

A AFETIVIDADE E O PROCESSO DE RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

Edilson dos Santos Silva¹

RESUMO: Este artigo, baseado no construto teórico de conjunto funcional da afetividade (Wallon 2007), discorre sobre as contribuições desse conjunto na recomposição da aprendizagem de crianças de 2º ano, do ensino fundamental, em processo de alfabetização, no contexto de pós-pandemia da covid-19. Estabelece-se uma comparação entre resultados escolares anteriores à pandemia e outros posteriores a ela, que possibilitam uma análise produtiva dos impactos da afetividade no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Afetividade. Recomposição. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article, based on the theoretical construct of the functional set of affectivity (Wallon, 2007), discusses the contributions of this set to the recovery of learning among 2nd-grade elementary school children in the literacy process within the post-pandemic context of COVID-19. A comparison is established between academic results prior to the pandemic and those following it, enabling a productive analysis of the impacts of affectivity on the teaching and learning process.

Keywords: Affectivity. Recovery. Learning.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo buscamos demonstrar as contribuições da afetividade para uma recomposição bem-sucedida da aprendizagem das crianças na escola da rede pública de ensino de Fortaleza, no pós-pandemia. O fazer pedagógico é definido por condicionantes sociais e políticas que nos levam às mais diversas concepções de homem e de sociedade, e são estas concepções que podem bem contextualizar nossas reflexões sobre o papel social da escola, o papel do professor, o modo como as relações são construídas no ambiente escolar.

Diante dos impactos que a pandemia provocou na aprendizagem das crianças, de 2º ano do ensino fundamental em processo de alfabetização, nas escolas brasileiras, cremos que a afetividade contribui diretamente para uma recomposição bem-sucedida da aprendizagem, no contexto do pós-pandemia. Sabemos que existem dois caminhos para bem alfabetizar: aquele que diz respeito aos aspectos sociais e culturais nos quais as crianças se encontram inseridas e

¹ Doutorado em ciências da educação, Universidad Del Sol -UNADES - Assunção - PY. Coordenador da Secretaria Municipal De Educação de Fortaleza - CE.

o que diz respeito as condições internas, vinculadas ao orgânico, ao corpo como mecanismo mediador da ação educativa. Ambos, se envolvidos à afetividade, podem ser mais eficientes.

Afinal qual a relação entre afetividade e recomposição da aprendizagem de crianças do 2º ano em processo de alfabetização? Ora, se para Wallon a criança é geneticamente social, isso já diz do poder de outro ser humano sobre ela. Quando um professor afeta positivamente uma criança, ele a aproxima da escola e a partir daí se dá uma sucessão de acontecimentos em cadeia. Aproximando-se da escola, a criança se aproxima da sala de aula; na sala de aula ela se aproxima do objeto de conhecimento; aproximando-se do objeto de conhecimento, ela se aproxima da aprendizagem. Mas isso só foi possível porque ela foi afetada positivamente pelo professor. E é isto que defendemos: a afetividade contribui diretamente para uma recomposição bem-sucedida da aprendizagem das crianças de 2º ano, em processo de alfabetização, no contexto de pós-pandemia.

2 DEIXANDO-NOS AFETAR: A RELAÇÃO ENTRE O CONTEXTO SOCIOCULTURAL E O CONSTRUTO TEÓRICO

Em sua psicogenética, fundada ainda no século passado – mas muito relevante até hoje –, Wallon (1989; 2007) descreve a criança como um ser essencialmente social e suas primeiras interações com o ambiente humano são manifestações de afeto que mobilizam esse humano para atender suas necessidades imediatas. E muito cedo começa a ser um crítico das teorias das Ciências Humanas assentadas no Positivismo, principalmente porque a linha de pensamento subjacente era a de que não haverá progresso se não houver manifestação dos afetos. Em outras palavras, a afirmação e vivência, da condição afetiva da pessoa é condição premente para a existência do progresso. Embora essa visão de mundo seja perene até hoje, não nos parece nem um pouco razoável, pelo menos na educação básica, um olhar para a criança que oprima qualquer uma das suas dimensões, ou ainda que despreze seu desenvolvimento pleno.

Acreditamos, como o grande estudioso da evolução psicológica da criança, que é a partir da interação primeira que a criança vai se desenvolvendo e aprendendo, inicialmente no ambiente familiar e depois, quando chega a fase escolar, no ambiente escolar, onde a criança vai cumprir antes a atividade que lhe é mais própria: o brincar. A princípio, vêm as *brincadeiras funcionais*, que são as mais simples, como tocar e manipular objetos e produzir ruídos ou sons. Depois vêm as *brincadeiras fantasiosas*, de faz de conta, como brincar de bonecas ou montar em um cabo de vassoura como se fosse um belo cavalo. Também há as *brincadeiras de aquisição*, nas

quais a criança se concentra com olhos e ouvidos voltados para perceber e compreender relatos, cenas e imagens que lhe estão sendo mostrados. Para além do seu papel político-pedagógico, a escola também é lugar para a criação, para as *brincadeiras de fabricação*: criança se diverte selecionando e montando objetos, com blocos e peças que se encaixam perfeitamente; assim ela vai se desenvolvendo e aprendendo, interagindo com os coleguinhas, com os professores, inteirando-se dos objetos de conhecimento e, conseqüentemente, manifestando seus afetos à proporção que também vai sendo tocada pelos outros, pelo próprio lugar.

