



ELISÂNGELA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19
EM ESCOLAS MUNICIPAIS: Uma história a ser contada

CANOAS, 2023

ELISÂNGELA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS

ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19
EM ESCOLAS MUNICIPAIS: Uma história a ser contada

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Unilasalle, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Dalbosco Dell'Aglio

CANOAS, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237a Santos, Elisângela Cristina Almeida dos.
Alfabetização em tempos de pandemia covid-19 em escolas municipais
[manuscrito] : uma história a ser contada / Elisângela Cristina Almeida dos
Santos – 2023.
115 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas,
2023.

“Orientação: Profa. Dra. Débora Dalbosco Dell’Aglio”.

1. Alfabetização. 2. Pandemia – COVID-19. 3. Gestão educacional. 4.
Práticas pedagógicas I. Dell’Aglio, Débora Dalbosco. II. Título.

CDU: 371.1

ELISANGELA CRISTINA ALMEIDA DOS SANTOS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elaine Conte
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profa. Dra. Marta Nörnberg
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

Profa. Dra. Hildegrad Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profa. Dra. Debora Dalbosco Dell'aglio
Orientadora e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 27 de fevereiro de 2023.

Aos meus pais, que mesmo sem estudo e sem recursos, transmitiram a importância do saber e conseguiram proporcionar formação para os seus quatro filhos. Nos inspiraram a sonhar e correr atrás dos nossos sonhos... o mestrado é um sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por eu ter chegado até aqui, por ser meu guia e ter me fortalecido em momentos difíceis. Agradeço por todas as dádivas recebidas, como a conclusão deste curso e tantas outras.

À minha família pelo apoio incondicional na busca de um sonho e por terem entendido as minhas ausências.

À minha querida orientadora Prof.^a Dr^a Débora Dalbosco Dell’Aglío, por todo carinho, compreensão e ensinamentos. Pela dedicação, pela oportunidade e pela confiança na minha capacidade. Sem ela eu não teria conseguido chegar até aqui.

À Prof.^a Dr^a Hildegard Susana Jung por ter me acompanhado nesta caminhada desde a entrevista inicial. Obrigada pela oportunidade, pelos ensinamentos e contribuições.

À Prof.^a Dr^a Elaine Conte por ter me oportunizado tantos conhecimentos e por ter contribuído, significativamente, no aprimoramento deste trabalho.

À Prof.^a Dr^a Marta Nörnberg por ter aceitado o meu convite para a banca e ter tanto a contribuir.

Às colegas do mestrado que se tornaram amigas Andreza Scheffer Sanches, Josiane da Silva dos Santos e Maiara Escuto Batista por terem se aventurado junto comigo em busca de seus sonhos. Pelos desabafos, pela escuta, pelo carinho e pela reciprocidade... por chorarem e sorrirem junto comigo.

Às colegas do município que participaram da pesquisa e muito contribuíram contando um pouco de suas histórias e compartilhando os seus conhecimentos.

À Universidade LaSalle pelo acolhimento, às professoras, aos professores e colegas pelos ensinamentos e contribuições à esta dissertação.

E, por fim, à Prefeitura Municipal de Sapucaia do Sul por ter me proporcionado a bolsa de estudos para realizar este sonho, o mestrado. Por ter me oportunizado o privilégio de aprender mais e de me desbravar no mundo da pesquisa.

Nunca pare de sonhar

Ontem um menino que brincava me falou

Que hoje é semente do amanhã

Para não ter medo que este tempo vai passar

Não se desespere, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!

Fé na vida, Fé no homem, fé no que virá!

Nós podemos tudo, nós podemos mais

Vamos lá fazer o que será...

Canção de Gonzaguinha

RESUMO

Esta dissertação de mestrado aborda o tema da alfabetização em tempos de pandemia, em escolas de uma rede pública municipal. O estudo se caracteriza por ser qualitativo e descritivo, com metodologia de estudo de caso. O objetivo geral foi analisar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Sapucaia do Sul, no que se refere ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia pela COVID-19 e retorno às atividades presenciais. Os objetivos específicos foram analisar os dispositivos legais municipais, estaduais e federais, relativos à alfabetização em tempos de pandemia; discutir as dificuldades enfrentadas pelas gestoras e professoras que atuam em uma Secretaria Municipal de Educação, no processo de alfabetização dos alunos; e problematizar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à alfabetização, no período da pandemia e no retorno às aulas presenciais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com três gestoras da Secretaria da Educação e três professoras da rede, que acompanharam turmas de alfabetização desde o início da pandemia. Também foram coletados dados a partir da análise de documentos e dispositivos legais, que demonstraram pouca especificidade em relação à etapa da alfabetização, apresentando regras mais gerais de distanciamento e protocolos de prevenção no período pandêmico. Os resultados das entrevistas indicaram que as principais dificuldades, durante o ensino remoto e híbrido, relatadas pelas participantes, foram lidar com as tecnologias e internet, não ter a interação diária com os alunos e ter pouca participação dos educandos e das famílias nas atividades. No retorno presencial, a pouca frequência dos alunos dificultou a consolidação de aprendizagens. A sobrecarga de trabalho durante o período pandêmico também foi evidenciada pelas professoras. Quanto às ações implementadas pelo município, destacaram-se as formações continuadas, reuniões de planejamento, adesão a programas federais e testagens. Pode-se concluir que as ações normativas e pedagógicas da Secretaria de Educação foram fundamentais para apoiar o trabalho docente no período da pandemia pela COVID-19.

Palavras-chave: Alfabetização. Pandemia. Gestão educacional. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This master's thesis addresses the issue of literacy in times of pandemic in schools of a municipal public network. The study is characterized by being qualitative and descriptive, with case study methodology. The general objective was to analyze the actions implemented by the Municipal Department of Education of Sapucaia do Sul, with regard to the literacy process of students in the early years of Elementary School, during the COVID-19 pandemic and the turn to classroom activities. The specific objectives were to analyze the municipal, state and federal legal provisions related to literacy in times of pandemic; discuss the difficulties faced by managers and teachers working in a Municipal Department of Education, in the literacy process of students; and discuss the actions implemented by the Municipal Department of Education in relation to literacy in the period of the pandemic and the return of its students to classroom classes. Individual semi-structured interviews were conducted with three managers of the Department of Education and three teachers of the network, who followed literacy classes since the beginning of the pandemic. Data were also collected from the analysis of documents and legal provisions, which showed little specificity in relation to the literacy stage, presenting more general rules of distancing and prevention protocols in the pandemic period. The results of the interviews indicated that the main difficulties, during remote and hybrid teaching, reported by the participants, were: dealing with technologies and internet, not having daily interaction with students and having little participation of students and families in the activities. In the face-to-face return, the low frequency of students hindered the consolidation of learning. The work overload during the pandemic period was also evidenced by the teachers. As many to the actions implemented by the city government, the continued formations, planning meetings, adherence to federal programs and tests stood out. It can be concluded that the normative and pedagogical actions of the Department of Education were instrumental in supporting teaching work during the COVID-19 pandemic.

Keywords: Literacy. Pandemic. Educational management. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dispositivos Federais	55
Quadro 2 – Dispositivos Estaduais.....	56
Quadro 3 – Dispositivos Municipais	57
Quadro 4 – Dificuldades enfrentadas pelas professoras e gestoras.....	64
Quadro 5 – Ações da Secretaria	79

LISTA DE SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEMAPP	Centro Municipal de Apoio Psicológico e Psicopedagógico
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Laboratório de Aprendizagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARS-Cov 2	Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Escolar
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF

Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 Um breve histórico da alfabetização no Brasil	18
2.2 Conceituando alfabetização, letramento e literacia.....	28
2.3 A importância da escola, do professor e de aprender entre pares	33
2.4 A pandemia e o protagonismo de novas formas de ensino aprendizagem .	37
2.5 Alfabetização na pandemia: ressignificações e desafios	40
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	46
3.1 Caracterização do estudo.....	46
3.2 Problema e objetivos	47
3.3 Unidade de estudo	48
3.4 Participantes	49
3.5 Instrumentos de coleta de dados.....	50
3.6 Procedimentos e aspectos éticos.....	51
3.7 Análise de dados.....	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1 Estudo documental	54
4.2 Resultados das Entrevistas com Professoras e Gestoras.....	63
4.2.1 Dificuldades Enfrentadas	64
4.2.2 Ações da Secretaria	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: TCLE	111
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	113
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL PESQUISADA	114

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado está inserida na Linha 2 – Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. O foco principal da pesquisa é a questão da alfabetização, durante a pandemia de Covid-19, incluindo os períodos de ensino remoto, de ensino híbrido e de retorno às atividades presenciais. Buscou-se identificar as políticas públicas estabelecidas e as medidas adotadas pelas escolas da rede pública municipal de ensino da cidade de Sapucaia do Sul, localizada na Região Metropolitana de Porto Alegre.

Este estudo surgiu devido às minhas inquietações, enquanto professora, alfabetizadora e também pesquisadora. Não é possível compreender a educação na contemporaneidade sem levar em conta a habilidade da leitura e escrita, ou seja, a alfabetização. “Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever” (BOTO, 2011). Com o surgimento da pandemia COVID-19, o mundo parou, e o nosso país foi um dos mais atingidos na área da educação, com um longo período sem aulas presenciais. Diante disso, a questão da educação da população, que já nos preocupava antes, tornou-se ainda mais alarmante, podendo haver consequências negativas em toda uma geração.

Atuo há 18 anos na rede pública de educação do município de Sapucaia do Sul. Portanto, são dezoito anos de aprendizagens e experiências, atuando como professora de anos iniciais e pré-escola, assim como regente de turma, professora do Laboratório de Aprendizagem, titular do laboratório de Informática, professora contadora de histórias e alfabetizadora. Continuo sempre buscando me atualizar, inovar e deixar uma “sementinha” nos alunos que passam por mim, assim como eles me presenteiam com suas vivências e me dão a oportunidade de melhorar como ser humano.

Ao atuar em turmas de 1º ano (alfabetização), acabei descobrindo ser essa uma das minhas paixões como educadora. No entanto, no ano de 2020, fomos surpreendidos com a pandemia da Covid-19, com o isolamento social e seus impactos na saúde e na educação. As atividades escolares, entre outras, foram interrompidas e muitas indagações surgiram, desde a criação de novos decretos e até mesmo alterações na legislação. O artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996) já previa que, em casos de calamidade, é possível a reestruturação, de acordo com a realidade de cada sistema de ensino, tornando os regimes mais flexíveis, e o artigo 32 permitia o ensino

à distância em caso de situações emergenciais. Em função da crise causada pela Covid-19, durante o ano de 2020 não haveria a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, mas permaneceria a necessidade das 800 horas de aula. Essa alteração criou uma abertura para que cada sistema contemplasse as suas horas de estudo de acordo com a sua realidade. Diante deste novo contexto, a Unesco (2020b) declarou que o ano de 2020 foi marcado por uma ruptura educacional, atingindo mais de 90% dos estudantes a nível mundial, totalizando uma parada em mais de 190 países. Com a recessão econômica a tendência é aumentar as desigualdades, revertendo progressos antes obtidos, na expansão do acesso à educação e, conseqüentemente, se refletindo na qualidade da educação.

De imediato, todos tentaram pensar em alguma forma de não deixar a escola parar e, com os avanços tecnológicos, ousamos utilizar a educação não presencial. Porém sabemos que nosso público não é atingido totalmente com esse tipo de educação, devido à pobreza, falta de recursos básicos e de acesso à tecnologia, entre outros motivos. Já na década passada, essa questão foi discutida por alguns autores como Souza, Franco e Costa (2016), que diziam que se o objetivo fosse apenas investir em ferramentas digitais, teríamos a curto e médio prazos uma decadência na aprendizagem dos alunos, pois tal metodologia tende a exacerbar as desigualdades existentes.

Como docente, as atividades desenvolvidas no período de 2020 a 2022 foram novidades: fazer vídeos, editá-los e compactá-los. No entanto, também acabamos esbarrando na realidade da falta de recursos, passamos a trabalhar mais horas por dia, com grande demanda e atingindo um número baixo de alunos. Mas nos mantivemos firmes, realizando nossas funções e buscando, com diversas estratégias, fazer com que o conhecimento chegasse até nossos alunos. A rede pesquisada neste estudo se caracteriza por ter diversas realidades, atende famílias de diferentes níveis socioeconômico, portanto, trata-se de um público diversificado.

A escolha deste tema de pesquisa se deve à importância da alfabetização na educação e na vida dos alunos, e às mudanças ocorridas no ensino, devido à pandemia pela Covid-19. Nesse período, foi necessária a proposição de um novo tipo de educação, um novo “ensinar”, sem receitas, sem exemplos e para o qual ninguém estava preparado. Estamos aprendendo todos juntos e, apesar das circunstâncias, já percebo um grande trabalho, com essa nova forma de alfabetizar e com a quebra de

desafios diários. Essa é uma construção de todos os envolvidos, portanto uma construção em rede, e é essa história que eu pretendo contar neste trabalho.

São muitos os questionamentos para podermos atender às necessidades da sociedade atual, visto por várias demandas como fatores econômicos, políticos, históricos e até mesmo de legislação. O que fica claro é que o processo de aprendizagem passa por transformações significativas e a educação mostra-se mais do que nunca de suma importância. Conforme Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, a prática docente envolve a indagação, a busca, a pesquisa, e, assim, é importante que o professor se perceba e se assuma como pesquisador. É preciso contextualizar a educação dos dias de hoje que já não é a mesma de anos atrás. O que fica evidente é que o mundo mudou e a educação precisa se transformar e tomar as rédeas do que lhe pertence. Para Freire (1989), a educação resulta na transformação e só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem, pois ele tem o poder de transformar através de seu espírito criador, de seu trabalho e nas suas relações com o mundo. O ato de ler e escrever por si só é o maior benefício que um indivíduo pode ter, é algo transformador, que o vincula às demandas sociais e o torna autônomo.

Segundo a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), a taxa de analfabetismo no Brasil teve uma discreta melhora, saindo de 6,8%, em 2018, para 6,6%, no ano de 2019. Contudo, isso quer dizer que ainda temos mais de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas no nosso país. Levando em consideração as novas formas de ensino aprendizagem e as atividades não presenciais em etapas de alfabetização, no período de pandemia, esse número poderia aumentar ainda mais. Isso já ficou evidente na mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo IBGE e divulgada pela organização Todos pela Educação, que demonstra que o número de crianças de seis e sete anos no nosso país que não sabem ler e escrever cresceu 66% de 2019 para 2021, ou seja, 2,4 milhões de crianças não estão alfabetizadas (CORRÁ; ALVES, 2022). A organização ainda salienta que o fato da alfabetização não se concretizar na idade correta pode agravar as aprendizagens futuras, gerar abandono e evasão.

Portanto, é preciso investir em novos processos que diminuam cada vez mais esses números e, além disso, é necessário que as Secretarias de Educação tenham um plano de gestão que vise essas recuperações. A alfabetização é fundamental para o crescimento qualitativo de uma sociedade. Como dizem Freire e Macedo:

a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído”.(FREIRE; MACEDO, 2011, p. 31).

A partir dessas considerações, o objetivo geral deste estudo foi analisar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Sapucaia do Sul, no que se refere ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia e retorno às atividades presenciais. Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) Analisar os dispositivos legais municipais, estaduais e federais, relativos à alfabetização em tempos de pandemia; b) Discutir as dificuldades enfrentadas pelas gestoras e professoras que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Sapucaia do Sul, no processo de alfabetização dos alunos em tempos de pandemia; c) Problematizar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à alfabetização no período da pandemia e no retorno às aulas presenciais. Para alcançar os objetivos propostos, foi desenvolvido um estudo qualitativo e descritivo, com metodologia de estudo de caso.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. Após esta introdução, o Capítulo II, com o referencial teórico, apresenta um breve histórico da alfabetização no Brasil, conceitua alfabetização, letramento e literacia, apresenta informações sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), discute a importância da escola, do professor e de aprender entre pares, e destaca o protagonismo de novas formas de aprendizagem, dando ênfase à alfabetização no período pandêmico. No capítulo III, sobre a abordagem metodológica, apresentamos a caracterização do estudo e os procedimentos metodológicos utilizados. O capítulo IV é dedicado à apresentação dos resultados e discussão, com a análise dos documentos selecionados para o estudo e das entrevistas realizadas com as professoras e gestoras da rede. Os resultados são apresentados em dois eixos, sendo que o primeiro se refere às dificuldades levantadas sobre alfabetizar no contexto pandêmico e o segundo eixo é sobre as ações da secretaria de educação. Nas considerações finais, os objetivos são retomados, destacando as contribuições do estudo, assim como apresentando suas limitações e sugestões para estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo contextualizaremos a história da alfabetização no Brasil, desde o início com a chegada dos jesuítas no nosso país até os dias atuais, com o acontecimento da pandemia, dialogando também sobre os métodos utilizados nesta caminhada. Posteriormente, abordaremos alguns conceitos como alfabetização, letramento e o termo referenciado com certa frequência nos últimos tempos, literacia. Será apresentada a visão de autores como Ferreiro (1999, 2001, 2011), Freire (1989, 1996, 2011, 2018), Soares (2003, 2004, 2005, 2020), Kleiman (2005, 2007), Rojo (2010, 2012), dentre outros. Será discutida também a importância da escola, do professor e de aprender entre pares, ou seja, a relevância das relações e do vínculo no desenvolvimento dos educandos.

Finalmente, serão apresentados estudos atuais sobre a questão da alfabetização frente à situação da pandemia pelo COVID-19, com impactos mundiais.

Nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque vêem e escutam ou por ter lápis e papel à disposição, e sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes oferece. Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social. Um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é levá-la a perder a confiança em sua própria capacidade de pensar. (FERREIRO; TEBEROSKY 1999, p. 8).

A alfabetização é um dos pilares da educação de uma sociedade e deve ser tratada com tal grandiosidade, assim como diz Ferreiro (2001), é preciso apropriar-se desse conhecimento, através do modo como ele é produzido. De acordo com Maluf e Cardoso-Martins (2013), quando as crianças aprendem a ler e a escrever, elas adquirem um meio eficaz para conhecer e agir sobre o mundo à sua volta, possibilitando a abertura de novos caminhos para a equidade social.

2.1 Um breve histórico da alfabetização no Brasil

Ao falar dos processos atuais de alfabetização, consideramos de fundamental importância nos remetermos um pouco ao nosso passado e, por esse motivo, iniciaremos contextualizando um breve histórico até os dias de hoje. De tal forma, é possível classificar as várias metodologias e assinalar também a problemática do fracasso da aprendizagem da leitura e escrita da língua materna na nossa sociedade.

A história da alfabetização comprova e documenta a evolução histórica da confluência entre alfabetização e escolarização. Entre meados do século XIX e primeiras décadas do século XX, a historiografia registra um crescendo de alfabetizados e uma intensificação dos dados estatísticos como indicador de progresso, como meio de governo e como tecnologia do social. A história da alfabetização é, por consequência, um contributo para conhecer, comparar e, de algum modo, explicar as diferentes taxas de analfabetismo. (MAGALHÃES, 2014, p. 45).

A escrita é uma das grandes descobertas da humanidade, que proporcionou mudanças significativas e uma grande evolução em curto espaço de tempo. “A criança, ao ser alfabetizada, reproduz em meses toda essa evolução da escrita.” (RAMOS, 2010, n.p.). Durante a pré-história o homem deixou seus primeiros registros por meio de desenhos nas paredes das cavernas, a escrita “propriamente dita” apareceu por volta de 4000 a.C. na Mesopotâmia, no berço das primeiras civilizações, onde atualmente se localiza o Irã e o Iraque. Em torno de 900 a.C. os gregos avançaram na história introduzindo o alfabeto a sua cultura (RAMOS, 2010).

A história da alfabetização sofreu muitas transformações, devido a modificações políticas, sociais e históricas, que influenciaram diretamente os conceitos acerca da alfabetização e os métodos utilizados para se chegar a este objetivo. A própria história da educação não pode ser entendida de forma fragmentada, ou seja, essas vivências fazem parte de um processo social ou uma prática social, situada numa realidade e em determinados tempos históricos (DIAS; PINTO, 2020; MORTATTI, 2006).

É importante salientar que a trajetória do conhecimento da leitura e da escrita, como nos mostra Ramos (2010), é carregada de interesses. Durante a idade média, por exemplo, esses saberes eram de direito da nobreza e do clero, mas com o surgimento de leis e questões políticas, esse saber foi sendo “democratizado” aos poucos. Conforme o autor, falar em início da alfabetização no Brasil nos remete à chegada dos portugueses em 1500, onde sofremos a colonização de um país que “tinha um pé na Idade Média e o outro na Moderna”.

A história se inicia com a chegada dos jesuítas no Brasil, ao tentar converter os índios ao Cristianismo, através da escolarização. Os índios possuíam tradições e transmitiam seus conhecimentos através da linguagem oral, isto é, não usavam a cultura escrita. Dessa forma, os portugueses os consideravam os habitantes como “tábua rasa”, não valorizando os seus conhecimentos da terra e tentaram alfabetizá-los por meio da bíblia e dogmas da igreja (MORTATTI, 2006).

O primeiro colégio fundado no Brasil foi em meados de 1551, por jesuítas, com o objetivo de alfabetizar as crianças indígenas e os filhos de agricultores. Buscando um currículo baseado na gramática, matemática, retórica, filosofia e teologia, além de contar também com algumas atividades mais destinadas ao modelo informal de educação dos indígenas. Denominada como Companhia de Jesus, tornou-se poderosa, mas os jesuítas acabaram se desentendendo com os colonos e criaram atritos com a Coroa Portuguesa. Em 1759, Marquês do Pombal expulsou os jesuítas, devido a motivações políticas. Com isso, o ensino no Brasil sofreu grande queda, com uma aprendizagem baseada em castigos(até mesmo físicos), a alfabetização passou a ter uma metodologia ultrapassada. O ensino não era a preocupação nem o objetivo do governo (RAMOS, 2010).

Conforme RAMOS (2010), durante o Brasil Império, podemos destacar o aparecimento de escolas normais, que deveriam ser centros alfabetizadores, mas que obtiveram algum progresso somente em algumas províncias como Bahia e Rio de Janeiro. No restante do país havia poucos estabelecimentos de ensino, a maior parte era privado. No mesmo período aconteceu a feminização do magistério, reduziu-se o grau da formação e, conseqüentemente, o salário desses profissionais. A maioria da população continuava analfabeta, enquanto a educação era tratada como privilégio e não um direito dos súditos do imperador.

Após a Proclamação da Independência, havia a necessidade do país progredir e se desvincular da imagem colonial e atrasado. Com isso, os discursos de ampliar a escolarização aumentaram. Devido à falta de interesse de uma sociedade escravocrata e rural em instruir a sua população, começou-se aos poucos e com muitas restrições o aparecimento de novas escolas. Somente mais tarde, devido à grande parte do Brasil ser analfabeta, criou-se a primeira lei de instrução pública (LOURO, 2004; MORTATTI, 2006).

Apenas após a Proclamação da República foi organizado um sistema de instrução pública e gratuita no Brasil. Com a promulgação da Constituição de 1891, onde todos passaram a ser considerados iguais perante a lei, o estado passou a oferecer ensino público e gratuito para todos os cidadãos (RAMOS, 2010). Com os novos ideais republicanos, o alcance do saber tornou-se sinônimo de desenvolvimento social e cultural, e assim, ler e escrever, que até o momento era privilégio de poucos, passaram a ser princípios da escola obrigatória e gratuita (MORTATTI, 2006).

Os políticos e intelectuais do período republicano consideravam que o analfabetismo depreciaria a imagem do país e, dessa forma, acreditavam que a instrução do povo e a aprendizagem da leitura e da escrita, seriam mecanismos para a elevação moral e disciplinamento da população rotulada como incivilizada. Até 1950 o voto era vedado aos analfabetos, que contabilizavam na época como metade da população, devido à falta de acesso à escolarização (CATELLI JÚNIOR, 2014).

Críticas cresciam em virtude do abandono educacional em que se encontrava a realidade do país. “Os anos passavam, o Brasil caminhava para o século XX e, nas cidades e povoados, sem falar na imensidão rural, grande parte da população continuava analfabeta” (LOURO, 2004, p. 444).

De acordo com Magalhães,

datam da segunda metade do século XIX a elaboração e o uso de estatísticas de analfabetismo e de alfabetização como indicadores de modernização, elemento de comparação e fator de estímulo às políticas de alfabetização e escolarização, em línguas vernáculas. Na transição do século XIX, o analfabetismo, tomado como incultura, era motivo de exclusão. No período entre a 1ª e a 2ª Guerras Mundiais, a alfabetização era sinônimo de progresso e de capital humano. Os países mais alfabetizados eram os mais desenvolvidos. (MAGALHÃES, 2014, p. 46) .

O que tem se destacado nessa trajetória até os dias atuais são as discussões em torno dos métodos. As práticas e, principalmente, os repetitivos esforços em buscar mudanças no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização, a fim de se melhorar as técnicas e os índices. Segundo Mortatti (2006), a partir da Proclamação da República, foi iniciado o processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita, no Brasil. Historicamente, pode-se observar diferentes métodos de alfabetização, que estão, de forma geral, atrelados às mudanças econômicas, políticas, sociais e educacionais que paralelamente o Brasil vivenciou (MENDONÇA, 2011).

Até o final do império, as escolas não tinham organização, as aulas eram dadas em salas adaptadas com alunos de todas as séries e o material pedagógico era precário. No final do século XIX já havia algum material impresso, vindo da Europa, portanto bem restrito. O ensino da leitura iniciava-se com as chamadas “cartas de ABC”. Nessa época, utilizavam como método para o ensino da leitura, o método da marcha sintética (da parte para o todo), o método da soletração, que trabalhava com o nome das letras, o método fônico (sons das letras-fonemas) e o método da silabação. Após essa etapa, eram apresentadas as famílias silábicas, as palavras

formadas por tais letras e sons e, mais tarde, frases soltas ou agrupadas. A parte escrita era destinada à caligrafia e seu formato correto, cópia, ditados e frases (MORTATTI, 2006).

