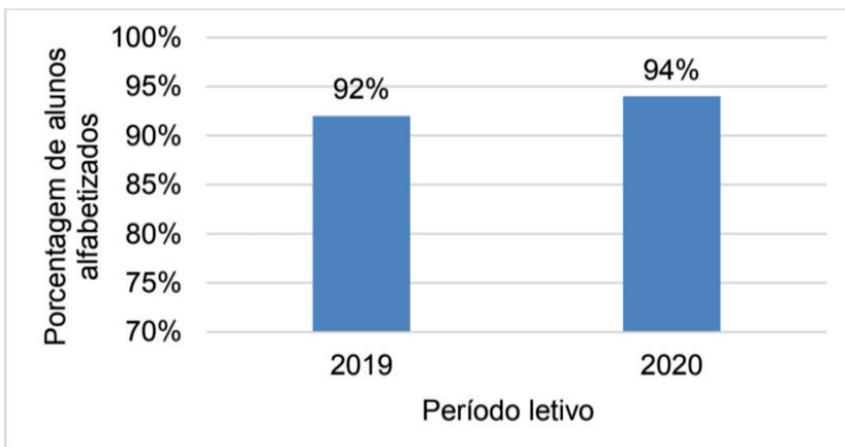


Figura 5. Porcentagem de alunos alfabetizados em 2019 e em 2020.

Fonte: Resultados originais da pesquisa.

Evidenciou-se pelo gráfico acima que o olhar atento às necessidades individuais dos alunos somado ao trabalho coletivo de contextualização da alfabetização propiciou um crescimento de 2% na taxa de alunos alfabetizados no ano, não permitindo que as dificuldades enfrentadas pelo distanciamento social impedissem de realizar um trabalho de excelência. Portanto, a percepção das necessidades particulares de cada aluno pode ser pontuada pela existência de aulas síncronas diárias, retorno das atividades de alfabetização realizada pelos alunos, acompanhamento pedagógico constante pela equipe multidisciplinar, que compunha a gestão e, principalmente, pelos encontros individuais nas “aulas especiais”. Todas essas adaptações à metodologia presencial e as constantes revisões de práticas permitiram que o processo de ensino aprendizagem da escola analisada fosse efetivo.

## CONCLUSÃO

O repentino afastamento dos alunos das instituições escolares e o início do Ensino Remoto Emergencial, causados pela Pandemia do Covid-19, não impediu que a escola da rede particular de Ribeirão Preto construísse, mediante revisões pedagógicas e o planejamento estratégico da gestão, uma metodologia de sistematização do código alfabético e de leitura efetiva. A participação e o engajamento constante da comunidade escolar, por meio do acompanhamento pedagógico e da ação conjunta dos professores e da equipe gestora, associada à metodologia de alfabetização e letramento que já era utilizada complementou os fatores para que o processo fosse bem-sucedido e replicável, como fonte de experiência eficaz a outras instituições.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a paciência contínua das professoras do 1º ano e da Direção da escola observada, pois, além de serem fruto da análise deste trabalho, contribuíram significativamente para dar direcionamento às evidências relevantes que deveriam ser coletadas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. 1996. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.

em Rede, A. 2020. ALFABETIZAÇÃO EM REDE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19 - RELATÓRIO TÉCNICO (PARCIAL). *Revista Brasileira De Alfabetização*, (13),185-201. Disponível em: < <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465> >. Acesso em: 20 de maio de 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKI, Ana. 1985. Psicogênese da Língua Escrita. 1ed. Artes Médicas, Porto Alegre, RS, Brasil.

KOSLINSKI, Mariane; BATHOLO, Tiago. 2021 Quais os impactos da pandemia e da interrupção das atividades presenciais nas escolas no bem-estar e no desenvolvimento das crianças na educação infantil? Disponível em: <<https://www.educacaoecovid.org/impactos-da-pandemia-covid/>>. Acesso em: 03 de junho de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. 2018. Organização e gestão da escola: teoria e básica. 6ed. Heccus Editora, São Paulo, SP, Brasil.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. 2014. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. EPU, São Paulo, SP, Brasil.

Redação Pátio - Revista Pedagógica. 2021. Como superar os desafios da alfabetização e do letramento em tempos de ensino remoto. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/desafios-alfabetizacao-ensino-remoto/>>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

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

SÃO PAULO (Estado). 2020. Decreto nº 84.864, de 16 de março de 2020. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo. São Paulo, SP, 17 de mar. de 2020, v. 130, n. 32, p.1.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. 2003. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. Contexto, São Paulo, SP, Brasil.

SOARES, Magda. 2021. Alfabetização: a questão dos métodos. 1ed. 5ª reimpressão. Contexto, São Paulo, SP, Brasil.

\_\_\_\_\_. 2020. Alfabetização e Letramento. 7ed. 4ª reimpressão. Contexto, São Paulo, SP, Brasil.