É preciso esclarecer também que nos fundamentamos na teoria psicogenética de Wallon, com destaque para o conjunto funcional da afetividade, ainda que o próprio Wallon nos alerte que a integração entre os conjuntos funcionais – afetividade, ato motor e cognição – seja tamanha que qualquer tentativa de descrever algum desses, separadamente, só possa ser feita com determinada artificialidade (Wallon, 2007).

De acordo com a perspectiva de Wallon, ao longo do desenvolvimento da criança, é o conjunto funcional da afetividade que surge e se desenvolve primeiro – um bom argumento para nos deixarmos afetar por essa perspectiva.

À afetividade concernem, ao que tudo indica, as manifestações mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não vincular a ela, como expressão de mal-estar ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do bebê. As gesticulações pelas gesticulações às quais também é comum ele se entregar parecem ao mesmo tempo sinal e fonte de prazer (Wallon, 2007, p. 115).

Para além disso, a afetividade se manifesta através das emoções, dos sentimentos e das paixões. Vejamos o que se destaca em cada um desses elementos: as emoções possuem não só o papel de unir as pessoas como também, o de promover entre elas as primeiras cooperações, em função do seu poder de mobilização. O poder mobilizador do recém-nascido é tanto que, diante da sua imperícia cognitiva de comunicar-se, seus primeiros gestos, gritos e mesmo seu choro, que não tem, aparentemente, nenhum significado prático para ela mesma consegue mobilizar o outro que passa a interpretar e atender suas necessidades de bem-estar ou de mal-estar (Wallon, 2007).

Emoções, sentimentos e paixões são produtos tanto de fatores orgânicos, como de fatores sociais e apresentam configurações diferentes. No caso das emoções, elas são predominantemente de origem orgânica e desencadeadas simplesmente pela presença do outro. Já os sentimentos são de origem representativa, porque são as emoções determinadas no plano

cognitivo e expressas subjetivamente pela pessoa no convívio social. Estas são reações instantâneas como as emoções. E as paixões são de domínio do autocontrole, para camuflar emoções e sentimentos. Elas possuem como formas caracterizadas o ciúme, as exigências e a exclusividade (Novais, 2021).

Desde a fase uterina, o nascituro recebe estímulos da exterioridade, desde a sua alimentação via cordão umbilical até os sensoriais. A partir do nascimento, começa a se desenvolver. Mas, ao contrário do que muitos possam pensar, isso não ocorre de forma linear, como se o indivíduo fosse um grande baú onde se coloca cada uma das suas conquistas. Os psicogeneticistas, ao organizarem suas teorias em etapas do desenvolvimento humano, consensuaram que a faixa etária de cada período não é algo decisivo, assim como os processos aí ocorridos podem ser deslocados ou maleabilizados em maior ou menor grau. Por exemplo, uma criança de 2, 4, 6, 8 anos pode, ao ter em casa um irmão recém-nascido, resgatar práticas iguais às do bebê e/ou desenvolver uma dissociação. Também Rossini (2020, p. 9.) afirma que até os doze anos nossas vidas são extremamente afetivas e que a partir daí o futuro adulto já tem estabelecidas suas principais formas de afetividade, ou seja, está demarcada nele a forma subjetiva de vivenciar e expressar a sua afetividade, consigo mesmo, com os outros e com o mundo, no qual está datado e situado.

Conforme a perspectiva já assumida neste trabalho, a afetividade como um dos conjuntos funcionais do ser humano é tão arraigada e complexa que não é possível descrevê-la separadamente dos demais conjuntos a não ser com uma certa artificialidade – como se fosse possível, nesse caso, atingir sua complexidade. Vejamos o que ainda diz Wallon (2007, p. 113):

As exigências da descrição obrigam a tratar de forma distinta alguns grandes conjuntos funcionais, o que certamente não pode ser feito sem certa artificialidade, sobretudo no ponto de partida, quando as atividades ainda são pouco diferenciadas. Algumas, contudo, como o conhecimento, manifestamente só começam bem tarde. Outras, ao contrário, são evidentes desde o nascimento. Entre elas, há uma sucessão de preponderâncias. Para reconhecê-las, aliás, é preciso saber identificar o estilo próprio de cada uma e não se limitar à simples enumeração dos traços simultaneamente observáveis nelas.