No final do século XIX foram produzidas as primeiras cartilhas, seguindo os moldes do método sintético. Surgiu a cartilha escrita pelo poeta João de Deus, que com o método da “palavração”, que consistia em iniciar a leitura pela palavra, isso fazia com que se diferenciasse do sistema sintético. Em 1876 foi publicada por João de Deus a cartilha Maternal ou Arte da Leitura, baseada nos princípios modernos da linguística da época, o governo paulista importou vários exemplares (MORTATTI, 2006).

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização. (CAGLIARI, 1999, p. 82).

A partir de 1890, com a implementação da reforma da instrução pública em São Paulo, surgiu um novo método, analítico, que se destinava ao ensino da leitura. O método foi disseminado para outros estados brasileiros e tornou-se obrigatório nas escolas paulistas, perdurando por muitos anos, apesar da insatisfação das professoras quanto ao seu uso. De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria iniciar pelo todo, que poderia ser a palavra, a frase, a sentença, ou a historieta, depois se iria analisar as partes constitutivas. As cartilhas do início do século XX eram produzidas no sistema do método analítico, gerando muitas discussões em relação às formas de ensino da leitura. No que diz respeito à escrita se primava a caligrafia, o tipo de letra, utilizando-se muitos exercícios de cópia (MORTATTI, 2006). Algumas cartilhas apresentavam os contos, chamados de historietas, e outras divulgavam o método alfabetização pela imagem, com letras e o desenho de algo com a inicial mostrada (MACIEL, 2012). Corroborando as palavras de Benjamin *et al.* (1980, p. 105) “já há setenta anos o excelente Karl Vogel deu a sugestão de iniciar toda aula de alfabetização com o desenho de uma casa ou de uma roda para explicar depois às crianças que também se pode escrever essa casa ou essa roda”. Isto é, iniciar com a imagem e ao lado a sua representação escrita. Os primeiros sinais de dificuldade de aprendizagem aparecem, normalmente, na época da alfabetização, pois é o momento em que é exigida da criança uma atenção voltada para as atividades sistematizadas.

No conjunto das metodologias de origem sintética, podemos citar a metodologia que parte da unidade menor à maior, da letra à construção do texto, a soletração, e os métodos fônico e o silabário. Já os citados como palavrção, global e sentencição fazem parte do sistema analítico, pois partem de uma significação do texto para unidades menores. Apesar de ser muito utilizada por décadas, a cartilha caiu em desuso com a evolução dos estudos sobre o ensino da escrita. O método deixou de atender às demandas da sociedade, tornando-se insuficiente, pois o seu processo dava-se de forma inadequada. Ele não valorizava a escrita espontânea e tratava-se apenas de uma simples codificação e decodificação de sinais (MENDONÇA, 2011).

Segundo Mortatti (2006), no final da década de 1910, surgiu o termo “alfabetização”, para aludir ao ensino inicial da leitura e escrita, desencadeando novas preocupações acerca da didática, como ensinar e para quem ensinar, das questões pedagógicas e psicológicas. Em meados de 1920 ocorreu a reforma da instrução pública, regida por Antônio de Sampaio Dória (Lei nº. 1.750), bacharel em direito, professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo. Essa reforma tinha entre os seus objetivos erradicar o analfabetismo, tendo como estratégias utilizadas a extensão do ensino primário, a transformação dos cursos de professores em curso de normalistas, a fim de elevar os conhecimentos pedagógicos e criar delegacias de ensino (HONORATO, 2017). Com a remodelação, foi proposta uma “autonomia didática” e, dessa forma os professores demonstraram maior resistência quanto ao método analítico. Os docentes passaram também a conciliar os métodos existentes. De acordo com Melo e Marques (2017), o período de 1920 a 1980 foi marcado pelas ramificações da teoria e da prática e pelo ecletismo pedagógico, já nas décadas anteriores o que se destacava era a concorrência entre os métodos.

A partir de 1950, surgiu a necessidade de promover a educação do povo, a fim de diminuir o analfabetismo presente no país. Dessa forma, despertou-se o interesse em alfabetizar os adultos, pois o recenseamento da época denunciava que mais da metade da população acima de 15 anos era analfabeta. Eram principiantes as políticas públicas de inclusão desses jovens e adultos iletrados, o que demonstrava o atraso educacional e estimulava críticas. A alfabetização de adultos acabava se reduzindo à mesma metodologia usada no ensino das crianças, não obstante, a escola não atingia o objetivo de sua função social, sendo necessárias outras formas. Nos anos 50, o processo educativo passou a buscar uma transformação do educando, considerando-

o como um sujeito ativo. Lutas ideológicas e políticas marcam esse período (BEISIEGEL, 2018).

Surgiram, dessa forma, novas metodologias de alfabetização destinadas ao público adulto. Podemos destacar que, em meados de 1970, o “método” de alfabetização de adultos de Paulo Freire consistia em partir do diálogo e da conscientização. Por meio da “leitura do mundo”, se deveria transformar a consciência ingênua em crítica. Por meio da “codificação” e “descodificação”, análise e síntese de palavras da realidade do alfabetizando, desenvolvimento das consciências alfabético, silábica, percepção fonêmica e composição de novas palavras. O método foi inovador na época porque não utilizava cartilha, o foco também não era a alfabetização de crianças (MENDONÇA, 2011). Embora Paulo Freire não tenha produzido um método de alfabetização direcionado para crianças, que é a referência desta pesquisa, a importância de seu trabalho mundialmente conhecido faz parte da história da educação brasileira.

Porém, com a implantação do regime militar no ano de 1964 a 1985, o Plano Nacional de Alfabetização foi interrompido, ocorrendo uma ruptura do trabalho de alfabetização realizado por Paulo Freire, que acabou por exilar-se por 14 anos, no Chile. A educação passou a ser tecnicista, com um método contrário ao desenvolvido por Freire, que visava o despertar da criticidade a partir da realidade dos alfabetizandos. Surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 15 de dezembro de 1967, e o governo assumiu a alfabetização de adultos com os objetivos de erradicar o analfabetismo e integrar os analfabetos na sociedade. Os objetivos eram semelhantes aos de Paulo Freire, no entanto as metodologias eram diferentes e visavam garantir mão de obra mais qualificada e uma alfabetização funcional (BELUZO; TONIOSSO, 2015; SANTOS, 2014).

O MOBRAL recebeu muitas críticas, mas também premiações, entre elas o prêmio Mohammad Reza Pahlavi, outorgado pela UNESCO em 1973; o prêmio Internacional Iraque de Alfabetização, de 1982; e menções honrosas pela UNESCO em 1983. Em 1980, os objetivos do MOBRAL passaram a ter políticas que incluíssem uma alfabetização mais crítica, porém em 1985 o Brasil contava com 30 milhões de jovens e adultos analfabetos. Dessa forma, o programa foi extinto e substituído pela Fundação Educar. Com a entrada do primeiro presidente eleito após a ditadura em 1990, Luís Fernando Collor de Mello, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), e em 2003 com o presidente Luís Inácio Lula da Silva foi

desenvolvido Programa Brasil Alfabetizado (PBA), cujo objetivo principal era superar o analfabetismo (BELUZO; TONIOSSO, 2015; SANTOS, 2014).

Em 1961, tivemos a publicação da Lei nº. 4.024 de 1961, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em relação à alfabetização, essa Lei determinou que o ensino primário seria obrigatório a partir dos sete anos e só seria ministrado na língua nacional. Para os que o iniciassem depois dessa idade, poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. A questão da obrigatoriedade da escolarização era evidenciada através da fiscalização da frequência às aulas e o levantamento dos registros das crianças em idade escolar, o que demonstrava uma preocupação do governo em mantê-las na escola e alfabetizar o maior número possível (BRASIL, 1961). Entretanto, segundo Assis (2013), a própria LDB no artigo 27 anula essa obrigatoriedade, considerando que com a comprovação do estado de pobreza, a insuficiência de escolas ou doença, a criança poderia ser dispensada da escolarização.

Mais tarde, a Lei nº. 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), se caracterizou como um marco para a reforma da educação brasileira, vista como uma autorrealização para o educando a nível de profissionalização e atuação no meio social e político. A grande conquista desta lei se refere à instituição do ensino de 1º grau de 8 anos e a obrigatoriedade. A evasão e a repetência nesse período eram absurdas, menos da metade das crianças que entravam na primeira série a concluíam (ASSIS, 2013).

A partir dos anos 80, além da formação inicial, os professores, principalmente dos anos iniciais, passaram a ter cursos de capacitação, devido ao alto índice de reprovação, evasão e ao fato da dificuldade de alfabetizar os alunos. Em meio a esse cenário, a teoria construtivista foi mais difundida no Brasil, e Emília Ferreiro, discípula de Piaget, trouxe novas ideias sobre o processo de alfabetização, considerando que são as crianças que (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999). A teoria construtivista norteia o processo da construção da escrita pelo próprio alfabetizando, através de suas relações com o objeto do conhecimento, a escrita (MELO; MARQUES, 2017).

Originalmente produzido em 1979 e traduzido em língua portuguesa em 1985, a obra “Psicogênese da língua escrita”, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky descreve os processos pelos quais a criança consegue consolidar a alfabetização. O trabalho dessas autoras apresenta uma teoria sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita,

em crianças de quatro a seis anos. Baseada no construtivismo de Piaget, essa teoria parte não de como se deve ensinar, mas sim como de fato se aprende, ao projetar os níveis de escrita elaborados pela própria criança. Nesse livro é evidenciado que a aprendizagem da leitura, a respeito da função e do valor cultural que é a escrita, inicia-se antes de entrar nos espaços formais, como a escola. A criança constrói por si mesma a linguagem, a leitura e a escrita na interação com o meio, independente da classe social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). No entanto, o pensamento construtivista no Brasil, fortemente ligado à alfabetização, com a repercussão das ideias construtivistas de Emília Ferreiro, e o modelo teórico resultante da epistemologia construtivista, destacou-se a partir dos anos 85 e 90. A Secretaria de Educação de São Paulo chegou a adotar como referencial teórico o construtivismo, ao implantar o Ciclo Básico de Alfabetização, embora possam ser observadas muitas críticas à proposta construtivista no Brasil, por esta rejeitar as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar o processo de alfabetização e questionar a necessidade das cartilhas ou livros abecedários (MOREIRA, 2015).

Contudo, outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque também, como ocorreu com as propostas dos pesquisadores brasileiros João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, e com as propostas dos pesquisadores brasileiros Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundamentadas no conceito de letramento. Destaca-se, ainda, em 1997, a publicação dos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs), que incorporaram esses três modelos como políticas públicas para a alfabetização e educação no Brasil (MORTATTI, 2010).

Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394/1996 (BRASIL, 1996), percebe-se novos rumos nas políticas de alfabetização, com a determinação de que cada município, estado e união deveria matricular todos os alunos a partir dos sete anos e, facultativamente, a partir dos seis anos no ensino fundamental. Dessa forma, após dez anos, o governo federal modificou o texto dos artigos, dispondo sobre a obrigatoriedade do acesso ao ensino fundamental com seis anos e a duração de nove anos. Com essas alterações, a proposta do governo era de alfabetizar as crianças até no máximo os oito anos de idade e garantir que, ingressando mais cedo, os alunos tivessem mais tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. O censo de 2000 apontava mais de 18 milhões de analfabetos, incluindo as crianças a partir de oito anos (VIEGAS; SCAFF, 2015).

Ao longo dos anos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país, foram lançadas muitas estratégias, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, consolidado em 2010. Dessa forma, a criança, que antes iniciava aos sete anos de idade, passou a frequentar o primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade. Foram realizados investimentos em formação de professores também como o Pró-letramento, em 2005 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre os anos de 2013 e 2014. O PNAIC (BRASIL, 2012) consistiu em um conjunto de ações integradas de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC e que contribuíram para a alfabetização e o letramento. O programa baseava-se em quatro eixos principais: a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização. O PNAIC foi um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Podemos destacar que em 2017 o Ministério da Educação (MEC) homologou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteará a educação básica em todo país. A BNCC versa que a alfabetização deverá ocorrer até o 2º ano do ensino fundamental. De acordo com a Base, a ação pedagógica dos dois primeiros anos deve se centralizar na alfabetização para garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017a, 2017b). Entretanto, juntamente com a criação da base surgiram muitos estudos que consideram que a BNCC reduz a alfabetização à aprendizagem técnica da escrita, ao desenvolvimento da consciência fonológica e assim reduzindo a um modelo funcional (ZEN, 2018; GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020).

Atualmente temos o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a), que Institui a Política Nacional de Alfabetização, que implementa programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização em todo território nacional (FRAGA, 2021).

O que se observou durante este breve histórico da alfabetização no Brasil é que se alfabetizar/estudar no nosso país sempre foi um ato político, como cita Freire

(1996). Fazemos parte da realidade de um país em que, durante muito tempo, a maioria da população não conseguia concluir o ensino primário, que tinha como objetivo a alfabetização. Sendo assim, estudar no Brasil foi e talvez ainda seja um ato de caráter elitista, voltado para os mais privilegiados. Assis (2013) destaca que o Brasil tem uma trajetória de dificuldades no campo educacional, pois embora sejam garantidos muitos benefícios na legislação, nem todos são usufruídos pela população.

O ato de saber ler e escrever traz a dignidade para um povo, dignidade de ter um emprego, uma casa e ter participação na sociedade. Em um determinado período da nossa história era necessário ser alfabetizado para ter o direito de votar. Portanto ter esse conhecimento acabava por privilegiar alguns, ou seja, a alfabetização era usada como fator político. Assim, essa questão foi motivo de desinquietação e luta de todo um povo, durante muito tempo, para ter o direito garantido de se alfabetizar e seguir estudando. Conforme Freire (1987, p. 30), a busca pela alfabetização é a “luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas”. Dessa forma, seguiremos a nossa trajetória pela história da alfabetização, só que agora num novo momento, contando essa história após uma pandemia.

Em março de 2020 as escolas da rede em que foi desenvolvida esta pesquisa passaram a ter aulas não presenciais, em virtude do isolamento social determinado pelo governo, durante o período pandêmico da COVID-19, assim como em outras diversas localidades do país. Em vista disso, novas concepções e uma nova história serão contadas a partir deste evento, sobretudo dando continuidade à alfabetização de toda uma geração.

2.2 Conceituando alfabetização, letramento e literacia

A alfabetização é uma das mais importantes etapas de aprendizagem de uma pessoa, que transforma vidas, dando autonomia e ampliando as perspectivas futuras do cidadão. De acordo com a UNESCO (2020a), a alfabetização empodera as pessoas e as capacita para poderem participar de forma plena na sociedade e para contribuir com o aprimoramento dos meios de sobrevivência. A alfabetização também impulsiona o desenvolvimento sustentável, possibilitando assim maior participação no mercado de trabalho, melhoria da saúde e da nutrição das crianças e da família, além de reduzir a pobreza e expandir as oportunidades na vida (UNESCO, 2020a).

Como conceito de alfabetização entende-se a apropriação do sistema de escrita e leitura, compreensão do princípio alfabético, a decodificação/codificação e a relação entre grafemas e fonemas, ou seja, a aprendizagem da técnica, o domínio do código (SOARES, 2003). O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia que representa a linguagem humana, no caso a escrita alfabético-ortográfica e as habilidades de leitura e escrita. Para dominar essa tecnologia são necessários conhecimentos variados, como o funcionamento desse sistema, compreender o alfabeto, os sons, o traçado e outros que envolvam as capacidades motoras e cognitivas (SOARES; BATISTA, 2005; RAMOS; SCHERER, 2013; ROJO, 2010, 2012).

Já Freire (1989) acredita que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Valorizando a leitura da vida, a bagagem trazida pelo alfabetizando, o autor nos mostra o valor dessa construção que, para ele, vai além da decodificação pura da palavra ou da linguagem escrita e é profundamente afetada pelo meio.

Segundo Rojo (2010), a definição de alfabetização de Paulo Freire é muito mais ampla, é singular e se aproxima hoje muito mais do conceito de letramento do que de alfabetização ou alfabetismo. Pois, para Freire (1989), a alfabetização é a montagem ou criação da expressão escrita ou oral, que vem de um momento de tarefa criadora, não pode ser feita pelo professor alfabetizador para ou sobre o alfabetizando. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização não é um estado, mas um processo desencadeado com o acesso à cultura escrita, que inicia bem cedo e não termina nunca. Para a autora, o conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

Contudo, o conceito de alfabetização foi sendo alterado de acordo com as necessidades e o desenvolvimento da população (SOARES, 2004). A partir de análises como o censo demográfico, as produções acadêmicas e a mídia, foram se instituindo novos paradigmas. Houve um momento - censo de 1940 - em que a pessoa que assinasse seu próprio nome era considerada alfabetizada, depois houve uma ampliação do conceito, envolvendo a condição de ler e escrever um bilhete e, progressivamente, constatou-se a necessidade de fazer uso social da leitura e da escrita. Ao longo do século XX, o conceito de alfabetização foi sendo ampliado em virtude de necessidades sociais e políticas, chegando ao ponto que para alguém ser

considerado alfabetizado já não bastava mais apenas dominar o sistema de escrita e as capacidades básicas de leitura e escrita, mas saber usá-las para exercer uma prática social (SOARES; BATISTA, 2005). Isso é compreendido por Soares e Batista (2005) como extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento, isto é, a apropriação da competência da leitura e escrita nas práticas sociais. Essa “prática social”, que a autora refere, é uma das principais funções da leitura e escrita, que passa a ter mais significado com esse uso. Assim, o conceito de alfabetização se amplia e novos termos surgem para dar conta dessas mudanças (SOARES, 2004; SOARES; BATISTA, 2005).

Durante a década de 1980, surgiu primeiramente no livro de Mary Kato (1986), a expressão “letramento”, como tradução de “*literacy*”. O termo busca reforçar a diversidade de práticas e usos sociais de linguagem que envolvem a escrita em contextos sociais diversos, sejam eles na família, na igreja, nas mídias, na escola e em comunidades com diferentes culturas (ROJO, 2010). O letramento envolve os múltiplos conhecimentos para mobilizar capacidades, que muitas vezes não possuem relação com a leitura, envolvendo muito mais que um conjunto de habilidades e atitudes do sujeito que lê. É algo complexo porque para se chegar à tarefa da tecnologia da leitura, é necessário mobilizar todas essas capacidades e conhecimentos desenvolvidos (KLEIMAN, 2005; RAMOS; SCHERER, 2013).

Embora alfabetização e letramento tenham conceitos diferentes, eles estão interligados, um depende do outro, a alfabetização só irá se efetivar dentro de um contexto de letramento e por outro lado só haverá desenvolvimento por meio da aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, em virtude da alfabetização. Portanto, é um erro segregar alfabetização e letramento, pois segundo as atuais concepções linguísticas, psicológicas e psicolinguísticas de leitura e escrita, esses processos ocorrem juntos. A apropriação do sistema convencional de escrita e o desenvolvimento nas práticas sociais ocorrem simultaneamente (SOARES, 2004).

Ademais, é preciso reconhecer que alfabetização e letramento são processos complementares, mas são processos diferentes, que contam com especificidades e exigem metodologias diferenciadas. Essas peculiaridades se evidenciam nos processos cognitivos, linguísticos e em relação ao próprio objeto de conhecimento. Isso faz com que se torne um desafio para os alfabetizadores conciliar os dois processos, alfabetização e letramento, pois deve ser garantida tanto a apropriação do sistema alfabético da língua, quanto o domínio das escritas socialmente relevantes

(SILVA, 2010; SOARES; BATISTA, 2005). Por conseguinte, Santos (2015) considera ainda que a alfabetização é uma etapa inicial da aquisição da linguagem escrita e apropriação da leitura, trata-se de uma prática do letramento e completa que a “alfabetização, ancorada no letramento, vai além da aquisição do código escrito”, pois o objetivo determinante é a prática social. Dessa forma, a concepção do letramento vai além do ambiente escolar, é abundante e está presente em práticas letradas diversas do cotidiano (SANTOS, 2015).

Soares e Batista (2005) afirma que, para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, “é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas; no entanto, há alfabetizados não letrados e também é possível haver analfabetos com um certo nível de letramento” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50). Para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita, se designou como letramento esse conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. Portanto, é preciso ter níveis mais avançados de alfabetismos, isto é, não basta apenas decodificar códigos, é preciso letrar-se. Essa é a linha divisória entre alfabetização e letramento, inclui a compreensão e o uso efetivo nas práticas sociais. Em consonância com esse pensamento, Rojo (2010) salienta que dentro da nossa sociedade quase tudo envolve escrita, dessa maneira até mesmo os analfabetos estão cercados do mundo letrado. Contudo, é participando de práticas que se desenvolvem mais os níveis do alfabetismo, sendo a escola um centro de democratização dos letramentos.

Kleiman (2007) destaca a importância de tornar as escolas uma agência de letramento por excelência, tornando este o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos, com espaços dentro do ambiente escolar para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, desta forma, assumir os múltiplos letramentos da vida social.

Freire relata que:

[...] seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-bebi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (FREIRE, 1989, p. 13).

Como nos coloca Freire (1989), alfabetizar não pode ser um trabalho mecânico e nem reduzido, o sujeito mais importante do processo é o alfabetizando e sua realidade, valorizando e ampliando assim o uso social da leitura e escrita. Podemos considerar que a práxis de Freire já se assemelhava aos conceitos de ação do letramento, como nos citou Rojo (2010) anteriormente. Destaca-se, ainda, que Paulo Freire, além de ser considerado como uma das fontes originárias dos estudos sobre letramento, conforme apontam autores(as) como Ferreiro (2011), Gadotti (2005), Geraldi (2011) e Baltar (2012), os estudos freireanos influenciaram também as reflexões sobre “Letramentos Críticos”, concepção da língua como lugar e processo de construção de sentidos.

Soares (2004) considera que, apesar de alfabetizar e letrar serem ações diferenciadas, não são inseparáveis, pois devem ser complementares. A autora usa o termo “alfabetizar letrando”, para que a aprendizagem ocorra dentro de um contexto com práticas sociais do uso da escrita e leitura. Entretanto, Ferreiro (VICHESSI; PELLEGRINI, 2013) considera que essas terminologias dissociam o código dos usos e funções sociais da escrita. Segundo a autora, trata-se de um sistema de representação da linguagem e está mal caracterizado quando se pensa que é um código de transcrição da fala, e a questão não se resolve dizendo que há que se alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. Uma vez gerados dois termos, é como se existissem duas maneiras distintas de trabalhar esses componentes e, desta forma, contribuindo para considerar novamente a escrita como um código.

Ao falar em letramento e pandemia, não se pode deixar de falar dos multiletramentos/letramentos digitais, que partem das experiências socioculturais do cotidiano, englobando diferentes formas de texto com variadas mídias, tratando-se de uma leitura crítica de imagens, acessos, interação e conseqüentemente gerando uma multiplicidade de interpretações. Portanto, é mais que usar o computador de forma convencional, significa transformar uma informação em conhecimento. O letramento digital é um conjunto de competências para entender e usar uma determinada informação apresentada pelo computador de maneira crítica, podendo ser compartilhada social e culturalmente (SOUZA, 2007; ROJO, 2012). Sendo assim, de acordo com Conte e Habowski (2020), é necessário que as crianças desenvolvam capacidades de explorar e analisar informações de forma autônoma para transformar em conhecimento a experiência com o mundo. Esses aspectos também precisam ser considerados no processo de alfabetização, que vai além do ler e escrever.

Em 2019, o termo literacia se destaca na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Com base na ciência cognitiva da leitura, o processo de alfabetização envolve o ensino das habilidades de ler e escrever. Esse é o determinante que intitula a pessoa como alfabetizada, isto é, que consegue decodificar e codificar palavras de sua língua materna. Além de conceituar a alfabetização, a PNA também traz a inclusão do termo literacia, que já é difundido desde os anos 80 em países como Portugal. A inserção desse termo foi uma forma de alinhar-se à terminologia científica fortalecida internacionalmente.

A literacia (BRASIL, 2019b) se desenvolve com níveis de uso da leitura e escrita que já iniciam na educação infantil, baseada a partir das evidências científicas e da ciência cognitiva da leitura. Busca-se com tais práticas, que o processo de aprendizagem dessas habilidades básicas seja consolidado para que a criança possa avançar em níveis mais elevados e, com isso, elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no nosso país (BRASIL, 2019b).

São muitos os olhares e sentidos acerca dos conceitos de alfabetização, letramento e literacia, mas apesar de conceitos diferentes, ainda assim podemos perceber semelhanças e contrapontos na visão dos diversos especialistas e autores referenciados. No próximo tópico, veremos a importância da aula presencial e as trocas entre alunos e professores.

2.3 A importância da escola, do professor e de aprender entre pares

A importância da vida escolar, sobretudo na etapa dos anos iniciais, nos primeiros passos da alfabetização, mostra-se cada vez mais essencial, pois o ato de alfabetizar é uma tarefa complexa, marcada por muitas singularidades e exige diversos saberes docentes. Compreender como o aluno se apropria de um conhecimento é uma das buscas do professor, seja por meio de metodologias apropriadas, afetividade e/ou a troca entre seus pares, o que se espera é garantir que ocorra a aprendizagem. Sobretudo na aula presencial, com o olhar diário do professor e com essa troca constante entre colegas, pode-se garantir tais avanços.

[...] a escola representa para os alunos não só um lugar para estudos, mas um lugar para encontros, um lugar para socializar, cultivar amizades, confrontar-se, definir sua identidade. A escola, como um coletivo, é o ambiente que permite às crianças a entrada em um primeiro ensaio de vida

pública, de certo tipo de cidadania, fora do círculo familiar. (GATTI, 2020, p. 34).

