

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA - CVRM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH**

ÂNGELA TECIA DE LIMA AMORIM

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

HUMAITÁ-AM

2024

ÂNGELA TECIA DE LIMA AMORIM

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE
PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Francisca de Medeiros
Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de ciências humanas.

HUMAITÁ-AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A524a Amorim, Ângela Tecia de Lima
Alfabetização em tempo de pandemia: práticas pedagógicas de professores do 1º ano do ensino fundamental / Ângela Tecia de Lima Amorim . 2024
98 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Adriana Francisca de Medeiros
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Alfabetização. 2. Pandemia. 3. Prática pedagógica. 4. Tecnologia. I. Medeiros, Adriana Francisca de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ÂNGELA TECIA DE LIMA AMORIM

**ALFABETIZAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Francisca de Medeiros – Presidente (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria – Membro Externo
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Profa. Dra. Marlene Schüssler D'Aroz. - Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

A meu esposo Jairo e meus filhos Gabriel, Hugo, Darah e Daniel pelo estímulo, carinho e compreensão nos momentos de ausência, destinados a esse estudo. A meus pais, Sipriano e Maria da Conceição, ambos *in memoriam*, pois certamente estariam muito felizes.

AGRADECIMENTOS

O ser humano é um ser social, e um trabalho dessa natureza, não se faz na individualidade, muitos pontos de vistas colaboraram para a realização desta pesquisa. Assim, com muito amor, consideração e reconhecimento agradeço:

A Deus, meu mestre por excelência;

A minha família: esposo e filhos que embarcaram nesse sonho;

A instituição de ensino Universidade Federal do Amazonas (UFAM);

Ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) e ao Programa de Pós-graduação em ensino de ciências e humanidades- (PPGECH);

A CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior;

A FAPEAM- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas;

Aos professores do programa por compartilharem conhecimentos e estarem sempre dispostos a ajudar, dentre eles: Eulina Nogueira, Marlene D'Aroz e Eliane Regina;

A minha orientadora Prof.^a Dr.,^a Adriana Francisca de Medeiros, pelo conhecimento a mim repassado;

Aos colegas de turma e amigos pelo entusiasmo e a partilha de conhecimentos, dentre eles destaco meus conterrâneos: Geângela Azevedo e Afimar Fernandes;

Ao meu pastor Kerciel Roberto, que dentre outras contribuições, fez a mudança da minha família para a cidade de Humaitá;

As entrevistadas, professoras alfabetizadoras, que com muita disposição e vontade de ajudar, prestaram de maneira minuciosa as informações contidas nesse trabalho, sem a qual não se configuraria da maneira em que se encontra;

A minha amiga Maria Antônia Barreiros de Moura, grande incentivadora, vivemos juntas cada uma das etapas da seleção.

Ao meu grande amigo, Prof.^o Me. Elias Bezerra de Souza, grande incentivador deste trabalho. Desde o momento da seleção para o mestrado, ele acreditou e contribuiu para a realização deste sonho;

E a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para essa etapa na minha formação acadêmica.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no período de 2022 a 2024, com quatro professoras alfabetizadoras do município de Lábrea/AM. Duas foram as escolas públicas selecionadas para a pesquisa, uma estadual e uma municipal, em ambas, a investigação se deteve em duas turmas do 1º ano do ensino fundamental, no ano de 2021, segundo ano desde o surgimento da pandemia da COVID-19. O estudo traz a seguinte problemática: Quais foram as práticas pedagógicas produzidas na alfabetização durante a pandemia? Assim a pesquisa teve o objetivo geral de analisar a partir dos planos de aula e das práticas de docentes (planejamento, execução e avaliação), como se deu o processo de alfabetização em turmas do 1º ano do ensino fundamental de escolas da rede pública de ensino da cidade de Lábrea. Para isso traçou-se objetivos específicos, como: Levantar o conteúdo e as estratégias de alfabetização descritas nos planos dos respectivos docentes; mapear, a partir das falas das alfabetizadoras, as estratégias pedagógicas para continuar o processo de alfabetização; identificar as principais dificuldades com as quais as docentes se depararam no processo de alfabetização no contexto da pandemia. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, buscamos fundamento teórico-epistemológico em autores como Ferreiro (1999), Perez (2008), Mortatti (2006), Macedo (2022), Grossi (1993), Cagliari (1998), Soares (2020) entre outros. Os resultados apontam que a prática pedagógica na alfabetização durante a pandemia foi desafiadora. Dificuldades várias, como medo, sentimento de incapacidade, desafiaram a ampla experiência que tinham no modo presencial. Os dados mostram que as professoras procuraram transpor as atividades do presencial para o modelo remoto, usando recursos que antes não usavam. A interação acontecia na maioria das vezes pelo grupo de WhatsApp da turma. O estudo ainda revelou a necessidade da inserção dos professores na área tecnológica pedagógica, pois a tecnologia pode ser aliada de um ensino mais efetivo, contudo sua utilização precisa ser cuidadosamente planejada para ser acessível a todos. Também ficou evidente que a presencialidade é fator fundamental no ensino de crianças no processo de alfabetização. Foi um período de intensas dificuldades, grandes desafios, mas sobretudo de muita reflexão, pois além do aprendizado voltado para a área tecnológica, tivemos que em um rápido período de tempo, aprender a compartilhar conhecimento de uma maneira diferente, e mesmo com anos de experiência, precisamos pedir e contar com a colaboração de outros. Enfim, mesmo separados fisicamente o momento nos mostrou o quanto necessitamos uns dos outros.

Palavras-chave: Alfabetização, Pandemia, Prática pedagógica, Tecnologia.

RESUMEM

Este estudio se desarrolló entre 2022 y 2024, con cuatro alfabetizadores de la ciudad de Lábrea/AM. Fueron dos escuelas públicas seleccionadas para la investigación, una estatal y otra municipal, en ambas, la investigación se centró en dos clases del 1er año de primaria, en el año 2021, segundo año desde el surgimiento de la pandemia COVID-19. Desde esta perspectiva, la discusión plantea la siguiente cuestión: ¿Cuáles fueron las prácticas pedagógicas producidas en alfabetización durante la pandemia? Así, la investigación tuvo como objetivo general analizar, a partir de planes de clase y prácticas docentes (planificación, ejecución y evaluación), cómo se produjo el proceso de alfabetización en las clases de 1º año de educación básica de escuelas públicas de la ciudad de Lábrea. Para lograrlo, se trazaron objetivos específicos, tales como: Relevar los contenidos y estrategias de alfabetización descritos en los planes de los respectivos docentes; mapear, a partir de los discursos de los alfabetizadores, las estrategias pedagógicas para continuar el proceso de alfabetización; identificar las principales dificultades que enfrentaron los docentes en el proceso de alfabetización en el contexto de la pandemia. Esta es una investigación con enfoque cualitativo, con objetivos exploratorios y descriptivos, por lo que buscamos fundamentos teórico-epistemológicos en autores como Ferreiro (1999), Pérez (2008), Mortatti (2006), Macedo (2022), Grossi (1993)., Cagliari (1998), Soares (2020) entre otros. Los resultados indican que la práctica pedagógica en alfabetización durante la pandemia fue desafiante. Diversas dificultades, como miedo y sensación de incapacidad, desafiaron la amplia experiencia que tuvieron en la modalidad presencial. Los datos muestran que los docentes buscaron trasladar las actividades presenciales al modelo remoto, utilizando recursos que antes no utilizaban. La interacción se produjo la mayor parte del tiempo a través del grupo de WhatsApp de la clase. El estudio reveló la necesidad de incluir a los docentes en el área tecnológica pedagógica, ya que la tecnología puede ser un aliado para una enseñanza más efectiva, sin embargo su uso debe ser planificado cuidadosamente para que sea accesible a todos. También se evidenció que la presencialidad es un factor fundamental en la enseñanza de los niños. En definitiva, fue un período de intensas dificultades, de grandes desafíos, pero sobre todo de mucha reflexión, porque además de un aprendizaje enfocado en el área tecnológica, tuvimos que aprender en un corto período de tiempo a compartir conocimientos de una manera diferente, e incluso con años de experiencia, necesitamos preguntar y contar con la colaboración de otros. De todos modos, aunque estábamos separados físicamente, el momento nos mostró cuánto nos necesitamos el uno al otro.

Palavras chave: Alfabetización, Pandemia, Práctica pedagógica, Tecnología.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Antonio Rodrigues Pereira Labre (Fundador de Lábrea-AM).	54
Figura 2 - Vista aérea de Lábrea-AM.	55
Figura 3 - Localização do município de Lábrea no mapa do Brasil.	56
Figura 4 - Moradias típicas de famílias de alunos da Escola Estadual (Bairro da fonte).	59
Figura 5 - Moradias típicas de famílias de alunos da Escola Municipal.....	61
Figura 6- Programa Aula em casa na jornada pedagógica.	73
Figura 7 - Atividade prática, fazendo as vogais com o corpo.	80

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Plano de Ensino Municipal.....	67
Quadro 2 - Plano de Ensino - Estadual.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Levantamento das pesquisas sobre alfabetização na Pandemia anos de 2020-2021.	49
Tabela 2 - – Formação e atuação das participantes da pesquisa.....	62

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

APMC – Associação de Pais e Mestre e Comunitários;

BNCC – Base Nacional Comum Curricular;

CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/AM - Conselho Estadual de Educação do Amazonas

CESLA - Centro de Educação Superior de Lábrea

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVID - (CO)rona (VI)rus (D)isease – Doença do coronavírus

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ERE - Ensino Remoto Emergencial

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IFAM - Instituto Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OMS - Organização Mundial de Saúde

PcD – Pessoa com Deficiência

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME - Plano Municipal de educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGECH - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica;

SARS-COV-2 - Coronavírus 2, da síndrome respiratória aguda grave

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino;

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na educação

UAB -Universidade Aberta do Brasil,

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
1. INTRODUÇÃO	18
2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO	23
2.1 Alfabetização: História.....	23
2.2 Alfabetização e legislação	28
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	34
3.1 Planejamento e prática pedagógica em exercício	35
3.2 PNAIC e a prática pedagógica da leitura e da escrita na alfabetização.	37
3.3 Diferentes linguagens, diferentes letramentos.	42
4. A ALFABETIZAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19	45
4.1 Pandemia e alfabetização: o que dizem as pesquisas	48
5. CONTEXTO, REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO, CAMINHOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	53
5.1 Lábrea: o Território de Origem da Professora-Pesquisadora	53
5.2 Referencial Teórico-Metodológico e Caracterização do Estudo	57
5.3 Caracterização das Escolas	58
5.4 Participantes da Pesquisa.....	61
5.5 Coleta dos Dados	63
5.5.1 O levantamento documental	63
5.5.2 A Entrevista Semiestruturada	63
5.6 Sobre Análise dos Dados.....	64
6. ALFABETIZAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DA COVID-19: ENTRE PLANOS, ESTRATÉGIAS E DIFICULDADES NA PRÁTICA DOCENTE	66
6.1 Planos de Ensino	66
6.2 O Projeto Aula em Casa	72
6.3 O que dizem as professoras alfabetizadoras.	75
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS.....	97

PRÓLOGO

Nasci em uma família humilde, mas rica em valores e com grande apreço pelo conhecimento. Na escola, era muito tímida e participava apenas das atividades obrigatórias. Mesmo assim, estar naquele ambiente me fazia muito bem, pois aprender todos os dias me trazia uma satisfação imensa.

Iniciei o ensino fundamental no final da década de 1980, alfabetizando-me aos sete anos de idade, na 1ª série. Minha professora, dona Rute, me marcou profundamente; ainda guardo com carinho a lembrança de sua amabilidade e dedicação aos alunos. Eu tinha dificuldades para aprender, mas me esforçava ao máximo. Lembro das vezes em que rasgava as folhas do caderno nas tentativas de reproduzir os exercícios de coordenação motora, mas todo esforço era recompensado com um PARABÉNS, o que me deixava motivada. Quando me perguntavam o que eu queria ser ao crescer, eu respondia: professora. O exemplo de dona Rute despertava em mim o desejo de seguir seus passos.

Após concluir o ensino fundamental em 1994, segui para o 2º grau, o ensino médio de hoje, com duração de três anos, nele era ofertado o curso profissionalizante do magistério. Na cidade, as opções de formação eram limitadas, e, como eu, muitos familiares – minha mãe, tias e primos – seguiram a carreira do magistério. Era uma opção para quem não podia seguir com os estudos fora da cidade, e desejava adentrar logo no mercado de trabalho. E assim como eu, as mulheres da família que foram se formando, ficaram por um bom período trabalhando com a alfabetização.

Logo após a conclusão do magistério (1999) fui admitida como professora da EJA (Educação de Jovens e Adultos), atuando como alfabetizadora, em um regime de contrato temporário, tínhamos que ir em busca dos alunos, fazendo matrículas em suas casas. Aquele professor que conseguisse formar uma turma com aproximadamente trinta ou quarenta alunos, teria o emprego enquanto os alunos permanecessem.

Grande eram os nossos esforços para incentivar os alunos a continuarem estudando, mas parte deles, só estudavam no período chuvoso, quando não podiam trabalhar em seus roçados, logo que o verão chegava, muitos deles, desempregados, buscavam meios de sobrevivência em outros locais, tais como os seringais, trabalhos na agricultura local ou viajando para a cidade de Porto Velho, e diante do argumento de que precisavam trabalhar para sustentar suas numerosas famílias, ficávamos sem eles.

A secretaria de educação fazia visitas periódicas para conferir o número de alunos, quando percebia que as turmas iam se reduzindo consideravelmente, o professor era remanejado para outro turno. As turmas que iniciavam com uma média de quarenta alunos, chegava ao final

do ano com dez ou doze alunos, uma desistência muito grande. Apesar da insegurança no trabalho, a experiência de atuar nessa modalidade de ensino foi muito enriquecedora. Fiquei na EJA somente dois anos, de 1999 a 2000.

Em 2001, vivenciei o trabalho em uma sala de aula na periferia, com crianças iniciando o ensino fundamental, todos os dias voltava para casa extremamente desmotivada, e se não fosse a necessidade financeira, teria desistido.

A ideia de uma boa aula, dinâmica, envolvente e de um bom professor, não o único detentor dos saberes, mas um elo, entre as crianças e o conhecimento não podia se realizar ali, talvez por minha inexperiência frente a indisciplina das crianças, o descaso, e a omissão dos pais.

Fiz duas graduações, a primeira foi o Normal Superior, curso de licenciatura plena de formação de professores para atuar na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental, concluída em 2005, depois fiz outra, com o nome de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, concluída em 2012, pois sentia a necessidade de aprendizado na parte que envolvia conhecimentos voltados para a informática, já que era uma área onde precisava me alfabetizar, esse curso com certeza não era para principiantes, mas trouxe aprendizado.

Fiz duas especializações *latu sensu* gratuitas, Gestão Pública (2014) e Educação Profissional e Tecnológica (2019), bem como algumas formações como: Pró-letramento (2010), e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2016), dentre outros.

Reconheço a necessidade de constante evolução como profissional, pois ainda desejo ser a professora que sempre quis ter: dinâmica, flexível, mas realista, atenta aos diversos tipos de alunos, eles são muito diferentes. É preciso pensar que nossos alunos têm uma vida fora da escola, muitas vezes são oriundos de famílias onde valores primordiais para o bom convívio em sociedade, não são transmitidos de igual forma.

Talvez no início eu tenha me tornado professora alfabetizadora porque na época em que comecei a trabalhar, os menos experientes eram lotados nas séries iniciais. Mas com o passar do tempo poderia ter migrado para outras séries, no entanto, só um professor alfabetizador pode compreender como é satisfatório perceber que uma criança que chegou em suas mãos iniciando o processo de alfabetização o concluiu, lendo, escrevendo, entendendo, explicando o que leu, essa é uma sensação única.