Na psicogenética walloniana, a afetividade é central, tanto na perspectiva do desenvolvimento como na perspectiva da aprendizagem, que começam no estágio impulsivo-emocional e se estendem até o primeiro ano de vida da criança. As emoções surgem como uma necessidade de sobrevivência da criança, uma vez que ela é totalmente dependente da sua mãe. Nesse estágio as emoções que se manifestam, por exemplo, através do choro têm grande capacidade de mobilizar o espaço humano, não só sua mãe como toda família. Seu choro ecoa

por toda casa, preenchendo todos os espaços da residência. Ela chora para ter atendidas suas necessidades, a criança pode estar suja, molhada, com fome ou com dor. É nessa perspectiva que para Wallon a criança é fundamentalmente social, porque ela mobiliza o ambiente em sua volta e comunica para que suas necessidades sejam atendidas, criando um vínculo entre as pessoas e ao mesmo tempo suprindo a falta de uma articulação cognitiva nos primeiros meses de vida.

Segundo esse estudioso, as emoções, além de serem sociais, são orgânicas, estabelecendo aí uma relação complexa e paradoxal; são elas que promovem na criança a evolução da etapa orgânica para a etapa cognitiva, e essa transição é realizada através da cultura, que funciona como mediação para essa mudança. Ainda, para ele é a consciência afetiva a forma pela qual emerge o psiquismo da vida orgânica. São as emoções que garantem à criança o acesso ao universo simbólico e oferecem ao psiquismo humano os instrumentos necessários à atividade cognitiva, e nesse sentido é ela que lhe dá origem.

Essa descrição sobre a afetividade, como conjunto funcional primeiro a se manifestar e a se desenvolver na criança, de acordo com a teoria psicogenética de Wallon, serve de elemento para crermos que, diante do problema do prejuízo causado pela pandemia da covid-19 na aprendizagem das crianças de 2º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização na rede pública de ensino no município de Fortaleza. A afetividade contribui direta e positivamente para uma recomposição bem-sucedida da aprendizagem das crianças de 2º ano, em processo de alfabetização. Dessa forma, não há como não se deixar afetar se estamos cientes do papel da educação que deve ser oferecida pela escola pública brasileira.

3 COMO FOMOS AFETADOS: DA SELEÇÃO E COLETA DE DADOS À INTERPRETAÇÃO DA REALIDADE

Na escola municipal de Fortaleza, José Carlos de Pinho, onde atuamos como coordenador pedagógico, realizamos uma análise do rendimento escolar para tentar identificar os impactos da pandemia na aprendizagem das crianças de 2º ano do ensino fundamental em processo de alfabetização e estabelecer os aspectos do conjunto funcional da afetividade no processo de recomposição da aprendizagem, tão necessário no contexto após a pandemia da covid-19, quando houve significativo atraso na aprendizagem dos alunos nas escolas municipais de Fortaleza, onde se deu um ensino remoto deficitário.

Comparamos o rendimento escolar das crianças de 2º ano, em 2018 e 2019, anos anteriores à pandemia da covid-19, e o de 2022 após a pandemia, quando as escolas reabriram com a situação

já controlada pela vacinação em massa, para, em seguida, inserir a perspectiva da afetividade a partir do esteio definido pelas Diretrizes Curriculares do Município (DCM).

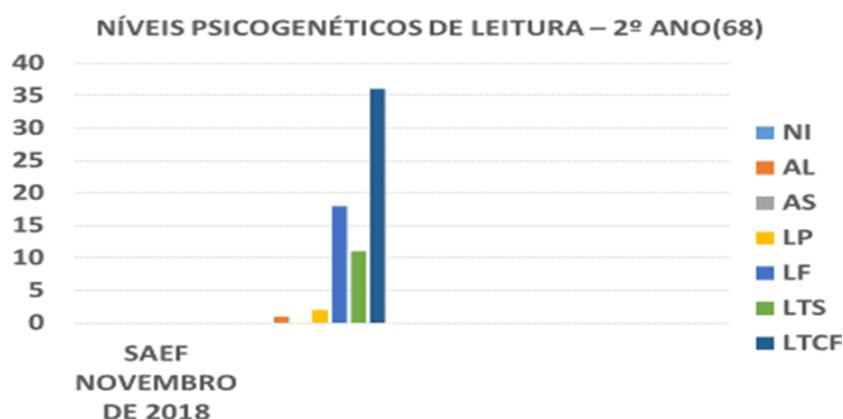
3.1 A realidade escolar: universo pré-pandemia

As escolas da rede municipal do ensino de Fortaleza, como já deixamos entrever, se parametrizam pelas DCM.

Para realizar nosso estudo, recorremos ao Sistema de Avaliação da Educação Fundamental, doravante SAEF, da rede pública de ensino do município de Fortaleza. Primeiramente, observemos o rendimento no tocante aos níveis psicogenéticos de leitura.

Consideremos o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Dados do SAEF referentes ao nível de leitura 2º ano de 2018



Fonte: Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, 2023.

De acordo com a leitura do primeiro plano do gráfico acima, verificamos que em 2018, bem antes da pandemia, na escola municipal já referida, há um quadro satisfatório do estado de evolução da criança do 2º ano: o número de crianças que não identificavam (NI) o sistema alfabético era **zero**, **uma** criança identificava apenas letras (AL), **duas** liam palavras (LP), **dezoito** liam frases (LF), **onze** liam texto silabando (LTS) e **trinta e seis** liam texto com fluência (LTCF). Neste momento, não nos cabem as particularidades de cada uma dessas situações; é a ideia do todo, pelo menos do 2º ano.