De acordo com Vygotski (1960/1991), a partir das relações sociais e mediações realizadas pelo professor, acontece o desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, a interação social produz a aprendizagem e depois o desenvolvimento, baseado no campo social, cultural e histórico, ou seja, no meio em que vive. A criança internaliza as informações entre seus pares e, conseqüentemente, irá aprender e se desenvolver. A teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotski, aborda que o sujeito constrói suas aprendizagens socialmente ao longo da vida e da sua história. Portanto, as relações de diversos contextos, sobretudo no ambiente escolar, possibilitam através da construção dos campos social, cultural e histórico, o desenvolvimento e aprendizagens, demonstrando, por meio desses processos, a relevância da teoria.

A educação básica pode vir a contribuir com o desenvolvimento cognitivo de uma criança de forma integral, através da socialização (FEITOSA; SANTOS, 2021). Com base em Vygotski, se atribui às relações sociais, importantes implicações, sobretudo na formação da personalidade de cada indivíduo de determinado grupo e assim formando assim a sociedade. Tal processo trabalha com a atividade interna de cada um, como pensamentos, atitudes, formas de interpretar regras e normas. O que acaba regulando as ações humanas é a linguagem, que se torna uma grande mediadora (BAIA; MACHADO, 2021). A escola é vista como um espaço onde ocorrem trocas entre sujeitos diversos, que possuem conceitos, necessidades e expectativas construídas pelos indivíduos, isto é, lida-se com todo tipo de relações interpessoais, envolvendo sentimentos, afetividade e consciência do processo de ensino e aprendizagem. Ao compreender os processos iniciais de leitura e escrita, o alfabetizador é visto como um “mediador” das relações entre instrumentar o aluno para a aprendizagem e mantê-lo pertencente ao ambiente escolar (BARBOSA, 2019). A criança deve conversar durante a aula, a fim de exercitar a função organizadora do pensamento e com isso produzir elaborações significativas. Esse processo se dá de forma interpessoal e, mais tarde, se torna intrapessoal. A linguagem torna-se mediadora desse processo, e, por isso, o diálogo entre os alunos é imprescindível, pois através dele são formadas novas concepções individualmente, que foram internalizadas através do coletivo. Trata-se de uma reorganização cognitiva. A aprendizagem da língua escrita está relacionada com o desenvolvimento das estruturas psicológicas (ISAIA, 2008).

Vygotski considera a interação com outro como um determinante na formação do sujeito, “todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si [...]através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso” (VYGOTSKI, 2000, p. 24). Sendo assim, a interação com o grupo, além de contribuir com o desenvolvimento, produz uma influência recíproca na personalidade de cada indivíduo do grupo. O autor coloca que o que foi externo para todos, torna-se interno para si, ou seja, o externo é a parte social. Antes de se tornar uma função psicológica superior ela foi um ato, uma apropriação social (VYGOTSKI, 2000).

De acordo com os estudos da teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem e o desenvolvimento se relacionam desde o nascimento da criança, mas na etapa escolar acontecem mudanças nessa forma de desenvolver. Nesse caso, Vygotski propõe o desenvolvimento em dois níveis que se denominam nível de desenvolvimento Real, que designa o que a criança já consegue realizar individualmente, e o nível de desenvolvimento Potencial, que é a realização da tarefa com o auxílio de outra pessoa. Vygotski (1960/1991) intitulou como Zona de Desenvolvimento Proximal a distância entre o nível de desenvolvimento Real e o nível de desenvolvimento Potencial. O psicólogo propõe, dessa forma, que ocorrem vários processos internos no desenvolvimento do sujeito quando há interação com os nossos pares. O desenvolvimento deve ser visto como um potencial, quando um indivíduo auxilia o outro, ocorre o desenvolvimento pessoal. Os estudos Vygotskianos evidenciam que o aprendizado precede o desenvolvimento, nos mostra de que forma se dá a constituição do indivíduo, a construção do conhecimento e, principalmente, que somente ocorre essa aprendizagem e o desenvolvimento quando interagimos e somos ajudados por outras pessoas (PEDROZA, 2012).

O aluno aprende com todos que participam da aula, sendo assim, o professor se torna um grande mediador desse conhecimento, além de oferecer instrumentos para que ocorra a aprendizagem, também direciona as interações sociais tão fundamentais, que marcam o ambiente escolar. O bom relacionamento entre educador e aluno possibilita o fortalecimento dos laços sociais, tornando-se fundamental para o desenvolvimento do aluno, além dos ensinamentos de respeito às diversidades coletivas e individuais. Isso torna o professor o agente transformador do processo de ensino/aprendizagem (BAIA; MACHADO, 2021; BARBOSA, 2019). As contribuições da perspectiva de Vygotski, do trabalho coletivo em sala de aula, vão

desde a resolução de problemas juntamente com os seus pares, buscando a resolução, na interação da fala, da escuta do outro, na troca de conceitos, conhecimentos e no surgimento de conflitos. Dessa forma, os alunos tornam-se protagonistas dos seus próprios avanços e apoiam o crescimento dos colegas (ISAIA, 2008).

O professor alfabetizador precisa de base e conhecimentos diversos, pois alfabetizar requer lidar com situações diversas. Esses conhecimentos nem sempre são adquiridos na formação acadêmica ou inicial e, muitas vezes, advêm na prática e experiência da profissão. Contudo a alfabetização é a entrada ao mundo letrado e o profissional deve compreender o processo de desenvolvimento da língua, ter conhecimentos linguísticos e fonológicos, ou seja, estar preparado para a função (PEREIRA; VIANA; SILVA; FOSSÁ, 2015). Cagliari (2009) concorda que sem o domínio do conhecimento linguístico existente no processo de alfabetização, não há didática ou metodologia que favoreça a consolidação da leitura e escrita. Enfatiza também que quanto mais compreensão o alfabetizador tiver sob o desenvolvimento emocional, os vínculos de interação, conhecimento da realidade linguística e como se dá o processo de aprendizagem de seus alunos, mais condições terá de conduzi-los nessa caminhada. Morais e Beserra (2016) também afirmam que o processo da alfabetização, além de complexo, por ser a base do conhecimento futuro, caracteriza-se por ser uma fase de desenvolvimento contínuo do aluno, que se dá primeiramente no social e depois no individual. Esse desempenho de apropriar-se do sistema de escrita e leitura é facilitado pelo professor, que tem papel mediador nesse processo, através de suas intervenções pedagógicas planejadas e do ambiente compartilhado de significações e sentidos com o grupo.

O que garante não somente o diferencial cognitivo, mas também o afetivo, são as mediações elaboradas pelo professor alfabetizador, pois simultaneamente as ações subjetivas irão estabelecer as relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A natureza desse processo não é somente cognitivo-intelectual, mas profundamente marcada pela afetividade, em todas as etapas do fazer pedagógico. As relações emocionais harmoniosas devem contextualizar o ambiente alfabetizador, favorecendo as práticas que colaborem com essa construção (LEITE, 2006). No processo de aprendizagem são fundamentais as interações e as práticas de ensino, o aprender é social,

as relações entre as professoras e alunos [...], evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas. (TASSONI, 2000, p. 150).

Segundo Lucas (2019), fatores como o meio social, familiar e educacional influenciam no desenvolvimento da autonomia e para que isso ocorra é necessário que a família e a escola sustentem a criança com uma boa base de estímulos e proporcionem interações que facilitem este processo. O aluno que tem a oportunidade de adentrar no mundo letrado se torna um cidadão mais autônomo e a alfabetização garante essa mudança.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico [...]. (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Diante disso, a necessidade inesperada da adesão ao ensino remoto, frente à pandemia que assolou o mundo, quebrou a rotina de muitas crianças, dificultando a interação, necessária ao processo de aprendizagem. Essa mediação com outras crianças e adultos é essencial para o desenvolvimento psicológico, social e cognitivo. Com essas primeiras relações, na família e na escola, a criança acaba percebendo-se como ser individual e social diante das percepções de si e dos outros. A sala de aula não pode ser vista apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como um importante local de convívio social e cultural (GOMES *et al.*, 2022).

2.4 A pandemia e o protagonismo de novas formas de ensino aprendizagem

De acordo com a Organização Pan Americana de Saúde (OPAS, 2020), no término de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre múltiplos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Pouco tempo depois foi constatada uma nova cepa de coronavírus que se espalhou ligeiramente, ocasionando a doença COVID-19. A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que estávamos vivenciando uma pandemia, pois atingiu muitos países (OPAS, 2020). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia é caracterizada pela disseminação mundial de uma nova doença, com elevada propagação de pessoa para pessoa. A COVID-19 trata-se de uma doença infecciosa causada pela síndrome

respiratória aguda grave coronavírus 2 (SARS-CoV 2), onde o agente etiológico pertence à família *Coronaviridae* (OPAS, 2020).

Em virtude da pandemia foi solicitado, pela Organização Mundial de Saúde, o distanciamento social por parte da população, com o objetivo de diminuir o aumento de novos casos, isto é, a propagação do contágio. Por conseguinte, o conceito de distanciamento social se constitui na redução de pessoas circulando em espaços coletivos, como escolas e comércio. Foram tomadas medidas para evitar as aglomerações, fechamentos de serviços não essenciais e o uso de estratégias como a paralisação das aulas presenciais e o acolhimento de trabalho remoto em diversas áreas de trabalho (ALMEIDA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2020; CARVALHO; NINOMIYA; SHIOMATSU, 2020).

No Brasil, em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 (BRASIL, 2020a) que estabelece normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020f). Essa medida, de caráter excepcional, versa a não obrigatoriedade do número de dias letivos, desde que seja cumprida a carga horária mínima. Também há pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), como o CNE/5, que discorre sobre a organização do calendário escolar e sobre a possibilidade do uso de atividades não presenciais para fins de cômputo da carga horária em virtude da Pandemia de COVID-19 (BRASIL, 2020c). Além disso, há o parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020b), que segue o tema do Parecer CNE/CP nº 5/2020 e o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que institui “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.

Diante dessa realidade, de isolamento social, surgiu a necessidade de novas formas de ensino e aprendizagem. O conhecimento e o vínculo entre escola e aluno eram importantes durante o estado de emergência, afinal, não se tinha conhecimento de quanto tempo duraria esse afastamento, pois a disseminação da doença e mortes continuavam a crescer. Amparado nos decretos descritos, foram propostos o ensino remoto emergencial e o ensino híbrido, visto que a modalidade da educação a distância já fazia parte da realidade do nosso ensino.

O ensino remoto emergencial é uma modalidade de ensino que busca suprir a falta das aulas presenciais devido ao distanciamento físico, portanto foi uma estratégia

temporária. Foi uma transposição da aula presencial, buscando compartilhar conteúdos escolares em plataformas de ensino, aplicativos ou redes sociais. O ensino remoto emergencial foi um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias e tinha como objetivo fornecer acesso temporário durante um período (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Para Santana e Sales (2020), embora o termo não apareça como tipologia pedagógica nos documentos legais, apenas no estado do Rio Grande do Sul foi adotado o termo como modalidade de ensino, tornou-se uma alternativa emergencial e pontual para manter o vínculo pedagógico.

Outro novo termo que ficou muito em evidência com as mudanças metodológicas durante a pandemia foi o ensino híbrido, que de acordo com Moran (2021a), é uma modalidade pedagógica que combina atividades escolares presenciais juntamente com atividades digitais, proporcionando experiências inovadoras de acordo com as necessidades dos alunos. Para o educador, esse período de isolamento mostrou que podem ser usadas formas mais flexíveis e colaborativas de ensinar e aprender, métodos mais empreendedores e personalizados, que envolvam a mistura de espaços físicos e digitais. Na sua visão, a educação escolar necessita se remodelar de forma mais híbrida, pois a sociedade em geral avançou em relação ao acesso às informações e à tecnologia, podendo haver uma aprendizagem também mais conectada a essas transformações. Tornar as metodologias ativas, faz com que as aulas sejam mais interessantes e, conseqüentemente, o ensino híbrido pode vir a desenvolver mais o protagonismo do aluno. Mas, segundo Moran (2021b), é preciso trilhar um grande caminho para inserir tal modalidade num país com muita desigualdade estrutural.

Dessa forma, as redes públicas e privadas passaram a desenvolver atividades remotas para todas as etapas escolares. Os alunos do 1º ano do ensino fundamental, por não estarem alfabetizados, necessitavam de estratégias e intervenções específicas.

Segundo Marques (2021) o relatório da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil foi o país que mais tempo ficou com as escolas fechadas durante a pandemia, totalizando 178 dias sem aulas presenciais. Seguido por países como Costa Rica 175, Colômbia 152 e México 140 dias. Em média, as escolas brasileiras permaneceram fechadas o triplo do tempo de países ricos ou mais desenvolvidos, como a Espanha que totalizou 45 dias e Portugal 62. A Alemanha e a Nova Zelândia permaneceram 24 dias fechadas durante o período

pandêmico. Esse relatório enfatizou que países com a avaliação mais baixa no desempenho do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foram os países que mais tempo permaneceram com as escolas fechadas em 2020, incluindo o nosso país neste ranking. Essa diferença de tempo sem atividades presenciais deve aumentar a diferença do aproveitamento educacional dos alunos, entre esses países. O desenvolvimento cognitivo e emocional nos primeiros anos de vida e escolares são muito importantes, sendo que a prática das aulas remotas se torna mais complexa para alunos vulneráveis e pequenos.

Portanto, para Marques (2021), seria mais benéfico que as escolas permanecessem abertas com o uso de medidas e protocolos de proteção e saúde do que completamente fechadas. Assim, esse tema foi discutido por muitos especialistas, até que houve direcionamentos governamentais para a retomada de aulas presenciais, em vários níveis de ensino, no país.

Com esta realidade de 178 dias de estudo no modo ERE, foi necessário repensar a metodologia de trabalho dos professores, principalmente dos alfabetizadores, levando em conta a etapa inicial, idade e realidade dos alunos. A partir dessa nova perspectiva, surgiram muitos desafios e está sendo preciso ressignificar conceitos, ações e estratégias que possibilitem a alfabetização em tempos de pandemia e, principalmente, no que está por vir, o contexto pós pandêmico.

2.5 Alfabetização na pandemia: ressignificações e desafios

A alfabetização é um tema frequente nos debates nacionais, visto o seu histórico antes relatado, os altos números de analfabetos e, conseqüentemente, o fracasso escolar. Conforme revela a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, menos da metade dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental consolidam níveis de proficiência na leitura adequados, ou seja, considerados suficientes (INEP, 2017). Não obstante, com a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que almeja efetivar a alfabetização de todos os alunos até o 3º ano, até o ano de 2024. Diante desse cenário e a realidade do ensino inicial da leitura e da escrita durante a pandemia, tal quadro pode se acentuar.

Dentro da complexidade que foi alfabetizar, no ano de 2020 com o ensino remoto, com a necessidade do distanciamento social, novas demandas e desafios foram lançados no processo de aprendizagem em geral. Diante disso, torna-se

necessário propiciar ao alfabetizando condições de práticas dos diversos modos de escrita, de forma que possa conhecer e fazer uso destas, desenvolvendo o sistema alfabético, através de brincadeiras, imaginação, fantasia e em formato coletivo. Mas como realizar um processo complexo como o da alfabetização, que demanda inúmeros conhecimentos num contexto remoto? Como levar em conta a complexidade dessa etapa de ensino frente aos problemas históricos, políticos, culturais, econômicos e sociais do nosso país? Como lidar com determinantes que são externos à escola, tais como as circunstâncias de vida dos alunos e a sua ligação com a cultura escrita, frente à pandemia? (MENESES; FRANÇA; LOPES, 2020).

Colello (2021) traz reflexões sobre o ensino no 1º ano do ensino fundamental na situação de pandemia, iniciando pela mudança do formato de ensino para o modelo remoto, as novas atribuições delegadas à família, o cenário do trabalho do professor dividido entre o antigo e o digital e a concepção dessas transformações sentidas pelos alunos. Também são evidentes alguns pontos como a desigualdade entre escolas públicas e privadas, a desproporção socioeconômica da população, a quebra do vínculo presencial entre professores e alunos, fragilizando as relações. A sobrecarga de trabalho para os professores, as atividades digitais em demasia para os alunos e no caso específico da alfabetização, o distanciamento do processo de letramento. Todos esses aspectos podem ser compreendidos como obstáculos que dificultam o processo de alfabetização esperado.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apoia o posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) sobre a reposição das aulas remotas na educação básica, no que diz respeito ao direito efetivo de aprendizagem da leitura e da escrita durante e no pós pandemia, como mecanismo do exercício da cidadania e a garantia da sua função social. Alerta, também, sobre o risco de que sejam ampliadas as discrepâncias no sistema educacional brasileiro, reiterando que a etapa da alfabetização requer a interação incessante entre professor e o alfabetizando. Portanto, as ferramentas das aulas remotas se tornam limitadas para efetivos avanços no processo e no fazer pedagógico de alfabetizar (ANPED, 2020).

Em relação à garantia do direito à educação temos endossado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 205, que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o

exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1988). Já no artigo 214 consta a “erradicação do analfabetismo”, reconhecendo a necessidade da superação desse grave problema por intermédio de “ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 1988). Sendo assim, muito se questiona sobre o cumprimento do direito à aprendizagem da leitura e escrita durante a pandemia de forma eficiente. Além disso, como se garante “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” como é embasado no artigo 206 da constituição (BRASIL, 1988), numa situação de emergência? Segundo a UNESCO (2021) o fechamento das escolas em virtude da COVID-19 tem dificultado o exercício do direito de crianças e jovens à educação inclusiva e de qualidade em todos os países, apesar da rapidez dos governos para garantir o ensino.

De acordo com estudos da recente pesquisa Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia, realizado pelo coletivo Alfabetização em Rede (MACEDO, 2020), grande parte dos profissionais entrevistados sobre ensino não presencial nesta etapa de ensino, consideraram necessária essa forma de aprendizagem, considerando ser uma boa solução e a possível para manter o vínculo da escola com os alunos, visto a crise sanitária enfrentada. Ainda, de acordo com este relatório, o ensino remoto que era para ter sido apenas uma adequação acabou por causar grandes transformações e tornou-se um grande desafio ao trabalho pedagógico, especialmente da alfabetização. Foram levantadas questões da sobrecarga de professores e alunos, das grandes desigualdades sociais, da aula no ambiente doméstico, da dependência dos alunos em relação aos pais, sobretudo durante o processo de alfabetização que requer mediações e um planejamento que atenda às necessidades específicas de cada indivíduo. O distanciamento social imposto pela pandemia evidenciou a relevância do trabalho docente presencial, das interações professor- aluno e entre os alunos (MACEDO, 2020).

Soares M. (2020), concorda com essa posição:

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

Em contrapartida, a pandemia pode ter vindo a contribuir com o aumento do uso da tecnologia na educação, dando ênfase para o letramento e o mundo digital. Com essas novas tecnologias, surgiram novas práticas, metodologias ativas, onde o aluno tornou-se o protagonista, isto é, centro do seu processo de aprendizagem. Por meio de uma comunicação com som, imagens, vídeos e plataformas pode ser explorado o letramento como forma de diálogo mais democrático com os seus sujeitos, ressignificando as velhas práticas e métodos (ROCHA; SANTANA; SILVA, 2020). No entanto, segundo a pesquisa do Instituto Datasenado (CHAGAS, 2020) na rede pública brasileira, 26% dos alunos não têm acesso à internet, o que leva a questionarmos o quanto esse novo formato pode ser democrático.

Em todos os países do mundo foram realizados protocolos durante a pandemia, como fechamento de escolas e novas estratégias. Em países como os Estados Unidos, aprender e ensinar durante a pandemia também apresentou paradoxos, foi necessário repensar as práticas, principalmente de alfabetização, que é uma porta de entrada para o aprendizado (CHAMBERLAIN *et al.*, 2020).

Chamberlain *et al.* (2020) ainda relatam que habilidades de escuta e compreensão foram trabalhadas. A alfabetização na pandemia exigiu professores e alunos mais flexíveis e abertos a novas metodologias de ensinar e aprender. Literacias em vários formatos ajudaram a escola e a comunidade a se manterem conectadas. Mas não somente a alfabetização em si foi apontada como importante, pois também os aspectos sociais e emocionais devem ser considerados, exigindo que sejam desenvolvidas estratégias no ambiente virtual e outras dinâmicas para envolver a comunidade. Dessa forma, para esses autores, a aprendizagem multimodal foi favorecida com o formato virtual, com opções síncronas, assíncronas, plataformas, salas de bate-papo, e-mail, fóruns de discussão, videoconferência, aplicativos e outras ferramentas. Os autores ainda destacam que a alfabetização não é um esporte de espectador, mas um engajamento social, e que, assim, o formato on-line é uma ferramenta valiosa, mas não pode substituir um professor.

Alguns países, como os Estados Unidos, investem mais em educação e são mais desenvolvidos. Conforme o relatório da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) muitos países investiram mais na educação durante o contexto pandêmico, em média 10 milhões por aluno, mas no Brasil não houve nenhuma mudança desse investimento em relação ao ano anterior (MARQUES, 2021).

Já, a exemplo das práticas de alfabetização no Reino Unido, durante o período em que as mesmas não puderam ocorrer dentro do ambiente escolar, Chamberlain *et al.* colocam que:

Com a impossibilidade de frequentar a escola, devido aos protocolos pandêmicos, as interações com os alunos também parecem ter sido afetadas com tais mudanças e conseqüentemente demonstram uma natureza mais doméstica. Quando a aprendizagem da escrita não é possível no ambiente escolar, com que tipos de práticas multimodais¹ os alunos escolhem se envolver? E como demonstram esses eventos de alfabetização para as pessoas em geral? Durante as semanas que se seguiram ao bloqueio, vilas, cidades e vilarejos em todo o Reino Unido começaram a assumir uma identidade mais colorida. As crianças e suas famílias começaram a compartilhar suas práticas de alfabetização em casa, postando em vitrines, calçadas, jardins, árvores e parques locais. (CHAMBERLAIN *et al.*, 2020, p. 249).

A pesquisa Alfabetização em rede (MACEDO, 2020), que teve como público alvo os professores da rede básica de ensino das redes públicas, visou a investigação sobretudo da alfabetização e do uso das Tecnologias Digitais (TD), durante a pandemia. Nesse estudo foi realizado o registro das principais ferramentas e plataformas utilizadas durante o ensino remoto emergencial, nas etapas de alfabetização, tendo sido constatado o uso do *WhatsApp* como a principal forma de acesso aos alunos e em seguida o *Google Classroom*. A tela do celular passou a ser a sala de aula remota para 71% dos entrevistados. Além disso, salienta-se que o material impresso foi utilizado por 55,89% e que somente 15,86% indicaram utilizar-se de plataformas disponibilizadas pelas próprias redes de ensino (MACEDO, 2020). De acordo com Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021), mesmo utilizando o *Whatsapp* como ferramenta principal, docentes tentaram outras plataformas como *Google Meet* ou *Youtube*, mas em virtude da limitação de recursos tecnológicos por parte dos alunos, nem sempre foi obtido êxito.

No entanto, algumas escolas da rede privada fizeram uso de plataformas diversas como *Microsoft Teams*, *Zoom Meetings*, entre outras, com aulas diárias síncronas, em um ambiente digital. Dessa forma, a programação de conteúdos continuou conforme o previsto, dentro de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA),

¹ A multimodalidade não engloba somente as novas tecnologias, mas palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p.1 9). A Multimodalidade tem muito a contribuir utilizando tecnologias contemporâneas, tais como vídeos, imagens, entre outros, para motivar os alunos na sua jornada de aprendizagem. Multimodalidade é a agregação das junções da linguagem verbal e visual com o objetivo de informar por meio de muitas linguagens nos textos contemporâneos (ORLANDI; GOTTSCHALG; MORI; 2018; ROJO, 2012).

disponibilizado pela própria escola, com avaliações periódicas e livre acesso às aulas gravadas. A fim de enriquecer as aulas, foi proposta aos alunos e famílias a utilização de aplicativos com jogos, livros interativos e trabalho com idiomas (AMORIM; AMARAL, 2020).

Considerando os aspectos teóricos revisados, as justificativas social e acadêmica, e a necessidade de se conhecer melhor o impacto da pandemia no contexto escolar, este estudo se propôs a investigar as ações implementadas em relação ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais da cidade de Sapucaia do Sul, na Região Metropolitana de Porto Alegre, durante a pandemia e no retorno às atividades presenciais.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.1 Caracterização do estudo

A pesquisa se caracteriza por ser um estudo qualitativo e descritivo, com metodologia de estudo de caso (YIN, 2010). Segundo Yin (2010, p. 32) “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Para o autor, trata-se de explorar intensamente, reunindo o máximo de informações, por meio de instrumentos e técnicas, um caso, que pode ser uma instituição, pessoa ou por exemplo uma rede de ensino, no seu contexto. De acordo com o autor:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas. Novamente, embora os estudos de casos e as pesquisas históricas possam se sobrepor, o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações - além do que pode estar disponível no estudo histórico convencional. Além disso, em algumas situações, como na observação participante, pode ocorrer manipulação informal. (YIN, 2010, p. 27).

Yin (2010) considera o estudo de caso como estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. O autor ainda destaca que para que a estratégia de estudo de caso seja mais apropriada a questões do tipo "como" e "por que", o importante é precisar, com clareza, a natureza das suas questões de estudo. O problema de investigação deve ser bem formulado, claro e preciso. O autor continua afirmando que:

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2010, p. 21).

Portanto, a metodologia do estudo de caso faz uma leitura significativa de eventos da vida real preservando suas características holísticas. Neste estudo, o caso investigado se refere à Secretaria de Educação do município de Sapucaia do Sul.