Porém essa fase da escolaridade tão importante no desenvolvimento de qualquer aluno, sempre me inquietou, pois percebia que poderia ser melhor, que os alunos poderiam aprender

mais, pois o bom desenvolvimento nessa fase gera segurança para as séries posteriores, e isso traria grandes conquistas.

Em 2021, na pandemia, também atuei como professora alfabetizadora. A escola em que trabalhei, após a paralização das aulas presenciais, iniciou em poucos dias o trabalho remoto, por meio basicamente de grupos de *WhatsApp*. Para aquelas crianças que não tinham acesso à *internet*, eram disponibilizadas atividades impressas, os pais tinham que buscar na escola. Na semana seguinte, deixavam as atividades realizadas pelas crianças e levavam novas atividades para a semana. No início, seguimos o horário das aulas semanais, depois, foi definido um novo horário.

Por conta de problemas de saúde e ter em casa pessoas com comorbidade, eu quase não saía de casa. Meu contato com as crianças era basicamente por troca de mensagens. Iniciei com essa turma no ano de 2020 no 1º ano. Em 2021, ano da pesquisa, cursavam o segundo ano, mostrando grandes dificuldades na aquisição do conhecimento.

Aqueles que os pais podiam acompanhar nas atividades, se destacavam, mas a grande maioria não acompanhava as aulas e tiveram dificuldades frente ao conhecimento específico para aquele ano/série.

De maneira abrupta tivemos que nos organizar, para ministrar aulas remotamente. No último dia de aula presencial, uma reunião foi marcada com os pais e explicada a situação, na ocasião atualizamos o contato de todos os pais presentes e aqueles que não tinham telefone, davam número dos vizinhos, de modo que foram poucos que ficaram faltando. O grupo de *WhatsApp* da turma foi a principal via de comunicação entre os pais e professores.

Ainda que já se ouvisse falar da possibilidade de paralisação das aulas presenciais, quando a notícia de fato foi confirmada, lembro que ficamos sem saber o que fazer, por mais que pensássemos que o retorno seria rápido, a reação dos professores foi de espanto, como que dissesse, e agora, como vou desempenhar o meu trabalho?

Retomadas as aulas, no formato remoto, as atividades no grupo consistiam em enviar fotos das atividades propostas, seguidas de áudios explicativos de como resolver o exercício. Em uma boa parte das vezes os pais compreendiam bem como resolver os exercícios, quando tinham dúvidas, perguntavam.

À medida que o tempo passava, o questionamento sobre o retorno se intensificava, e como o retorno demorou, percebi que a participação dos pais no grupo diminuía. E ainda que enfatizássemos que podiam explicar a atividade para seu filho, mas não deviam fazer por eles, era perceptível que alguns não dispunham desse entendimento, e acabavam por não conseguir manter esse acordo.

Percebi que no pequeno período presencial do início do ano, algumas crianças estavam acompanhando as atividades dentro do esperado, mas no modo remoto, não faziam, isso me entristecia, pois, a criança se atrasava, não por uma dificuldade sua, mas pela falta da presencialidade de alguém para instruí-la. Percebi também que embora alguns pais desmerecessem nosso trabalho, ou não ajudassem seus filhos em casa, havia também pais muito dedicados, que dispunham de boa vontade e interesse em ver seus filhos verdadeiramente alfabetizados.

Quando participei da seleção de mestrado (2021) do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), era sobre esse tema que queria investigar, afinal, em toda a minha trajetória profissional estive atuando nos anos iniciais, e lá se vão mais de 20 anos. Isso de maneira nenhuma me coloca em uma posição de saciedade pelo que já sei, preciso aprender mais e gostaria muito de contribuir também para a melhoria do ensino dos nossos alunos, em especial a alfabetização.

No mestrado, o olhar para a sala de aula e as práticas pedagógicas mudam, percebo que a falta de tempo para me dedicar as leituras sobre o que estava sendo estudado no campo da alfabetização fez com que não praticasse muito do que poderia agregar valor as minhas aulas. Digo falta de tempo, pois somente um professor alfabetizador sabe como são muitas as atividades diárias de quem atua nessa modalidade de ensino, talvez por isso, dentre os professores, não são muitos os que desejam ser alfabetizadores por longo período.

O meu desejo a partir de agora é de experimentar, colocar em prática, muito do que as leituras desse momento sugeriram e compartilhar esse novo conhecimento, com a comunidade escolar onde estou inserida.

1. INTRODUÇÃO

Do ponto de vista histórico, a alfabetização, enquanto processo eminentemente humano, apresenta-se como um fenômeno permeado por transformações contínuas em suas concepções teóricas e metodológicas. Essas mudanças refletem as evoluções das sociedades, sendo inseparável das vivências sociais e culturais, especialmente no contexto escolar.

Em razão dessas modificações históricas, a alfabetização acompanha o desenvolvimento das sociedades e está vinculada ao avanço dos agrupamentos populacionais ao longo do tempo. Esse processo teve origem na Antiguidade, com representações gráficas do mundo e das palavras através da escrita (Barboza, 2016).

No Brasil, a alfabetização reflete as dinâmicas históricas e contextuais do país. Bordignon e Paim (2017) destacam que, até o final do século XIX, o acesso à educação era restrito a uma elite e apenas com a universalização escolar esse acesso se ampliou gradualmente. No entanto, foi apenas com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 que o processo de alfabetização ganhou caráter mais inclusivo, ainda que sem políticas específicas.

É importante explicitar que, até a criação da primeira política nacional escolar brasileira, feita a partir da LDB de 1961, a alfabetização não era um processo para massas, porque de fato, não se tinha uma política específica voltada para essa questão, sobre alfabetização enquanto direito legal, somente na LDB de 1996, a alfabetização passou a ser reconhecida como direito fundamental, reafirmando o compromisso social com o ensino universal e equitativo, independentemente das condições socioeconômicas e geográficas dos estudantes (Santos, 2020).

Apesar desse progresso, dados acadêmicos e avaliações nacionais apontam que um número significativo de crianças, mesmo frequentando a escola por três anos ou mais, não conseguem alfabetizar-se, o que torna um dos maiores desafios da educação em nosso país. Diante dessas evidências, nos perguntamos, mas quais são os saberes inerentes ao processo de alfabetização? O que deve aprender uma pessoa que está sendo alfabetizada?

Kleiman (2005) descreve a alfabetização como um processo complexo que envolve operações cognitivas e emocionais e define a alfabetização como a aquisição das primeiras letras, com engajamento físico, mental e emocional em atividades que visam à compreensão do sistema da língua escrita. De Oliveira (2017) amplia essa visão, abordando a alfabetização como um processo que reconhece a função social da linguagem, fundamental para a integração do aluno ao contexto social e cultural.

O aprendizado ocorre de maneira única em cada indivíduo; enquanto alguns alunos assimilam rapidamente os conteúdos, outros enfrentam grandes dificuldades. Segundo Soares (2003), o processo de alfabetização é intrinsecamente complexo, pois abrange diversas dimensões (linguísticas, cognitivas, pedagógicas) e é influenciado por múltiplas determinações (sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais).

Para muitos estudantes de baixa renda, essas dificuldades são agravadas por fatores socioeconômicos que limitam o acesso a recursos essenciais. As escolas, nesse contexto, desempenham um papel fundamental, oferecendo acesso a textos e conteúdos variados que são cruciais para que esses alunos compreendam o mundo ao seu redor e desenvolvam habilidades de leitura e escrita em situações do cotidiano através do contato entre colegas, professores e comunidade escolar.

Se o ambiente familiar desses estudantes não os motiva a fazer uso da leitura, o que esperar, quando todos os alunos não podiam frequentar a escola? Essa foi a realidade imposta pela pandemia da COVID-19.

O advento da pandemia da COVID-19, em 2020, apresentou desafios únicos para o processo de alfabetização, ao exigir o distanciamento social e a implementação de metodologias remotas, por conta do coronavírus SARS-COV-2. Com as escolas fechadas, a adaptação ao ensino remoto tornou-se uma necessidade para continuar o processo educativo.

As escolas, como outras instituições, precisaram se adequar abruptamente ao momento, suspendendo as aulas presenciais como forma de minimizar o risco de infecção entre pessoas com o coronavírus. Entendia-se que as crianças eram mais resistentes a doença, mas poderiam transmiti-la em casa, para pessoas com comorbidade, em quem a doença se agravava mais facilmente.

A Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades de ensino a distância, evidenciando os desafios e limitações do ensino remoto, especialmente para estudantes em fase inicial de alfabetização, e expôs as desigualdades sociais e econômicas, já que o acesso à internet e a recursos tecnológicos adequados variava significativamente entre os alunos.

O distanciamento das crianças com a escola, complexificou o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais onde as crianças iniciam a alfabetização.

O interesse pela temática abordada surge por conta das minhas vivências profissionais alfabetizadoras, e particularmente na crise da pandemia da COVID-19, quando foi criado uma

proposta pedagógica de alfabetização de crianças a partir do ensino remoto, uma opção de continuidade dos estudos.

Diante dessa realidade vivenciada, a pesquisa realizada teve como *lócus* a cidade de Lábrea-AM, haja vista ser o local de moradia da pesquisadora há mais de 20 anos. Nessa perspectiva esta discussão traz como questão investigativa a seguinte pergunta: Quais práticas pedagógicas foram produzidas na alfabetização durante a pandemia?

Diante dessa conjuntura, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a partir dos planos de aula e das práticas de docentes (planejamento, execução e avaliação), o processo de alfabetização em turmas do 1º ano do ensino fundamental de escolas da rede pública de ensino da cidade de Lábrea-AM, durante a pandemia.

Os objetivos específicos incluem: (i) levantar o conteúdo e as estratégias pedagógicas de alfabetização descritas nos planos dos respectivos docentes, (ii) mapear as práticas docentes para a continuidade do processo de alfabetização no período pandêmico; e (iii) identificar as dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de alfabetização no contexto da pandemia.

Por si só, o distanciamento entre alunos e professores causado pela pandemia da COVID-19, trouxe grandes consequências e prejuízos para o ensino e a aprendizagem das crianças nesse estágio da vida escolar.

No Sul do Amazonas, essa situação é precária, e isso dificultou a possibilidade de professores/as se atualizarem ou buscarem nas redes sociais possíveis estratégias de ensino remoto para desenvolverem suas aulas com as crianças de forma minimamente eficaz.

Para os professores, a experiência profissional tem sido muito dolorosa, pois muitos não dispõem de internet de boa qualidade em suas residências para preparar aulas e utilizar ferramentas tecnológicas atuais, tampouco formação tecnológica capaz de atender esse novo modelo de ensinar. Não significa que todos os professores são resistentes às novas situações de aprendizagem, mas precisamos compreender que quando não dominam o processo, se torna mais difícil operacionalizar a prática pedagógica (Nogueira *et al.*, 2021, p.39).

A desigualdade social se fez cada vez mais visível pois não de igual maneira, era o acesso das famílias à internet. Os alunos experimentaram uma maneira bem diferente da convencional de obter conhecimento.

As instituições de ensino precisaram se reinventar para continuar o processo educativo-pedagógico, optaram por aulas remotas, a fim de levar o mínimo de conhecimento escolar para seus alunos. Na educação básica, principalmente o primeiro ciclo do ensino fundamental, o impacto e as dificuldades foram quase catastróficos, com as escolas fechadas, como medida

preventiva, foi necessário pensar em uma maneira de dar continuidade as aulas, ainda que de maneira remota.

Conforme definiu a Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação Nacional, que permitiu, de forma única, a substituição das aulas presenciais continuadas por atividades relacionadas com a utilização das tecnologias de informação e comunicação para a continuidade do semestre, e ano escolar. A portaria dispõe: Art. 1º, nº 343, de 17 de março de 2020, passa a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 1º Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2020).

Não há dúvida de que a medida foi necessária, mas também entendemos quão grande desafio passou o país para oferecer essa modalidade de ensino, principalmente voltada para o público de alunos que cursavam os anos iniciais, auxiliados por seus pais, e muitos deles não dispunham de acesso à internet, e tinham pouca intimidade com as ferramentas tecnológicas.

Com base neste contexto, atípico e extremamente complexo que se justifica a produção desta pesquisa, além de requerer compreender as estratégias didáticas dos processos de alfabetização construídas neste período.

Levando em consideração, todas dificuldades do processo de alfabetização no período pandêmico, a investigação que tem como locus de pesquisa duas escolas de zona urbana no interior do Amazonas.

Embora já tenha sido declarado o fim da pandemia, ainda assim, entendemos que esse estudo seja relevante no sentido de olhar a alfabetização sob uma ótica dos processos construídos, desafios, limites, possibilidades desenvolvidas pelo ponto de vista do professor.

Para o propósito do objeto e dos objetivos deste estudo buscamos fundamento teórico-epistemológico em autores como Ferreira (1999), Perez (2008), Mortatti (2006), Ferreira, Gracia e Zen (2021), Gonçalves; Miranda e Gonçalves (2020), Macedo (2022), Grossi (1993), Cagliari (1998), Soares (2020) entre outros. Como aporte metodológico e de análise trazemos Triviños (2011), Fonseca (2002), Creswell (2021), Ludke e André (2003), Gil (2010), Júnior et al, (2021).

Estruturamos o trabalho da seguinte forma: trazemos um prólogo onde abordamos a trajetória de vida da pesquisadora e o vínculo com o objeto de estudo, em seguida na primeira sessão a introdução, contextualizamos o tema, trazendo a justificativa, problemática, os objetivos fazendo uma articulação do que será contemplado ao longo desse texto, mostrando os encaminhamentos e direcionamentos postos pelas enunciações da pesquisa.

A segunda seção volta-se para a Alfabetização no Brasil: história e legislação, o intuito dessa seção é mostrar a dinâmica dos procedimentos de alfabetização, suas ênfases, e envergaduras epistêmicas, a alfabetização como processo vivido, que pode ser transformada conforme a tendência política incutida nesta.

Na terceira seção, abordamos a alfabetização com observação sobre as práticas pedagógicas.

Na quarta abordaremos sobre os processos educacionais, escolares no período da Pandemia do Novo Coronavírus, pautamos os entornos do que foi reorganizado na perspectiva da educação escolar ao longo do período desta Pandemia, elucidamos as abordagens e escolhas feitas pelas secretárias de educação, os trajetos escolhidos e efetivamos, bem como, o que dizem as pesquisas sobre o tema.

A quinta seção desta pesquisa compreende a apresentação do território lócus da pesquisa, do município de Lábrea-AM, bem como das escolas pesquisadas. Elucidaremos o referencial teórico-metodológico, proposto bem como os caminhos e os procedimentos metodológicos percorridos para compreender a alfabetização infantil para além de entendimentos prévios, empíricos, já que quando nos propomos a pesquisar algo precisamos nos desvencilhar dos nossos pré-conceitos para conseguirmos ver o que a realidade, de fato está mostrando.

Na sexta seção buscamos enunciar os resultados e discussões dos dados coletados em campo, fazendo uma relação com o arcabouço teórico tecido nesta pesquisa, abordaremos de forma particular sobre o processo de alfabetização no lócus específico dessa pesquisa, que é o município de Lábrea, destacamos neste debate a falas dos professores entrevistados a saber das estratégias de alfabetização, enfatizando também os planos dos referidos professores.

Como um todo, buscamos fazer uma correlação dos desafios, dificuldades e dos resultados alcançados referentes aos processos de alfabetização no período da Pandemia de Covid-19, no município focalizado nesta pesquisa.

2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

O objetivo de analisar como se deu a alfabetização de crianças no contexto da pandemia da Covid-19, envolve também o conhecimento das mudanças ocorridas na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem de crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma central, compreende-se que a alfabetização tem uma grande importância na construção de sociedades letradas. Estudos realizados nas últimas décadas mostram que houve mudanças na forma de compreender o processo de alfabetização.

2.1 Alfabetização: História

No Brasil, o processo de alfabetização esteve inicialmente associado à catequese e à conversão dos povos indígenas, com a responsabilidade atribuída aos jesuítas desde sua chegada em 1549 até sua expulsão em 1759, sob ordens do Marquês de Pombal.