Observemos o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Dados do SAEF referentes ao nível de leitura no 2º ano de 2019



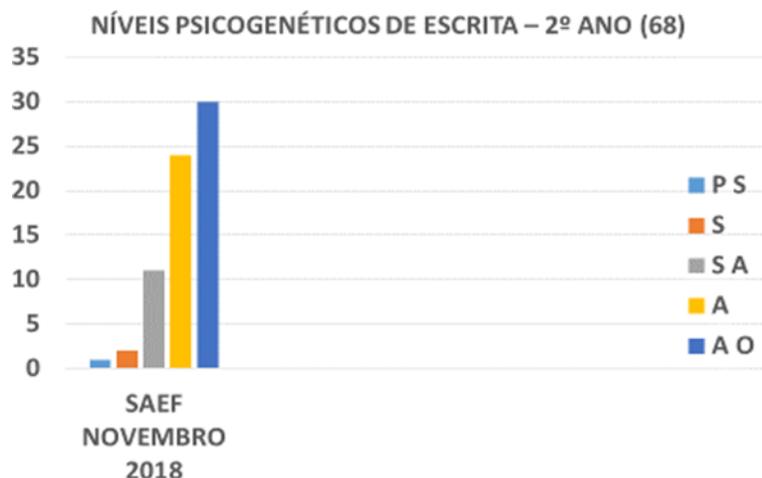
Fonte: Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, 2023.

Conforme o gráfico acima, o 2º ano da escola referida apresenta um quadro ainda melhor se comparado ao ano de 2018: **zero** criança identifica apenas (NI) o sistema alfabético, **zero** criança identifica apenas letras (AL), **zero** criança identifica apenas sílabas (AS) e **zero** criança lê somente palavras (LP), **duas** crianças leem frase (LF), **onze** leem texto silabando (LTS) e **trinta e três** leem texto com fluência (LTCF).

A Secretaria de Educação de Fortaleza não chegou a disponibilizar para as unidades escolares a avaliação do SAEF atinentes aos anos de 2020 e 2021, anos críticos da pandemia.

De acordo com o gráfico 3, a seguir, em se tratando da escrita, de acordo com o gráfico acima, no ano letivo de 2018, **uma** criança se encontrava no nível pré-silábico (PS), **duas** no silábico (S), **onze** no silábico alfabético (SA), **vinte e quatro** no nível alfabético (A) e **trinta** no alfabético ortográfico (AO). Como no quadro demonstrado pelo gráfico 1, esse resultado se configura, em linhas gerais, de modo satisfatório. Neste momento, também não nos cabem as particularidades de cada uma dessas situações, pois a longitudinalidade dos dados nos parece mais relevante para a compreensão da realidade que desejamos representar.

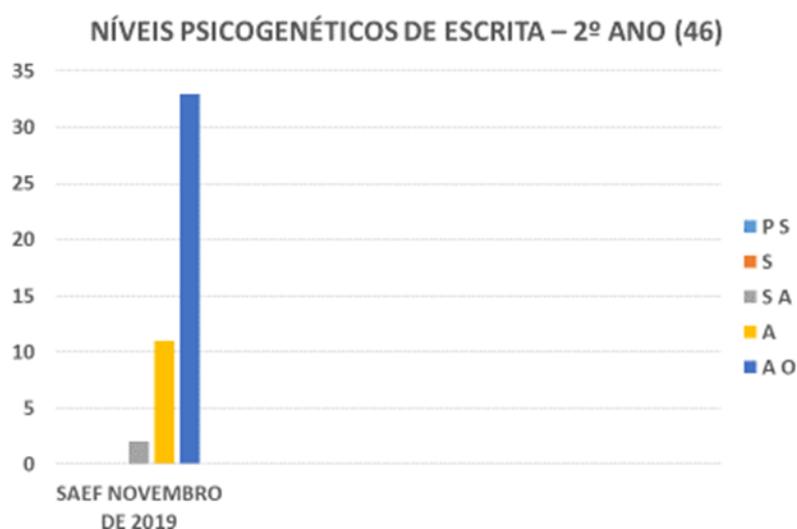
Gráfico 3 – Dados do SAEF referentes ao nível de escrita do 2º ano de 2018



Fonte: Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, 2023.

Observando o próximo gráfico, identificamos que em 2019, quanto ao nível de escrita, **duas** crianças se encontravam no nível silábico alfabético (SA), **onze** crianças no nível alfabético (A) e **trinta e três** crianças no nível alfabético ortográfico (AO). Eis uma realidade considerada satisfatória para o segmento avaliado.

Gráfico 4 – Dados do SAEF referentes ao nível de escrita do 2º ano de 2019



Fonte: Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, 2023.