3.2 Problema e objetivos

A formulação do problema pode ser considerada uma das partes mais importantes e desafiadoras de um projeto de pesquisa. Para Minayo (2001), o problema decorre de um aprofundamento do tema, isto é, provém de um recorte mais concreto e preciso deste tema central, sendo desta forma individualizado e específico. Gil (2008) conceitua o problema de pesquisa, na acepção científica, dizendo que problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

Portanto, nesta pesquisa, o problema de investigação foi: Quais ações foram implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Sapucaia do Sul em relação ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia e no retorno às atividades presenciais?

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o objetivo geral de um estudo está ligado a uma visão global e abrangente do tema. Relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas. Assim, diante do problema desta investigação, o objetivo geral foi analisar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Sapucaia do Sul, no que se refere ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pandemia e retorno às atividades presenciais.

Em relação aos objetivos específicos, Marconi e Lakatos (2003) discorrem que eles apresentam caráter mais concreto, têm função intermediária e instrumental, permitindo, de um lado, atingir o objetivo geral e, de outro, aplicá-lo a situações particulares. Sendo assim, para efetivar tal objetivo, traçamos como objetivos específicos:

- a) Analisar os dispositivos legais municipais, estaduais e federais relativos à alfabetização em tempos de pandemia;
- b) Discutir as dificuldades enfrentadas pelas gestoras e professoras que atuam na Secretaria Municipal de Educação do município de Sapucaia do Sul, no processo de alfabetização dos alunos em tempos de pandemia;
- c) Problematizar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à alfabetização no período da pandemia e no retorno às aulas presenciais.

3.3 Unidade de estudo

A unidade de estudo é a Secretaria Municipal de Educação do município de Sapucaia do Sul, que se localiza na região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Essa Secretaria administra 22 escolas de ensino fundamental, uma escola de campo de ensino fundamental na zona rural e duas escolas de educação básica. (QEdu GESTÃO, 2021). A rede conta atualmente com 1.356 alunos no 1º ano, 1.270 alunos no 2º ano e 1.317 alunos que frequentam o 3º ano do ensino fundamental.

Contextualizando a rede pesquisada, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o indicador de qualidade educacional utilizado para o planejamento de políticas públicas e como informativo à população (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013) do município em 2021, nos anos iniciais foi de 5,5 e a meta era de 5,9. Quanto à nota do Sistema de Avaliação da Escola Básica (SAEB), que se trata de um conjunto de avaliações em larga escala a fim de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira (BRASIL, 2005), do município pesquisado em 2019 em Língua Portuguesa, nos anos iniciais foi de 216,79 e em 2021 foi para 210,94. Em Matemática, em 2019, foi de 224,48 e no ano de 2021 foi 216, 26.

Nos anos iniciais, em 2019, havia uma taxa de 5% de reprovação, ou seja, 318 reprovações, 1,1% de abandonos, totalizando 72 casos e 93% de aprovação, ou seja, uma média de 5.950 aprovações. Em 2021 houve uma taxa de 4,3% de reprovações, são 279 casos, 2,6% de abandono, formando 169 evasões e 93,1% de aprovações, totalizando 6036. A evasão praticamente dobrou na pandemia e na volta presencial, mesmo com políticas como a busca ativa. O município obteve uma média de aprendizado adequada em Língua Portuguesa, sendo que em 2019, nos anos iniciais, o percentual era de 63% e em 2021 foi de 61% de aproveitamento. Em Matemática, de 49% passou em 2021 para 41% de aproveitamento (QEdu GESTÃO, 2021).

A rede de ensino de Sapucaia do Sul trabalha com ensino estruturado e utiliza a metodologia que tem como base o método fônico. Trata-se de um programa de caráter não governamental que tem como objetivo possibilitar que os alunos se alfabetizem no primeiro ano do ensino fundamental (INSTITUTO ALFA E BETO, 2022). Com o uso de material próprio que visa desenvolver a consciência fonêmica, decodificação, fluência de leitura e compreensão de texto, se constituiu como a proposta de alfabetização do município nos anos de 2020, 2021 e já contratado para

2022. O município faz parte de um pacto de alfabetização com o apoio do Instituto Raiar. O Instituto trabalha junto aos municípios, contribuindo com a implantação de política pública de alfabetização e apoio à qualificação dos processos, através de indicações de metodologias, com ensino estruturado, e garantindo a consolidação da aprendizagem (INSTITUTO RAIAR, 2022).

O sistema estruturado do município também se alinha com a Política Nacional de Alfabetização (PNA). De acordo com o programa, os materiais estruturados facilitam a alfabetização, visto que há uma consistência entre os objetivos, a proposta pedagógica, os materiais, métodos, instrumentos de avaliação e suporte ao professor através de cursos e livros. O ensino tem uma estrutura, com atividades que são apresentadas de forma sistemática, demonstrando uma rotina. O programa define como o professor distribui as atividades ao longo do ano (SACRAMENTO; SANTOS, 2015; SOARES G., 2020). A rede segue o mesmo cronograma, trabalhando os mesmos textos, histórias e atividades. O programa atende as turmas do Pré II, 1º e 2º ano do ensino fundamental.

3.4 Participantes

As participantes do estudo foram três gestoras que atuam na Coordenação do Setor de Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação selecionada para este estudo e três professoras alfabetizadoras, que aceitaram participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A). Foram critérios de inclusão no estudo: estar atuando como gestor desde o início do ano letivo de 2021 na Coordenação do Setor de Alfabetização e quanto ao professor, que tenha desenvolvido atividades durante a pandemia, com turmas de alfabetização, de forma online. As participantes do estudo tinham idade entre 31 e 46 anos, sexo feminino, todas concursadas no município, atuando na rede durante o período de 10 a 24 anos e com vasta experiência em alfabetização. Apenas uma das entrevistadas não frequentou o magistério, todas realizaram graduação em Pedagogia, Matemática ou Letras. Quanto à pós-graduação, as participantes possuem formações diversificadas em alfabetização e letramento, inclusão e outras. Todas vivenciaram a alfabetização durante a pandemia, tanto as professoras alfabetizadoras quanto as gestoras. A amostra foi composta por conveniência, a partir de convites direcionados à Secretaria de Educação e às escolas do município, mas é importante ressaltar que

as professoras pertencem a escolas diferentes, com características distintas, como localidade, comunidade com diferente poder econômico e quantidade de alunos. As gestoras contribuíram com a visão do todo, ou seja, a gestão educacional do município. As entrevistas foram realizadas no período de maio a agosto de 2022. Cada entrevista durou em média 45 minutos à 1 hora, foram gravadas e após foram transcritas.

Considerando que foi utilizada a metodologia de estudo de caso (YIN, 2010), pode-se considerar que a análise das entrevistas com seis participantes (três gestores e três professores) trouxe subsídios suficientes para a compreensão das percepções, dificuldades e desafios frente à alfabetização das crianças durante a pandemia. Nesta metodologia, o objetivo não é a quantidade de dados, mas sim a riqueza dos casos: o pesquisador deve extrair do caso as informações relevantes, formular boas questões; ser bom ouvinte e flexível, sem perder o rigor; assim como ter bom conhecimento sobre os temas estudados (YIN, 2010).

Yin (2010) acrescenta, ainda, que estudos de caso são também usados como etapas exploratórias na pesquisa de fenômenos pouco investigados. Assim, o estudo aprofundado de poucos casos pode levar à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores. Os estudos de caso não têm por objetivo representar uma "amostra" cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística). O pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, podem ser geradas proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos, o que Yin (2010) denomina "generalização analítica".

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Para coleta de dados junto às gestoras e professoras, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que segundo Yin (2010), é uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso. Para Gil (2008), a entrevista é a técnica por excelência na investigação social e, por sua flexibilidade, é adotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos. A entrevista teve como objetivo coletar dados tais como as percepções, dificuldades, ações e vivências dessas profissionais no processo da etapa de alfabetização, em tempos de pandemia.

O roteiro da entrevista com as gestoras está disponível no Apêndice B e o roteiro da entrevista com as professoras encontra-se no Apêndice C.

Também foi realizada a análise documental nesta pesquisa, devido à importância dos documentos e dispositivos legais em meio às mudanças ocorridas no contexto da educação em tempos de pandemia e a sua relevância. Foram analisados dispositivos legais, tais como pareceres, decretos, orientações, diretrizes nacionais, estaduais e municipais, relacionadas a procedimentos adotados nas escolas no período de pandemia e no retorno às atividades presenciais. Sobretudo ao realizar estudos de caso, de acordo com Yin:

Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de se verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista. Segundo os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. Se uma prova documental contradizer algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e específicas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade. Terceiro, é possível se fazer inferências a partir de documentos. (YIN, 2010, p. 109).

Para Yin (2010), o estudo de caso é uma abordagem metodológica que tem a vantagem das múltiplas fontes de evidência para solucionar problemas de pesquisa que ressaltam o “como” e o “porquê”. Assim, para dar maior validade ao estudo, foi realizada a triangulação dos dados, a partir de diferentes meios de coleta (análise de documentos, entrevista com gestores e entrevistas com professores). A estratégia de triangulação de dados amplia a validade interna e o rigor científico de pesquisas qualitativas (SANTOS *et al.*, 2020).

3.6 Procedimentos e aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade La Salle, de acordo com os preceitos das Resoluções de nº 466/2012 (BRASIL, 2013) e 510/2016 (BRASIL, 2016) do Conselho Nacional de Saúde que regulamentam as pesquisas com seres humanos. Após a aprovação da realização desta pesquisa pelo Comitê de Ética, mediante o CAAE nº 58065222.2.0000.5307, e concordância da Secretaria Municipal de Educação do município para realização do estudo, a pesquisadora entrou em contato com as gestoras e professoras, que apresentaram os critérios de inclusão no estudo, para agendar as entrevistas

individualmente. As participantes que concordaram em participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias e foram esclarecidas sobre a pesquisa. As entrevistas ocorreram de forma presencial, nas escolas selecionadas, com uma média de tempo de 45 minutos, cumprindo todos os protocolos de combate a COVID-19, ressaltando os cuidados com sigilo e esclarecendo as dúvidas. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas.

Os resultados da pesquisa foram analisados e deverão ser publicados, mas a identidade das participantes será preservada em sigilo. As participantes tiveram a oportunidade de expressar suas percepções e contribuir para uma pesquisa acadêmica. Os resultados do estudo serão apresentados à Secretaria Municipal de Educação, preservando a identificação das participantes.

3.7 Análise de dados

A análise de dados se constitui em analisar, interpretar e categorizar os dados colhidos com os instrumentos de uma pesquisa. Conforme Yin:

A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo. Analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não foram muito bem definidas no passado. Ainda assim, cada pesquisador deve começar seu trabalho com uma estratégia analítica geral - estabelecendo prioridades do que deve ser analisado e por quê. (YIN, 2010, p. 131).

Para a análise dos dados deste estudo foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin, que consiste em:

A análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto -a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 1977, p. 30-31).

Portanto, de acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, adequada ao domínio e aos objetivos traçados. Destaca-se por ser uma técnica de análise concreta e operacional. Para Silva e Fossá (2015, p. 3), “a análise de conteúdo atualmente pode ser definida como

um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais).” Ainda, segundo Silva e Fossá (2015, p. 12), “a análise de conteúdo caracteriza-se como um método específico, que parece mais claro e factível em função da elaboração esquemática que o sustenta passo a passo, tornando-o mais rigoroso e menos ambíguo”.

O conjunto de dados coletados, a partir da análise dos documentos e dispositivos legais e da análise das entrevistas realizadas com gestoras e professoras, constituíram o corpus de análise. Foi utilizada a Técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), seguindo três etapas: 1) pré-análise, onde se efetua a leitura geral e organização do material coletado; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise dos dados iniciou pela leitura flutuante do material das entrevistas e das legislações selecionadas, com objetivo de conhecer o texto e obter as primeiras impressões a respeito do conteúdo coletado. A partir disso, para dar foco aos elementos que atendem aos objetivos da pesquisa, foram pré-definidos eixos para análise: 1) conteúdo dos dispositivos legais relativos à educação escolar em tempos de pandemia; 2) as dificuldades enfrentadas pelas gestoras e professoras; 3) as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação em relação à alfabetização no período da pandemia. As informações foram organizadas seguindo os princípios da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Por fim, na fase do tratamento dos resultados obtidos, a pesquisadora buscou a interpretação dos dados, com inferências a partir dos aspectos teóricos revisados, trazendo significado aos resultados. Ainda, foi utilizada a estratégia de triangulação de dados, que amplia a validade interna e o rigor científico de pesquisas qualitativas (SANTOS *et al.*, 2020), para analisar as concordâncias e discordâncias entre as diferentes fontes de dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Estudo documental

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa na internet, em sites oficiais do governo federal, buscando os dispositivos federais publicados que versavam sobre a educação no contexto pandêmico. Foram identificados uma Medida Provisória de nº. 934/20 e sete Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP). Após isso, foi realizada uma busca semelhante por documentos estaduais, foram lidas as ementas dos decretos de 2020, 2021 e 2022 e selecionados os que tratavam sobre a educação. Foram contabilizados cinco decretos estaduais que definiam orientações às escolas durante a pandemia. Quanto à documentação municipal da rede pesquisada, essa foi gentilmente cedida por uma das gestoras entrevistadas, totalizando oito dispositivos municipais, dentre eles, dois decretos, instruções normativas, termos aditivos e notas informativas, referentes ao ano de 2021. Nos Quadros 1, 2 e 3 são apresentados os dispositivos selecionados para análise e sua ementa.

Quadro 1 – Dispositivos Federais

Dispositivos Federais	Ementa
Medida Provisória nº 934/20 de 06/02/2020	Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.
Parecer CNE/CP nº 5/2020 de 28/04/2020	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.
Parecer CNE/CP nº 9/2020 de 08/06/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 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.
Parecer CNE/CP nº 11/2020 de 07/07/2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CP nº 15/2020 de 06/10/2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020 de 09/10/2020	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 19/2020 de 08/12/2020	Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 6/2021 de 06/07/2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Fonte: Autoria própria (2023).

Quadro 2 – Dispositivos Estaduais

Dispositivos Estaduais	Ementa
Decreto nº 55.128 de 19/03/2020	Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências.
Decreto nº 55.154 de 01/04/2020	Da suspensão excepcional e temporária das aulas, cursos e treinamentos presenciais e outras providências.
Decreto nº 55.292 de 04/06/2020	Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências.
Decreto nº 55759 de 15/02/2021	Fica alterado o Decreto nº 55.465, de 05 de setembro de 2020, que estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências.
Decreto nº 55.852 de 22/04/2021	As atividades presenciais de ensino, de cuidados ou de apoio pedagógico a crianças e adolescentes, quando realizadas por instituições de ensino ou estabelecimentos localizados em Regiões classificadas, nos termos do art. 6.º do Decreto n.º 55.240, de 10 de maio de 2020, como Bandeira Final Preta, somente poderão ocorrer se observados os seguintes requisitos: exclusivamente, que estejam situados em Município que houver instituído, plano estruturado de prevenção e enfrentamento à pandemia de COVID-19, limitando -se à educação infantil, aos primeiro e segundo anos do ensino fundamental e outros grupos.

Fonte: Autoria própria (2023).

Quadro 3 – Dispositivos Municipais

Dispositivos Municipais	Ementa
Decreto nº 4.504 de 23/03/2020.	Que declara estado de calamidade pública em todo o território do município para fins de enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo COVID-19 (Novo Coronavírus).
Instrução Normativa nº 001/SMED 2021 de 11/02/2021	Protocolos definidos para o ano letivo, normatizando o ensino remoto, o ensino híbrido e gradativamente chegando ao ensino presencial.
Instrução Normativa nº 001/2021 anexo de 02/2021	Veio como forma aditiva em anexo com os conceitos de aulas síncronas e assíncronas.
Instrução Normativa nº 002/2021 de 15/03/2021	Dispõe sobre orientações pedagógicas e registros das aulas síncronas e assíncronas, durante o ensino remoto.
Decreto nº 4675 de 28/04/2021	Altera decretos anteriores, permite às aulas presenciais para a rede particular de ensino.
Termo Aditivo nº 01, à Instrução Normativa nº 001- SMED/2021 de 12/05/2021	O aditivo dispõe sobre a reorganização da escola, para o retorno presencial, no modelo de Ensino Híbrido.
Instrução Normativa nº 3/2021 de 30/08/2021	Dispõe que os estudantes do município pesquisado poderão retornar às atividades presenciais, no modelo híbrido de ensino.
Notas Informativas/ explicativas do Pacto pela Alfabetização. Emitidas durante a pandemia e na volta presencial.	Notas explicativas que orientam as atividades de alfabetização do ensino estruturado do município.

Fonte: Autoria própria (2023).

Ao analisar os dispositivos nacionais, destaca-se inicialmente a Medida Provisória nº 934/20 que dispensa, em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade dos 200 dias letivos. Ela determina que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Essa mudança foi uma das medidas para o enfrentamento da pandemia, que tornou o ensino remoto possível.

Ainda em 2020, quanto aos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, é possível constatar a preocupação com o controle da transmissão do vírus e a determinação da aplicação do ensino não presencial, como uma solução para as aulas continuarem. No Parecer nº 05/20, temos uma reorganização do calendário escolar, que em virtude da pandemia de COVID-19, permitiu computar atividades não presenciais. O documento foi criado com o objetivo de orientar estados e municípios quanto à realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período pandêmico, declarando que a organização dos calendários ficaria por conta dos respectivos sistemas de ensino. Outras ações foram estabelecidas a fim de minimizar a situação da pandemia, como a disponibilização de cursos de formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVAMEC), do Ministério da Educação e cursos on-line do programa Tempo de Aprender.

Segundo Ferreira, Ferreira e Zen (2020), foi observada neste documento a preocupação do CNE com a alfabetização e a necessidade de acompanhamento e supervisão de um adulto, visto que a alfabetização formal das crianças do primeiro ciclo pode vir a apresentar dificuldades num modelo de ensino online. Entre as recomendações do MEC estavam a de que as redes de ensino deveriam orientar as famílias, lembrando que os pais não substituiriam as atividades dos professores, e que cabe à família a organização e rotina diária.

O Parecer CNE/CP nº 11/2020 discorre com novas orientações educacionais sobre o formato dessas aulas, isto é, sobre as atividades pedagógicas presenciais e não presenciais em cenário pandêmico. Esse documento contribui com balizas legais que permitiam a oferta de um ensino não presencial.

O Parecer nº 15/20 (BRASIL, 2020e) tratava sobre estabelecer normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (que se referia ao início da pandemia de COVID). As normas excepcionais se dedicavam ao constante distanciamento, ao cuidado e às questões sanitárias, mas também norteavam sobre o dever das secretarias e escolas de utilizar mídias sociais de longo alcance (*WhatsApp, Facebook, Instagram* etc.) para estimular e orientar os estudos, pesquisas e projetos que poderiam ser computados no calendário e integrar o replanejamento curricular e demais materiais, de acordo com cada realidade, garantindo assim o direito à educação.

O Parecer nº 16/20 disserta sobre o atendimento à Educação Especial, reforçando a garantia dos direitos e suportes necessários aos estudantes e famílias. Já o Parecer nº 19/20 realizou um reexame do Parecer nº 15, conceituando atividades pedagógicas não presenciais e faz observações sobre um retorno presencial com protocolos definidos e acompanhados pelos estados e municípios. Além disso, determina que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação devem ter a competência e responsabilidade para definir medidas de retorno às aulas, bem como para oferecer atividades não presenciais e/ou de ensino flexível híbrido no retorno gradual às aulas presenciais,

Já em meados de 2021, o parecer CNE/CP nº 06/2021, aprovado em 6 de julho de 2021, apresentou Diretrizes Nacionais que orientavam a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Gradualmente, as aulas presenciais foram sendo incentivadas, primeiramente num sistema híbrido de ensino, com escalonamento, até se chegar num retorno totalmente presencial.

Quanto aos decretos orientados pelo estado, pode-se observar que incluem orientações quanto à aplicação das medidas sanitárias, o sistema de distanciamento para manter o controle, a reiteração da declaração do estado de calamidade pública e as designações das cores das bandeiras para indicar o grau de risco de contaminação em cada região², que definiam a realidade do estado quanto ao avanço da pandemia.

Inicialmente, apresentamos o Decreto nº 55.128 de 19/03/2020 onde foi declarado o estado de calamidade pública em todo Rio Grande do Sul, em virtude da pandemia por COVID-19. Em seguida, temos o Decreto nº 55.154 de 01/04/2020 que estabeleceu a suspensão excepcional e temporária das aulas, cursos e treinamentos presenciais e outras providências.

Em junho de 2020, o Decreto nº 55.292 de 04/06/2020 dissertou que, enquanto perdurasse o estado de calamidade pública no estado do Rio Grande do Sul, as atividades presenciais escolares teriam que ter um distanciamento controlado e o seguimento de normas já mencionadas em demais decretos, como o seguimento das

² Baseado na segmentação regional e setorial, o Distanciamento Controlado determinado pelo Estado do Rio Grande do Sul previa quatro níveis de restrições, representados por bandeiras nas cores **amarela, laranja, vermelha e preta**, que variavam conforme a propagação da doença e a capacidade do sistema de saúde em cada uma das 20 regiões do estado pré-determinadas.

cores da bandeira que determinavam o nível de aceleração da doença. Foram criados outros decretos que revogavam algumas ações quanto ao distanciamento, como os Decretos nº 55.465 e nº 55.759 de 15/02/2021, que alterava o primeiro, estabelecendo novas regras para uma possível volta presencial.

No Decreto nº 55.852, de 22/04/2021, podemos observar que o estado do Rio Grande do Sul autorizou os municípios a liberarem o atendimento da educação infantil, 1º e 2º anos do ensino fundamental e alguns outros grupos. Contudo, caberia a cada município a responsabilidade e a fiscalização do plano de prevenção e enfrentamento à pandemia, num sistema híbrido em que não ocorresse aglomerações. Como medidas sanitárias segmentadas em anexo nesse decreto, foi apresentado um quadro referente ao risco de contágio e à apresentação de uma série de protocolos, entre eles, o protocolo que determinava o distanciamento de 1,5m entre classes nas turmas de alfabetização do primeiro e segundo anos.

No município de Sapucaia do Sul, no qual se desenvolveu este estudo, contamos com o Decreto nº 4.504, de 23 de março de 2020, que declarou estado de calamidade pública em todo o território do município para fins de enfrentamento e prevenção à epidemia causada pelo COVID-19 (Novo Coronavírus). O decreto foi criado para diminuir os riscos de propagação da doença e, em virtude do Decreto estadual nº 55.128, de 19 de março de 2020, que declarou estado de calamidade pública em todo o estado. As aulas presenciais foram suspensas e passaram a ser utilizadas aulas à distância, ensino remoto de emergência.

Para auxiliar as escolas nesse processo, a Secretaria Municipal de Educação criou instruções normativas e termos aditivos. Durante todo ensino remoto, foram emitidas notas direcionadas ao trabalho com as turmas de alfabetização, as quais sinalizavam datas importantes, testagens, reuniões de planejamento e orientações aos professores. Estas notas continuam sendo divulgadas atualmente, uma vez ao mês, e fazem parte do ensino da metodologia do ensino estruturado desenvolvido na rede. O ano de 2021 já iniciou com novas diretrizes e sob nova equipe de gestão. Com o enfoque de que houve muitas mudanças no ano de 2020, com inúmeros desafios, o ano de 2021 ainda lidava com a realidade de distanciamento social, tendo iniciado o ano letivo com ensino remoto, mas com progressão gradativa ao Ensino Híbrido. O documento das diretrizes 2021, que foi denominado como Instrução Normativa nº 001/SMED 2021, levou em conta os protocolos definidos pela OMS, Secretária

Estadual de Saúde, Secretaria Municipal de Saúde e MEC, com o objetivo de chegar ao ensino presencial.

Essa instrução normativa estabeleceu as datas de 19/02/2021 a 28/05 como ensino remoto, de 31/05 a 10/09 como ensino híbrido e de 13/09 a 20/12 como ensino híbrido e presencial, para o ensino fundamental. A Secretaria recomendou como recursos pedagógicos variados, com o uso ou não de tecnologias digitais, salientando o cuidado para não aumentar ainda mais as desigualdades educacionais, apesar dos equipamentos tecnológicos viabilizarem os estudos não presenciais. Esse documento aponta como rede de apoio os profissionais responsáveis por setores como Laboratório de Aprendizagem e de Informática para apoiar os professores regentes e assim garantirem o direito de aprendizagem dos estudantes. Um dos públicos alvos deste trabalho foram os estudantes em processo de alfabetização.

A retomada de 2021 foi inspirada no acolhimento, tendo em vista o foco, a empatia, o respeito, a tolerância ao estresse e a imaginação criativa. Quanto à ação pedagógica, num primeiro momento foi solicitada a realização de atividades diagnósticas para identificar o nível de aprendizagem dos alunos. Os estudantes com dificuldades deveriam ser encaminhados ao Serviço de Orientação Escolar (SOE) e à rede de apoio Laboratório de Aprendizagem (LA), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Centro Municipal de Apoio Psicológico e Psicopedagógico (CEMAPP). Ainda de acordo com essa instrução normativa, o documento prevê também a formação dos professores em dois momentos, num seminário de Educação e em uma semana pedagógica, além das formações oferecidas por cada escola.

O dispositivo denominado “Instrução Normativa nº 001/2021”, que veio em anexo ao documento anterior, tratou sobre as aulas síncronas e assíncronas, definindo como aula síncrona a comunicação em tempo real entre professor e aluno presencial ou à distância e, como aula assíncrona, a comunicação entre professor e aluno em tempos diferentes, isto é, não necessariamente por meios tecnológicos. Em seguida temos a “Instrução Normativa nº 002/2021” que definiu a forma de registros pedagógicos dessas aulas no sistema.