Durante esse período, os jesuítas implantaram um sistema educacional dual, caracterizado pela desigualdade: a educação básica elementar, que englobava habilidades como língua, fala, leitura, escrita, instrução básica, música e canto, era destinada às crianças indígenas e aos filhos dos colonos, enquanto a educação literária e acadêmica, voltada para a formação de indivíduos eruditos, era reservada à elite dominante (Perez, 2008).

Essa divisão entre a educação destinada ao povo e aquela direcionada à elite resultou em descompromisso por parte dos governantes, em relação à educação pública, e a expansão da alfabetização não era vista como uma necessidade ou direito universal. A expulsão dos jesuítas desestruturou o sistema educacional existente, mas, como afirma Romanelli (1988), os métodos pedagógicos permaneceram inalterados, caracterizados pela rigidez, disciplina severa, e a ênfase na autoridade e na repetição.

De acordo com Perez (2008), o nascimento da República Federativa do Brasil, ocorrido no final do século XIX sob o “signo da ordem e do progresso”, representou a criação de um Estado positivo, com uma sociedade politicamente, economicamente e culturalmente reformada. Havia a esperança de reverter o legado de atraso da colônia e do Império.

A nova ordem política e econômica, embasada por ideais positivistas, demandava um novo modelo educacional que abrangesse um maior número de pessoas, já que, nesse contexto, a educação era vista como fundamental para a evolução da sociedade e garantia de liberdade individual. A partir desse momento, a alfabetização passou a ser discutida como uma questão metodológica

Segundo Mortatti (2006), é possível identificar quatro momentos cruciais na disputa pela hegemonia de diferentes métodos de alfabetização. Esses momentos foram sintetizados

pela autora em uma conferência no seminário "Alfabetização e Letramento em Debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, em evento realizado em Brasília, em 27 de abril de 2006. A seguir, são apresentadas breves características desses quatro momentos.

Primeiro momento - A metodização do ensino da leitura: Até o fim do Império brasileiro, o ensino carecia de estrutura: poucas escolas existiam, com salas improvisadas que agrupavam alunos de várias séries e materiais escassos, geralmente importados da Europa. A didática começava com o ensino da leitura com as chamadas cartas do ABC em um método sintético, apresentando letras e seus nomes em ordem crescente de complexidade. A escrita se resumia a caligrafia e ortografia, aprendida por meio de cópias e ditados, enfatizando o traçado correto das letras.

A partir dos anos 1880, o "Método João de Deus" (ou *A Cartilha Maternal*), também conhecido como método da palavração foi introduzido pelo poeta português João de Deus, trazendo um enfoque inovador que iniciava a leitura por palavras, seguidas pela análise fonética das letras.

Segundo Momento - Institucionalização do Método Analítico: Em 1890, a reforma da instrução pública em São Paulo propôs o método analítico, que ensinava a leitura a partir do "todo" — seja uma palavra, sentença ou historieta — para depois decompor suas partes.

O método da historieta foi formalizado em 1915 pelo documento *Instruções Práticas para o Ensino da Leitura pelo methodo analytico* – modelos de lições (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP, 1915). Esse documento priorizava a "historieta" como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura. Esse método priorizava o uso de narrativas breves como ponto inicial para o aprendizado da leitura.

Entretanto, a disputa entre defensores dos métodos analítico e sintético persistiu, enquanto o ensino da escrita focava em caligrafia e ortografia. Isto deu após uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação (Mortatti, 2006).

Ainda no segundo momento, que se estendeu até aproximadamente meados dos anos de 1920, a ênfase da discussão sobre métodos continuou incidindo no ensino inicial da leitura, já que o ensino inicial da escrita era entendido como uma questão de caligrafia (vertical ou horizontal) e de tipo de letra a ser usada (manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula), o que demandava especialmente treino, mediante exercícios de cópia e ditado.

Durante essa fase, o método analítico passou a integrar aspectos psicológicos, incorporando testes de maturidade. Contudo, esses testes desconsideravam o entendimento de variação linguística, como apontado por Cagliari (1998).

Terceiro Momento - Alfabetização sob Medida: Nos anos 1920, questões políticas e sociais aumentaram a resistência ao método analítico, incentivando a busca por métodos mistos que combinassem técnicas analíticas e sintéticas, visando maior eficiência. A prática pedagógica começou a enfatizar o "período preparatório", que envolvia exercícios motores e perceptivos para preparar as crianças para a alfabetização.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes.

A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional.

Também a partir dessa época, aproximadamente, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético e vice-versa) e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do "período preparatório".

Outro equívoco conforme Cagliari, (1998) pois diferente do que se observa hoje, naquela época se entendia que as crianças deveriam ser treinadas nas habilidades básicas, que consistiam em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros, até ficarem prontas para se alfabetizar, e sem essa prontidão o processo de alfabetização não seria eficiente.

A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura. Esse momento, que perdurou até o fim da década de 1970, trouxe uma abordagem personalizada ao ensino, onde a maturidade do aluno orientava o processo de ensino, as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica (Mortatti, 2006, p. 08).

Quarto Momento - Construtivismo e Desmetodização: A partir dos anos 1980, sob novas demandas políticas e sociais, o pensamento construtivista sobre alfabetização ganhou força no Brasil, influenciado pelas pesquisas da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro. Este enfoque deslocou a atenção dos métodos para o processo de aprendizado das crianças, propondo uma “revolução conceitual” ao desafiar práticas tradicionais e questionar o uso das cartilhas.

A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo.

De acordo com Mortatti (2006) inicia-se, assim, uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores — quase nunca “confessos”, mas atuantes especialmente no nível das concretizações — dos tradicionais métodos (sobretudo o misto ou eclético), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade.

De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre tantas outras iniciativas recentes.

Funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita, tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

Nesses quatro momentos que envolvem a alfabetização no Brasil é perceptível que na história da alfabetização, há uma necessidade de combater o tradicional e antigo para difundir um novo, isso desde a República, onde se efetuou uma reforma da educação, onde houve a busca por um método para ensinar a ler e escrever que fosse coerente com a excelência do regime republicano.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) a fim de garantir a alfabetização durante os primeiros anos do ensino fundamental, foi estabelecido:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; (Brasil, 1996m s/p).

Contudo, em 2006, através da lei nº 11.274, que instituiu o ensino fundamental de 9 anos, foi garantido que todas as crianças iniciassem o 1º ano com 6 anos de idade, assim as crianças ingressariam mais cedo no ensino fundamental, tendo mais tempo para o efetivo aprendizado.

No entanto, essa mudança não foi determinada considerando os aspectos pedagógicos de aprendizagem para as crianças de 6 anos, estava mais vinculada ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF, que vinculava o financiamento do ensino fundamental ao número de alunos matriculados na rede pública de ensino. Assim,

Essa situação sugere que as discussões sobre a incorporação das crianças de seis anos no ensino fundamental nas esferas estaduais e municipais tiveram como motivação principal, pelo menos num primeiro momento, a ampliação do número de matrículas, portanto, a busca por alternativas de captação de recursos financeiros, muitas vezes, insuficientes (Vieira, 2009, p.3).

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), considera que o aluno deve concluir a alfabetização no 2º ano do ensino fundamental, sem, contudo, reconhecer que esse processo de alfabetização e letramento é contínuo e deve ser problematizado nas diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece na meta 5 – que a criança deve ser alfabetizada até o 3º ano do ensino fundamental. Por isso, não se justifica esse aligeiramento na determinação do período para a efetivação da alfabetização das crianças, considerando a problemática das desigualdades econômicas e sociais vivenciadas na sociedade brasileira.

Nesse contexto, é pertinente refletir sobre o que afirma Ferreiro (1999), para ela a alfabetização é um processo que começa antes da escola e não termina com ela. A escola deve, então, reconhecer e desenvolver o conhecimento prévio das crianças, criando múltiplas oportunidades de aprendizagem. Esse entendimento permite uma prática alfabetizadora mais inclusiva, que diferencia as necessidades das crianças que dependem mais da escola para adquirir conhecimentos de leitura e escrita.

A referida pesquisadora demonstra que as crianças já possuem conhecimento antes de chegarem à escola, e enfatiza que a escola deve não somente reconhecer esses conhecimentos, mas também estimular ainda mais seu desenvolvimento, gerando diversas oportunidades de aprendizado. Estas crianças já iniciaram o processo de alfabetização bem antes de frequentarem a escola, através do contato e interação com a linguagem escrita.

Por outro lado, existem crianças que dependem mais da escola para adquirir conhecimentos sobre a escrita (Ferreiro, 1999, p. 23). A distinção entre aqueles que já possuem conhecimentos sobre a escrita ao entrarem na escola e aqueles que precisam desenvolvê-los é importante para a prática alfabetizadora, pois é possível identificar as hipóteses, através da avaliação diagnóstica.

Hoje, compreendemos que a alfabetização é um processo contínuo e significativo, estendendo-se da educação infantil aos anos iniciais do ensino básico. Nos primeiros anos do ensino fundamental, o ambiente lúdico e materiais que motivem a leitura e escrita são fundamentais para conectar o aprendizado ao contexto social. Alfabetizar demanda afetividade, interação entre pares, e atividades diversas, como jogos e leituras, que permitam à criança vivenciar a prática da leitura em seu dia a dia (Abalf, 2020).

Em junho de 2023, o governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, nova política de alfabetização. O Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, artigo 1º, institui o compromisso nacional criança alfabetizada.

Artigo 1º, institui o compromisso nacional criança alfabetizada. Art. 1º: Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. (Brasil, 2023, s/p).

A proposta da nova política de alfabetização visa subsidiar ações concretas dos estados, municípios e Distrito Federal para a promoção da alfabetização das crianças do país. O Compromisso tem o objetivo de garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao fim do 2º ano do ensino fundamental, além de garantir a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, tendo em vista o impacto da pandemia para esse público. A sociedade segue esperando por políticas de governo, que saiam do discurso e de fato sejam efetivas.

Como parte dessas mudanças históricas, também as legislações se atualizaram, vejamos importantes aspectos legais voltados para a alfabetização no Brasil.

2.2 Alfabetização e legislação

Para compreender como ocorre a alfabetização no Brasil, é fundamental considerar os programas governamentais que apoiam a educação. Nesta etapa da pesquisa, focaremos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Municipal de Educação de Lábrea.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): é um conjunto de diretrizes que estabelece os conhecimentos essenciais a serem abordados em cada etapa da educação básica. Além de servir como referência para os educadores, a BNCC desempenha um papel crucial na promoção da qualidade do ensino, definindo padrões de aprendizado que devem ser oferecidos a todos os alunos. No que diz respeito ao ensino fundamental I, a BNCC orienta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2019, p. 59).

Durante a alfabetização, enfatiza-se a importância de que os alunos trabalhem com textos reais, em vez de textos exclusivamente criados para o ambiente escolar. O documento também ressalta a continuidade das práticas desenvolvidas na educação infantil, evidenciando a necessidade de uma conexão entre os dois níveis, para estruturar as experiências com a língua oral e escrita que se iniciam na educação infantil. A BNCC reconhece a especificidade da alfabetização e destaca a centralidade dos textos nas práticas sociais de leitura e escrita.

A questão da escolaridade limite para a alfabetização foi amplamente discutida na elaboração da BNCC, pois como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), tinha como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças com até 8 anos de idade, no prazo limite do 3º ano, a BNCC antecipou essa meta para o segundo ano. Contudo, ela mesma indica que o foco na ortografia se mantém até o terceiro ano.

Embora muitas redes de ensino já adotem essa abordagem, a BNCC destaca a necessidade de articulação entre os currículos da educação infantil, onde as crianças estão expostas a experiências de leitura e escrita, e os dois primeiros anos do ensino fundamental, onde essas práticas serão aprofundadas e sistematizadas.

A BNCC também reflete as especificidades da leitura e escrita em ambientes digitais. Ela abrange gêneros clássicos, como contos, crônicas, entrevistas, notícias, tirinhas e receitas, mas também se abre para novos formatos, como pôsteres, chats e recursos multimídia, como vídeos e músicas. Para os anos iniciais, o papel do professor é essencial na construção desse multiletramento e na qualificação das produções utilizando ferramentas digitais. Seguimos observando o Plano Nacional de Educação, e como ele se volta para as questões da alfabetização.

Plano Nacional de Educação - PNE: é um projeto que abrange todo o Brasil, no qual União, Estados, Distrito Federal e Municípios compartilham responsabilidades. Este plano é

planejado para uma década, transcendendo diferentes administrações governamentais e evitando interrupções nas políticas públicas a cada mudança política. Além disso, é um guia de médio prazo para todas as iniciativas na área educacional, exigindo que cada entidade federativa tenha um plano educacional alinhado com o nacional.

O PNE abrange 20 metas, entre as quais a meta 5 foca na alfabetização infantil. O objetivo dessa meta é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, com a possibilidade de atingir esse resultado antes desse prazo. Para concretizar essa meta, foram estabelecidas sete estratégias:

1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.
2. Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental.
3. Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos.
4. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.
5. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização.

7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Para acompanhar a evolução do cumprimento das metas estabelecidas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como uma entrega responsiva, tem a tarefa de publicar estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Plano. Dessa forma, são apresentados a sociedade, relatórios do biênio, ao qual tivemos por referência, o relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.

Os resultados divulgados pelo INEP revelam desigualdades nos níveis de alfabetização dos estudantes brasileiros entre regiões e unidades federativas. Enquanto cerca de 47,5% dos alunos nas regiões Sul estão nos níveis 5 e 6 da escala de proficiência de Língua Portuguesa, esse percentual é de aproximadamente 31% no Norte e 36% no Nordeste.

As regiões Norte e Nordeste apresentam os maiores percentuais de alunos nos níveis mais baixos da escala (1 e 2) de Língua Portuguesa: 16,9% e 13,6%, respectivamente, quase o dobro do percentual da região Sul (6,7%). Além disso, ao analisar os resultados pela localização da escola (urbana e rural), observa-se que a proficiência nos níveis 5 e 6 é maior em áreas urbanas (40,7%) em comparação às rurais (31,9%). Aproximadamente 15% dos alunos da zona rural estão nos níveis mais baixos da escala (1 e 2), enquanto na zona urbana esse percentual é de 10,6%. A zona rural também apresenta quase o dobro de alunos abaixo do nível 1 (8,3% em relação a 4,3% na zona urbana) (Brasil, 2022).

Os índices mais baixos de proficiência em leitura nas regiões Norte e Nordeste, bem como o desempenho insatisfatório dos alunos na zona rural, não são novidades. Os dados continuam a indicar que as populações nessas áreas sofrem com políticas públicas que ainda não as alcançaram de maneira efetiva, não conseguindo minimizar as desigualdades já perceptíveis.

O relatório reconhece o "baixo nível de aprendizado dos alunos" e menciona a alfabetização como uma área problemática. Além disso, destaca que a pandemia de COVID-19 e suas consequências de curto, médio e longo prazos representam fatores contextuais que impõem grandes desafios ao avanço das metas do PNE.

O PNE, foi o referencial para os demais planos estaduais e municipais de educação no Brasil. Como exemplo o Plano Municipal de Educação de Lábrea de autoria do Poder Executivo Municipal.

Plano Municipal de Educação – PME: O Plano Municipal de Educação do município de Lábrea foi instituído pela Lei Municipal nº 399, de 22 de junho de 2015, aprovada na Câmara Municipal em 19 de junho do mesmo ano e sancionada pelo prefeito em exercício, Gelciomar de Oliveira Cruz.