Quando comparamos esses dados do SAEF, percebemos que os rendimentos das crianças de 2018 e 2019 são muito parecidos. Nesses dois anos anteriores à pandemia da covid-19, o número de crianças nos níveis psicogenéticos mais críticos (NI, AL, AS e LP), em termos de leitura, é bem reduzido.

Em 2018, das **sessenta e oito** crianças, somente **uma** identificava apenas letras (AL) e **duas** liam palavras (LP). Todas as outras crianças estavam nos níveis psicogenéticos mais elevados (LF, LTS e LTCF). **Dezessete** crianças estavam lendo frases (LF), **onze** estavam lendo texto silabando (LTS) e **trinta e seis** lendo texto com fluência (LTCF).

Ainda em 2018, em termos de escrita, das **sessenta e oito** crianças, apenas **uma** estava pré-silábica (PS), e **duas** silábicas (S). Todas as outras se encontravam, em novembro desse mesmo ano, nos níveis psicogenéticos mais elevados (SA, A e AO). **Onze** crianças estavam silábicas alfabéticas (SA), **vinte e quatro** alfabéticas (A) e **trinta** alfabéticas ortográficas (AO).

Em 2019, como já mencionamos, a situação é muito parecida. Das **quarenta e seis** crianças, nenhuma se encontra nos níveis psicogenéticos mais críticos. Mas há **duas** lendo frase (LF), **onze** lendo texto silabando (LTS) e **trinta e três** lendo texto com fluência (LTCF).

Ainda em 2019, quanto ao nível da escrita, das **quarenta e seis** crianças, nenhuma está nos níveis pré-silábico e silábico, considerados níveis críticos. Mas há **duas** em nível silábico alfabético, **onze** crianças no nível alfabético, e **trinta e três** no alfabético ortográfico.

3.2 Uma nova realidade escolar: universo pós-pandemia

Com o retorno às aulas na modalidade totalmente presencial no ano de 2022, vieram as primeiras avaliações diagnósticas de rede (ADR). Essas avaliações têm como objetivo mensurar o aprendizado dos alunos da rede de ensino do município de Fortaleza, para que novas intervenções sejam pensadas com o intuito de melhorar o rendimento escolar. No período inicial do pós-pandemia, o objetivo era descobrir os impactos da pandemia no aprendizado das crianças.

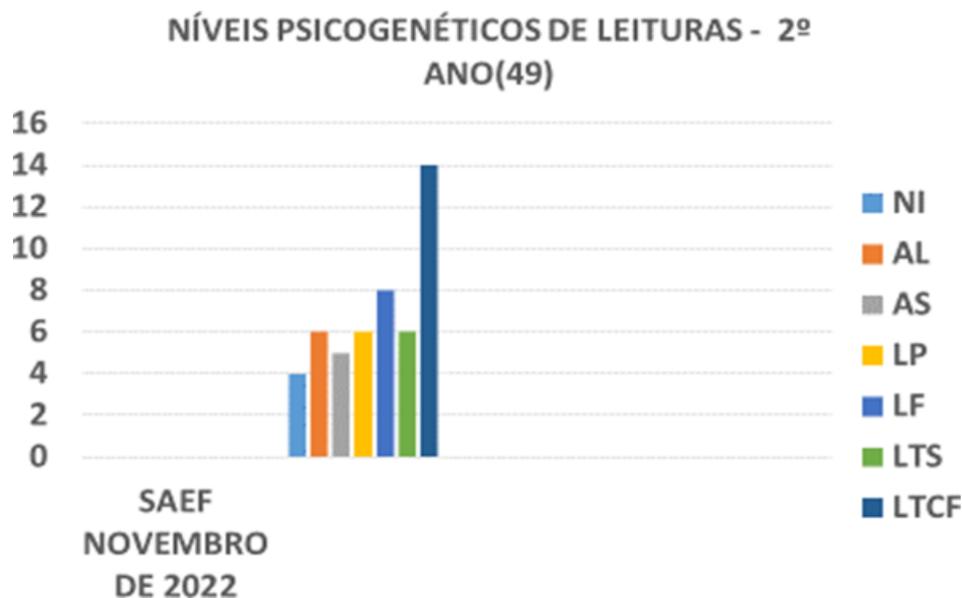
Os primeiros resultados do SAEF mostram que, em 2022, surge um novo e surpreendente desenho, considerando o mesmo contexto do gráfico 3: **cinco** crianças no nível pré-silábico (PS), **quatro** no silábico (S), **nove** no nível silábico alfabético, **trinta** no alfabético (A) e somente **uma** no alfabético ortográfico (AO).x

Quando comparamos o rendimento das crianças de 2022, crianças que vivenciaram a pandemia da covid-19, com as de 2018 e 2019, percebemos uma inversão da situação, ou seja,

temos um aumento do número de crianças nos níveis mais críticos, tanto da leitura como da escrita e, conseqüentemente, uma redução nos níveis mais elevados.

Observemos o gráfico 5.