O Decreto nº 4.675, de 28 de abril de 2021, determinou medidas sanitárias da bandeira vermelha e preta e anunciou que as aulas da rede pública municipal de ensino permaneceriam no sistema remoto e mais tarde, após o 2º trimestre, gradativamente migrariam para o sistema híbrido. Esse documento não incluiu

nenhuma informação específica referente às etapas de ensino, mas liberou o ensino presencial para a rede particular de ensino, observando os planos de contingência.

O dispositivo “Termo Aditivo nº 01 à Instrução Normativa nº 001/2021” dispõe sobre a reorganização das escolas para o retorno do ensino presencial no modelo do ensino híbrido. O documento orienta a organização por áreas de ensino e em pequenos grupos, a metodologia, avaliação, recuperação e regras de Educação Física, recreios e outros. Destacou ações de setores específicos e de grupos, quanto à alfabetização determinou as datas para uma sondagem diagnóstica que iria ocorrer com as turmas de 1º e 2º ano de toda a rede, em maio de 2021.

Em 30 de agosto de 2021, a Instrução Normativa nº 3/2021 da Prefeitura e Secretaria Municipal de Sapucaia do Sul, que considerou o Decreto estadual nº 56.034 e a avaliação dos órgãos do município quanto à saúde, a vacinação local e sua adesão e os protocolos, definiu a importância da retomada das aulas presenciais. Foram verificadas somente regras gerais no documento, sem referências específicas a etapas escolares. O que chama atenção no documento é que mesmo não tendo a obrigatoriedade da presença no ensino híbrido/presencial, foi proposto um acompanhamento dos estudantes não assíduos. Ações como a busca ativa, parcerias com outras secretarias (Saúde/ UBS) e até mesmo visitas domiciliares foram citadas no documento.

Ao observar todos os dispositivos relacionados, federais, estaduais e por fim municipais, podemos fazer alguns apontamentos. A alfabetização, como foi colocada durante este trabalho, é uma etapa fundamental na vida escolar e o desenvolvimento desse processo sem o cotidiano de uma sala de aula, sem o olhar atento do professor alfabetizador e sem a presença dos colegas é desafiador, requerendo uma atenção especializada. Dessa forma, ao examinar os dispositivos federais, percebemos a importância da criação da medida provisória no momento inicial da pandemia e a reorganização do calendário proposta pelo CNE. Destacamos também a disponibilização de cursos aos professores alfabetizadores como nos programas Tempo de Aprender, do Ministério da Educação (MEC), que auxiliaram o trabalho remoto. No Parecer nº 05/20 observa-se o olhar do Ministério da Educação quanto ao ensino remoto com os alunos na etapa de alfabetização, da importância da supervisão e orientação dos adultos, nesse momento educacional tão crucial. As orientações quanto às atividades pedagógicas não presenciais também foram destacadas, como conceitos e formas de ministrar aulas síncronas e assíncronas.

Quanto aos dispositivos estaduais, entre muitas providências tomadas pelo estado, observamos a preocupação com o distanciamento social, sobretudo no ensino híbrido. Contudo, sobre a alfabetização nos decretos pesquisados, somente no Decreto nº 55.852 é dada ênfase ao distanciamento das classes, mas pedagogicamente não se observa nenhum destaque, ou seja, nenhuma preocupação quanto ao ensino aprendizagem nessa etapa escolar.

Em relação aos dispositivos municipais pesquisados, o que se constatou é que esses dispositivos se relacionavam mais com as orientações quanto às formas de ensino, ensino remoto, híbrido e presencial. Não foram observadas especificidades quanto às etapas, somente com regras específicas para a Educação Infantil. Quanto à alfabetização, percebeu-se a existência de notas que determinavam datas, compartilhavam o cronograma, e orientavam as ações do ensino estruturado da rede, sem, no entanto, apresentar nenhuma orientação específica, do ponto de vista pedagógico, para as turmas das séries iniciais. Essas notas fazem parte do Pacto pela Alfabetização, ocorreram durante toda a pandemia e ainda hoje são emitidas mensalmente. O fato de ter um ensino estruturado na alfabetização do município fez com que a comunicação, ou seja, a mesma fala e a abordagem do trabalho fosse semelhante em toda a rede.

4.2 Resultados das Entrevistas com Professoras e Gestoras

A partir da constituição do corpus de análise, que englobou as transcrições das entrevistas com professoras e gestoras, foi realizada a primeira etapa da análise (pré-análise), com a leitura geral e organização do material coletado. Na etapa de exploração do material, a análise foi realizada de forma conjunta, englobando o conteúdo das entrevistas de ambos os grupos e buscando identificar agrupamentos de conteúdos, de acordo com os objetivos propostos. A partir da análise, as respostas das participantes foram classificadas em dois eixos principais: dificuldades enfrentadas e ações da Secretaria de Educação. Foram identificadas cinco categorias que descrevem as principais dificuldades encontradas no trabalho das profissionais entrevistadas, no que se refere à alfabetização das crianças, e cinco categorias que se referem às ações implementadas pela Secretaria de Educação. A identificação dos eixos e das categorias foi realizada por duas pesquisadoras, a partir da análise do sentido dos conteúdos das entrevistas. Inicialmente buscou-se fazer a análise das

categorias considerando as diferentes etapas do processo (durante o ensino remoto, ensino híbrido e no retorno às aulas) e depois considerando os diferentes grupos de participantes (professoras e gestoras). No entanto, observou-se que as categorias se repetiam, nos diferentes tempos e diferentes grupos, decidindo-se adotar uma análise global, que permitiu a identificação dos principais temas abordados.

4.2.1 Dificuldades Enfrentadas

No Quadro 4 são apresentadas as dificuldades encontradas, a partir das categorias identificadas, com exemplos de respostas, indicando a participante, sendo P1, P2 e P3 para as professoras e G1, G2 e G3 para as gestoras.

Quadro 4 – Dificuldades enfrentadas pelas professoras e gestoras

(continua)

Categorias	Professoras	Gestoras
Tecnologias e ferramentas	<p>Não eram todos que participavam da aula online porque devido à internet não ter um bom sinal, às vezes eram só dados móveis e costumava ser longa. (P1).</p> <p>Nós fomos colocados diante uma nova estrutura de ensino que envolvia muitas tecnologias e nós professores da educação do ensino fundamental anos iniciais não temos essa prática diária nas nossas vivências (P2).</p> <p>No início foi difícil porque a escola não sabia muito bem como ia acontecer. Então decidiram, que a gente tinha que fazer vídeos, enviar materiais e foram criados os grupos de whats [...] (P3).</p>	<p>Porém tivemos que enfrentar o ponto negativo que muitos pais não tinham acesso à comunicação com o meio virtual, então isso dificultou bastante, com que as crianças pudessem ter acesso a esse processo da alfabetização (G1).</p> <p>Aqueles que não tiveram, que não tinham acesso eles iam pra escola, de 15 em 15 dias pegar esse material impresso (G2).</p>

Quadro 4 – Dificuldades enfrentadas pelas professoras e gestoras

(continuação)

Categorias	Professoras	Gestoras
Contato professora e alunos	<p>Só que alfabetização sem estar com eles, sem poder falar, fazer os sons né, estar com eles o tempo todo. Então, no remoto era muito complicado, não conseguia atingir da maneira que eu queria como se fosse presencial (P1).</p> <p>O ensino presencial fez a grande diferença porque como eu digo a aprendizagem só acontece com a troca direta de professor e aluno e tu tendo um acompanhamento e verificando aquilo que tu precisa retomar, que tu precisa trabalhar um pouco mais (P2).</p>	<p>Porque nós vemos que o aluno que não está em sala de aula ele não se desenvolve como deveria (G2).</p> <p>[...]Então muitas professoras tinham um receio de trabalhar com o método fônico, que é muito oral, muito presencial, é muito falado (G3).</p>
Família	<p>A escola e a família se juntaram e tu viu resultados. São resultados que tu veria no dia a dia numa aula presencial que são as pessoas que são participativas, que são comprometidas, que fazem a sua parte e que puxam os seus filhos. Se não tivesse isso eu acho que seria um desastre. Se não houvesse famílias comprometidas eu acho que seria um desastre (P2).</p> <p>Algumas famílias não se manifestavam no grupo, não interagem, foi mais na parte remota assim, era muito trabalho e pouco retorno das famílias (P3).</p>	<p>Ah, observamos , fazendo a análise das avaliações que aqueles alunos que tiveram o apoio da família, que tiveram acesso aos materiais, durante o período remoto eles estavam acompanhando, esse processo da alfabetização, eles estavam se alfabetizando e aquelas crianças que não tiveram acesso, ou que muitas vezes os pais não deram a base necessária, tendo um horário disponível pras crianças estudarem, elas não acompanharam esse processo de alfabetização (G1).</p>

Quadro 4 – Dificuldades enfrentadas pelas professoras e gestoras

(conclusão)

Categorias	Professoras	Gestoras
Retorno, faltas e frequência	<p>O presencial trouxe o que com essa questão da pandemia, muitas faltas, eles se acostumaram a ficar em casa. Eu tive alunos que não conseguiram retornar esse início de ano desde o começo das aulas, que ficaram em casa, tiveram problemas psicológicos [...] o negativo é a questão das faltas mesmo (P1).</p> <p>Qualquer resfriado, qualquer sintoma de gripe já ocasiona falta. Então, a gente não sabe mais o que é real, uma doença real que tem que ser afastada de uma doença que poderia ser tratada a criança frequentar (P2).</p>	<p>E os pontos negativos que a gente vê, hoje é a frequência dos alunos, a gente não tá tendo um número muito positivo de presença dos alunos [...] (G2).</p> <p>A gente consegue ver direitinho os alunos que estão bem, que são os alunos que frequentam as aulas e os alunos que não estão bem são aqueles alunos que não têm a frequência, que faltam muito, que, faltam, ou seja, com atestado médico ou não eles querendo ou não também estão sendo prejudicados (G3).</p>
Sobrecarga de Trabalho	<p>No ensino híbrido, o que eu posso te dizer, aí a gente tinha né alguns alunos que estavam na escola e outros em casa, então era aquela dificuldade maior porque eu tinha que preparar, claro preparava a mesma aula, mas os vídeos, tudo, até mesmo áudios que eu preparava para os que estavam em casa eu utilizava na sala de aula também, mas aquilo que eu fazia na sala de aula não tinha como fazer e estar filmando, gravando para poder mandar pra quem tá em casa (P1).</p> <p>Nas turmas aconteceram assim, vários planejamentos, para crianças pré-silábicas, silábicas alfabéticas, e já ortográficas. Então, foi organizado a partir daí, então tinha vários planos para uma mesma turma (P3).</p>	<p>Tinha alunos que estavam muito bem, mas também tinham alunos que estavam com um nível bem abaixo do esperado. Então a gente teve que fazer uma revisão do que não foi aprendido, e a partir daí fazer novas avaliações [...] (G3).</p>

Fonte: Autoria própria (2023).

Tecnologias e ferramentas

Ao questionar sobre as dificuldades, bem como a respeito dos aspectos positivos e negativos observados no trabalho das participantes durante a pandemia, surge nossa primeira categoria, intitulada tecnologia e ferramentas. Para as professoras e gestoras, uma das principais dificuldades no início da pandemia foi transpor as aulas presenciais para o formato digital. Segundo Colello (2021), independente da rede de ensino, muitos professores se sentiam despreparados para usar tecnologia, o que gerava insegurança nos docentes. Diante da realidade para a qual ninguém estava preparado, surgiram muitas formações online, lives e tutoriais explicativos de como ensinar através do computador. Para Santana e Sales (2020), é inegável, nas décadas iniciais do século XXI, os avanços provocados pela cibercultura, que impulsionaram mudanças de hábitos e provocaram modificações em todos os setores, porém essa transformação acontece de forma mais lenta nas escolas, nos processos educativos. As escolas que não acompanharam esse movimento disruptivo, permaneceram paradas no tempo.

A dificuldade apontada pelas participantes é evidenciada nos comentários:

No ensino remoto, assim como todos os professores, eu tive dificuldades, principalmente em relação às tecnologias porque tu sabe como passar o conteúdo para os teus alunos no presencial [...] Então, no remoto era muito complicado. Gravava vídeos, áudios, tudo bem explicadinho, mas mesmo assim era difícil, então esse já era o ponto negativo que eu vejo para o meu trabalho, a minha dificuldade foi com as tecnologias. (P1).

A falta de acesso a uma internet de qualidade por parte dos alunos também foi apontada nesta categoria pelas professoras e gestoras. De acordo com Nascimento *et al.* (2020), dados das duas etapas do nível de ensino fundamental (anos iniciais e finais) somaram 27,2 milhões de matrículas em todo o Brasil, em 2018. Entre essas matrículas, 4,3 e 4,4 milhões não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G para atividades remotas de ensino aprendizagem, o que nos leva a questionar sobre a possibilidade de políticas públicas de acesso à internet aos estudantes durante esse período.

Eram poucas as crianças que participavam devido ao acesso à internet, quem participou, deu pra observar assim, bastante evolução das crianças, mesmo de longe as crianças conseguiram aprender, acompanhar alguma coisa (P3). Porém tivemos que enfrentar o ponto negativo que muitos pais não tinham acesso à comunicação com o meio virtual, então isso dificultou bastante com que as crianças pudessem ter acesso a esse processo da alfabetização (G1).

Diante do cenário de incertezas gerado pela pandemia, ampliou-se a preocupação com o agravamento das desigualdades educacionais. Tanto estudantes quanto professores necessitaram adaptar-se a novas formas de ensinar e aprender, num país onde as condições são desiguais (CAMINI; FREITAS, 2022). Essa categoria nos mostra o quanto foi complicada a questão da internet e o acesso aos equipamentos digitais. Todas as professoras apresentaram relatos que indicam a presença desse obstáculo durante o ensino remoto. As gestoras também declararam que esse problema se tornou um grande obstáculo para a aprendizagem.

Para Zurawski, Boer e Scheid (2020), a presença das tecnologias vinha se apresentando de forma tímida na realidade de algumas salas de aula, acreditava-se que professores e alunos estavam mais autônomos devido à facilidade das informações. No entanto, o que se viu com a pandemia foram professores cansados e alunos que não estavam preparados para receber esses ensinamentos de forma remota, o que tornou o processo ensino-aprendizagem muito complexo.

Quanto aos recursos utilizados para a realização das aulas remotas, foram citados nas entrevistas jogos (*Workwall*), *Power point*, áudios e vídeos aulas, o uso de aplicativos como o *Meet*, *Whatsapp*, entre outros. O município investiu também na plataforma “*Google class*”, em meados de outubro de 2020, mas muitos alunos não tinham acesso à internet. Dessa forma, algumas gestões escolares optaram por permanecer com o uso dos grupos no *Whatsapp* e material impresso, que eram as apostilas montadas pelas professoras, ou o uso do livro do ensino estruturado, como mostra a fala da gestora “Aqueles que não tiveram, que não tinham acesso eles iam pra escola de 15 em 15 dias pegar esse material impresso” (G2).

Porém, dentro desse contexto de vulnerabilidade social e a dificuldade de acesso aos direitos, a pandemia acaba evidenciando as desigualdades educacionais constituídas no sistema brasileiro, relacionadas à estrutura socioeconômica de um país que possui a pobreza de forma evidente (SCAFF; SOUZA; BORTOT, 2021). O ensino remoto emergencial evidenciou as grandes desigualdades sociais existentes no Brasil, refletindo dessa forma a fragilidade do sistema educacional. No conseqüente, o campo da educação segue sendo um desafio perante a tantas realidades observadas, principalmente, em contexto pandêmico, pois grande parte das escolas ainda vivem de forma retrógrada, sem acesso à conectividade atual, longe de tecnologias inovadoras e com antigas práticas de ensino aprendizagem.

Contato professora e alunos

Um dos sentimentos citados pelas três professoras, em relação ao período de ensino remoto, foi a falta da convivência diária com os alunos, a falta da troca e de trabalhar o método fônico presencialmente. Ou seja, o contato entre professor e aluno. Esse sentimento pode ser relacionado ao que é discutido na teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotski (1960/1991), já abordada neste trabalho, sobre a importância da interação com o outro como algo determinante na formação do indivíduo. O processo de aprendizagem dentro de uma sala de aula passa pela bagagem de conhecimentos de cada aluno, portanto aprender requer coletividade e interação social. De acordo com a teoria Vygotskiana, a zona potencial é aquela em que o aluno necessita de alguém para a realização de uma tarefa. Na zona do desenvolvimento real, o aluno irá utilizar os conhecimentos adquiridos, isto é, efetuará ações com autonomia, após ter adquirido conhecimentos com seus pares e através de mediações (VYGOTSKI, 1960/1991). O ensino remoto e híbrido não proporcionaram essa integração, o que pode ter dificultado as relações e as aprendizagens.

O estudo qualitativo de caráter exploratório realizado pelas autoras Santos e Mendonça (2021), com crianças de 9 a 11 anos, evidenciou que a maioria dos alunos sente a falta do contato físico, do auxílio presencial do professor e, especialmente, a falta do vínculo com o grupo. Conforme as autoras, há muitas teorias sobre a importância das relações sociais e a construção de afetos para se promover a aprendizagem, sobretudo as relações entre professor, alunos e seus pares. As construções afetivas são essenciais para o desenvolvimento humano. Portanto, esta ausência de contato foi sentida tanto por educadores quanto educandos.

De acordo com Ferreira, Ferreira e Zen (2020), para adquirir suas conceituações sobre escrita, a criança necessita da interação entre colegas e intervenções da professora. Assim, as aulas não presenciais tornaram-se um grande desafio para que essa mediação e integração acontecessem de fato. Tal dificuldade se reflete na colocação das alfabetizadoras

[...] E do presencial não tem comparação eles estando aqui. A gente consegue explicar da maneira que a gente acha melhor, tentei de uma forma não deu, vou tentar de outra. Tem a questão do olhar que tu consegue ver o individual. (P1).

Esses são os aspectos que eu acho negativos, além também de tu não ter contato com a criança, não ter um acompanhamento. A alfabetização é uma troca diária onde tu acompanha o teu aluno diariamente e na forma online tu não conseguia isso. [...] Mas não vai contribuir para a aprendizagem porque

não existe aprendizagem para crianças, acho que até o 5º ano, acho muito complicado tu ensinar à distância e, mesmo que a gente fale que são crianças maiores, mas o professor tem que ter o contato com o aluno e o aluno tem que ter o contato com o professor. (P2).

Durante o ensino híbrido também foi sentida a falta desse contato diário, devido a um baixo retorno às aulas por parte dos alunos

Então, a parte negativa que eu vejo é que claro eu gostaria que todos tivessem voltado, mas não tinha como pra que eu pudesse fazer tudo aquilo que eu tivesse vontade porque a gente alfabetiza com o método fônico, para poder fazer os sons né, articular, mostrar para eles como é que é. Então, os que estavam em sala de aula tiveram um plus né, estando aqui e os que estavam em casa tiveram que continuar, só que com o apoio dos pais e com o meu suporte. (P1).

Da mesma forma, Lisik, Frey e Raffaelli (2022) salientam que o contato presencial nos primeiros anos escolares é fundamental tanto para o professor quanto para o educando. Portanto, o processo de alfabetizar e ser alfabetizado na pandemia não foi simples. Considerando que a alfabetização não é apenas o ato de codificar e decodificar, mas deve visar o letramento e a compreensão do que se lê e escreve, se faz necessário que a aprendizagem ocorra no meio social.

No início das aulas remotas, em 2020, foi priorizada a tentativa de manter o vínculo com os alunos, em decorrência do isolamento social. Já em 2021, com o retorno gradativo das aulas presenciais e o sistema híbrido, os dispositivos municipais recomendavam uma retomada de contato com os alunos, com base no acolhimento, empatia, respeito e tolerância, buscando diminuir o estresse. Gatti (2020) lembra que aspectos da sociabilidade humana e condições das aprendizagens devem ser consideradas e evidencia que as turmas de pré-escola e de alfabetização foram as mais prejudicadas, nesse sentido, pela falta de propostas adequadas para a situação, além de destacar que o desenvolvimento nessa fase é insubstituível. Dessa forma, a autora sugere o acolhimento cuidadoso dos alunos, proporcionando condições de trocas, conversas e utilizando o bom senso, levando em conta toda a situação vivenciada. Almeida *et al.* (2021) também discorrem sobre a importância da conexão emocional com os alunos, salientando o quanto o acolhimento e a empatia devem ser as primeiras estratégias para recuperar a falta da escola no período pandêmico. Ferreira *et al.* (2022) indicam o acolhimento como instrumento facilitador, que irá suavizar os impactos, e lembram que o desenvolvimento sócio emocional contribui com o desenvolvimento cognitivo, tão necessário nesse momento.

Famílias

Na categoria Famílias, que envolve respostas tanto das professoras como das gestoras, podem ser observadas avaliações tanto positivas como negativas em relação às famílias. As professoras comentaram que, em muitas situações, o apoio da família é que permitiu que ocorresse o processo de alfabetização. Entretanto, houve famílias que não mantiveram nenhum contato durante o período online e híbrido com a escola. Já no retorno às atividades presenciais, também foram observadas famílias que nem mesmo levavam as crianças para a escola.

As participantes consideraram que o apoio das famílias foi fundamental para a alfabetização, porém perceberam várias situações em que problemas sociais e econômicos dificultaram o acesso às tecnologias e à escola, como pode-se observar no trecho:

Questões também que envolvem o trabalho, famílias que não trabalham, que não têm um salário, que não têm comida, que não têm roupa, então a questão eu acho do lado financeiro, da pobreza, da carência de todos os recursos financeiro, alimentício. Uma casa, a própria distância, morar perto da escola. (P2).

Durante a pandemia, o desemprego, que já fazia parte do cotidiano do nosso país, aumentou e assolou muitas famílias menos favorecidas, o que afetou inclusive o suprimento das necessidades básicas. O problema econômico atinge diretamente as relações familiares e, conseqüentemente, o apoio aos filhos no desenvolvimento das atividades escolares. Com a pandemia, percebeu-se que a participação da família na vida escolar do aluno, que já se apresentava como insuficiente, sofreu um declínio considerável (OLIVEIRA; PERES; AZEVEDO, 2021). O fato é que durante a pandemia muitas crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social tiveram seus direitos à educação negados ou diminuídos. A pandemia não criou novas realidades, apenas evidenciou as falhas do sistema e a falta de políticas públicas mais efetivas e abrangentes.

Outro fator que se observa nas falas das alfabetizadoras é sobre algumas características das famílias, tais como a falta de paciência, de habilidades, de conhecimentos e, algumas vezes, estrutura. Ninguém estava preparado para uma pandemia, as famílias assumiram muito além da orientação e, em alguns casos, “alfabetizaram” seus filhos. Tanto a família quanto a escola ficaram sobrecarregadas com as novas tarefas. Nesse sentido, Miranda *et al.* (2020) salientam que alguns

fatores acentuaram as dificuldades dos alunos e das famílias durante o ensino remoto. Entre eles é possível citar a distração, a dificuldade de compreensão dos conteúdos, a falta de um ambiente propício para os estudos e a inexistência do acompanhamento familiar. Da mesma forma, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020c) recomendou que as escolas orientassem as famílias e que as mesmas seriam responsáveis pela organização e pela rotina diária de seus filhos. Contudo, assim como foram observadas famílias participativas, o oposto também foi observado, conforme as narrativas

Nós sabemos que tem família que irá fazer a sua parte e têm famílias que não vão fazer por falta de uma estrutura que já no presencial acontece, mas também porque muitas acabam dando respostas, não têm a prática de ensinar como um professor, não têm a paciência, então vários fatores que eu acho que uma família não teria pra conseguir desenvolver no seu filho as capacidades e habilidades que precisariam. (P2).

Tinha pais que estavam junto que ajudavam a localizar a folha, que viam o material, que preparavam o lápis, que preparavam tudo. Tinha outras que não, o pai só colocava na frente da câmera e largava o material e eles tinham que fazer sozinhos, sabe? Sim, e era o lápis que perdia a ponta, e perdia o apontador então eles tinham que se mexer sozinhos mesmo, era bem complicado. (P3).

De acordo com Tortora (2020), a relação família-escola tem ficado prejudicada por uma série de elementos que dificultam a interrelação entre essas duas instituições, tais como o excesso das demandas de trabalho dos adultos, falta de ações que integrem a escola e a família, desinformação sobre os processos educativos desenvolvidos nas instituições, entre outros. Oliveira, Peres e Azevedo (2021) destacam que é imprescindível a união entre as instituições escola e família, mas que ainda existem diversas famílias que não têm disponibilidade para realizar o acompanhamento necessário, seja por falta de tempo devido ao trabalho e outras tarefas, por falta de conhecimento suficiente ou por entender que esse é um papel que cabe somente a escola. Com o sistema híbrido e no retorno à presencialidade observamos falas positivas do apoio familiar e falas negativas. A professora “1” enfatizou que alguns pais conseguiram alfabetizar os seus filhos. Percebe-se um entendimento por parte da alfabetizadora da divisão de tarefas e ao mesmo tempo sentimentos de gratidão e orgulho.

Como eu disse eu parabenizei muito os meus pais porque esse ano onde a gente teve o híbrido que foi no ano passado seis alunos se alfabetizaram, a minha turma era bem pequena e esses seis eu dou assim todos os méritos para os pais porque foram mães sem formação, tinha uma mãe professora, as outras todas mães dona de casa, lojista. Enfim, trabalhos diversos e

conseguiram alfabetizar os filhos. [...] e os que estavam em casa continuaram com o meu suporte e o apoio da família. (P1).

Em concordância, professoras e gestoras apontam a participação da família como fundamental no processo de alfabetização durante o ensino não presencial. Relataram também que a rotina foi uma estratégia positiva das famílias para que a aprendizagem ocorresse.

Então, o que que acontece é que alunos que tiveram uma família participativa e pais que ensinavam hoje as crianças já estão na sala de aula com uma melhor organização e já têm um processo adiantado, que seria o quase esperado para o ano que eles se encontram. (P2).