A lei 399/2015, composta por 11 (onze) artigos, estabelece no inciso I do artigo 2º a erradicação do analfabetismo no município, criando a meta cinco, que diz: “**Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental**” (negrito destacado no próprio texto do plano). Para o cumprimento desta meta foram estabelecidas 8 (oito) estratégias, conforme detalhadas a seguir:

1. Estabelecer a quantidade de alunos por sala, de no máximo 25 alunos.
2. Aplicar exame semestral específico para aferir a alfabetização das crianças, sobre responsabilidade da SEMEC. Estratégia alcançada em parte no ano de 2019.
3. Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, asseguradas a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.
4. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.
5. Assegurar a alfabetização de crianças do campo e indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas, quando for o caso. Estratégia alcançada em 2017.
6. Apoiar com um profissional qualificado a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.
7. Garantir com material de apoio tecnológico: TV, DVD, Projetor, caixa de som, microfone, lousa digital e *notebook*, as salas de aula de alfabetização. Estratégia alcançada em 2017.
8. Promover e assegurar cursos de formação continuada para docentes de alfabetização (1ª ao 3º ano) da rede pública de ensino, garantindo o auxílio de bolsas remuneradas para esses profissionais cursistas. Estratégia alcançada em 2017 (Lábrea, 2015).

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), do município de Lábrea disponibilizou um relatório do ano de 2019, para acompanhar o progresso no cumprimento das metas estabelecidas. O documento apresenta informações detalhadas sobre prazos, previsões orçamentárias, status, execução e observações de cada estratégia definida.

Segundo o relatório, até dezembro de 2019, todas as estratégias para atender à meta 5 do PME haviam sido iniciadas, com prazo de conclusão previsto para 2025. Das oito estratégias propostas, quatro já haviam sido executadas dentro das previsões orçamentária. Entre as estratégias ainda não executadas, duas — a primeira e a quarta — constavam como “não se aplica” no campo de previsão orçamentária (Lábrea, 2019).

As estratégias três e seis, relacionadas às tecnologias educacionais e ao apoio de profissionais qualificados para a alfabetização de pessoas surdas, não haviam sido implementadas, embora estivessem dentro das previsões orçamentárias. Isso sugere que os recursos financeiros não são o único obstáculo para a execução das estratégias.

Com o prazo do plano se aproximando do fim, é evidente que nem todas as ações previstas foram realizadas, e a pandemia de COVID-19 foi um dos fatores que prejudicaram esses resultados. No entanto, embora a pandemia seja uma situação recente, os desafios da alfabetização não são novos. Mesmo com planos específicos para a alfabetização, os resultados ainda são insatisfatórios, indicando a necessidade de reflexão sobre a integração entre teoria e prática, reconhecendo o percurso já trilhado em busca de práticas pedagógicas mais inclusivas e autênticas.

Na seção seguinte, abordamos a prática pedagógica na alfabetização, em um constante exercício de construção e desconstrução, em meio a novas oportunidades de ensino e aprendizagem.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É comum confundir práticas educativas com práticas pedagógicas, entendendo-as como sinônimos. Esse equívoco leva a acreditar que prática pedagógica se limita apenas à rotina de sala de aula e às ações do professor em relação aos estudantes. Contudo, Franco (2016) destaca que:

Um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (Franco, 2016, p.536).

Para ser uma prática pedagógica, o ato docente deve ter intencionalidade, com o objetivo pedagógico de garantir sentido às ações. Por isso é tão importante refletir sobre as práticas, a fim de transformá-las, quando necessário.

É imprescindível reconhecer a escola como um ambiente dinâmico de produção e aplicação de conhecimento, onde teoria e prática devem interagir constantemente, especialmente nos anos iniciais, em que o principal objetivo, como afirma Cagliari (1998), é a alfabetização, uma habilidade fundamental na vida escolar e pessoal.

Sobre as práticas de alfabetização, Soares (2003, p. 71), afirma que é possível “[...] ensinar a ler e escrever interagindo com práticas pedagógicas que contemplem as possibilidades de uso da leitura e da escrita, na sociedade, de maneira que o indivíduo venha a participar como leitor/escritor fluente, em grupos letrados”.

O professor que reflete sobre sua prática busca na teoria respaldo para suas experiências diárias, como exemplifica Garcia:

A professora no exercício de sua prática é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças na sala de aula e com as suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar / construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa uma pesquisadora que ensina (Garcia, 2001, p.21).

O exercício docente é enriquecido a partir da constante atualização teórica e da prática cotidiana em sala de aula, com reflexões sobre o que deu certo ou não, e a busca por novas

estratégias. Essa postura reflexiva permite ao docente uma visão mais ampla e aprofundada dos desafios pedagógicos e enriquece sua prática, desenvolvendo uma abordagem investigativa sobre o ensino e a aprendizagem.

É pesquisa e ação, em contínuo movimento. No entanto como já afirmado aqui, a prática pedagógica é envolta de sentidos, intencionalidades, que precisam ser previstos, observando como o planejamento desenvolve um importante papel no resultado dessa prática, nesse sentido, observemos aspectos do planejamento curricular na prática pedagógica.

3.1 Planejamento e prática pedagógica em exercício

A prática pedagógica também envolve planejamento, um aspecto essencial para a eficácia das atividades. No entanto, como destaca Silva (2008), alguns professores alfabetizadores utilizam o mesmo planejamento para todas as turmas, além disso utilizam planejamentos antigos ou adaptados, comprometendo o impacto pedagógico.

Planejar implica fazer escolhas sobre conteúdos, metodologias e recursos, orientados por documentos curriculares como os PCNs e a BNCC, selecionando o que é prioritário para atender as necessidades dos alunos.

Durante a pandemia, a alfabetização enfrentou desafios adicionais. Muitos professores adaptaram suas práticas para o ensino remoto, priorizando atividades lúdicas e interativas, como jogos de memória e atividades com objetos de casa, para trabalhar habilidades de consciência fonológica, conforme relato de Macedo (2022, p.158):

Procurei trabalhar bastante a consciência silábica, com objetos, então a batalha de palavras: cada um tira um objeto e tem que contar as sílabas para ver qual que é a palavra maior.

Fiz um jogo da memória para achar o par que rimasse. Eu também tô trabalhando com os objetos para compor palavras, para compor o nome deles. Então o meu nome, eu mandei Franciele: F, uma faca, R, um relógio. Eles gostaram muito de fazer essas atividades.

Eu tô priorizando trabalhar com habilidades da consciência fonológica. E principalmente com coisas que sei que eles têm em casa. Questão de rimas também. Consciência fonêmica eu tô trabalhando só com as letras iniciais porque eu acho muito difícil explorar isso remotamente. [...] Mas quando eu estava lá no início da pandemia e precisei trabalhar com eles, a gente fazia muitas dessas questões aí de aliteração, rimas, e isso é muito legal, assim, de trabalhar com o som[...].

Pode-se observar que a professora seguiu uma estratégia didática de jogos e atividades lúdicas na alfabetização, adaptando com sucesso uma atividade que antes era realizada de forma presencial, mostrando que esse tipo de abordagem também pode funcionar no ensino remoto.

Na prática de leitura e escrita, a criança precisa descobrir a natureza alfabética do sistema de escrita, um processo fundamental e desafiador que é a chave para a alfabetização e

que todas as crianças percorrem em seu próprio ritmo. Entretanto, como afirma Weisz (1985), as diferenças no ponto de partida de cada aluno são influenciadas pelo ambiente familiar. Crianças de famílias que utilizam a escrita têm, muitas vezes, uma concepção mais avançada do sistema de escrita ao ingressarem na escola, enquanto a maioria das outras crianças possui apenas noções básicas.

Essa disparidade não é resultado de uma diferença de capacidade, mas da falta de oportunidades para refletir sobre a linguagem escrita. Para as crianças em situação de vulnerabilidade, vindas de famílias com pouca ou nenhuma alfabetização, a escola se torna o espaço central onde essa descoberta precisa acontecer para que elas possam adquirir domínio da Língua Portuguesa e ter acesso aos bens culturais desenvolvidos na sociedade.

Assim,

As crianças de classes populares chegam à escola com uma bagagem de conhecimento muito diferente daquela que trazem as crianças de classes alta e média, no tocante à alfabetização, embora seus potenciais cognitivos se equivalham. A ausência quase completa de experiências com materiais e atos de leitura e de escrita nas famílias de classes populares, no período de 2 a 6 anos das crianças, não lhes possibilita avançar no mesmo ritmo que as crianças de classes mais favorecidas (Grossi, 1990, p.31).

Essa disparidade educacional é histórica e reflete a exclusão das camadas populares do ambiente letrado. Neste sentido, Lerner (2002) enfatiza a importância de desenvolver pesquisas que identifiquem condições didáticas que favoreçam a alfabetização, incluindo todos os alunos em práticas de leitura e escrita. O ensino deve ser democratizado, garantindo que o aprendizado da leitura e escrita não seja restrito às crianças de famílias letradas.

Essas adaptações, essenciais para a continuidade do aprendizado, também evidenciaram as desigualdades no acesso à educação, agravadas pelo ensino remoto. Crianças de classes populares, com menos acesso a dispositivos e internet, ficaram mais distantes do processo de alfabetização, enfrentando obstáculos que se tornaram mais claros durante esse período.

Macedo (2022) observa que o ensino remoto intensificou a histórica desigualdade de acesso e continuidade na educação entre as diferentes classes sociais. Enquanto as escolas particulares rapidamente se estruturaram para oferecer aulas remotas e plataformas de ensino síncronas, os alunos das camadas populares ficaram à margem, sem acesso a encontros virtuais, contato direto com professores, ou as orientações fundamentais para o processo de alfabetização.

Há muito tempo, discursos políticos têm apontado para essa realidade das camadas populares com acesso limitado ao mundo letrado. Em resposta, o governo federal lançou, em 2017, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que destaca práticas pedagógicas

específicas para alfabetização. Entre essas práticas, o pacto prioriza o ensino de leitura e escrita, delineando diretrizes que visam a integrar as crianças de classes populares em um processo educacional mais justo e inclusivo.

3.2 PNAIC e a prática pedagógica da leitura e da escrita na alfabetização.

O cenário educacional brasileiro enfrenta um histórico de dificuldades na educação básica, caracterizado por altos índices de abandono e reprovação escolar, que revelam a ineficiência do Estado em garantir condições de equidade. Esses fatores têm impacto direto na permanência e no sucesso dos estudantes de camadas populares no sistema educacional (Pereira, 2019).

Diversos elementos contribuem para essa realidade, especialmente as condições de vida dos alunos, como apontado por Pereira (2019), que analisa questões estruturais e contextuais do fracasso escolar.

O fracasso escolar é considerado um dos graves problemas do sistema escolar brasileiro, principalmente em crianças carentes, além de ter um grande número de reprovações nos anos iniciais do fundamental, insuficiência na alfabetização e letramento, exclusão da escola ao longo dos anos ou dificuldades escolares não superadas pelos alunos que comprometem o seguimento dos estudos, que logo “evadem” da escola. A finalidade de explicar a repetência não só está ligada as deficiências do aluno, mas por outros fatores como: características individuais dos alunos, as condições familiares, a interação professor-aluno, aspectos internos e estruturais da organização escolar (Pereira, 2019, p.36-51).

Adicionalmente, muitas escolas públicas enfrentam obstáculos no cumprimento de seus objetivos pedagógicos, em parte devido à falta de recursos adequados, de acompanhamento pedagógico, de material didático de qualidade e de programas de formação continuada para os docentes, além da baixa frequência escolar. Esses fatores indicam uma deficiência nas políticas públicas voltadas à educação infantil, etapa crucial para o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e emocional das crianças, que impacta diretamente o processo de alfabetização no ensino fundamental.

Nesse contexto, a educação infantil tem o importante papel de construir as bases para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo que, posteriormente, elas possam vivenciar a cultura escrita de maneira crítica. Conforme Faria (2024), o objetivo não é apenas introduzir o ensino de letras, mas sim promover uma aproximação das crianças com a cultura letrada, utilizando práticas discursivas que envolvem modos de pensar e interagir característicos da escrita.

Aí está o desafio da educação Infantil, que não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito.

Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença (Faria, 2024, p.14).

Dessa forma, podemos considerar que a Educação Infantil é fundamental no processo de alfabetização de crianças que são inseridas nos primeiros anos do ensino fundamental, portanto, a falta dessa etapa pode comprometer o sucesso do processo de aquisição da leitura e da escrita, numa perspectiva de letramento.

Essa fase é importante para o desenvolvimento da criança e deve contribuir para o aprendizado a leitura e escrita nos anos iniciais, contudo, o Brasil tem apresentados dados que demonstram insuficiência no domínio da leitura e escrita, mesmo crianças que iniciam a vida escolar com 4 anos, apresentam grandes dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Apesar dos avanços na redução do analfabetismo absoluto entre a população jovem, estudos apontam que muitos alunos têm dificuldades para compreender o que leem, fato corroborado por avaliações nacionais e internacionais (Brasil, 2020).

Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018, cerca de 29% dos brasileiros entre 15 e 64 anos possuem níveis baixos de proficiência, indicando limitações na leitura, na escrita e nas operações matemáticas essenciais para o cotidiano (analfabetos funcionais).

Para enfrentar essas dificuldades, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012. De acordo com o material do programa, o PNAIC constitui uma ação conjunta do Ministério da Educação com estados e municípios, objetivando mobilizar recursos e estratégias para valorizar professores, prover apoio pedagógico e implementar sistemas de avaliação e monitoramento eficazes (PNAIC, 2015).

Uma ação inédita do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. PNAIC (2015, p. 07).

Na história do Brasil, temos testemunhado a triste realidade de muitas crianças concluindo sua trajetória escolar sem adquirir plena alfabetização. Diante disso, houve o surgimento deste Pacto, representando uma batalha pela garantia do direito à alfabetização completa.

O PNAIC representa um conjunto articulado de iniciativas e diretrizes pedagógicas para fortalecer o ensino da alfabetização, com foco especial na formação continuada dos docentes. Documentos elaborados por representantes do MEC, das secretarias de educação e de

universidades reforçam a importância de assegurar o direito à educação no ciclo de alfabetização, delineando conhecimentos e habilidades essenciais.

O programa organiza o ensino em torno de quatro eixos: a vivência da leitura, a produção textual escrita, a oralidade e a análise linguística. Esses eixos orientam os educadores a promover uma aprendizagem significativa, utilizando gêneros textuais para integrar o conteúdo acadêmico às práticas sociais da cultura escrita, favorecendo, assim, a formação cidadã dos estudantes.

Entretanto, estes eixos são desafiadores para os professores, mas o PNAIC viu no trabalho didático organizado, que leva em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, uma possibilidade de vencer esse desafio.

Pois como consta no caderno, ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. Agora vejamos um breve resumo desses quatro eixos direcionadores.

Vivência da leitura: A experiência de leitura desempenha um papel central na construção de sentido pelos alunos. No processo inicial de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler. Como endossa Carvalho

A leitura é mais eficiente quando os leitores conhecem as convenções, as características, o tipo de estrutura própria do texto cuja leitura vão iniciar. Livros didáticos, reportagens, fotonovelas, fábulas, crônicas, poesias e contos são escritos diferentemente. Quanto mais conhecem as convenções do gênero, mais fácil é abordar o texto com segurança (Carvalho, 1994, p. 10).

A prática frequente de ler para os alunos expande seu contato com a linguagem escrita, enriquecendo o vocabulário e fortalecendo as habilidades de coesão e compreensão textual. Além disso, essa prática é fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura. Ler, entretanto, não é sinônimo de contar histórias, ainda que esta prática seja fundamental na escola.

Quando lemos diferentes textos para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos. Quando contamos com as nossas palavras, e não as do autor, deixamos de propiciar a convivência da criança com a linguagem escrita.

Em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos (lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrições médicas, para nos distrairmos), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto.

São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura, diminuindo cada vez mais as atividades artificiais e proporcionando, com mais intensidade, atividades próximas às práticas sociais de letramento.

Produção de textos: Desde o início da alfabetização, os alunos são encorajados a escrever textos, tanto curtos quanto mais extensos, de forma espontânea. O objetivo é que experimentem a escrita para comunicar ideias e participar de situações reais de comunicação. As produções podem ocorrer de forma individual, em duplas ou com o professor atuando como escriba, o que favorece a reflexão sobre as convenções da escrita e a relação entre linguagem oral e escrita (Carvalho, 1994).