Gráfico 5 – Dados do SAEF referentes ao nível de leitura no 2º ano de 2022

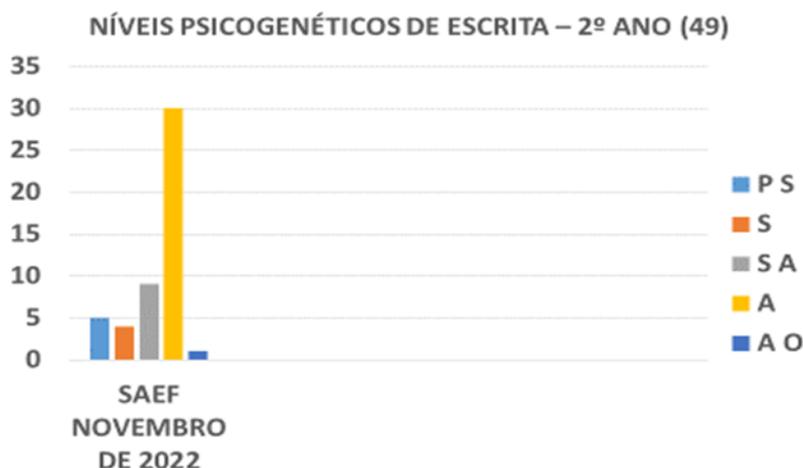


Fonte: Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, 2023.

Considerando os níveis psicogenéticos de leitura, no ano de 2022, do total de **quarenta e nove** crianças, **quatro** que não identificavam (NI) o sistema alfabético, **seis** que identificavam apenas letra (AL), **cinco** que identificavam apenas sílabas (AS), **seis** que liam palavras (LP), **oito** que liam frase (LF), apenas **seis** lendo texto silabando (LTS) e somente **catorze** lendo texto com fluência (LTCF). Como podemos observar, o número de alunos leitores, considerando os que leem silabando e os que leem com fluência, chega somente a **vinte** crianças. Em 2018 esse número era de **quarenta e sete** crianças e em 2019 de **quarenta e quatro**.

Consideremos agora os dados do próximo gráfico.

Gráfico 6 – Dados do SAEF referentes ao nível de escrita do 2º ano de 2022



Fonte: Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, 2023.

Considerando os níveis psicogenéticos de escrita das mesmas crianças, em 2022 há **cinco** delas pré-silábicas (PS), **quatro** silábicas (S), **nove** silábicas alfabéticas (SA), **trinta** alfabéticas (A) e somente **uma** alfabética ortográfica (AO). Somando as crianças em nível alfabético e alfabético ortográfico, há **trinta e uma** crianças. Esse número em 2018 era de **cinquenta e quatro** crianças e em 2019 de **quarenta e quatro**. Trata-se de números bem mais altos.

Com essa descrição, esperamos dar uma dimensão, por menor que seja o recorte, dos impactos da pandemia da covid-19 na rede pública de ensino da cidade de Fortaleza.

Quando analisamos o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), planejado e aplicado pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), também verificamos crescimento da aprendizagem das crianças da alfabetização na idade certa (2º ano).

Esse cenário foi alterado com os impactos trazidos pela nova realidade, quando, em 2020, fomos surpreendidos pela pandemia do Coronavírus, que trouxe uma série de desafios e nos obrigou a tomar medidas restritivas para garantirmos a segurança sanitária de todos.

Como resultado da pandemia da covid-19, surgiu a necessidade do distanciamento social e depois o isolamento completo que nos impôs mudança de comportamento. Na sequência veio o fechamento das escolas e com isso fomos descobrindo outras formas de manter a interação e o processo de ensino e aprendizagem. Surgiram as aulas remotas, na modalidade *online*. Mas essa modalidade não estava ao alcance de todos. Os mais pobres foram os mais prejudicados. Esses não tinham as condições socioeconômicas necessárias para comprar aparelhos celulares ou computadores, nem mesmo manter uma banda larga de internet. Assim essas famílias eram obrigadas a buscar nas unidades escolares atividades

xerocadas para serem resolvidas e devolvidas por seus filhos na mesma unidade escolar e posteriormente eram corrigidas pelos professores.

Nós nos adequamos à nova realidade, mas sempre pensando no retorno às aulas presenciais, respeitando os protocolos de isolamento social, apostando no formato digital como estratégia de atendimento à comunidade escolar. Mas a nova forma de ensinar e aprender trouxe outros desafios, além da necessidade de preencher as lacunas deixadas na aprendizagem, tendo em vista as perdas e os prejuízos causados pela pandemia da covid-19.

3.3 Afetividade para recomposição

Pudemos constatar que, em novembro de 2019, do total de crianças do 2º ano dessa unidade escolar, o que correspondia a três turmas e a exatamente 46 crianças, 95% delas liam texto (LTS e LTCF). Em novembro de 2022, do total de crianças do 2º ano, o que correspondia a três turmas e a exatamente 49 crianças, apenas 40% delas liam texto (LTS e LTCF).