Aqueles alunos que tiveram o apoio da família, que tiveram acesso aos materiais, durante o período remoto eles estavam acompanhando esse processo da alfabetização, eles estavam se alfabetizando. Aquelas crianças que não tiveram acesso, ou que muitas vezes os pais não deram a base necessária, tendo um horário disponível pras crianças estudarem, elas não acompanharam esse processo de alfabetização [...]. (G1).

Ávila e Macedo (2022) salientam, em seu estudo etnográfico de alfabetização na pandemia, que o despreparo das famílias, a falta de tempo e a inexistência de formação para alfabetizar, bem como a baixa participação, dificultaram o processo. Destacam também como negativa a ansiedade por parte dos pais, a respeito do ensino remoto e da alfabetização nesse formato. Portanto, a fala da gestora “1” acaba por resumir a questão familiar, ou seja, os alunos que tiveram acesso ao material impresso ou digital e possuíram uma base estão conseguindo evoluir no processo de alfabetização, conforme mostram os demais estudos apresentados.

Para concluir essa categoria, lembramos o desabafo da alfabetizadora ao dizer que “*Se não houvesse famílias comprometidas, eu acho que seria um desastre*” (P2), nos mostrando o quanto foi difícil o trajeto, sem receitas prontas. Assim, entende-se que o processo de alfabetização só funcionaria se houvesse ações, políticas e a parceria entre a escola e a família.

Retorno, faltas e frequência

Uma das dificuldades, citada por todas as participantes, foi o grande número de faltas dos alunos durante o sistema híbrido e, atualmente, no presencial. A categoria Retorno, faltas e frequência nos apresenta a realidade escolar após o isolamento social. De acordo com as participantes, diante de tantas perdas educacionais que ocorreram durante o período de pandemia, a frequência às aulas poderia amenizar eventuais defasagens e evasões escolares.

[...]Então, assim foi bem complicado, casos bem pontuais, então pra mim o negativo é isso a questão da pandemia trouxe essa insegurança das crianças de estarem longe da família, mesmo a gente trazendo toda essa questão de socialização, de trabalhar os sentimentos, ouvir o que eles sentem [...]. (P1).

A gente sabendo que a volta presencial está sendo difícil por causa que todo mundo está com a saúde mais frágil e as crianças e os adultos, no geral, estão adoecendo muito, mas isso está virando uma coisa habitual e normal. (P2).

Quando começou o ensino híbrido foi um pouquinho melhor, mas como não tinha a obrigatoriedade das crianças participarem, aí complicou um pouco porque aí uns iam, outros não iam, era escalonado, aí em algumas semanas tinha umas crianças, na outra semana não tinha. Então, eles faltavam muito, então quando eles vinham a gente tinha que retomar muita coisa. Então, ali eu acho que algumas coisas acabaram se perdendo. (P3).

É preciso considerar as condições contextuais, sociais e, principalmente, a desigualdade educacional, em nosso país, durante a pandemia, para se ter noção da volta à escolaridade presencial. A situação pandêmica obrigou as famílias e alunos a mudarem os seus hábitos, aprenderem de forma remota, uns com boas condições e outros sem nenhum suporte. Muitos contando com apenas um celular na família, com pouco acesso às redes. Acrescenta-se a essas condições o grande número de alunos que não tinham o apoio dos pais devido ao nível educacional ou por estarem trabalhando (GATTI, 2020). A falta de assiduidade relatada pelas entrevistadas pode estar vinculada a todas essas mudanças estruturais que a sociedade teve, econômicas e sociais, além das inseguranças por lutos e dores que essas famílias e crianças podem ter enfrentado.

A professora 1 entende que as faltas estão ocorrendo por insegurança das famílias e problemas psicológicos gerados pelo confinamento social. Do ponto de vista de Gatti (2020), o retorno dos contatos sociais escolares, ao mesmo tempo que se apresenta como um desejo, também gera certo grau de insegurança e medo. A volta às aulas gerou muitos receios e inseguranças.

A COVID-19 tornou-se um agravante para as faltas e evasão escolar e, dessa forma, surge a necessidade de ações e políticas de enfrentamento para combatê-las. As instabilidades geradas pela pandemia, como problemas familiares, crise econômica e outros tornaram-se desafios e são agravantes pontuais para o abandono escolar e evasão. O direito de acesso e permanência a uma educação de qualidade para os estudantes neste contexto pandêmico ficou ameaçado (SOUZA; PEREIRA; RANKE, 2020). A P2 expõe em sua fala as mudanças de hábitos que ocorreram na sociedade e, diante disso, as perdas que podem prejudicar ainda mais a educação. O trecho “Qualquer resfriado, qualquer sintoma de gripe já ocasiona falta. Então a gente

não sabe mais o que é real [...]”, pode demonstrar a fragilidade ou a preferência da rotina de ficar em casa, sem determinadas cobranças. Dessa forma, surge a necessidade de um trabalho de readaptação deste aluno à presencialidade das aulas.

Essa questão das faltas ainda gera preocupação na rede, pois essa infrequência em todas as escolas. Dados apontam que em 2019 as evasões nos anos iniciais foram de 1,1%, gerando um total de 72 casos e no ano de 2021 mostrou-se o dobro das evasões 2,6%, totalizando 169 casos de evasão (QEdu GESTÃO, 2021). Sendo assim, foram necessárias ações da Secretaria da Educação, reafirmando a parceria escola-família mais uma vez e atividades motivadoras por parte das escolas. Gestão, comunidade, pais, alunos e professores tiveram que ressignificar a nova realidade e tornarem-se protagonistas do processo.

Sobrecarga de Trabalho

Na categoria sobrecarga de trabalho, as falas das participantes demonstraram a necessidade de vários planejamentos dentro de uma mesma turma, devido aos vários níveis de escrita existentes, após o período de ensino remoto e híbrido. Para Ferreira e Teberosky (1999), a criança passa por um processo de aquisição de escrita que se baseia em níveis até tornar-se alfabetizada. Porém, após o período de aulas não presenciais, observou-se vários níveis de escrita, conforme houve ou não acompanhamento efetivo das aulas remotas, ou seja, com reflexos das questões de acesso e sociais já comentadas. Conforme Silva (2022), sabe-se os desafios da educação e que os professores alfabetizadores já enfrentavam grandes obstáculos antes da pandemia da COVID-19, pelas próprias dificuldades que o contexto social de cada criança pode apresentar, bem como a realidade de cada escola. Porém o processo de alfabetização foi uma das áreas que mais sofreu nesse período.

Então, está sendo uma turma com todos os níveis. Teve uma evolução, mas o planejamento é multi porque tem que atender três níveis diferentes em uma mesma turma. Isso seria o normal para todos se a gente tivesse as turmas montadas como sempre, mas olhando por esse ângulo de uma turma que era totalmente com alunos que não eram alfabetizados e que tinham muita dificuldade. Hoje, a minha colega tem alunos que a metade da turma está lendo e escrevendo, uma outra fileira já está em processo de ler e escrever e mais uma outra parte ainda está nas vogais. (P2).

Observa-se o termo “multi” planejamentos no trecho da entrevistada “P2”, demonstrando que no ensino presencial estão sendo observadas as lacunas deixadas numa alfabetização “à distância”. Evidentemente que, antes da pandemia, as turmas

não eram homogêneas, mas dentro do cenário pandêmico essa situação foi agravada. Com os vários planejamentos, a busca de aulas mais elaboradas e, possivelmente, a exigência de mais horas de dedicação, observa-se a sobrecarga de trabalho, como mostra a declaração desta professora:

No ensino remoto tínhamos que preparar aulas on-line, usar várias ferramentas como montar jogos no power point, gravar vídeos e mais vídeos... principalmente, com o som das letras e áudios também. Atender pais e alunos a qualquer momento no whatsapp, porque se perdeu a noção de tempo na pandemia. Além de muitas formações que ocorriam em todos os horários, às vezes, mais de uma por dia. Agora no presencial as coisas estão se equilibrando, mas seguimos fazendo uns três planejamentos por dia para cada aula. (P3).

Islabão, Jardim, e Nörnberg (2016) através de seu estudo que verificou a importância do desenvolvimento, de forma sistemática, do trabalho em grupo numa perspectiva de valorização da heterogeneidade como auxílio à prática docente, anos antes da pandemia, nos evidenciaram os benefícios de se trabalhar com uma turma com diversos níveis de leitura e escrita. O estudo foi aplicado numa turma de 1º ano da rede municipal de Pelotas, onde foi mapeado o perfil dos alunos, através de testes de escrita (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999). Dessa forma, foi verificada a existência de diferentes níveis e assim foi desenvolvido um trabalho entre pares, ou seja, os alunos aprendiam uns com os outros que se encontravam num nível diferenciado de aprendizagem. A pesquisa utilizou o conceito de que heterogeneidade indica que os alunos possuem conhecimentos distintos e necessidades diferentes. Diante disso, salientaram que a heterogeneidade pode sim vir a contribuir com o processo, cabendo ao professor planejar de maneira que valorize os diferentes saberes e use estratégias de trabalhos e dinâmicas entre colegas, e em grupos. Portanto, após o ensino não presencial pode-se desenvolver atividades que explorem esses diversos níveis e que a diversidade da turma torne-se uma ferramenta que possa contribuir com a aprendizagem do grande grupo e que venha a agregar ao trabalho do alfabetizador. Além disso, deve-se somar o benefício do contato professor aluno e colegas, que fez muita falta durante o isolamento social.

Oliveira e Pereira Júnior (2021) afirmam, após realizarem um estudo com 15.654 professores de todo país, que o ensino remoto exigiu novas habilidades dos docentes e desencadeou um aumento de trabalho. Diante disso, houve necessidade de maior dedicação de tempo, em virtude da falta de conhecimento das ferramentas digitais. Nesta pesquisa, realizada com docentes da educação básica lotados nas

redes públicas de ensino municipais, estaduais ou federal de todo o Brasil, foram apresentados resultados de que 82% dos professores entrevistados afirmaram que aumentou a quantidade de horas destinadas ao planejamento das aulas remotas. Já Martins *et al.* (2021) problematizam em seu estudo a questão da saúde mental dos professores na pandemia e observaram também que as dificuldades apresentadas em relação aos recursos tecnológicos digitais foi motivo de tensão e sobrecarga. Salientam que os docentes, durante a pandemia, tornaram-se vítimas de um desamparo discursivo e estão silenciados sob o dilema de “não poder parar” e de terem que “se reinventar”. Os autores destacam a importância da democratização de acesso ao ensino remoto e que toda e qualquer mudança de ensino deve contar com políticas públicas a fim de minimizar as desigualdades da sociedade brasileira.

Diante do exposto, com o aumento de horas de trabalho e as mudanças ocorridas, é necessário pensar na saúde mental desses profissionais. Amorim *et al.* (2020) alertam sobre a síndrome de *Burnout*, que se trata do adoecimento do profissional em decorrência do ambiente de trabalho. Com o aumento das demandas, do trabalho *home office* e da elaboração de novas atividades, pode haver o sufocamento desse profissional e trazer à tona o cansaço e esgotamento deste indivíduo. Sendo assim, é possível que muitos dos professores estejam adoecidos em virtude do estresse gerado pelo trabalho à distância.

Eu levava uma tarde inteira preparando apenas um vídeo para as aulas online e fazendo jogos no power point, tudo isso com os meus recursos próprios, a minha internet e o meu computador. Só no ano seguinte que recebemos um do município. Depois ainda tinha que preparar aula para a turma do outro turno porque o professor no Brasil tem que trabalhar 40 horas semanais, no mínimo. Isso, além das formações, que tinham toda hora e ainda tinha que dar conta da minha casa, filhos e marido. Tudo junto e misturado...Definitivamente, não foi fácil, me sinto adoecida psicologicamente falando. (P2).

No trecho dessa professora pode-se perceber o sufocamento e o cansaço em suas palavras. O trabalho docente sempre foi considerado exaustivo, com longas jornadas semanais, com trabalhos como correções e planejamento realizados fora do horário escolar e até nos fins de semana. Lembrando que a profissão se destaca pela quantidade de mulheres, temos principalmente uma categoria de professoras nos anos iniciais, ou seja, são profissionais que acabam tendo mais um turno se contarmos os trabalhos de casa. De acordo com Tardif e Lessard (2014), alguns profissionais vão executar o que é solicitado, porém há os que vão se engajar profundamente, se sobrecarregando e, com isso, afetando a vida particular e sua saúde mental. Com a

pandemia, essa situação se agravou, pois os limites entre casa e trabalho já não eram definidos e, como consequência vieram as incertezas, os medos e a sensação de impotência nesse novo contexto. Como nos afirmam Almeida *et al.*:

Percebemos que as rotinas nos foram roubadas da noite para o dia com uma enxurrada de informações que se modificam a cada momento, fazendo com que sentimentos de impotência e medo se instalassem. Neste cenário pandêmico e inédito, e porque não dizer frenético, no qual tivemos tão pouca ação decisória, intencional e autônoma, sem que pudéssemos refletir sobre nossos sentimentos ou interagir uns com os outros para resolver as demandas relacionadas ao novo e inédito contexto. (2021, p. 3).

Tudo isso nos faz refletir sobre as relações de trabalho no ensino presencial e sobre a acolhida a esses profissionais que tentaram de muitas formas resolver as demandas produzidas durante a pandemia. A pandemia não modificou somente as metodologias e os recursos de ensinar, mas sim transformou as relações interpessoais, sentimentos e visões, mostrando o quanto vale uma escola funcionando, uma instituição de ensino aberta e o trabalho de um educador. É necessário repensar nos investimentos na educação e na valorização de seus profissionais.

4.2.2 Ações da Secretaria

No Quadro 5 são apresentadas as ações da Secretaria de Educação, do Município de Sapucaia do Sul, frente ao período de pandemia, conforme as percepções das professoras e gestoras. São apresentadas as categorias identificadas, com exemplos de respostas, indicando a participante, sendo P1, P2 e P3 para as professoras e G1, G2 e G3 para as gestoras.

Quadro 5 – Ações da Secretaria

(continua)

Categorias	Professoras	Gestoras
Programa Tempo de Aprender	A rede implantou o programa “Tempo de Aprender” que conta com estagiários do Magistério, acho que também Pedagogia, não sei bem ao certo... elas nos auxiliam 5 períodos por semana em cada turma, para atender os alunos mais fraquinhos ou pegam os alunos que tem um pouco de facilidade para a gente trabalhar com os alunos mais fracos e mais as testagens do programa Tempo de Aprender (P2).	O município aderiu ao Programa Tempo de Aprender, onde tem os assistentes de alfabetização que são estudantes de Pedagogia, de magistério que se voluntariam para atender essas turmas de alfabetização, eles são um apoio pro professor (G3).
Campanha “Cadeira Vazia não aprende”	Com a campanha da rede “Cadeira vazia não aprende” estamos trabalhando na valorização do ensino presencial, através de certificados, fotos na sala de aula e de dias “D” (P3).	Começando pela questão da frequência, toda a rede está numa campanha agora de frequência 100%. Começamos com a cadeira vazia não aprende, porque nós vemos que o aluno que não está em sala de aula ele não se desenvolve como deveria (G2).
Testagens com alunos	Eu vejo que não é bem uma ação da rede, mas dentro do ensino estruturado a gente tem os testes. As testagens são tanto de língua portuguesa, matemática e Ciências. E é um olhar de outro professor, que não o da turma [...] (P1).	Nós fizemos o teste, diagnóstico, do programa, do Instituto Alfa e Beto e através desse diagnóstico, nós organizamos, os conteúdos dos livros para serem abordados (G1).
Reuniões de Planejamento	Eu vejo que são essas reuniões mensais onde se encontram todos os professores do 1º ano com o intuito de montar o cronograma, mas que pra mim eu vejo como uma coisa maior (P1). As reuniões de cronograma do ensino estruturado. Essas reuniões para construir o cronograma ajudam muito, o encontro e o desabafo com as tuas colegas são de enorme importância (P3).	Além das nossas reuniões de planejamento, da semana pedagógica, que é tudo preparado com antecedência para atender aos professores (G3). Nós tínhamos sempre as reuniões de planejamento, mensais. A gente podia orientar os professores quanto às atividades a serem desenvolvidas, o cronograma para o andamento do programa (G1).

Quadro 5 – Ações da Secretaria

(conclusão)

Categorias	Professoras	Gestoras
Formação de Professores	<p>Eu participei na época da pandemia, fiz os cursos do Instituto Alfa e Beto, dois cursos bem bons. Porque na época eu ainda fiz educação infantil, aí fiz os dois cursos, que tem bastante horas (P1).</p> <p>No formato não presencial como seguimos o ensino estruturado, a gente teve as formações do ensino estruturado com encontros online onde nós discutíamos os cronogramas [...] e as formações que a mantenedora dava em relação a como fazer uso das tecnologias, a como conseguirmos nos adequar ao ensino à distância, ao ensino on-line (P2).</p>	<p>Temos a semana pedagógica, as formações preparadas pelas escolas com as necessidades de cada realidade, formações da rede, sem falar das reuniões de planejamento (G1).</p>

Fonte: Autoria própria (2023).

Tanto as professoras quanto as gestoras indicaram em suas falas ações realizadas pela secretaria de educação, durante o período pandêmico e no retorno presencial, num momento em que ninguém estava preparado para enfrentar as dificuldades surgidas. Adesões a programas federais, formação de professores, campanha para maior frequência, entre outras estratégias, foram as mais citadas pelas entrevistadas.

Programa Tempo de Aprender

Na categoria “Programa Tempo de Aprender” observamos, na fala de todas as participantes, a importância deste programa oferecido pelo governo federal, ao qual a rede municipal aderiu. Por meio deste programa as escolas contaram, na volta da pandemia, com um apoio pedagógico, que consiste na presença de assistentes de alfabetização nas salas de aula, o que tornou o trabalho mais efetivo.

Essa ação foi considerada positiva por todas as participantes da pesquisa como se evidencia nos trechos destacados, pois esse apoio ao trabalho pedagógico contribuiu, principalmente, nas turmas com alunos em diferentes níveis de alfabetização. Esse apoio pedagógico foi possível devido ao fornecimento de amparo financeiro para despesas de custeio de escolas para atuação de assistentes de

alfabetização, profissionais que auxiliam os professores no manejo da sala, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (SÓCRATES; MENEZES, 2020).

Ela (a estagiária do Tempo de Aprender) me ajudou bastante e aí a gente conseguiu dar uma nivelada para ver que a gente colocava todos para poder seguir o trabalho com a turma toda no mesmo nível. A auxiliar é do programa "Tempo de Aprender" do governo federal, que a gente tem, aqui na minha turma ela vem três vezes na semana. Na terça-feira, na quinta-feira e na sexta-feira. Não é o turno todo, fica duas horas em cada dia. Mas é muito válido, ajuda muito mesmo. (P1).

O apoio dos estagiários do Tempo de Aprender é um reforço. (P3).

O Programa Tempo de Aprender, instituído pela Portaria nº 280/2020, tem como propósito melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Seguindo as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização, o "Tempo de Aprender" propõe ações estruturadas em quatro eixos: formação continuada de professores, apoio pedagógico, aprimoramento das avaliações da alfabetização e valorização dos profissionais da alfabetização. O público direcionado dessas formações são os professores do último ano da educação infantil e alfabetizadores do 1º e 2º ano. O programa é baseado em evidências científicas e práticas eficazes (BRASIL, 2020d).

Aí eles auxiliam só na parte da alfabetização, em turmas de primeiro e segundo ano. É um trabalho voluntário, eles não recebem um valor pra isso, apenas um valor para auxílio do transporte e da alimentação e eles tão dando um bom apoio pro professor? É um programa do governo federal. (G3).

Observa-se algumas críticas nacionais em relação ao programa Tempo de Aprender. Para autores como Albuquerque e Boto (2021), o programa Tempo de Aprender vai na contramão das pesquisas científicas sobre alfabetização realizadas ao longo da história da educação no nosso país, demonstrando falta de conhecimento do processo de concepções sobre alfabetização e, por fim, não valorizam a opinião e experiência dos docentes. A formação continuada ofertada pelo programa apresenta desarticulação entre os processos educativos e os conhecimentos prévios dos alunos, além de não articular a leitura e a escrita como uma função social (ARRUDA, 2022; NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021). No entanto, no município pesquisado, de acordo com as participantes deste estudo, o fato de ter assistentes na alfabetização, para apoio pedagógico, colaborou no trabalho com as turmas assistidas, durante o retorno presencial. É importante salientar que o programa de assistentes de alfabetização já era oferecido antes da pandemia, mas nesse período destacou-se como uma

possibilidade diante das dificuldades apresentadas nas turmas de alfabetização. Dessa forma, considerando a existência de aspectos positivos e negativos relacionados ao Programa Tempo de Aprender, destaca-se a importância de que sejam realizados mais estudos sobre este tipo de programa e sua metodologia, de forma que se possa apreender melhor seu funcionamento e processos.

Campanha “Cadeira Vazia não aprende”

Quanto à categoria Campanha “Cadeira Vazia não aprende”, observou-se nas narrativas das entrevistadas que uma das preocupações em relação ao retorno à presencialidade, são as faltas. Ou seja, a baixa frequência dos alunos às aulas, o que impacta o processo de alfabetização e aumenta as evasões escolares. Essa infrequência apresentada faz com que o aluno deixe de utilizar a estrutura dedicada ao seu ensino. Diante dessa problemática, a Secretaria de Educação lançou uma campanha de incentivo para retorno às aulas presenciais “Cadeira Vazia não Aprende”, utilizando as mídias sociais e trabalhando o protagonismo dos alunos para desenvolver a autoestima através de atividades que valorizam sua presença.

Com a questão das faltas estamos participando da campanha da rede para motivar os alunos a frequentarem as aulas presenciais. (P1).

O município está fazendo campanhas de retorno, mas algumas famílias estão precisando se reorganizar. (P2).

A campanha traz incentivos como certificado de aluno destaque, sessões de filme com pipoca e outras ações motivacionais. O Estatuto da Criança e Adolescente ECA pontua a obrigatoriedade da matrícula e frequência em estabelecimento oficial de ensino como medida de proteção, sendo considerado negligência o descompromisso desse ato, por parte da família ou tutor legal (BRASIL, 2021). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB também dispõe da obrigatoriedade da frequência escolar de 75% do total de horas letivas, ficando a cargo da escola esse controle (BRASIL, 1996).

Além da campanha “Cadeira Vazia não aprende”, não podemos esquecer da importância do programa Busca Ativa também que funcionou durante o ensino remoto, híbrido e agora no presencial. É quase um resgate de crianças que necessitam estar aqui aprendendo e sabemos da vulnerabilidade que muitos estão correndo não estando aqui conosco. (P3).

De acordo com Novais e Mendonça (2021), a Busca Ativa Escolar é uma estratégia para identificar os estudantes que por algum motivo não estão frequentando a escola. Ela surgiu em 2012, mas está sendo de grande êxito durante a pandemia.

Trata-se de uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), auxiliando os municípios na garantia do direito à aprendizagem de crianças e adolescentes. A ação é promovida pela união intersetorial, especialmente as Secretarias de Educação, Saúde e Ação Social, em parceria, buscam crianças em situação de vulnerabilidade social e vítimas da desigualdade educacional. A chegada do novo coronavírus agravou o problema de infrequência da realidade brasileira.

A baixa assiduidade às aulas e a evasão escolar são problemas existentes em todo território nacional e, com a pandemia, várias redes de ensino foram atingidas com esta problemática. Conforme Medeiros, Soares e Paula (2021) a infrequência escolar no Brasil é uma discussão que faz parte do cenário educacional, sendo um grande desafio na agenda da política educacional do país. Com a pandemia, antigas questões vieram à tona sobre políticas públicas sociais e entre elas a política da educação. Além de ser um direito da criança de estudar, a infrequência pode estar associada a outras questões que se agravaram na pandemia, como fome, abuso, violência e exploração sexual. Nos estudos dos autores, em relação ao município de Várzea Grande no Mato Grosso, é relatado o projeto “Fortalecer” que atua desde 2004, com o objetivo de manter a permanência da criança e adolescente na sala de aula. Dessa forma, a prioridade das ações é buscar diminuir a infrequência e a evasão e dessa forma garantir a escolarização. Ações como visitas domiciliares e encontro com as famílias podem ser citadas como contributos para uma maior assiduidade dos alunos. Contudo, durante a pandemia, esse trabalho aconteceu de forma remota e houve uma grande elevação no número de faltas dos alunos por motivos diversos, como a falta de acesso e também por negligência familiar.

Sendo assim, são necessárias políticas públicas de acompanhamento e permanência dessas crianças na escola e uma ação conjunta de órgãos para que se efetive de fato o direito de estudar de cada cidadão. É esperado que todos e todas tenham acesso à educação e que as famílias cumpram com os seus deveres de zelar e cuidar e acima de tudo se responsabilizar pelo bem estar de suas crianças. À escola cabe uma grande missão social, além da educação formal.

Testagens com os alunos

Outra importante ação indicada pelas professoras e pelas gestoras são as testagens realizadas pelo ensino estruturado e pelo programa Tempo de Aprender na

rede. Com essas avaliações, torna-se possível verificar se determinado conhecimento foi consolidado, se é necessário revisão ou mudanças no planejamento.

Posteriormente entrando nas testagens do Tempo de Aprender, do ensino estruturado e as minhas testagens de Português e Matemática para verificar se realmente esses processos estavam sendo consolidados. (P2).

O fato de outro profissional fazer a testagem é salientado na fala da professora 3 como algo positivo. A avaliação realizada por outro profissional proporciona outra perspectiva em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido e assim é possível conduzir o processo de forma mais adequada.

As testagens feitas por outro professor dentro do programa do ensino estruturado também nos auxiliam a enxergar onde estão as dificuldades dos alunos. O olhar de outro profissional ajuda na construção das aprendizagens. (P3).