É necessário, entretanto, que o docente compreenda que copiar não é sinônimo de escrever, embora seja uma habilidade necessária a ser desenvolvida durante a alfabetização. Levar a criança a escrever “do jeito que acha que é” é uma maneira de incentivá-la a buscar estratégias para colocar no papel o que quer informar ao seu leitor.

Quando solicitamos que a criança faça um desenho sobre a parte de que mais gostou de uma história ouvida e escreva sobre esta parte para divulgar em um mural para que outras pessoas possam ler, propiciamos a reflexão sobre a escrita e a busca de soluções para questões que se colocam acerca da apropriação do sistema de escrita.

O papel do professor de revisor do texto para exibi-lo no mural, é essencial. Ao interagir nessas situações, a criança aprende que a escrita segue convenções sociais, as quais serão assimiladas ao longo dos anos (Carvalho, 1994). Esse incentivo é importante, especialmente para aquelas crianças cujo ambiente familiar ou comunitário não apresenta a escrita como uma prática cotidiana. Estimular o desejo de escrever é, portanto, um papel importante da escola, já que escrever apenas para correção ou arquivamento não é, em geral, motivador para a criança. Ter algo a dizer e a quem dizer são os primeiros passos para formar crianças como autoras.

As atividades de produção de texto na escola podem ocorrer de várias formas: coletivamente, com o professor como escriba, em duplas, ou individualmente. Quando o professor age como escriba, ensina as crianças sobre as diferenças entre linguagem oral e escrita, a organização de ideias, a importância da revisão, a desenvolverem suas próprias estratégias de registro e a se assumirem como autores. Trabalhar em duplas também é uma prática metodológica interessante, pois possibilita que as crianças interajam, troquem ideias e resolvam conflitos, estimulando uma participação mais ativa.

Durante a produção de textos, as crianças confrontam suas hipóteses, negociam a escrita e auxiliam umas às outras em suas reflexões, tanto a respeito do sistema de escrita, quanto à

organização textual. Cabe lembrar que inicialmente, é mais fácil para uma criança escrever um texto que já conhece de cor, como uma cantiga ou trava-línguas, pois isso facilita o processo de reflexão sobre o sistema alfabético: quais letras usar, onde colocar os espaços etc.

Para ensinar a escrever textos de forma completa, é importante variar as atividades de produção, considerando três dimensões: (a) registro de um texto já conhecido, para refletir sobre o sistema alfabético; (b) reescrita de textos, onde se sabe o conteúdo, mas é preciso reescrevê-lo de uma nova forma; e (c) escrita autoral, onde os alunos definem tanto o conteúdo quanto a forma de expressão (Carvalho, 1994).

Oralidade: Desenvolver competência em situações discursivas diversas é fundamental para que os estudantes saibam adaptar a linguagem ao contexto social em que estão inseridos, monitorando a fala e a escuta em interações formais e informais

Ser competente em diferentes situações orais exige, primeiramente, a habilidade de ajustar a linguagem ao contexto em que estamos inseridos. Isso inclui não apenas a adequação ao ambiente, mas também o entendimento das normas de convivência e de comportamento que regem os espaços sociais.

Em contextos mais formais, como apresentar um trabalho ou transmitir uma mensagem à diretora, é necessário um nível maior de formalidade e controle da fala. Já em situações informais, como conversar com colegas no recreio, é comum um tom mais coloquial e um monitoramento mais relaxado.

Refletir sobre essas situações em sala de aula permite que os alunos compreendam as variações da língua e sua relação com o contexto social e os objetivos comunicativos. Assim, o ensino da oralidade deve ser planejado e organizado de maneira a incorporar atividades que simulam o uso da linguagem em diferentes contextos. O professor deve considerar os variados usos da oralidade, promovendo práticas como apresentações de trabalhos, participação em entrevistas e contação de histórias.

Expandir as práticas de oralidade nas escolas é um direito dos alunos, preparando-os para a vida escolar e social. Esse desenvolvimento tem como meta o exercício da cidadania, pois alfabetizar sob a perspectiva do letramento significa formar sujeitos capazes de expressar, argumentar, explicar, narrar, ouvir ativamente e opinar respeitando a vez e o momento de cada um.

Neste sentido, a escola, como instituição social, desempenha um papel crucial na sistematização desses saberes. No caso da oralidade, isso significa desenvolver práticas que conectem o uso da língua ao contexto real, proporcionando aos alunos o domínio da norma padrão sem estigmatizar suas variedades linguísticas. A língua é composta por diferentes

maneiras de falar, e as variações prestigiosas refletem não apenas aspectos linguísticos, mas também fatores sociais, econômicos e regionais (Carvalho, 1994).

A análise linguística: A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética está intimamente ligada à capacidade de reflexão sobre a língua e seu funcionamento. Nos anos iniciais, o processo de análise linguística deve estar orientado para essa compreensão, desenvolvendo-se em paralelo com o aprendizado dos usos e funções sociais dos gêneros textuais, da leitura, da produção de textos e da linguagem oral.

Morais (2012, p. 160) vem corroborar dizendo “[...] a escola NÃO deve gastar o precioso tempo de aprendizagem dos alfabetizandos, durante os três primeiros anos do ensino fundamental, fazendo-os decorar as nomenclaturas e taxonomias pouco úteis da gramática pedagógica tradicional.” Nesse período, o eixo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética envolve desde a habilidade da criança em reproduzir seu próprio nome e reconhecer tipos de letras e recursos gráficos até o domínio das correspondências entre letras e fonemas.

Para isso, a criança precisa conhecer todas as letras do alfabeto, identificar seus nomes e formas variadas, e desenvolver a consciência fonológica para compreender as relações som-letra, além de aprender sobre ortografia.

Sendo o Sistema de Escrita Alfabética complexo e com regras próprias de funcionamento, exigindo de seus usuários conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura, o ensino deve ser cuidadosamente planejado para abordar esses aspectos. O PNAIC propôs que esses quatro eixos fossem trabalhados de forma integrada, permitindo que os alunos relacionem os aprendizados escolares às práticas sociais cotidianas.

Com a presença crescente dos acervos digitais e a diversidade de linguagens no cotidiano, surge também a necessidade de desenvolver letramentos específicos, essenciais para a vida em sociedade moderna.

3.3 Diferentes linguagens, diferentes letramentos.

O mundo globalizado e altamente digitalizado de hoje exige conhecimentos e habilidades que anteriormente não eram considerados essenciais. As intensas transformações tecnológicas tornaram indispensável a adaptação a novas formas de interação e comunicação na era moderna, a ponto de ser difícil imaginar nossas relações cotidianas sem o uso de tecnologias digitais.

A forma e os locais onde a leitura e a escrita acontecem, consideravelmente ganhou novos espaço. Daí surge um desafio para escola, também na alfabetização. Nesse sentido Nunes *et al.* (2023, p. 03) afirma:

Compreende-se que, com as tecnologias presentes dentro e fora do âmbito escolar, amplia-se o conceito de alfabetizar, embora a aquisição do sistema de escrita alfabética precise de habilidades específicas, essas aprendizagens necessitam ser relacionadas a novas linguagens, bases e usos, pois integram o universo comunicativo do aluno, suas relações sociais e do mundo do trabalho em que está inserido.

Diante dessas novas linguagens, e a implantação BNCC, o conceito tradicional de letramento evoluiu para o de multiletramento. Conforme descrito na BNCC, há a necessidade de contemplar a cultura digital.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BNCC, 2017 p.70)

A proposta da BNCC abrange desde linguagens lineares até hipermídia, valorizando tanto o cânone literário quanto expressões culturais populares, mídias digitais e culturas infantis e juvenis, com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos e promover a diversidade. Entretanto, o documento BNCC enfatiza que essa abordagem não implica desconsiderar o valor das práticas tradicionais de letramento, centradas no escrito e no impresso, mas sim integrar também os novos letramentos, principalmente os digitais.

Ambas as habilidades são fundamentais, pois é relevante compreender desde uma palestra até atribuir sentido a conteúdos digitais como *GIFs* (formato de arquivo de imagem rasterizado que permite compactar várias cenas em uma sequência, criando a impressão de movimento) ou *meme* (mensagem, geralmente com um tom irônico ou jocoso, que se espalha rapidamente nas redes sociais e pode ser acompanhada de imagens ou vídeos), que possuem suas próprias nuances semânticas (BNCC, 2017).

No entanto algumas questões surgem quando se pensa no desafio de alfabetizar letrando, tais como: Como desenvolver o letramento dos alunos sem deixar de dar atenção ao processo de alfabetização? Quando e como trabalhar com os gêneros do discurso? Quanto da exclusão escolar e social se deve a deficitária alfabetização? Neste contexto, a seleção de gêneros textuais é crucial para atender aos interesses diversos dos estudantes, como discutido por Rojo (2013).

Rojo (2013, p. 07) destaca que é urgente democratizar o acesso aos espaços culturais valorizados, incluindo os digitais, assim como foi feito anteriormente com os impressos. Além disso, as práticas de letramento escolar precisam ser revistas para atender à maioria da

população, pois os índices de alfabetização ainda são insuficientes para abranger todos os grupos sociais (74%).

O que percebemos é que o multiletramento é, na realidade, uma característica do século XXI, no qual diferentes linguagens coabitam em textos multissemióticos. Grande parte dos textos contemporâneos é multimodal, combinando diversas mídias e acessível por dispositivos móveis, exigindo não apenas o letramento tradicional, mas uma leitura crítica para lidar com fenômenos como as *fakes News* (notícia falsa).

Segundo a BNCC (2017), as práticas linguísticas contemporâneas abarcam não apenas novos gêneros e textos cada vez mais multifacetados em termos de significados e mídias, mas também novos métodos de produção, configuração, disponibilização, replicação e interação. Com o avanço das ferramentas digitais, qualquer pessoa pode criar e compartilhar conteúdos multimodais nas redes sociais, desde infográficos até livros digitais.

A relevância desses aspectos foi reforçada por Macedo (2022), que afirma que o período da pandemia de COVID-19 revelou as dificuldades de alfabetização sem o contato presencial. A impossibilidade de interagir diretamente, acompanhar as respostas das crianças em tempo real e promover reflexões colaborativas prejudicou o processo. Além disso, a falta de acesso universal ao ensino remoto emergencial comprometeu seriamente a alfabetização.

Na próxima seção, discutiremos em profundidade o impacto desse período na educação e nos desafios enfrentados por toda a sociedade.

4. A ALFABETIZAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19

No contexto pós-pandemia de COVID-19, tornou-se essencial aprofundar o conhecimento sobre a alfabetização. Como explica Soares (2020, p. 2), “A alfabetização no Brasil já é um desafio por si só, que é potencializado nessa situação de isolamento social, o que nos deixa extremamente preocupados com os prejuízos gerados”.

A disseminação comunitária da COVID-19 foi declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Para contê-la, medidas de proteção para defesa da vida começaram a serem tomadas mundialmente, e neste sentido a OMS orientou três ações básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

No Brasil, a Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, estabeleceu ações para enfrentar a emergência de saúde pública provocada pelo Coronavírus. Em termos educacionais, a medida provisória nº 934 de 1º de abril de 2020 estabeleceu normas excepcionais acerca do ano letivo vigente para educação básica e ensino superior, a fim de adoção de ações para enfrentamento da emergência de saúde pública, regulamentadas pela portaria nº 356, de 11 de março de 2020.

O Governo do Amazonas, em 17 de março de 2020, através do decreto nº 42.063, que dispõe sobre medidas complementares de saúde pública de importância internacional decorrente do novo Coronavírus, decretou suspensão das aulas pelo prazo de 15 dias, no âmbito de rede estadual pública de ensino prevista no artigo 2º, inciso I, alínea “b” do Decreto nº 42.061 de 16/03/2020.

Nesse mesmo dia saiu a Resolução nº 30/2020 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) estabelecendo o regime especial de aulas não presenciais para todo o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, sem a presença de alunos ou professores nas dependências das escolas pelo período de 15 dias a contar do dia 17/03/2020, podendo ser prorrogado, conforme a evolução da pandemia.

Em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer nº 5/2020, que orientou a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual (800 horas) nas instituições escolares, em razão da pandemia.

A pandemia trouxe um cenário de incerteza e impacto global, interrompendo atividades antes consideradas ininterruptas, como as aulas presenciais, agora superadas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade demandou o uso de tecnologias digitais, mas enfrentou dificuldades, especialmente na rede pública, onde muitos alunos não tinham acesso

à internet. Adaptar práticas presenciais para o ambiente digital revelou-se desafiador como específica Miolo e Leão (2023).

Tem-se exigido de professores(as) e estudantes novas e diferentes habilidades no que se refere ao uso de plataformas e ferramentas tecnológicas e o ensino remoto envolve muitos custos materiais, acessibilidade, alterações de tempos e espaços de trabalho. O ensino remoto exigiu dos docentes gastos extras com materiais, equipamentos, planos de acesso à internet, excedentes de utilização de energia elétrica, modificando as residências em plataformas de trabalho. (Miolo e Leão 2023 p.02).

A ausência de capacitação prévia em informática contribuiu para a dificuldade de adaptação dos professores, uma vez que muitas escolas exigiam conhecimento tecnológico, mas raramente proporcionavam formação nessa área, como apontado por Coscarelli (2018).

Algumas escolas exigem dos professores conhecimento de informática, porém, raramente oferecem capacitação a seus profissionais em relação às novas tecnologias. Em alguns casos, os professores são estimulados a usar os recursos digitais, mas a escola não possui um planejamento do trabalho com o letramento digital e esse tema não faz parte do projeto pedagógico dela. (Coscarelli, 2018 p. 48).

Por não fazerem uso constante das tecnologias, muitos professores não se sentiam preparados para usar as tecnologias digitais como recurso pedagógico. Não tinham equipamentos e acesso à *internet* de qualidade para oferecer aulas remotas.

Se a escola nem sempre conseguia cumprir totalmente com as suas finalidades, em tempos não pandêmicos, ficou ainda mais difícil. Mas como já falava Grossi, em 1993:

Ou ela se reinventa ou desempenhará apenas um papel secundário para a construção de uma sociedade mais feliz e fraterna, onde haja mais prazer nesse mundo. A começar porque ela não cumpre com a sua finalidade básica de produzir o acesso ao mundo letrado, através da alfabetização (Grossi, 1993, p. 156).

A escola precisa se reinventar para cumprir seu papel de promover o acesso ao mundo letrado. Esta reinvenção exige práticas pedagógicas inovadoras, mas funcionais, incluindo a formação tecnológica de professores para integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação.

Conforme Ferreira, Gracia e Zen (2021) é motivo de destaque o trabalho dos professores alfabetizadores, pois esses profissionais têm buscado assegurar aos seus alunos o direito de aprender a ler e a escrever, e mesmo durante o isolamento físico não se esquivaram desta responsabilidade.

Dessa forma, vinculados aos aspectos envolvidos na época da pandemia e do processo de alfabetização, propor situações de leitura e escrita que de fato façam sentido para as crianças tem sido mais um desafio para esses profissionais, eles estão sendo chamados a mudar suas práticas pedagógicas, aderindo novas metodologias e usando recursos digitais que para muitos eram desconhecidos, precisaram se reinventar.

Foi um período de grandes desafios para as famílias também. Se na modalidade presencial a participação dos pais/família já era importante no processo de alfabetização das crianças, tornou-se ainda mais, no contexto da pandemia, com o ensino não presencial. Sabemos que como afirmam Gonçalves; Miranda; Gonçalves (2020, p. 5),

não cabe à família fazer o papel dos professores, [...]. Contudo, entendemos que diante do cenário atípico vivenciado por todos, cabe cooperação, apoio e envolvimento com as propostas enviadas pela escola para garantir o desenvolvimento dos estudantes e um bom aproveitamento escolar.