Diante dessa nova realidade, era clara a necessidade de uma recomposição da aprendizagem dessas crianças. De modo geral, entendemos por recomposição da aprendizagem um conjunto de medidas e ações promovidas pela rede de ensino que visam impulsionar o processo de ensino e aprendizagem em situação de prejuízo. Isso ocorreu durante a pandemia, considerando-se os diferentes níveis de aprendizagem das crianças no pós-pandemia.

A recomposição da aprendizagem surge como uma necessidade de preencher as lacunas deixadas pela pandemia, mas também como uma questão de direito subjetivo da criança. Para o sistema de ensino municipal, a meta é alfabetizar 100% das crianças de 2º ano do ensino fundamental. A alfabetização é um direito humano e base para a aprendizagem ao longo da vida. O município reconhece que a alfabetização tem consequências positivas na melhoria da qualidade de vida, pois possibilita a erradicação da pobreza, a redução da mortalidade infantil, a contenção do crescimento populacional, entre outros indicadores.

A meta de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental também é afirmada no Plano Municipal de Educação (2015-2025). Pelos dados monitorados no pós-pandemia, há inegavelmente uma melhoria dos índices de aprendizagem. Essa melhoria é percebida quando analisamos os dados do Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF), de 2022 e 2023 do recorte Escola Municipal José Carlos de Pinho.

Após reconhecer os impactos da pandemia sobre o aprendizado das crianças nos anos de 2020 e 2021, a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza criou o programa de

recomposição da aprendizagem chamado **Alfa 1,2,3**. Esse programa tem como objetivo fundante o de consolidar a alfabetização de crianças de 1º e 2º anos e, por conseguinte, fortalecer a aprendizagem de crianças de 3º ano, tendo em vista a defasagem sofrida pelas crianças ao longo dos dois anos de pandemia, no formato de ensino remoto, a distância. Assim sendo, esse programa almeja desenvolver a recomposição das aprendizagens numa ressignificação de saberes e fazeres, bem como disseminação da empatia de nossos educadores e educandos, na busca de uma aprendizagem significativa, de qualidade pedagógica, que consequentemente eleve mais uma vez os índices educacionais e reposicione nossas crianças no lugar de seres aprendentes e esperançosas por uma sociedade mais igual e solidária.

O programa **Alfa 1,2,3**, para além de favorecer a apropriação, a continuidade e a consolidação do processo de alfabetização das crianças matriculadas nas turmas de 1º, 2º e 3º anos da rede municipal de ensino de Fortaleza, visando o fortalecimento de ações pedagógicas para este fim, bem como a recomposição da aprendizagem diante do contexto de pandemia, objetiva: formar professores, assistentes de aprendizagem e coordenadores pedagógicos para compreenderem e aplicarem a metodologia do Programa; identificar, por meio de avaliações diagnósticas, crianças que ainda não consolidaram o processo de alfabetização nas turmas de 1º, 2º e 3º anos; realizar atividades de intervenção para os estudantes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização; desenvolver as habilidades de leitura e escrita das crianças de 1º, 2º e 3º anos; finalmente, acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem.

2271

Para que esse programa de recomposição da aprendizagem cumpra com seu objetivo de consolidar a alfabetização de crianças de 1º, 2º anos e, por conseguinte, de fortalecer a aprendizagem delas no 3º ano, acreditamos que ainda seja necessária uma prática educativa envolta de afetividade. É aqui, diante desse problema da recomposição da aprendizagem, que reafirmamos que a afetividade contribui diretamente para uma aprendizagem bem-sucedida capaz de propiciar a recomposição da aprendizagem no pós-pandemia da qual o ensino público municipal precisa.

Segundo as Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental do município de Fortaleza (2011, p. 57),

A Teoria do Desenvolvimento, de Wallon (1986), dialoga com o interacionismo de Piaget e com o sociointeracionismo de Vygotsky, e é fundamental para compreender a dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem. Nessa perspectiva, o desenvolvimento acontece de forma integrada, englobando os vários campos funcionais: movimentos, emoções, inteligência e a formação do eu como pessoa. Faz-

se necessário, pois, que o(a) professor(a) compreenda a criança por meio de suas posturas corporais, seus desejos, vontades, gestos e interações com o outro, pois é graças a essa dimensão mais expressiva da personalidade que a criança logra aprender.

Corroboramos as Diretrizes Curriculares Municipais de Fortaleza (2011) sobretudo quando constituem esteio para defendermos que a afetividade contribui diretamente para uma aprendizagem bem-sucedida e assim para a recomposição da aprendizagem no pós-pandemia. Afinal, qual o perfil de um professor capaz de conhecer e compreender a criança através de suas posturas corporais, seus desejos e suas vontades, seus gestos e interações com o outro? O que sabemos é que um professor assim se importa com sua criança, ele se deixa afetar positivamente por ela e a afeta, também, do mesmo modo. Ele tem para com essa criança uma relação afetiva e amável. Sua prática pedagógica também passa a ser marcada por essa afetividade. Somente um professor com essas qualidades é capaz de preencher esses requisitos das DCM de Fortaleza.