O monitoramento do progresso através de avaliação são formas de acompanhar a aprendizagem do aluno e a eficiência do ensino. Os resultados da avaliação servem para a melhoria da aprendizagem do aluno, não somente para índices e rankings, mas são essenciais para garantir ajustes no ensino. Esses resultados irão servir como novas evidências que permitem modificações no currículo e para dar continuidade ao ciclo de aprendizagem (SARGIANI, 2022). Essas testagens têm o objetivo similar ao das avaliações em larga escala como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e outras, tornando-se indicadores de qualidade e podem constatar realidades.

Então, os aspectos positivos que a gente teve, o nosso acompanhamento que a gente tem do programa são os testes que a gente faz bimestrais. A gente tem um acompanhamento de todo o trabalho desenvolvido com os alunos, pelos professores. A gente consegue fazer, medir como está a aprendizagem desses alunos, se evoluíram, se não evoluíram e o quê que a gente tem que fazer pra resgatar os alunos que não, não estão aprendendo, que não estão consolidando a aprendizagem. (G2).

Com esta ação, a Secretaria de Educação consegue ter uma visão da realidade de toda rede e através desses dados organiza outras ações como formações e estratégias para que se efetive a alfabetização. Como é possível perceber na narrativa da gestora:

A gente analisa as testagens, se é mais de 50% da turma que não conseguiu evoluir, após esse retorno nós fazemos uma retomada então dos fonemas estudados para que a turma consiga, ter uma base e que ela possa caminhar juntos. Tem uns alunos que já é possível notar as dificuldades, eles são encaminhados para averiguar se precisa de um acompanhamento

especializado. [...] Também fazia umas reuniões, com aquelas escolas onde os professores tinham dificuldades, mais individuais, com alguns professores a gente fazia as reuniões virtuais para esclarecer as dúvidas, encaminhamos assim, vários materiais pra eles estudarem e terem um embasamento melhor pra preparar as suas aulas e ir repassando aos alunos. (G1).

Segundo Pinzon (2021), em diversos municípios do estado do Rio Grande do Sul, foram realizadas avaliações diagnósticas com o objetivo de verificar as possíveis defasagens nas aprendizagens na pandemia. Com os resultados dessas avaliações, passaram a ser realizadas intervenções pedagógicas em sala de aula com os conteúdos que precisavam ser reforçados. Nesse sentido, Almeida *et al.* (2021), em seu estudo sobre as relações no ambiente escolar no município de Canoas, no período pós pandêmico, sugerem para pesquisas futuras a avaliação das defasagens das aprendizagens. Destacando que identificar as defasagens permite articular as estratégias e ações pedagógicas necessárias.

Islabão, Jardim, e Nörnberg (2016) também apontaram em seu estudo que é importante o diagnóstico das turmas, essa afirmação se refere aos testes de níveis de escrita propostos por Ferreira e Teberoski (1999). Dessa forma, as autoras consideram que a testagem pode mostrar a maneira como cada criança aprende o sistema de escrita alfabética, sendo possível conduzir da melhor forma a prática pedagógica e de se trabalhar positivamente a heterogeneidade da turma.

Reuniões de Planejamento

Após as testagens, são realizadas mensalmente as reuniões de planejamento, comentadas com unanimidade entre as entrevistadas como uma ação positiva tanto no período remoto, híbrido e na presencialidade. Esses encontros são realizados para discutir um cronograma de atividades, seguindo o material do ensino estruturado. De acordo com Vasconcellos (2011), planejar é antecipar mentalmente ações que suprem necessidades em relação a uma determinada realidade a serem realizadas futuramente [...] implica projeto e elaboração, ajuda na superação do problema de desvinculação da teoria e prática. Planejar difere da imaginação, pois existe o dever da prática. O planejamento remete à prática, estabelecendo assim uma relação intrínseca entre ambos. Portanto, o planejamento é fundamental para a qualidade das aulas e, durante a pandemia, essa necessidade aumentou em virtude da aula ter novos formatos.

Quanto à carga horária, uma das professoras entrevistadas trabalha 20 horas e as demais participantes 40 horas semanais, com planejamento pedagógico de livre

escolha, isto é, planejamento fora da escola, em um dia da semana, totalizando quatro períodos para 20 horas e oito períodos semanais para 40 horas. A rede conta com reuniões mensais de planejamento com as professoras de pré II, 1º ano e 2º ano, em virtude do ensino estruturado.

Trata-se de um planejamento coletivo com um cronograma pré-estabelecido pelo ensino estruturado, baseado em livros didáticos utilizados em sala de aula. Mas, como percebemos nos excertos abaixo, esses encontros que, no início da pandemia, eram totalmente remotos e que, atualmente, se realizam de forma presencial são considerados como um espaço de compartilhar conhecimentos e de reflexões entre os alfabetizadores.

A prefeitura também oferece pra gente todos os meses a gente tem o encontro de todas as professoras do 1º ano, a gente se encontra, a gente troca ideias, a gente monta o nosso cronograma. Acaba saindo muito daquilo que está ali, porque a gente tem essa ânsia, fome de querer conversar e querer trocar e é muito rico esse momento. A gente dá ideia e recebe também bastante ideia, a dita troca mesmo de fato. A meu ver é a melhor formação que tem é esse momento de cada professor dizer aquilo que está fazendo. Esse momento das trocas é o momento mais rico e eu acho até mesmo que sem pensar a rede fez uma coisa muito boa. Essa parada para que os professores possam se encontrar. (P1).

Olha, no período da pandemia e no período presencial, são as formações onde os professores se encontram para fazer o cronograma em comum e fazer as trocas de experiências e de atividades que contribuam para a aprendizagem dos alunos, isso acontecia nos encontros online e agora acontece nos presenciais. (P2).

A partir dos dados das entrevistas, pode-se observar que esse momento de trocas, na percepção das participantes, supera as expectativas dos professores em relação a outros tipos de reuniões e até mesmo formações continuadas. Na fala da professora 1 “ [...] acaba saindo muito daquilo que está ali, porque a gente tem essa ânsia, fome de querer conversar e querer trocar e é muito rico esse momento”, percebe-se o quanto esse encontro “acalenta”, ou seja, acalma e também desperta motivação no grupo de alfabetizadores.

Conforme Lima e Santos (2000), o ato educativo é resultante da ação do professor, do aluno e da interação entre professores. Essa troca é muito importante para o progresso e êxito do ensino aprendizagem, ou seja, é em conjunto que ocorre todo o processo. Nas palavras de Vasconcellos (2011), a educação verdadeira se dá no grupo; [...] na convivência com a coletividade. No processo de transformação das pessoas, o grupo de trabalho desempenha uma função de acolhimento, referência, identificação, estímulo, conflito, reconhecimento e partilha. O contexto pandêmico da

COVID-19 gerou estressores como solidão devido ao isolamento social, depressão, distúrbios emocionais e medos diante do futuro (BARROS *et al.*, 2020). Diante desse quadro de incertezas, os encontros denominados como reuniões de planejamento contribuíram positivamente como um momento de fala, escuta e partilha entre colegas, para abrandar a ansiedade e o estresse que a situação demandava.

Formações Continuidas

Estudos apontam que a formação continuada, além de favorecer o desenvolvimento profissional dos professores e o enriquecimento das aulas, favorece também o aluno. Dessa forma, a formação apresenta a melhoria das práticas e proporciona mudanças profundas no indivíduo e no coletivo. Essas formações são oportunidades de aprendizagem e buscam a melhoria da qualidade da educação quando bem planejadas (FERREIRA, 2020).

Freire (2018) ressalta que não há como idealizar uma formação continuada docente desagregada das mudanças ocorridas no mundo, isto é, de acordo com a prática cotidiana. Sendo assim, as formações online caracterizaram bem o momento pandêmico, a busca dos profissionais por mais conhecimento se acentuou para atender e alcançar os alunos. Diante de tantas rupturas e mudanças, as formações continuadas foram fundamentais para dar segurança e apoio aos docentes nesse período. Carril *et al.* (2020) observaram que a suspensão das aulas presenciais evidenciou a carência do uso dos recursos tecnológicos no ensino aprendizagem e também a necessidade de formação de professores nessa área.

Em relação às formações continuadas, foram relatadas a oferta de diversas, principalmente durante o período remoto e híbrido. Inicialmente foram oferecidas as formações de autocuidado psicológico para os alunos, famílias e professores.

Entre as mais citadas foram as formações do programa “Tempo de Aprender”, tendo em vista o método fônico trabalhado pelo município e de acordo com a Política Nacional de Alfabetização. Foi solicitado que todos os professores alfabetizadores realizassem os cursos e formações da plataforma, que se tratava de um recurso online para dar suporte aos professores da rede pública em todo país, e incluía estratégias de ensino e acesso a recursos pedagógicos (BRASIL, 2020d).

O município contou também com as formações destinadas aos professores alfabetizadores oferecidas pelo instituto da metodologia de ensino estruturado utilizada na rede. Mas, principalmente, foram dadas palestras sobre como dar aulas

online, exemplos, indicações de sites e aplicativos. Nessas formações ocorriam verdadeiros tutoriais de como utilizar recursos tecnológicos.

Era enviado pela mantenedora o link e aí a gente entrava ou via Meet, ou via You Tube que aí era um canal mais geral assim, mas todos eram sempre voltados para a alfabetização. No início foram algumas palestras online mais no sentido de cuidado, de explicar como seria esse ensino híbrido, de como as crianças poderiam aprender, quais os recursos a gente poderia utilizar. Foi mais nesse sentido. Foram oferecidos mais, tipo ensino na pandemia, formações online sobre consciência fonológica, sobre o método fônico que é usado no município, foram infinitas! Do programa Tempo de Aprender também. (P3).

O que se observa nos fragmentos da entrevista foi que, em meio a não esperada pandemia de COVID-19, o município investiu em formações sobre aulas online, como proceder para alcançar os alunos de forma não presencial. Buscou-se o contato, a formação de vínculo com professores, alunos e famílias através de palestras de autocuidado, porque era um momento de tensão para todos. Devido à continuidade da pandemia, a secretaria passou a ofertar palestras diversas, com foco no método fônico e cursos específicos da área da alfabetização.

No início da pandemia, pensamos que logo iria acabar. Mas o fato é que se estendeu demais e ficamos perdidos. Algumas formações nos deram o norte, principalmente, as que ensinavam coisas práticas de como fazer jogos no computador e o uso de ferramentas que a gente desconhecia. (P1).

A fala da alfabetizadora expõe o quanto algumas formações foram válidas no processo, dessa forma evidenciando a efetividade desses encontros com o conhecimento. Além de prevista em lei, a formação continuada é solicitada pelo próprio corpo docente, que está aberto a novas aprendizagens. Nesse sentido,

Com base nessas constatações, reafirma-se a importância da formação continuada e do trabalho coletivo entre colegas de escola, para minimizar o desgaste gerado por esse contexto atípico. Não se possui uma receita pronta de como se pode ensinar melhor, pois cada turma, cada ano e cada aluno são totalmente diferentes. O que ontem era uma verdade, hoje poderá não ser. Quem trabalha com a educação está sempre em constante aprendizado e nunca estará totalmente preparado para as incertezas da vida. Portanto, é muito importante que o professor esteja em constante formação. (ZURAWSKI; BOER; SCHEID, 2020, p. 88).

Mais do que nunca, a formação continuada se mostrou necessária. É preciso sempre um olhar dos gestores para dar condições e tempo para que ocorra esse processo, afinal de contas, todos ganham numa educação de qualidade, professores, alunos e a sociedade.

As ações da Secretaria de Educação buscaram soluções para dificuldades apontadas pelo grupo docente. Como observamos em relação às dificuldades com o uso da tecnologia e ferramentas, a solução foi por meio de formações continuadas e a disponibilização de computadores. Quanto à falta de assiduidade, percebemos campanhas conjuntas entre escolas e secretaria e o chamamento das famílias às escolas. As reuniões de planejamento e testagens foram percebidas como bem direcionadas e válidas pelas professoras. Segundo Luck (2017), gestão educacional trata-se de gerir o processo de sistema de ensino como um todo e da coordenação de escolas, dialogando com as diretrizes, políticas públicas educacionais e projetos pedagógicos das escolas. Gestão é a construção, contextualização por uma óptica interativa, a visão e orientação do coletivo, do conjunto, com o uso de ações articuladas e consistentes, constituindo-se de trabalho participativo em equipe.

O isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 exigiu ações rápidas e concretas por parte da gestão. Diante da realidade, foram necessárias transformações profundas do cenário educacional. Portanto, a equipe gestora precisou dar conta das novas demandas com diálogo, sensibilidade e adotando ações conjuntas (CARVALHO; MORAIS; BRITO, 2020). As novas formas de ensinar ocasionaram grandes impactos na educação durante o ensino remoto e na volta presencial. Os sistemas de ensino não tiveram muito tempo para se adaptar, buscando de imediato otimizar seus processos de comunicação com coordenadores e docentes de modo a agilizar o planejamento. Foram tempos difíceis, com desafios que ainda estamos aprendendo a lidar, e somente agora estamos começando a constatar os impactos da pandemia de COVID-19 na educação. Assim, ainda temos muito trabalho pela frente.

A pandemia nos trouxe algumas possibilidades, sobretudo de enxergar melhor a realidade antes “disfarçada” como as desigualdades sociais, mas também de que a escola deve caminhar junto com a humanidade, não pode parar no tempo, isto é, precisa se renovar diante das novas tecnologias. Porém, para que o aluno seja de fato protagonista do processo educacional, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a, 2017b), é preciso que sejam dadas condições igualitárias a todos. Mas a história não acaba por aqui, os próximos anos serão fundamentais para perceber os reflexos e recuperar as defasagens que esse momento pandêmico deixou na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi analisar as ações implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Sapucaia do Sul, no que se refere ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a pandemia e retorno às atividades presenciais. A pandemia de COVID-19 trouxe muitas inseguranças e mudanças, e na educação, pela primeira vez, tentou-se alfabetizar crianças de forma remota, a partir da utilização de computadores e aparelhos celulares. Entretanto, a realidade brasileira é muito diversa e o que vimos foi que nem todos tinham acesso a essa forma de aprender, por questões financeiras, sociais, econômicas ou familiares.

Passamos a reconhecer, de forma evidente, a importância de um professor e de uma escola aberta. Diante de tantas problemáticas levantadas com as escolas fechadas e aulas remotas, questionava-me sobre como reverter as lacunas que ficariam numa alfabetização sem aulas presenciais, sem o olho no olho, sem a sensibilidade de um professor alfabetizador... e com tudo isso, eram necessários olhares de gestores atentos. Era necessário observar que dificuldades surgiriam ao atuar dessa forma e quais ações uma secretaria poderia efetivar a fim de diminuir o distanciamento entre essa escola remota e a aprendizagem.

Em relação ao objetivo de analisar os dispositivos legais relativos à educação em tempos de pandemia, observamos que as leis não foram muito específicas quanto à etapa da alfabetização, pois predominantemente apresentavam informações gerais, isto é, se dedicavam às normatizações das aulas não presenciais e aos protocolos de enfrentamento durante o estado de calamidade pública. Podemos destacar algumas orientações dadas no parecer 05/20 aos pais, enfatizando a atenção aos alunos em alfabetização. Os demais pareceres orientaram a educação de um modo mais amplo. Nos dispositivos estaduais não foi percebido nenhum destaque pedagógico quanto à esta etapa. Nos dispositivos municipais foram observadas notas do Pacto da Educação, que se trata de um programa de cunho nacional, onde eram compartilhadas datas, cronogramas e atividades referentes às turmas de alfabetização do município. No entanto, os dispositivos pesquisados apresentam mais orientações quanto às formas de ensino, aulas síncronas e assíncronas e regras de distanciamento social.

Quanto ao objetivo de discutir as dificuldades enfrentadas pelas gestoras e professoras, observamos que os principais problemas apontados pelas entrevistadas foram lidar com as tecnologias, ferramentas e internet; falta do contato diário e presencial com o aluno; famílias ausentes, gerando pouco retorno das atividades; baixa participação dos alunos nas aulas remotas, híbridas e as faltas no ensino presencial. Destacou-se, ainda, a sobrecarga de trabalho dos professores gerada a partir da pandemia com as novas demandas. Em geral, as participantes deste estudo afirmaram ter pouco conhecimento das tecnologias, inicialmente, e grande preocupação com a aprendizagem dos seus alunos. A busca pessoal de tutoriais e palestras que ampliassem os seus conhecimentos foi notável. A pesquisa foi realizada com professoras de três escolas de realidades distintas, tanto no tamanho quanto nas questões sociais, com clientela diversa, mas os aspectos apontados nas entrevistas foram semelhantes nos diferentes contextos. Em relação às percepções e sentimentos das entrevistadas sobre a experiência vivida de alfabetizar de forma remota, o sentimento foi praticamente o mesmo: impotência. Houve aprendizados, sobretudo da parte tecnológica, mas muitas perdas que deverão ser recuperadas ao longo de anos. A falta do contato entre professor e aluno define-se como a maior perda nesse um ano e sete meses sem aulas presenciais. As gestoras demonstraram ter conhecimento da realidade, das dificuldades da rede e buscavam soluções para auxiliar na superação desses problemas.

Em relação ao objetivo de problematizar as ações da Secretaria de Educação do município de Sapucaia do Sul, pode-se observar, com os dados deste estudo, que em virtude de tais dificuldades, a Secretaria do município desenvolveu ações normativas e pedagógicas, no sentido de buscar dar suporte ao grupo docente. Foram realizadas ações como a entrega de *chromebooks* aos professores no ano de 2021, implementação de plataforma digital, a adesão a programas federais e com isso garantindo um apoio pedagógico como os assistentes de alfabetização, visto que os alunos voltaram com muitas dificuldades e com a existência de turmas com vários níveis de leitura e escrita. Outra importante ação observada foi o lançamento de campanhas para o aumento da frequência escolar, utilizando as redes sociais e incentivando o acompanhamento das famílias na vida escolar dos estudantes. As testagens realizadas pelo município garantiram um mapeamento das principais dificuldades apresentadas pelos alunos e, dessa forma, conseguiu-se focar, revisar conteúdos e contribuir para uma melhor qualidade do processo de alfabetização. As

reuniões de planejamento e formações continuadas também foram ações da gestão necessárias e consideradas de grande validade para o período pandêmico. Destacamos a importância de que tais formações atendam às solicitações dos professores, vindo ao encontro das necessidades do grupo, sem determinações externas e episódicas para solução de crises, e que os projetos possam ser continuados, trazendo contribuições que vão além da instrumentalização de cronogramas ou orientações para uso de livros didáticos.

Triangulando os dados da análise de dispositivos municipais, estaduais e federais com as entrevistas das professoras e das gestoras, foi possível observar que não houve avanços de equidade e a garantia das mesmas condições de acesso para todos, conforme amparado em lei. Com a pandemia, as diferenças sociais e econômicas que já existiam se acentuaram e vieram à tona. Observou-se que a aprendizagem dos alunos ocorreu para os que tinham mais acesso às tecnologias e que as famílias eram mais atuantes. Muitos pais, além da falta de acesso, não possuíam formação e tempo para acompanhar e orientar os filhos durante as aulas remotas, o que reflete um problema social.

Quanto às políticas públicas educacionais, o Brasil apresentou propostas difusas, transmitindo a medida provisória que retirava a obrigatoriedade dos dias letivos e deixando as decisões do funcionamento da educação básica a cargo dos estados. O que se observou como medida imediata no Brasil foram as aulas remotas, enquanto nas iniciativas internacionais de países de grande porte percebeu-se a reabertura de escolas em pouco tempo e o uso de estratégias educacionais, com a determinação de políticas públicas direcionadas ao apoio às escolas. A situação emergencial foi um momento propício para fomentar a perspectiva de uma política nacional de acesso a políticas de equidade do acesso a computadores e internet (ARRUDA, 2020), mas não foi o que vimos na prática. Com os dados desse estudo não se observou avanços nessas políticas, não houve acesso à internet e computadores a todos alunos durante a pandemia. A realidade se caracterizou com muitas famílias tendo apenas um aparelho celular e internet de dados, sendo que o que garantiu algum contato com a escola foi o material impresso.

Com a pandemia houve avanços tecnológicos na metodologia da sala de aula, mas também houve retrocessos humanos, perdas que só saberemos no futuro. Quanto aos impactos que a pandemia causou na alfabetização, atualmente ainda não conseguimos mensurar, pois agora que estamos começando a conhecer algumas

limitações ocasionadas, o que torna relevante a continuação de estudos nessa área. Afinal, são muitas redes de ensino com a mesma problemática e será necessário muito trabalho entre a gestão educacional das secretarias e de professores alfabetizadores.

Destaca-se que este estudo apresenta limitações, pois se refere a uma pequena amostra de professores e gestores selecionados por conveniência e que fazem parte de uma rede pública municipal de ensino, não sendo possível generalizar os resultados para outros contextos. Além disso, os dados foram coletados em um período de muitas mudanças, devido à evolução da situação pandêmica no país e, tendo em vista que o processo de aprendizagem dos alunos é permanente e contínuo, os dados refletem apenas de maneira transversal, as percepções das participantes. Sugere-se novos estudos que possam focar de forma longitudinal as mudanças, aprendizagens e impactos do período de interrupção das aulas presenciais no desenvolvimento dos alunos da etapa da alfabetização, para que se possa compreender de forma mais ampla o processo ocorrido frente à pandemia. Também é preciso considerar o envolvimento da pesquisadora, que atua na Secretaria de Educação em que a pesquisa foi desenvolvida. Tendo em vista o caráter qualitativo do estudo, a subjetividade está presente nas inferências e interpretações dos dados da pesquisa. Dessa forma, para diminuir possíveis vieses, procurou-se manter uma reflexão permanente sobre o trabalho, buscando uma análise o mais imparcial possível, embora sem deixar de considerar a experiência e a história da pesquisadora no contexto da pesquisa. Para Kastrup, Tedesco e Passos (2008, p. 49), “o conhecimento científico é sempre a busca de uma verdade em certas condições de observação, verdade do relativo e não do absoluto”.

Este estudo pode contribuir na medida em que possibilita reflexões sobre as ações normativas e pedagógicas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, do município de Sapucaia do Sul, no que se refere ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a pandemia e retorno às atividades presenciais. Foi possível identificar as dificuldades e desafios enfrentados no retorno às atividades presenciais e de que forma a interação entre professores e secretaria de educação favoreceu o processo de retomada do trabalho nas escolas. Os resultados podem contribuir para o planejamento de atividades das escolas do município, no que se refere à alfabetização, além de auxiliar em políticas públicas futuras.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de; BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender (SEALF/MEC/2020) com as pesquisas sobre alfabetização. **Horizontes**, Itatiba, SP, v. 39, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1125#:~:text=Resumo,no%20%C3%A2mbito%20das%20universidades%20brasileiras>. Acesso em: 02 fev. 2023.
- ALMEIDA, Layana; AZEVEDO, Vitória O.; OLIVEIRA, Maria D. G. Alfabetização e Letramento em diferentes ambientes de aprendizagem: a relevância da tecnologia na prática pedagógica. **Revista Tecnologias na Educação**, [S. l.], ano 12, v. 34, Edição Temática XVI – II Simpósio Internacional das Licenciaturas da Universidade Veiga de Almeida, dez. 2020.
- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O ideb: limites e ilusões de uma Política Educacional. **Educação Social**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013.
- ALMEIDA, Patrícia Rodrigues de; LUZ, Charlene Bitencourt Soster, JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, p. 1-26, 2021. DOI: 10.15517/aie.v21i3.46287. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v21n3/1409-4703-aie-21-03-00275.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- AMORIM, Ericka Holmes; SANTOS, Sérgio Ribeiro; DANTAS, Mariana; BATISTA, Jaqueline Vidal; NASCIMENTO, João Agnaldo do. O trabalho docente “home office” em tempos de Covid-19 e a síndrome de Burnout: relato de experiência. **Revista Temas em Saúde**, João Pessoa, PB, Edição Especial Covid-19, p. 39-50, 2020. DOI: 10.29327/224587.1.1-3. Disponível em: <https://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2020/08/20covid3.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- AMORIM, Rejane M; AMARAL, Arlene de P. Alfabetização por meio virtual. Alice no mundo da pandemia. **Revista Aproximação**, Guarapuava, PR, v. 2, n. 5, out./nov./dez. 2020.
- ANPED. **Posicionamento da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) sobre a reposição das aulas remotas na educação básica**. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicionamento-da-abalf-sobre-reposicao-de-aulas-remotas-na-educacao-basica>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v.7, n.1, p.257- 275, 2020. DOI: 10.53628/emrede.v7.1.621. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ARRUDA, Tatiana Santos. Curso Tempo de Aprender e educação infantil: uma análise crítica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, v. 26, n. 50, p. 281-314, 2022. DOI: 10.26694/rles.v26i50.2911. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2911>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.171. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512/2673>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ÁVILA, Ana Cláudia Ângelo; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Alfabetização na pandemia do COVID-19: Um estudo etnográfico de uma turma de 1º ano. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 66, e126622, p. 1-25, 2022.

BAIA, Samira Fakhouri; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 1, p. 177-193, jan./mar. 2021. DOI: 10.20435/inter.v22i1.2355. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/grXFbSRWQt5Zt64YDwLXjVh/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: FIGUEIREDO, Débora *et al.* (org.). **Sociedade, Cognição e Linguagem**. Florianópolis: INSULAR, 2012. p. 305-316.