Durante o isolamento, o papel das famílias tornou-se crucial para a continuidade do aprendizado das crianças (Gonçalves, Miranda e Gonçalves, 2020). O ambiente letrado em casa facilitou o aprendizado, conforme a teoria psicogenética de Ferreiro (1999), que destaca a influência do ambiente familiar no desenvolvimento da leitura. No entanto, muitos pais trabalhavam fora e não podiam acompanhar as atividades escolares.

Como já referenciado, a pandemia da COVID-19, trouxe diversos desafios à educação. Conforme o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), o Brasil, que já avançava lentamente no acesso à educação, retrocedeu drasticamente, com mais de cinco milhões de alunos sem acesso à educação. O impacto na alfabetização foi significativo: segundo o INEP, o percentual de crianças alfabetizadas passou de 54,8% em 2019 para 49,4% em 2021, evidenciando o agravamento das desigualdades educacionais.

O desafios em alfabetização não são um problema novo no Brasil, mas com a pandemia a situação se agravou, pois, as crianças ficaram fora da escola e o acesso ao conhecimento ficou ainda mais escasso, já que muitas famílias não tinham condições de orientar as crianças nas atividades escolares, causando dessa forma o abandono. Macedo (2022)

Não há dúvidas de que a interrupção das aulas, em todos os níveis e modalidades da educação e do ensino foi extremamente prejudicial, mas no processo de alfabetização o efeito foi ainda maior, conforme esclarece Soares (2020):

Neste contexto de pandemia, que nos obriga a separar as crianças de seus professores e a descaracterizar o *locus* da aprendizagem – não mais a escola, mas o lar – o professor tem de se esforçar para manter presente por meio de um ensino a distância que possa dar alguma continuidade à aprendizagem a partir de onde o processo foi interrompido, sempre levando em consideração que a criança está em ambiente totalmente diferente do ambiente escolar, e frequentemente inadequado para a realização de atividades escolares (Soares, 2020).

Um ponto também que não foge a nossa visão é, como já refletiam Souza; Leite; Albuquerque (2006) em “Leitura, letramento e alfabetização na escola” que uma parte da escola brasileira, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita tem fracassado em sua

tarefa primeira, porque ainda não consegue ensinar efetivamente todos os alunos a ler e escrever, especialmente quando provêm de grupos sociais pouco letrados.

Se em datas anteriores, a escola brasileira já falhava com os grupos sociais menos letrados, na pandemia estes alunos são ainda mais prejudicados em tempo de isolamento social e ensino remoto, demarcando ainda mais as desigualdades sociais, que se refletem na aprendizagem, sem *internet* de qualidade, por muitas vezes um único aparelho celular para alunos e pais.

Com a finalidade de identificar e descrever algumas das principais questões que envolveram o ensino remoto na alfabetização infantil durante a pandemia (2020-2021), apresentam-se, na seção seguinte, os resultados da revisão das produções científicas sobre o tema.

4.1 Pandemia e alfabetização: o que dizem as pesquisas

Fizemos uma pesquisa a partir do portal de Periódicos da CAPES, um dos maiores acervos científicos virtuais do Brasil, optando por esta base de dados devido à abrangência de artigos publicados em revistas científicas dedicadas ao ensino e pesquisa no país.

Para o levantamento de dados, seguimos alguns passos fundamentais: definição do tema e objetivo da pesquisa, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, leitura de títulos, análise de resumos, seleção dos textos, e, por fim, análise e discussão dos resultados. A pesquisa foi conduzida entre 30 de março e 20 de abril de 2022, com recorte temporal focado nos anos de 2020 e 2021.

Na busca avançada, utilizamos os descritores "Alfabetização" e "Pandemia" em qualquer campo, o que resultou em 91 trabalhos. Em seguida, aplicamos filtros para selecionar apenas artigos revisados por pares e no idioma português. Após a leitura dos títulos, análise dos resumos e leitura na íntegra dos artigos selecionados a partir dos resumos, identificamos 09 artigos mais alinhados ao objeto da pesquisa. Trabalhos duplicados ou pertencentes a outras áreas de conhecimento foram excluídos da seleção.

Os trabalhos selecionados estão especificados na tabela a seguir, com informações sobre título, autoria, ano de publicação, revista (incluindo volume, páginas e *links*), além de um breve resumo do conteúdo de cada obra. Buscou-se mapear as publicações, e verificar como os pesquisadores estão percebendo o tema em questão.

Tabela 1- Levantamento das pesquisas sobre alfabetização na Pandemia anos de 2020-2021.

Título	Autor	Ano	Revista	Resumo
1. Alfabetização pós-constructivista em tempo de pandemia.	Redon, Valéria Lopes	2020	Cadernos de gênero e diversidade, v. 6 n.2, p. 54-74. https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/37125/23115	O artigo descreve as estratégias adotadas para a continuidade da alfabetização durante o período de isolamento, as dificuldades encontradas pelas famílias e as observações sobre o processo de escrita e leitura das crianças.
2. O socioconstructivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020.	Fonseca, et al.	2021	Texto Livre, v. 14, n. 2, p. e 34333 https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/34333 .	Este artigo busca discutir os pontos positivos e negativos do trabalho de ensino-aprendizagem da literacia, durante a pandemia de coronavírus em 2020 de um ponto de vista da teoria socioconstructivista.
3. Políticas públicas de informação: um olhar para o acesso à Internet e para a inclusão digital no cenário brasileiro.	Franco	2021	Em questão, v. 27, n.4, p. 61-83 https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/109817	O artigo destaca a importância das políticas públicas de informação para promover o acesso à Internet e a inclusão digital no cenário brasileiro. O texto aborda os desafios enfrentados, como a desigualdade socioeconômica, a falta de infraestrutura e habilidades digitais, e ressalta a necessidade de ações abrangentes e participativas para superar essas barreiras e garantir que todos os cidadãos possam se beneficiar das oportunidades oferecidas pela tecnologia digital.
4. Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia.	Stolf, et al (2021)	2021	J Hum Growth Dev v. 31(3):484-490 https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v31n3/pt_14.pdf	O artigo analisa o impacto da pandemia da COVID-19 no desempenho de estudantes em habilidades cognitivo-linguísticas durante a fase inicial de alfabetização.
5. Análise sobre o programa tempo de aprender no Brasil: o direito à alfabetização ou a performatividade docente?	Amarante, et al	2021	Revista Aula, Vol. 27, p. 249-261 https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/aula202127249261/25864	O artigo discute o programa Tempo de Aprender, implementado no Brasil com o objetivo de promover a alfabetização de crianças na idade adequada.
6. Modernização dependente e a pandemia do covid-19: Reflexões sobre ensino presencial e não presencial.	Silva	2021	Periferia, Vol. 13, n.2, p. 49-69. https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/60837/39755	O artigo destaca as reflexões sobre a modernização dependente e seus impactos no ensino presencial e não presencial durante a pandemia de COVID-19. Ele ressalta a importância de abordar as desigualdades educacionais e buscar soluções mais autônomas e equitativas para enfrentar os desafios educacionais em crises semelhantes.

7.Situações de uso da linguagem no ensino remoto de língua portuguesa em contexto pandêmico	Francisco; Goulart	2021	Devir Educação 450–474 https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/479/238	O artigo aborda a forma como a linguagem é utilizada no contexto do ensino remoto da língua portuguesa durante uma pandemia.
8.Alfabetização: limites e possibilidades em convergência no século XXI	Silva	2021	INTERSABERES Vol.16 Nº.38 p.624-647. https://www.researchgate.net/publication/354263737_Alfabetizacao_limite_s_e_possibilidades_em_convergencia_no_seculo_XXI	O artigo discute os desafios e oportunidades da alfabetização no contexto do século XXI. A pesquisa examina as restrições tradicionais da alfabetização e explora as novas possibilidades que vivenciaram com as tecnologias digitais e convergência midiática.
9.Virtualidades e educação	Dias et al	2020	Educação Temática Digital, v. 22, n. 2, p. 275–277 http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v22n2/1676-2592-etd-22-02-275.pdf	A pesquisa explora como as tecnologias digitais e a virtualização têm impactado a forma como aprendemos e ensinamos.

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2022).

Os dados apresentam nove artigos que passam uma visão panorâmica sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na educação, com foco em diferentes aspectos da alfabetização, uso de tecnologias e políticas públicas. Conforme apresentamos abaixo:

1. **Desafios e Adaptações na Alfabetização: REDON (2020)** explora como as atividades de alfabetização foram adaptadas durante a pandemia, utilizando recursos como jogos e vídeos. Identifica dificuldades na memorização de palavras, atribuídas a lacunas nas atividades e na compreensão das famílias. A criação de um vídeo explicativo mostra um esforço para superar essas dificuldades, evidenciando tanto os desafios quanto as alegrias das interações virtuais.

2. **Influência das TICs no Desenvolvimento da Leitura e Escrita: FONSECA et al (2020)** destacam o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de alfabetização durante a pandemia. Embora as TICs proporcionem autonomia e envolvam as famílias como mediadores, o artigo aponta dificuldades na avaliação do progresso dos alunos e na adaptação ao ensino remoto, evidenciando uma necessidade de suporte adicional e de estratégias mais eficazes.

3. **Importância das Políticas Públicas para Inclusão Digital: FRANCO (2021)** analisa a necessidade de políticas públicas para ampliar o acesso à Internet e promover a inclusão digital no Brasil. Defende ações para melhorar a infraestrutura e a capacitação digital, e destaca a importância de uma abordagem participativa para superar desigualdades socioeconômicas e garantir acesso equitativo às oportunidades tecnológicas.

4. **Impacto da Pandemia no Desempenho Cognitivo-Linguístico: STOLF et al (2021)** investigam a queda no desempenho cognitivo e linguístico de crianças em fase inicial de alfabetização devido ao ensino remoto, falta de materiais e desigualdades socioeconômicas. O estudo reforça a necessidade de suporte educacional adicional para mitigar o impacto negativo da pandemia.

5. **Críticas ao Programa Tempo de Aprender 2: AMARANTE et al (2021)** analisam o programa Tempo de Aprender 2, apontando que o foco está mais na performatividade docente do que no direito à alfabetização das crianças. O artigo sugere a necessidade de práticas pedagógicas mais equilibradas e centradas no desenvolvimento integral dos alunos, além de críticas ao programa por aumentar a carga sobre os professores.

6. **Modernização Dependente e Desafios no Ensino: SILVA (2021)** reflete sobre como a dependência de modelos e tecnologias externas afetou o ensino durante a pandemia. O artigo destaca limitações de infraestrutura e desigualdades no ensino remoto, e defende a necessidade de soluções mais autônomas e adaptadas localmente.

7. **Uso da Linguagem no Ensino Remoto: FRANCISCO, GOULART (2021)** analisam como o ensino remoto impactou o ensino da Língua Portuguesa, ressaltando a necessidade de novas competências tecnológicas e pedagógicas. O estudo enfatiza a importância de adaptar estratégias pedagógicas para garantir a eficácia do ensino em ambientes virtuais.

8. **Evolução da Alfabetização no Século XXI: SILVA (2021)** discute a necessidade de expandir a alfabetização além da decodificação de palavras para incluir habilidades críticas e digitais. O artigo sugere a integração de tecnologias digitais e mídias na educação para promover competências amplas e reflexivas na era digital.

9. **Virtualidade e Educação: DIAS et al (2020)** exploram o impacto das tecnologias digitais e da virtualidade na educação, destacando tanto as vantagens quanto os desafios do ensino remoto. O artigo ressalta a importância de equilibrar tecnologias digitais com práticas pedagógicas eficazes para garantir uma aprendizagem inclusiva e significativa.

De maneira geral os artigos mostram os impactos da pandemia na educação, abordando desde a adaptação das atividades de alfabetização até o papel das tecnologias digitais e das políticas públicas. Eles destacam os desafios enfrentados, a dificuldade de adaptação ao ensino remoto, as desigualdades socioeconômicas, quanto as oportunidades, como a autonomia dos alunos e a necessidade de modernização das práticas pedagógicas.

A prática pedagógica citada nos artigos, evidenciou que para a execução das atividades propostas, havia uma necessidade de envolvimento com as famílias, pois era importante, que

estes também se sentissem motivados. Em suma, eles citam as limitações do ensino remoto, atribuída a desigualdade socioeconômica.

A reflexão crítica e as recomendações apresentadas visam refletir sobre a qualidade da educação e a inclusão digital em tempos de crise tanto durante períodos de crise quanto em tempos futuros

Vejamos agora o desenho metodológico da pesquisa na seção seguinte.

5. CONTEXTO, REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO, CAMINHOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta seção contempla a apresentação do território de origem da professora pesquisadora, referencial teórico-metodológico, caminhos percorridos e os procedimentos metodológicos percorridos para compreender a alfabetização infantil para além de entendimentos prévios, empíricos, já que quando nos propomos a pesquisar algo precisamos nos desvencilhar dos nossos pré-conceitos para conseguirmos ver o que a realidade, de fato está mostrando. Nessa perspectiva, a pesquisa é impulsionada pela curiosidade já que, como afirma Fonseca:

O homem é, por natureza, um animal curioso. Desde que nasce interage com a natureza e os objetos à sua volta, interpretando o universo a partir das referências sociais e culturais do meio em que vive. Apropria-se do conhecimento através das sensações, que os seres e os fenômenos lhe transmitem. (Fonseca, 2002, p. 10).

A busca por conhecimento é uma característica intrínseca ao ser humano e é essencial para seu crescimento pessoal e social. Esse desejo é universal, surgindo desde o nascimento e refletindo a necessidade de ir além do que se é, desde o início. Ao buscar o conhecimento tanto como produto quanto como processo, traçamos caminhos e elaboramos estratégias para compreender um determinado fenômeno, neste caso, a alfabetização infantil no contexto da pandemia de COVID-19.

Pela dinâmica e possibilidades de criação e apropriação pelo homem no espaço e no tempo, pode-se observar que o conhecimento se dá em processo permanente, que é complexo e inacabado, atrelado à realidade dentro da qual é necessário percebê-lo, analisá-lo, compreendê-lo e explicá-lo, no caso específico deste estudo o município e a cidade de Lábrea-AM.

Diferenciando-se de outras formas de conhecimento, o científico, para sua validade e comprovação exige sistematização e metodologia adequada ao objeto, objetivo e problematização do que se pretende investigar. É o que pretendeu-se demonstrar no corpo teórico deste capítulo.

5.1 Lábrea: o Território de Origem da Professora-Pesquisadora

Os dados, estatísticas e informações sobre o município de Lábrea foram obtidos principalmente a partir do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, 2019 e 2022). O município de Lábrea, onde nasceu a professora e pesquisadora deste estudo em 1980, está situado na região Norte do Brasil, no Sul do Estado do Amazonas, a 850 quilômetros de distância da capital, Manaus.

A sede do município, que leva o mesmo nome, foi elevada à categoria de Vila de Lábrea (hoje cidade de Lábrea) pela Lei provincial nº 523, de 14 de maio de 1881. O nome do município e sede homenageia seu fundador, o maranhense, filho primogênito de Bento José Labre e dona Joana Batista de Freitas, Antonio Rodrigues Pereira Labre (figura 1), nascido em 01 de janeiro de 1827, na fazenda Suçuapara, Passagem Franca (MA) e falecido em Caxias (MA) a 22 de fevereiro de 1899 (Cornwall, 2017).

Conforme o padre Cornwall, um dos maiores feitos de Labre foi “a fundação, às suas custas, em plena selva amazônica, de uma cidade que se tornaria um centro provincial das civilizações, situada à margem esquerda do rio Purus.” (Cornwall, 2017, p. 17, 20 e 22).

Figura 1- Antonio Rodrigues Pereira Labre (Fundador de Lábrea-AM).



Fonte: Revista Ilustrada, 1888 – Acessado em 19/03/2024.