A importância de uma prática educativa afetiva permeada pela amabilidade para a recomposição da aprendizagem está na necessidade que a criança tem de se integrar afetivamente com as outras crianças, com sua professora, com a vida, e assim ser motivada para estudar e aprender. Na teoria walloniana (2007), as emoções são um fator fundamental de interação da criança com o meio a que ela está intimamente ligada. Dessa íntima relação da criança com o meio, podemos abstrair que a escola precisa estar engajada e inserida na sociedade e na cultura do seu entorno e do seu alunado, comprometida com seus professores e com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É com o ideário de uma escola pública imbuída do seu papel social e político-pedagógico que a Escola José Carlos de Pinho costuma receber as crianças no começo de cada período letivo as crianças.

Mas, no dia 19 de março de 2020, em função da pandemia da covid-19, é decretado o fechamento das unidades escolares na cidade de Fortaleza. Fecharam-se as escolas, suspenderam-se relações interacionais, interações fundamentais para o desenvolvimento da criança: convívio com seus pares, com professores e funcionários contato com o ambiente que tem o dever de propiciar a aprendizagem. Assim, suprimiram-se da vida da criança as manifestações de afeto experienciadas estritamente nesse espaço.

As crianças retornaram à escola em setembro de 2021 muito agitadas, inquietas,

nervosas, intolerantes e indisciplinadas, sabendo muito pouco dos objetos de ensino trabalhados, portanto com baixo rendimento escolar. Estavam marcadas pela quebra da rotina doméstica – vivência diária dos espaços casa e escola, escola e casa –, situação na qual os pais se sentiam sobrecarregados, porque tentavam conciliar o trabalho ou a falta dele com as aulas *online* e as atividades escolares de seus filhos, que ganharam características mitigantes do efeito da pandemia no processo de desenvolvimento no ambiente formal de aprendizagem. Isso causou em muitos pais a sensação de que os anos letivos de 2020 e 2021 foram períodos improdutivos quanto ao ensino e à aprendizagem.

Tornou-se, então, necessário não só recompor a aprendizagem, como também a afetividade, na sua acepção mais elementar para que a dimensão funcional propriamente dita, como prevê Wallon, pudesse impulsionar a aprendizagem defasada.

Defendemos que somente um fazer pedagógico, voltado ao acolhimento e à amabilidade, como expressão de afetividade que nos toca positivamente, é capaz de motivar suficientemente a criança para uma retomada significativa do processo de ensino e aprendizagem, no ambiente escolar. Em outras palavras, é a afetividade preponderante para a recomposição da aprendizagem, num contexto de pós-pandemia.

Na perspectiva walloniana, quando um professor ou uma professora afeta positivamente uma criança, consegue aproximar essa criança do objeto de conhecimento, da metodologia a ser usada, e assim a criança se envolve no processo de ensino e aprendizagem com muito mais facilidade, vivenciando uma experiência prazerosa. Isso vai se estendendo no que entendemos ser um círculo virtuoso. É disto que precisamos na vida cotidiana; é disto que a criança precisa – e talvez até busque por isso – agora, mais do que nunca, no pós-pandemia.

Se houver conquista humana, haverá conquista pedagógica, daí a importância do tema da afetividade na prática pedagógica do pós-pandemia. Acreditamos também que, numa relação de partilha mútua, os espaços escola e família possam desenvolver a afetividade, exercitando uma parceria esperada por educadores de um modo geral. Isso pode favorecer a ambos os espaços: à escola como já deixamos entrever; à família como no fortalecimento dos vínculos e do cuidado com suas crianças. É importante que destaquemos que esta não é a relação que funda nossa argumentação, mas o que se dá e o modo como se dá a interação entre a instância familiar e a escolar acabam por compor o contexto que sedia este artigo.

Conforme já dissemos, tocar as crianças por meio de uma prática pedagógica alicerçada na afetividade que se concretiza na demonstração de boas emoções, bons sentimentos, é

imperativo para uma recomposição do ensino bem-sucedida, pois nesse momento as limitações e as dificuldades enfrentadas pelas crianças e suas famílias são muitas: desemprego, pobreza, precárias condições de moradia, entre outras. Essa situação por si só pode gerar instabilidade emocional em vários graus.

Para que seja garantida uma recomposição da aprendizagem por parte dos educandos, precisamos de uma prática pedagógica capaz de promover uma maior integração entre professores e alunos, escola e família, buscando novas formas e estratégias de comunicação, e isso não se faz com pessoas que não se importam com as outras, que não se deixam afetar positivamente, que não são capazes de superar os obstáculos do dia a dia e as tantas adversidades que estão no entorno.

REFERÊNCIAS

FORTALEZA. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza. Edições SME, 2011.

NOVAIS, R. M. **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa** – pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: CRV, 2021.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 13 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

WALLON. H. **As origens do pensamento na criança**. Trad. Doris S. Pinheiro e Fernanda A. Braga. São Paulo: Manole, 1989.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.