BARBOSA, Amélia Aparecida. Alfabetização e afetividade. **CONADU** - VI Congresso Nacional de Educação. Fortaleza/CE, dez. 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID1155_28062019142354.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo; GRACIE, Renata. LIMA, Margareth Guimarães; MALTA, Deborah; SZWARCOWALD, Célia. *et al.* Relato de tristeza/depressão, nervosismo/ansiedade e problemas de sono na população adulta brasileira durante a pandemia de COVID-19. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 4, e2020427, 2020. DOI: 10.1590/S1679-49742020000400018. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742020000400021&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2022.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação Popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e104010, 2018. DOI:10.1590/S1678-4634201844104010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144800>. Acesso em: 24 dez. 2021.

BELUZO, Maira Ferreira; TONIOSSO, José Pedro. O MOBREAL e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015.

BENJAMIN, Walter; HORKEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. Trad. José Lino Grünnewald *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BEZERRA, Narjara P. X.; VELOSO, Antônia. P.; RIBEIRO, Emerson. Ressignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 323917, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v2i3.3917. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BOTO, Carlota. Introdução. *In*: Maria do Rosário Longo Mortatti (org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 4-11.

BRASIL. **Lei número 4.024, 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 nov. 2021;

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Diário Oficial da União, Brasília, 2005. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931_NovoSaeb.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Cadernos de Formação).

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012** – Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. Brasília, 14 de junho de

2013. Disponível em:

https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016** – Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas...Brasília 07 de abril de 2016. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base, Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, Brasília, 2017a. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017b. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, educação à distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio de 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.765 de 11 de abril de 2019**. Dispõe sobre criação, política nacional, alfabetização, união federal, estados, distrito federal (DF), municípios, definição, objetivo, diretriz, implementação, avaliação, acompanhamento e supervisão. Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União. Seção1ISSN 1677-7042 Nº 70-A. Brasília, 2019a. Disponível em:

<http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 06002019041100015. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. **Medida provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Brasília, 2020a. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE 9/2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 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. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-%09pdf/147041-pcp009-20/file>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020**. Ministério da Educação. Reorganização do calendário escolar 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: MEC, 2020c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1470

41-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender**: Eixos e ações do programa. Secretaria da Alfabetização. Brasília: MEC, 2020d. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE 15/20**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2020e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.979 de 06 de fevereiro de 2020**. Secretaria Geral. Presidência da República. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência da saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020f. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979compilado.htm. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-acoes-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMINI, Patrícia; FREITAS, Alice Teixeira de. Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, p. 250-264, jan./mar. 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.60952. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=DOI%3A+10.12957%2Fteias.2022.60952&btnG=. Acesso em: 15 out. 2021.

CARRIL, Maria da Graça Pimentel; COSTA, Michel da; NATÁRIO, Elisete Gomes; ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite; CAMBA, Mariangela. Formação de professores em tempo de pandemia: práticas interdisciplinares com uso das tecnologias. *In*: HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine (org.). **Imagens do Pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 274-294. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44833353/Imagens_do_pensamento_sociedade_hipercomplexa_e_educacao_C3%A7%C3%A3o_remota. Acesso em: 18 nov. 2022.

CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia; MORAIS, Ivonalda Brito de Almeida; BRITO, Maria do Carmo Amaral. Os desafios da Gestão Educacional em tempos de pandemia da COVID-19. **South American Development Society Journal**, [S.l.], v.

6, n. 18, p. 191-205, dez. 2020. DOI: 10.24325/issn.2446-5763.v6i18p191-205. Disponível em: <https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/349>. Acesso em: 20 out. 2021.

CARVALHO, Ricardo T.; NINOMIYA, Vitor; SHIOMATSU, Gabriella. Entenda a importância do distanciamento social. **Coronavírus Saúde**. Secretaria de Estado de Minas Gerais. Julho/2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/blog/108-distanciamento-social>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** p. 91-108. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CHAGAS, Elisa. Senadonotícias. **DataSenado**: Quase 20 milhões de alunos deixaram de ter aulas durante pandemia, 12/08/2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/12/datasenado-quase-20-milhoes-de-alunos-deixaram-de-ter-aulas-durante-pandemia>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CHAMBERLAIN, Liz; LACINA, Jan; BINTZ, William; JIMERSON, Jo; PAYNE, Kim; ZINGALE, Remy. Literacy in lockdown: Learning and teaching during COVID-19 School Closures. **The Reading Teacher**, v. 74, n. 3, p. 243-253, nov./dez. 2020. DOI: 10.1002/trtr.1961. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/trtr.1961>. Acesso em: 12 fev. 2021.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, 35, jan./abr. 2021, Cemoroc-Feusp.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Fake news, pandemia e os multiletramentos digitais. *In*: CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano (org.). **Imagens do Pensamento sociedade hipercomplexa e educação remota**. Capítulo 1, p. 24-52. São Paulo. Pimentel Cultural, 2020. DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.519.24-52. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348319726_Fake_news_pandemia_e_os_multiletramentos_digitais. Acesso em: 23 dez. 2022.

CORRÁ, Daniel; ALVES, Juliana. **Número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia**. CNN Brasil. 2022. 1 vídeo (14 min.42 s.). Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/> Acesso em: 12 jan. 2023..

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A educação e o covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. DOI:10.1590/S0104-40362019002801080001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344026954_A_Educacao_e_a_Covid-19. Acesso em: 20 dez. 2022.

DIONISIO, Ângela Paiva; VASCONCELOS L. de. **Multimodalidade, gênero textual e leitura**: Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FEITOSA, Celiane Alves; SANTOS, Sandra Alexandre dos. Os efeitos do distanciamento social em contexto de Pandemia (COVID-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão Vygotskiana. **CONADU** – VII Congresso Nacional de Educação, Edição online, Maceió, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69224>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FERREIRA, Alessandra Amaral; BENETTI, Andreza Regina Nave; ABREU, Mirella Terezinha Corrêa de; SCHIMIDT, Marcelo Queiroz. Importância da afetividade no acolhimento das crianças: um olhar especial pós-pandemia. **ARANDU-UTIC-Revista Científica Internacional**. v. 9, n. 1, p. 285-300, 2022. Disponível em: <https://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/151>. Acesso em: 14 jan. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020009, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 12 out. 2022.

FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia; Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos Aplicados. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, jul./dez. 2020. DOI:10.22481/folio.v12i2.7453. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453/5569>. Acesso em: 12 out. 2022.

FERREIRO, Emília. O ato de ler evolui. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 143, p. 13, jun./jul. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/940/entrevista-com-emilia-ferreiro>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 6).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRAGA, Juliana Almeida Gonçalves. Políticas Públicas de Alfabetização: A busca pela erradicação do analfabetismo no Brasil e as concepções de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 24, 2021. DOI:10.29327/217514.7.1-24. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/453>; Acesso em: 30 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martins. 39. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e Letramento**: Como negar nossa história, 2005. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/2388>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estud. av.**, São Paulo, v. 34, n.100, p. 29-41, set./dez. 2020. DOI:10.1590/s0103-4014.2020.34100.003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/#>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. *In*: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e letramento. O que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p.13-32.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Cássia Amélia; MORAES, Nelson Russo de; AZEVEDO, Ana. D 'arc. M. de; QUIQUETO, Ana Maria B.; MARTINS, Valquíria Cristina; CAMPOS, Alexandre de Castro. Impactos psicológicos e no processo de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental I durante a pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, e36511225841, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.25841. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25841>. Acesso em: 10 jan.. 2023.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dani Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Proposições**. Campinas, SP, v. 31, 2020. DOI:10.1590/1980-6248-2018-0110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

HONORATO, Tony. A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1279-1302, out./dez. 2017. DOI:10.1590/2175-623664213. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkqPgRH4ZQFRXH5CyCpszPN/abstract/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2019**. São Paulo: IBGE, 2020.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2017.

INSTITUTO ALFA E BETO. **Quem somos?** Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/sobre-o-instituto/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

INSTITUTO RAIAR. **Pacto pela alfabetização**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.institutoraiar.org.br/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

ISAIA, Tatiane Peixoto. **A interação grupal entre pares e sua repercussão no processo de construção da lecto-escrita**. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

ISLABÃO, Valéria Alessandra Coelho; JARDIM, Juliana Mendes Oliveira; NÖRNBERG, Marta. Heterogeneidade na sala de aula: entendimentos de professoras orientadoras de estudos. **XVIII Encontro de Pós-Graduação Universidade Federal de Pelotas**. 2ª Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão. UFPEL, 2016. Disponível em: http://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2016/CH_04846.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1659/1407>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 77-90, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1656. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LISIK, Nathalia; FREY, Kurlan; RAFFAELLI, Alexandra Franchini. O processo de alfabetização e letramento durante a pandemia do COVID-19 possíveis limites e possibilidades. **Revista Saberes & Sabores Educacionais**, v. 9, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). BASSANEZI, Carla. (Coord.de textos) **História das mulheres no Brasil**. 7 ed. p. 443-481. São Paulo: Contexto, 2004.

LUCAS, Glaciane Lopes da Silva. **Identidade e autonomia no processo de alfabetização e letramento na educação infantil**. 2019. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Processos de Alfabetização e Letramento) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Série: Cadernos de Gestão.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (coord.). Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 - Relatório Técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020. DOI: 10.47249/rba2020465. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 147-168, 2012.

MAGALHÃES, Justino. Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural. *In*: Maria do Rosário Longo Mortatti, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? p. 39-64. Marília: Oficina Universitária; São Paulo. Editora Unesp, 2014.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARQUES, Júlia. **Brasil foi o país que fechou escolas por mais tempo na pandemia, aponta levantamento**. Terra, 16 set. 2021. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/brasil-foi-o-pais-que-fechou-escolas-por-mais-tempo-na-pandemia-aponta-levantamento,684f3192905e7c7832e3ee1af14cde8c5e2adylq.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MARTINS, Ana Carolina Borges Leão; DAMASCENO, Roniel Sousa; SOUSA, Marília Albuquerque de; RIPARDO, Maria Vitória Silva; ALBUQUERQUE, Luiz Victor Coelho; MELO, Maria Alayny Cavalcante. A experiência de professores no ensino remoto: dilemas, saúde mental e contextos de trabalho na pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 2, p. 260-272, maio/ago. 2021.

MEDEIROS, Jaqueline Dayane da Silva; SOARES, Mariel de Figueiredo Rangel; PAULA, Edneia Henrique de. Breves apontamentos sobre a infrequência escolar no contexto da pandemia de COVID-19 nas escolas municipais de Várzea Grande-MT. **Semi Edu a educação no digital**. UFMT. 2021. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/semiedu/article/view/20330/20158>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: Novos termos e velhas práticas. **POIÉSIS** –

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisul, Tubarão, v.11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017. DOI:10.19177/prppge.v11e202017324-343.

Disponível em:

<https://www.readcube.com/articles/10.19177%2Fprppge.v11e202017324-343>.

Acesso em: 15 nov. 2021.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. *Percurso histórico dos métodos de alfabetização*.

In: Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. Unesp, p. 23-35, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em:

<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40137>. Acesso em: 15 out. 2021.

MENESES, Mirucha Mikelle Nunes de Lima; FRANÇA, Ana Clarissa Gomes de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. **A alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives?** XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Faculdade de Educação da UFBA, 2020. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 02 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIRANDA, Kacia Kyssi Câmara de Oliveira; LIMA, Alzenir; OLIVEIRA, Valesca; TELLES, Cinthia. *Aulas remotas em tempos de pandemia: desafios e percepções de professores e alunos*. **VII Congresso Nacional de Educação**. Conedu. Editora Realize. Maceió. 2020. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID5382_03092020142029.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MORAIS, Maria José de Souza; BESERRA, Theóphilo Michel Álvares Cabral. *Desafios e dificuldades do professor alfabetizador*. **Id on Line Rev. Psic.**, v. 10, n. 31. Supl. 2, set./out. 2016.

MORAN, José Manuel. **Avanços e desafios na educação híbrida**. Blog Educação Transformadora, 2021a. Disponível em:

<https://moran10.blogspot.com/2021/01/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida.html>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MORAN, José. **Reinventando as formas de ensinar e de aprender**. 2021b.

Disponível em: <https://site.geekie.com.br/blog/reinventando-a-forma-de-ensinar-e-aprender-jose-moran/>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. *As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização*. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 2, 2015. DOI:

10.5216/rir.v10i2.30184. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/30184>. Acesso em: 23 maio 2022.

MOREIRA, José Antônio.; SCHLEMMER, Eliane. *Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife*. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI:

10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 14 nov. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 44, maio/ago. 2010. DOI:10.1590/S1413-24782010000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales de; CASTIONI, Remil. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: Ipea, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em: 23 jan. 2023.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins. "Tempo de Aprender": uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Educ. Puc**. v. 26. Campinas. 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4933>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932021000100103&script=sci_arttext. Acesso em: 12 dez. 2022.

NOVAIS, Edcleide da Silva Pereira; MENDONÇA, Daécio Ferreira Campos. Fora da escola não pode! Busca ativa escolar na pandemia. **Revista Latino Americana de Estudos Científicos**, v. 02, n. 10, jul./ago. 2021. DOI: 10.46375/relaec.36219. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36219>. Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, Cláudia Patrícia de; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de Covid-19. **REEDUC * UEG ***, v. 7, n. 1, p. 70-86, jan./abr. 2021.

OLIVEIRA, Dalila. Andrade; PEREIRA JÚNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 719-734, 2021. DOI: 10.22420/rde.v14i30.1212. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212>. Acesso em: 03 jul. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OPAS. Organização Pan Americana da Saúde. **História da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ORLANDI, Tomás Roberto Cotta; GOTTSCHALG, Claudio Duque; MORI, Alexandre Mori. Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios**, Pittsburg, n. 70, p. 17-30, 2018. DOI: 10.5195/biblios.2018.447. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1562-47302018000100017&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 jun. 2022.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. **Relações interpessoais**: abordagem psicológica. 4. ed. atual. e rev. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Rede e-Tec., 2012.

PEREIRA, Irís Susana Pires; VIANA, Fernanda Leopoldina; SILVA, Cristina Vieira da. Sobre a formação do professor alfabetizador: contributos para a caracterização do conhecimento de base do professor alfabetizador. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 231-259, jan./abr. 2015. DOI:10.5007/2175-795X.2014v33n1p231. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p231>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PINZON, Eduardo. **Como serão as provas que irão avaliar perdas no ensino estadual durante a pandemia**. Gaúcha Zero Hora. Clic RBS. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/05/como-serao-as-provas-que-irao-avaliar-perdas-no-ensino-estadual-durante-a-pandemia-ckoym4c9u005s0180uzchu0d7.html>. Acesso em: 26 jan. 2023.

QEdU. Gestão. **Sapucaia do Sul**: Censo Escolar. 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4320008-sapucaia-do-sul/censo-escolar>. Acesso em: 08 jan. 2023.

RAMOS, Fábio Pestana. História do Analfabetismo no Brasil. **Para entender a história....** Ano 1, v. 10, Série 13/12, p. 01-16, 2010. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2010/12/historia-do-analfabetismo-no-brasil.html>. Acesso em: 12 out. 2021.

RAMOS, Norma Suely Campos; SCHERER, Lilian Cristine. Um estudo sobre aprendizagem da língua escrita no ciclo da infância, consciência fonológica e formação linguística do alfabetizador. **Letras de Hoje**, v. 48, n. 3, p. 324-333, 10 set. 2013.

ROCHA, Renata; SANTANA, Leila; SILVA, Amanda José. Em tempos de pandemia é preciso falar sobre letramentos: a ressignificação da prática docente frente ao uso das tecnologias digitais na escola. **Revista Interdisciplinar Parcerias Digitais**, v. 3, n. 3, 2020.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coord.), **Língua Portuguesa**: ensino fundamental, Cap. 1, p. 15-36. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACRAMENTO, Hellen Rejane; SANTOS, Diana. Refletindo sobre alfabetização e a implementação do programa Alfa e Beto na rede municipal de ensino de Aracaju. **Educon**, Aracaju, v. 09, n. 01, p.1-9, set. 2015.

SANTANA, Camila Lima Santana; SALES, Káthia Marise Borges. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, Número Temático, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 24 mar. 2022.

SANTOS, Alana Driziê Gonzatti dos. **Programa “Engajando famílias na escola”**: estratégias, possibilidades e desafios. 2015. 235 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21252/1/AlanaDrizieGonzattiSantos_DISSERT.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

SANTOS, Geny; MENDONÇA, Marilane. Pandemia e o ensino remoto: uma reflexão acerca da vivência afetivo-emocional dos estudantes. **REH- Revista Educação e Humanidades**, v. II, n. 1, p.110-131, 2021.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira; FERREIRA, Sonia Maria Soares O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655-664, fev. 2020. DOI:10.1590/1413-81232020252.12302018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 nov. 2022.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBREAL: a representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Revista Crítica Histórica**. Ano V, n. 10, dez. 2014. DOI:10.28998/rchv15n10.2014.0016. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2961/pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

SARGIANI, Renan (org.). **Alfabetização baseada em evidências- Da ciência à sala de aula**. Alfabetização baseada em evidências: como a ciência cognitiva da leitura contribui para as práticas e políticas educacionais de literacia. Porto Alegre: Penso, 2022.

SCAFF, Elisângela Alves da S.; SOUZA, Kellcia Rezende; BORTOT, Camila M. Covid-19 e a educação pública no Brasil: efeitos e opções políticas em contexto de vulnerabilidade social. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2118357, p. 1-19, 2021.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 16, n. 1, maio 2015.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. O processo de alfabetização no contexto do ensino fundamental de nove anos. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena

Rodrigues (coord.), **Língua Portuguesa**: ensino fundamental. Cap. 2, p. 37-64. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

SILVA, Polena Valesca de Machado e. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro. v. 6, n.1, p. 01-20. nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2022.64568>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/64568>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOARES, Graciely Garcia. Programa Alfa e Beto: As tessituras do saber-fazer docente. In: PERFEITO, Márcia (org.) **Fazeres Saberes na Alfabetização**: Desafios do Ensino da Leitura e da Escrita em Cotidianos Escolares. p. 80-89. Campo Grande: Editora Inovar, 2020.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SÓCRATES, Tatiana; MENEZES, Dyelle. Ministério da Educação. **MEC lança programa Tempo de Aprender para aprimorar a alfabetização no país**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/tempodeaprender#:~:text=Tempo%20de%20Aprender%20-Idealizado%20pela,2%C2%BA>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SOUZA, Celestina Maria Pereira de; PEREIRA, Jhonata Moreira; RANKE, Maria da Conceição de Jesus. Reflexos da Pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 5, p. e10844, 2020. DOI: 10.20873/uft.rbec.e10844. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10844>. Acesso em: 03 jul. 2022.

SOUZA, Simone de; FRANCO, Valdeni; COSTA, Maria Luisa. Educação à distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 2, p. 55-69, dez. 2007. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/lingua-escrita-n-2.html>. Acesso em: 13 jan. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**, tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
DOI.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.182481. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/182481>. Acesso em: 23 nov. 2022.

TORTORA, Evandro. Saudades de tudo de todos: um olhar sobre as interações entre famílias, crianças e o professor de uma turma da Educação Infantil pelo WhatsApp em tempos de isolamento social. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 71-83. 2020.

UNESCO. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**. 2020a. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/education-quality>. Acesso em: 17 set. 2021.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 2020b. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 13 nov. 2021.

UNESCO. **Quando as escolas se fecham: novo estudo da Unesco expõe falha das respostas educacionais covid-19**. 2021. Disponível em:
<https://pt.unesco.org/news/quando-escolas-se-fecham-novo-estudo-da-unesco-expoe-falha-das-respostas-educacionais-covid-19>. Acesso em: 12 out. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico**, 21. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VICHESSI, Beatriz; PELLEGRINI, Denise. Nova escola promove encontro entre Emília Ferreiro e Telma Weisz. **Nova Escola**, São Paulo, ed. 263, 01 junho 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/926/nova-escola-promove-encontro-entre-emilia-ferreiro-e-telma-weisz>. Acesso em: 29 ago. 2021.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Políticas para alfabetização no Brasil: do ensino fundamental de nove anos ao Pacto pela alfabetização até os 8 anos de idade. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, v. 3, n. 6, p. 6-18, jul./dez. 2015.

VYGOTSKI L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. DOI:10.1590/S0101-73302000000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Original publicado em 1960.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEN, Giovana Cristina. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p. 212-222, (ahead of print), 2018.

ZURAWSKI, Rafaela Luana; BOER, Noemi; SCHEID, Neusa Maria John. O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. **Disciplinarum Scientia Ciências Humanas**, v. 21, n. 2. p. 81-93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.37780/ch.v21i2.3446>. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3446>. Acesso em: 18 nov. 2022.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: TCLE

Universidade La Salle - Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado(a) gestor(a)

Convidamos você a participar da pesquisa na modalidade presencial denominada **ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA EM ESCOLAS MUNICIPAIS**: Uma história a ser contada, coordenada pela mestrandia Elisângela Cristina Almeida dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Lasalle). Por gentileza, leia as informações a seguir sobre a pesquisa.

O objetivo da pesquisa é analisar as ações que estão sendo implementadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Sapucaia do Sul, no que se refere ao processo de alfabetização dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante a pandemia e no retorno ao ensino presencial. Será realizada entrevista individual, com cerca de 45 minutos, que será gravada para posterior transcrição e análise. Sua participação é voluntária e você tem o direito de ter suas perguntas esclarecidas em qualquer fase da pesquisa e de se retirar a qualquer momento, independente do motivo. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo digital em um drive pessoal restrito, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora. Após este prazo, o material será devidamente destruído.

É preciso considerar que poderá haver desconforto ou constrangimento em virtude da gravação da entrevista. Essa condição será minimizada mediante a visualização de um ambiente seguro, mantido pela pesquisadora, que estará em sala fechada, sem interrupções e presença de outras pessoas. De qualquer forma, os participantes serão esclarecidos de que os dados da voz coletados permanecerão em sigilo, e ainda assim, poderão se abster de falar sobre qualquer questão norteadora que possa promover algum tipo de desconforto ou constrangimento. A pesquisa pode ser considerada de risco mínimo, mas, se o (a) participante desejar ou sentir algum desconforto emocional, poderá interromper a participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos.

Caso você aceite participar, estará contribuindo para o avanço das pesquisas sobre o processo de alfabetização em tempos de pandemia em escolas municipais. Os resultados serão divulgados em artigos e congressos científicos e é esperado que auxiliem nas práticas profissionais aplicadas à comunidade. Os seus benefícios diretos na participação incluem: possibilitar maior compreensão dos desafios, ganhos e perdas da alfabetização durante a pandemia, refletir sobre o papel do gestor e do professor, frente ao processo de ensino aprendizagem durante a pandemia e mostrar as ações tomadas para um maior aproveitamento desse período pandêmico na aprendizagem de nossos alunos. Os benefícios indiretos: auxiliar em políticas públicas futuras.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle. Para esclarecer dúvidas ou obter outras informações, você poderá entrar em

contato com a pesquisadora e coordenadora da pesquisa nos contatos: Mestranda Elisângela Cristina Almeida dos Santos Telefone (51) 991613090 e-mail: elisangela.202110314@unilasalle.edu.br, orientada pela professora Dra. Débora Dalbosco Dell'aglio debora.dellaglio@unilasalle.edu.br ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa - Unilasalle pelo telefone (51) 34768452, ou e-mail: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. Local:3º andar, prédio 6 - Universidade La Salle.

Os horários de atendimento do Comitê de Ética em Pesquisa são: segunda-feira das 10h às 13h e das 15h30 às 19h30; terça-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h30; quarta-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h30; quinta-feira das 10h às 12h e das 14h30 às 19h30 e na sexta-feira das 10h às 12h e das 13h às 18h30.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Questões:

Primeiramente será solicitado um pequeno relato da trajetória da gestora na área da alfabetização.

A entrevista dará ênfase ao trabalho realizado com as turmas que estavam no 1º ano do ensino fundamental em 2020 e que hoje estão consolidando o 3º ano do bloco de alfabetização do município.

- 1- Qual a avaliação que você faz da experiência do ensino remoto nas turmas de alfabetização nas escolas do município até agora? (aspectos positivos e negativos)
- 2- De que forma a rede realizou essas atividades remotas? Quais recursos e ferramentas foram utilizados?
- 3- Quanto à preparação da alfabetização em tempos de pandemia, o que foi desenvolvido pela secretaria a fim de auxiliar os professores alfabetizadores durante o ensino remoto e no retorno presencial?
- 4- Como a secretaria encaminhou as diversas demandas determinadas por decretos e dispositivos legais durante esse período?
- 5- Qual foi a forma planejada pela rede para diagnosticar a realidade desses alfabetizandos no retorno presencial?
- 6- O que foi possível perceber com os resultados dessas avaliações?
- 7- Quais ações estão sendo implementadas pela rede para consolidar as aprendizagens/ sanar as possíveis dificuldades?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL PESQUISADA

Questões:

Primeiramente será solicitado um pequeno relato da trajetória da professora na área da alfabetização.

A entrevista dará ênfase ao trabalho realizado com as turmas que estavam no 1º ano do ensino fundamental em 2020 e que hoje estão consolidando o 3º ano do bloco de alfabetização do município.

1- Qual a avaliação que você faz da experiência do ensino remoto nas turmas de alfabetização até agora? (aspectos positivos e negativos)

2 - Quais ferramentas e recursos foram utilizados durante suas aulas remotas?

3- Quais formações foram oferecidas pela mantenedora sobre alfabetização no formato não presencial? Você participou de alguma? (qual/quais)

4- Quais foram os maiores desafios ao ministrar aulas não presenciais para crianças na etapa de alfabetização?

5 - Quais as ações implementadas pela rede que auxiliaram o trabalho do professor alfabetizador nos períodos de ensino remoto e na volta presencial?

6 - Como os alunos estão retornando às aulas presenciais após o período pandêmico?

7 - De que forma foi realizado o diagnóstico da aprendizagem desses alunos?

8 - Quais ações estão sendo implementadas pela rede para consolidar as aprendizagens/ sanar as possíveis dificuldades diagnosticadas neste retorno presencial?