O surgimento de Lábrea está intimamente ligado ao início do primeiro ciclo da borracha, como explica Silva (2008):

está estritamente relacionado com o início da movimentação do primeiro ciclo da borracha, onde, o rio Purus e seus afluentes detinham uma área de grande concentração de árvores de seringa, o que levou a formação de grandes seringais. Dentre os afluentes, o rio Ituxi ocupou um lugar de destaque, tanto pela qualidade de borracha ali produzida, como pela grande quantidade de seringueiros que abrigava. (Silva, 2008, p. 23).

A busca pela borracha, o famoso ouro branco, como assim é citada no hino do município, foi motivo do deslocamento de muitos nordestinos para esse território, na tentativa de uma vida melhor, com a extração do látex, material de onde era produzida a borracha natural.

O município de Lábrea possui uma rica diversidade cultural e belezas naturais em sua fauna e flora (figura 2). O rio Purus é o principal rio da região e tem como afluentes da sua margem direita os rios Pacιά, Ituxi, Sepatini, Acimã, Tumiã, Seruini. Na margem esquerda estão os rios Mamoriazinho e Mamoriá. Conforme Silva (2008) o rio Ituxi, é um dos principais afluentes do Purus e, nos anos da obstinada procura pelo látex, os seringais erguidos em seu leito foram responsáveis uma significativa produção de borracha durante o auge da extração.

Figura 2 - Vista aérea de Lábrea-AM.



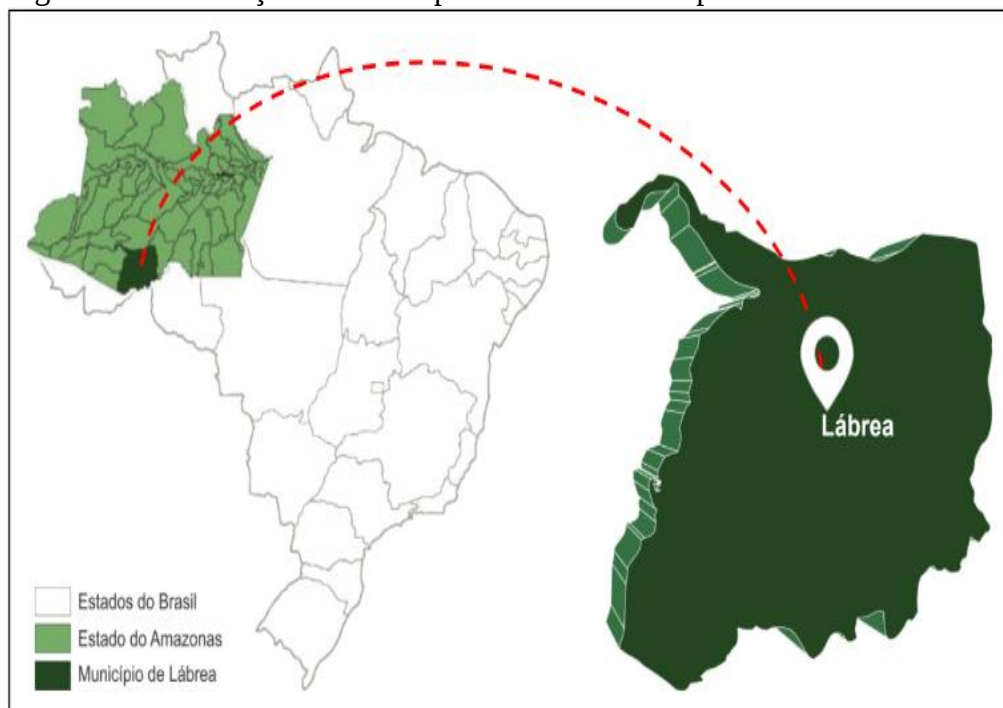
Fonte: José Rodrigues, 2023.

Com uma população de 45.448 habitantes (IBGE, 2022), Lábrea é o 13º município mais populoso do Amazonas e ocupa a 713ª posição no Brasil, resultando em uma densidade demográfica de 0,62 habitantes por quilômetro quadrado.

Conforme o último censo do IBGE (2022), a pirâmide etária entre 5 a 9 anos de idade, o município indica 2.248 indivíduos do gênero masculino e 2.065 do gênero feminino, com um índice de mortalidade infantil de 19,58 óbitos por mil nascidos vivos, ocupando a 20ª posição no Estado e a 2ª em sua região geográfica imediata.

Na última aferição do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH, 2010), o município apresentava um IDHM de 0,531, ocupando a 43ª posição no ranking do Amazonas e a 5.390ª no Brasil.

Figura 3 - Localização do município de Lábrea no mapa do Brasil.



Fonte: Silva (2019).

Atualmente o município conta com 66 escolas que ofertam a educação infantil, 130 do ensino fundamental, 05 do ensino médio, dentre estas algumas multisseriadas.

Além das escolas de Educação Básica a cidade conta com um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) – Centro de Educação Superior de Lábrea (CESLA), Instituto Nacional de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, *campus* Lábrea, além de três instituições de Educação Superior da iniciativa privada e uma creche, também da iniciativa privada.

Conforme dados extraídos do Q_Edu.org.br (2022) há 7.900 alunos matriculados no ensino fundamental, onde atuam 500 docentes. Nesse nível de ensino no município de Lábrea havia 10 escolas na área urbana e 124 rurais. Das escolas urbanas, sete são municipais e três estaduais.

A escola estadual mencionada na pesquisa obteve um IDEB de 5,9 em 2021, enquanto a escola municipal alcançou um índice de 5,1, o maior da rede municipal.

Segundo a última divulgação do IBGE (2010), a taxa de escolarização entre 6 e 14 anos de idade no município de Lábrea era de 85,7%. Em comparação com outros municípios do Estado, ocupava a 46ª posição de 62, e no contexto nacional, a 5.516ª de 5.570. Em 2021, a meta estabelecida para o IDEB do município era de 4,7, mas alcançou 4,4 nos anos iniciais do ensino fundamental e 3,6 nos anos finais, posicionando-se em 45ª e 56ª lugar entre os municípios do estado (62 municípios), e em 4.604ª e 4.643ª posição em comparação a municípios de todo o país (5.570 municípios).

5.2 Referencial Teórico-Metodológico e Caracterização do Estudo

Lüdke e André (2003, p. 11-12), citando Bogdan e Biklen (1982), destacam cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa que estão alinhadas com o foco e os objetivos deste estudo

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; 3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; 4. O significado que as pessoas dão às coisas são focos de atenção especial pelo pesquisador; 5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Essas características instigam o aprimoramento de ideias e descobertas, tornando possível realizar um planejamento flexível, de modo a tornar válida a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Conforme Creswell (2021):

A escrita de uma seção de métodos para uma proposta ou estudo de pesquisa qualitativa requer, em parte, a educação dos leitores quanto a intenção da pesquisa qualitativa, mencionando procedimentos específicos, refletindo cuidadosamente o papel que o pesquisador desempenha no estudo, extraíndo informações de uma lista de fontes de dados em constante expansão usando protocolos específicos para registro dos dados, analisando as informações por meio de múltiplas etapas de análise e mencionando abordagens para documentar a integridade ou precisão metodológica ou a validade dos dados coletados (Creswell, 2021, p.149).

Os ciclos de construção, desconstrução e reconstrução que caracterizam a evolução deste estudo ilustram essa visão, embora possam não estar explicitamente visíveis na versão final do texto, mas sim nas várias versões arquivadas ao longo do desenvolvimento da dissertação, conforme observado por Creswell (2021).

Em relação à classificação dos objetivos da pesquisa como exploratórios e descritivos, Gil (2010) explica que as pesquisas exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema, sendo seu planejamento mais flexível. Quanto ao caráter descritivo, ele aponta que tais pesquisas, além de descreverem as características de uma população específica, podem ser elaboradas para identificar possíveis relações entre variáveis, como idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc. Esse enfoque é particularmente

relevante para o contexto deste estudo, especialmente em relação ao impacto da pandemia de COVID-19.

Conforme Lüdke e André (1986, p.45) a análise perpassa todo o trabalho de pesquisa, embora sua sistematização e formalidade se configure e se torne mais importante após a coleta ou produção de dados. Eles ressaltam que a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados.

Para a análise dos dados coletados neste estudo, que incluiu coleta de campo (documentos e entrevistas), optou-se por utilizar a análise descritiva e a análise documental, conforme as necessidades do objeto e objetivos da investigação. Triviños (1987) define a análise descritiva como um estudo motivado pelo desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, sua escola, seus valores.

Sobre a análise documental Lüdke e André (1986) apresentam-na como técnica pouco explorada, tanto na área da educação como em outras áreas sociais, mas constituindo-se como técnica valiosa em abordagens de dados qualitativos, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas ou mesmo para o desvelamento de aspectos novos de um tema ou problema.

Júnior et al (2021, p. 1) apresentam a análise documental como “uma metodologia de análise de investigação científica que adota determinados procedimentos técnicos e científicos com o intuito de examinar e compreender o teor de documentos dos mais variados tipos, e deles, obter as mais significativas informações”, o que converge para a necessidade do objeto e objetivos deste estudo.

5.3 Caracterização das Escolas

A seleção das escolas participantes deste estudo levou em consideração os seguintes critérios: i) serem das redes pública municipal e estadual; ii) estarem localizadas na zona urbana (sede do município); iii) ofertarem matrículas para alunos ingressantes no 1º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Na esfera estadual apenas uma escola atendia a esses critérios, enquanto no município sete escolas se enquadraram, o que tornou necessário a realização de sorteio para definição da escola. A seguir, apresentam-se os detalhes de cada escola.

Escola estadual: A escola estadual, alvo da pesquisa, oferta a modalidade de Ensino fundamental I, (1º ao 5º ano), funcionando nos turnos matutino e vespertino. Ao longo dos 57 anos de funcionamento, contou com dez gestores, a grande maioria deles eram religiosos. Um

deles esteve à frente da escola por treze anos, em dois períodos não consecutivos, sempre por indicação e nunca por escolha da comunidade escolar.

A comunidade escolar é composta por famílias de diversos níveis socioeconômicos, incluindo aquelas que dependem do programa Bolsa Família, famílias de agricultores, lojistas e servidores públicos. A escolaridade dessas famílias é bem diversificada, pois há pais com ensino superior e há também pais analfabetos. Grande parte das famílias é composta por mães solteiras que assumem integralmente a responsabilidade pelos filhos.

A escola atende crianças com faixa etária de 06 a 11 anos, caracterizada assim, em sua maioria, por famílias advindas das classes média e baixa, predominantemente provenientes de famílias das classes média e baixa, residentes em áreas periféricas da cidade, com alguns alunos oriundos da zona rural.

Figura 4 - Moradias típicas de famílias de alunos da Escola Estadual (Bairro da fonte).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Em 2022 este estabelecimento de ensino atendia 34 turmas nos períodos matutino e vespertino, do 1º ao 5º ano, divididos em ciclos, I ciclo (1º ao 3º ano) e II ciclo (4º e 5º ano), contando com 48 docentes e 10 funcionários.

Sua estrutura física contém: 01 (um) prédio principal com 11 salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores, auditório, biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos pedagógicos, sala de mídias, banheiros masculino e feminino (alunos), banheiros masculino e feminino (funcionários), sala PNE, cozinha, refeitório, 03 depósitos, passarela coberta e pátio descoberto.

Prédio anexo contendo 08 (oito) salas de aula, sendo duas para reforço escolar, 01 auditório, banheiros masculino e feminino (alunos), banheiros masculino e feminino(funcionários), sala PNE, pátio descoberto. Ginásio Poliesportivo: 04 salas, sendo 01 (uma) de educação física e 03 (três) depósitos, banheiros e área para estacionamento totalizando 5.462 m² de área construída.

Possui atualmente 44 docentes com ensino superior completo que atuam nas variadas disciplinas da Base Nacional Comum para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), em sua maioria com 20 horas semanais, com vínculo também com o município, conta com um Gestor com carga horária de 40 horas semanais com Especialização em Didática do Ensino Superior, uma Pedagoga também com 40 horas semanais, um secretário com formação em Ciências Econômicas com 40 horas semanais e um Assistente Técnico (30 horas) com formação em Gestão Ambiental. Todos atendem aos princípios da legislação, pois possuem habilitação em sua área e muitos possuem formação especialização.

Escola municipal: A Escola Municipal está localizada no centro de Lábrea e foi fundada em 17 de março de 1960. O prédio, construído em alvenaria, pertence a uma igreja evangélica local e é alugado pela Prefeitura, sendo administrado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC).

Os aspectos socioeconômicos e político-cultural da comunidade onde a escola está inserida, mostram que muito dos moradores são pessoas de baixa renda, a maioria sem renda fixa e os principais meios de subsistência são a agricultura, a pesca, e pequenos comércios, considerando que a renda dos aposentados pelo INSS e MORHAN é quem mantém o equilíbrio financeiro na comunidade. Há ainda pequenos empreendedores comerciais que dispõem de produtos de inúmeras diversidades para subsidiar o bem estar e consumo da comunidade e da população em geral.

Vale ressaltar, que com o passar dos anos a população cresceu e se estruturou com novos meios de sobrevivência, além da agricultura e pescam, as famílias têm suas rendas de Programas como Bolsa Família, Jovem cidadão, Renda do Pescador, entre outros meios que garante o sustento de cada família.

A escola oferece o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino, atendendo em 2022 a 433 alunos, com idades entre 6 e 14 anos, incluindo atendimento especializado para alunos com deficiência.

Figura 5 - Moradias típicas de famílias de alunos da Escola Municipal.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023).

Os discentes inseridos nesta escola vêm de bairros diversificados em sua maioria reside em bairros periféricos, enfrentando diversos desafios sociais, econômicos e culturais. Todas as salas de aula são climatizadas, e a escola dispõe de uma sala de recursos multifuncionais e cuidadores para atender alunos com deficiência (PcD). É importante destacar que a escola não enfrenta problemas de falta de alunos.

A estrutura inclui seis salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais, diretoria, secretaria, minibiblioteca, sala de professores, quatro banheiros, cozinha, área de lazer e estacionamento.

O quadro de funcionários é composto por um gestor, duas coordenadoras pedagógicas, 38 professores, duas merendeiras, 11 auxiliares de serviços gerais, duas recepcionistas, um digitador, uma secretária e três vigias.

5.4 Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 4 (quatro) professoras alfabetizadoras atuantes nas três primeiras séries do ensino fundamental as quais iniciam com a turma no 1º ano e permanecem com ela até o 3º ano. Todas as participantes iniciaram o I ciclo, no ano de 2021 com a turma do 1º ano.

Das quatro professoras, três são formadas em pedagogia e uma em letras, todas com vasta experiência na alfabetização, variando entre 5 e 34 anos de docência, conforme se pode

verificar na tabela 2. Durante a pandemia de Covid-19, todas passaram pela experiência de alfabetizar de forma remota, cada uma adaptando-se conforme suas condições.

Por questão ética e como forma de preservar a identidade das participantes, as mesmas foram nomeadas como Alfa 1, Alfa 2, Alfa 3 e Alfa 4.

Tabela 2 - – Formação e atuação das participantes da pesquisa.

Identificação	Sexo	Graduação (Ano)	Especialização	Atuação na alfabetização
Alfa I	F	Pedagogia (1990)	Coordenação Pedagógica	34 anos
Alfa II	F	Pedagogia (1999)	Psicopedagogia	25 anos
Alfa III	F	Pedagogia (2006)	Educação Infantil e Séries Iniciais	18 anos
Alfa IV	F	Letras (2019)	Língua Portuguesa e Literatura	05 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2023)

A pesquisa de campo iniciou-se com um pedido formal à Coordenadoria Estadual de Educação e à Secretaria Municipal de Educação de Lábrea, solicitando autorização, para realização da pesquisa nas escolas selecionadas. Após o aceite documentado, a finalidade da pesquisa foi apresentada aos gestores, que indicaram os professores que atuaram no 1º ano em 2021.

Com essa lista, foram feitos contatos com esses/essas professores/professoras por meio do *WhatsApp*, esclarecendo que os critérios para participação no estudo seriam: i) ser professor/a de alfabetização do 1º ano); ii) ter atuado como professor/a alfabetizador/a no período da pandemia da Covid-19, nas escolas selecionadas para a pesquisa; iii) ser professor de escola pública estadual ou municipal.

Houve negativa por parte de alguns/algumas professores/professoras, por afirmarem não dispor de tempo para a realização da entrevista, e talvez não conseguirem responder as perguntas. De cada uma das escolas, duas alfabetizadoras, aceitaram participar.

Na escola estadual, no ano de 2021, havia sete turmas de 1º ano, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, já na escola municipal, havia apenas duas turmas, uma em cada turno e ambas alfabetizadoras que atuaram nas turmas, aceitaram participar.

Aos participantes da pesquisa foi dado todo o tratamento conforme o especificado ao Conselho de Ética e os dados coletados e tratados com confidencialidade, inclusive na publicação dos resultados obtidos. A pesquisa obteve o parecer de aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com o número de CAAE: 67477523.5.0000.5020, durante toda ela, foi respeitada a

identidade dos participantes, o seu bem-estar, bem como cuidado com os materiais e tudo o que se refere aos envolvidos.

5.5 Coleta dos Dados

Para o levantamento, coleta e produção de dados em campo foram utilizados o levantamento documental e a entrevista semiestruturada, com 16 perguntas, seguindo-se etapas específicas para cada situação.

Segundo Minayo (2007), a fase do trabalho de campo combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outro. A partir dessa afirmação, incluímos a entrevista no estudo de campo desta investigação. Pois a ideia inicial da pesquisa previa apenas o uso dos planos dos professores como material para análise.

5.5.1 O levantamento documental

A primeira etapa dos procedimentos em campo envolveu o levantamento documental, realizado logo após a definição do tema da pesquisa. Essa etapa consistiu em reunir o Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas escolas e os Planos de Aula (PAs) do primeiro bimestre de 2021 das turmas de 1º ano das quatro professoras participantes. Além disso, foram coletadas informações sobre a infraestrutura e o corpo docente das escolas. Os PPPs e outras informações institucionais foram solicitados aos gestores escolares, enquanto as cópias dos PAs foram obtidas diretamente com as professoras participantes.

Esta primeira fase da etapa documental foi realizada no período compreendido entre 02 a 28 de abril de 2023 e foi seguida pela leitura e organização dos dados relativos aos respectivos documentos e as informações/caracterizações das escolas.

5.5.2 A Entrevista Semiestruturada

Como descrito por Gil (2017), a entrevista requer uma definição de modalidade. Neste estudo, escolheu-se a entrevista semiestruturada devido à sua flexibilidade e ao fato de permitir que o entrevistador possa esclarecer dúvidas dos entrevistados ou adaptar a entrevista quando necessário. Com tais características a entrevista semiestruturada se mostrou adequada para o estudo.

Após a definição da modalidade, o roteiro da entrevista foi elaborado e submetido à apreciação da orientação. As entrevistas foram realizadas entre 6 e 13 de maio de 2023. Cada alfabetizadora foi contactada por telefone para definir a data e o local mais conveniente para a

realização da entrevista. Antes do início, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a cada participante, que assinou o documento após o esclarecimento de eventuais dúvidas.

A alfabetizadora Alfa 1 optou pelo encontro na escola, no intervalo de suas funções, em um local onde atuava como coordenadora pedagógica, embora não fosse a escola da pesquisa, (essa escola, que ela estava respondendo a entrevista, era a outra escola em que ela atua como coordenadora pedagógica).

A alfabetizadora Alfa 2, optou por realizar a entrevista no período noturno em sua casa. Iniciou-se a entrevista após a apresentação e aceitação do TCLE.

Inicialmente, as respostas da alfabetizadora foram anotadas de forma manuscrita, mas logo percebemos que essa forma de registro não capturava todos os detalhes e poderia limitar o conteúdo, já que as respostas tendiam a ser mais resumidas. Para evitar essa perda de informações, a partir da sétima pergunta, a entrevista passou a ser registrada em áudio, com o uso do celular da pesquisadora, o que permitiu captar a conversa na íntegra e assegurar que detalhes importantes não seriam perdidos.

Para as outras participantes, a entrevista foi integralmente gravada em áudio desde o início, garantindo maior riqueza de informações e precisão nas respostas desde a primeira pergunta.

A alfabetizadora Alfa 3, também optou pelo encontro na escola, em um dia em que as crianças saíram mais cedo. Já alfabetizadora Alfa 4, preferiu que o encontro fosse em sua casa, no fim de semana.

5.6 Sobre Análise dos Dados

A fase de análise e tratamento do material empírico e documental busca valorizar, compreender e interpretar os dados empíricos, articulando-os com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas, cuja necessidade surgiu durante o trabalho de campo (Minayo, 2007).

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158) os estudos exploratórios podem ser realizados através de documentos e contatos diretos. No caso de documentos, podem ser: a) fontes Primárias - dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal (diários, memórias, autobiografias); correspondência pública ou privada etc. b) Fontes Secundárias - imprensa em geral e obras literárias. Dado esse critério, os documentos analisados neste estudo (PPPs e PAs) foram considerados fontes primárias.

De acordo com Minayo (2007) o objetivo da entrevista é “construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, abordando temas relevantes a esse objetivo”, caracterizando-se como “uma conversa entre duas ou mais pessoas, conduzida por iniciativa do entrevistador, o que se mostra como técnica adequada para a coleta de dados em estudos como este, optando-se, neste caso, pela modalidade semiestruturada, que permite a combinação de perguntas abertas e fechadas.

Neste estudo, considerando que são duas escolas de esferas públicas diferentes (estadual e municipal) e dois procedimentos de análise (documental e de conteúdo), optou por estruturar a etapa de organização e apresentação dos dados de maneira separada por escola, realizando para cada uma o tratamento documental seguido da análise exploratória, onde o conteúdo explorado corresponde às falas das entrevistadas, transcritas.

Essa estruturação em etapas, com organização separada por escola, possibilita que os dados sejam apresentados de forma organizada e que as diferenças entre as duas esferas (estadual e municipal) sejam observadas com mais clareza. Na sessão seguinte do estudo, os resultados dessa organização e análise são discutidos em maior detalhe, elucidando as descobertas feitas para cada escola.

6. ALFABETIZAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DA COVID 19: ENTRE PLANOS, ESTRATÉGIAS E DIFICULDADES NA PRÁTICA DOCENTE

Esta seção apresenta os resultados e a discussão dos dados coletados em campo, relacionando-os com o referencial teórico desta pesquisa. O foco está no processo de alfabetização no município de Lábrea – AM, abordando as estratégias e planos das professoras entrevistadas, especificamente no contexto da pandemia de COVID-19.

Aqui, são correlacionados os desafios, as dificuldades e os resultados obtidos no processo de alfabetização durante a pandemia no município analisado.

6.1 Planos de Ensino

No primeiro objetivo específico o propósito era levantar o conteúdo e as estratégias de alfabetização descritas nos planos dos respectivos docentes, tendo como questão norteadora: Quais conteúdos e estratégias constam nos planos de aulas? Para responder a esta questão requisitamos das docentes participantes da pesquisa seus respectivos planos de aulas e obtivemos estes referentes ao 1º bimestre de 2021, elaborados para a disciplina de Língua Portuguesa para turmas do 1º ano do ensino fundamental.

Os planos apresentados foram divididos por esfera (municipal e estadual) com os respectivos pseudônimos das docentes que participaram do estudo (Alfa-1 e Alfa-2), esfera estadual, (Alfa-3 e Alfa-4) esfera municipal, apresentando um quadro síntese de cada plano, mantendo a fidelidade integridade do seu corpo planejado no que diz respeito a: objetivo, eixo temático do conteúdo, habilidades, procedimentos (atividades e recursos) e procedimentos avaliativos.

Planos de Ensino da Esfera Municipal

Aqui são apresentados os planos de ensino elaborados pelas professoras participantes da pesquisa que trabalharam o componente curricular de Língua Portuguesa em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental na escola da esfera municipal.

Conforme consta nas duas últimas linhas deste plano, eles foram elaborados tendo como referências o Referencial Curricular Amazonense (RCA) – 2017 e 2018 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Conforme apresentado abaixo:

Quadro 1 - Plano de Ensino Municipal.

Plano de ensino para o componente curricular Língua Portuguesa					
Professoras:		Alfa_3 e Alfa_4			
Ano/nível de ensino:		1º ano/Ensino Fundamental			
Turmas:		“A” e “B”			
Turnos:		matutino/vespertino			
Ano escolar:		2021 – 1º Bimestre			
Objetivo específico		Construção de novas aprendizagens e a apropriação do sistema alfabético, que ocupa espaço relevante rumo a sua autonomia de escrita e de leitura. Aprender a distinguir diferentes tipos de uma mesma letra.			
Eixo temático		Relações grafo-fonêmicas: Compreensão de que os fonemas são representados por grafemas na escrita.			
Conteúdos	Competências Específicas	Habilidades	Procedimentos (detalhamento do objeto de conhecimento)		Procedimentos avaliativos
			Atividades	Recursos	
Trabalhar a coordenação motora.	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo como forma de interação.	(EF01LP01) - Desenvolver a escrita.	Utilizar recorte e colagem. Coordenação motora fina e grossa.	Quadro Pincel Datashow Celular Estúdio de gravação e pedestal	Avaliação após vídeos aulas.
Trabalhar os nomes dos alunos.	Trabalhar a identidade por meio da valorização do nome de cada um.	(EF01LP26) – A escrita do próprio nome e a utilização dele como referência para escrever e ler outras palavras.	Utilizar documento como forma de identificação de sua identidade.	Uso de aplicativos: WhatsApp, Pinterest, XRecorder, Kinemaster, CapCut.	Participação nas atividades propostas.
Conhecer as vogais nas 4 formas.	Enfatizar o som (fonema) e a representação escrita (letra/grafemas).	(EF01LP24) – Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: a relação som/letra (fonema/grafema).	Identificar as vogais em suas formas.	Livro didático	Testes objetivos.
Conhecer as junções.	Identificar os sons das vogais e suas representações escritas. Formar palavras a partir das vogais.	(EF01LP24) – Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita: a relação som/letra (fonema/grafema).	Identificar as junções diante das vogais.		Cumprimento das tarefas.
					Apresentações orais (leituras)

Fonte: Semec – Lábrea-AM (2023)

Como podemos verificar o plano apresentado pela escola municipal elenca os conteúdos de acordo com a BNCC, mas não é específico, não detalha as atividades e como alguns recursos

foram utilizados, tais como: o quadro(lousa), pincel, Datashow(projector). Além disso, não fica claro como as aulas foram ministradas.

Considerando que essa proposta de educação por meios tecnológicos evidenciou alguns obstáculos, como a falta de domínio dos conhecimentos tecnológicos básicos dos professores com o uso da tecnologia como ferramenta de suporte educacional. Podemos compreender as inúmeras dificuldades de execução de suas aulas. Pois

repentinamente, devido à pandemia do COVID-19, professores, tiveram que adaptar seus planos de aula, focar seus saberes em novas estratégias, montaram todo um sistema de educação obrigatória à distância para efetivar sua atividade fim que é a docência, adaptando os espaços da sala de suas residências, tornando-os uma sala de aula. Na montagem estrutural das aulas remotas, nesse momento pandêmico, professores em regime de urgência tiveram que dominar ferramentas do Google Meet, plataforma Moodle, Big Blue Button, chats e lives . Vivenciando um processo de formação continuada, instantâneo e colaborativo com seus pares para adaptação aos novos recursos (Rosa, 2020, p.4).

Portanto, observa-se que, mesmo em condições normais, os planos de ensino precisam ser mais claros e detalhados, e a pandemia trouxe desafios inesperados que a escola não estava preparada para enfrentar.

Planos de Ensino da Esfera Estadual

Aqui são apresentados os planos de ensino elaborados pelas professoras participantes da pesquisa que trabalharam o componente curricular de Língua Portuguesa em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental na escola da esfera estadual. Os planos da esfera estadual são direcionados pelo Referencial Curricular Amazonense (RCA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme é orientado na BNCC (2017), o campo Habilidades, trata dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e são identificados por um código alfanumérico cuja composição é explicada conforme o modelo: **(EF01LP11)** O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental, o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade, no caso aqui, é o primeiro ano. O segundo par de letras indica o componente curricular: Língua Portuguesa. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. Conforme o modelo abaixo:

Quadro 2 - Plano de Ensino - Estadual.

Plano de ensino para o componente curricular Língua Portuguesa			
Professoras:	Alfa_1 e Alfa_2		
Ano/nível de ensino:	1º ano/Ensino fundamental		
Turmas:	“1” e “3”		
Turnos:	matutino/vespertino		
Ano escolar:	2021 – Referente aos meses de fevereiro a abril		
Período de aula (em semanas e datas)	Habilidades (ou Objetivos de aprendizagem)	Objetos de conhecimento (Conteúdo)	Procedimentos Metodológicos
1ª semana De 18/02 a 19/02	(EF01LP01) Expressar-se em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público) para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira. (EF01LP02) Escutar com atenção e compreensão instruções orais de acordo e combinados que organizam a vivência no grupo de whatsapp	Mensagens orais. Ouvindo e compreendendo Regras de convivência em grupo de whatsapp.	Através de grupo de pais (Whatsapp para orientações e divulgações e acompanhamento de atividades pedagógicas durante o regime de aulas remotas Registro de acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos através de imagens, fotos) Aulas expositivas e dialogada a partir de vídeos com intuito de uma aula clara e mais atrativa.
2ª semana De 22/02 a 26/02	(EF02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear entre outros.	Trabalhando a coordenação motora fina e grossa	Vídeos de acolhida, através do Whatsapp, para orientação, divulgações e acompanhamento de atividades pedagógicas durante o regime de aula remota. Registro de acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos através de imagens(foto) e vídeos. Aula expositiva e dialogada a partir de vídeos com intuito de uma aula clara e atrativa
3ª semana De 01/03 a 05/03	(EF01LP30) Completar palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente.	Consciência grafo fonêmica: som do A. Conhecimento do alfabeto: Apresentação da letra A, nas quatro formas.	Vídeo de acolhida: Música, oração e chamada musical. Aula expositiva e dialogada a partir de vídeos com intuito de uma aula clara e mais atrativa, utilizando cartazes, desenhos, palavras, musiquinhas, entre outros. Através de grupo de pais whatsapp, para orientação, divulgação e acompanhamento de atividades pedagógicas durante o regime de aula remota. Registro de acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos através de imagens(foto) e vídeos.
4ª semana De 08/03 a 12/03	(EF01LP30) Completar palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base	Consciência grafo fonêmica: Som do E.	Vídeo de acolhida: Música, oração e chamadinha virtual. Aula expositiva e dialogada, a partir de vídeos, pelo grupo do

	na escuta da palavra ou em desenho que a represente. (EF 01LP34) Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra.	Alfabeto, apresentação da vogal E, nas quatro formas.	Whatsapp, com intuito de uma aula clara e mais atrativa, utilizando cartazes, desenhos, palavras impressas, musiquinhas, celular, entre outros.
5ª semana De 15/03 a 19/03	(EF01LP30) Completar palavras com fonema/letra inicial ou medial, com base na escuta da palavra ou em desenho que a represente. (EF01LP34) Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra.	Consciência grafo fonêmica: Som do I. Alfabeto, apresentação da vogal I, nas quatro formas.	Vídeo de acolhida: música, oração, dinâmica, divertida. Aula expositiva e dialogada a partir de vídeos pelo grupo de whatsapp, com intuito de uma aula clara e mais atrativa, utilizando cartazes, desenhos, palavras impressas, musiquinhas, celular, entre outros. Através de grupo de pais(whatsapp) para orientação, divulgação acompanhamento de atividades pedagógicas durante o regime de aula remota. Registro de acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos através de imagens(foto) e vídeos.
6ª semana De 22/03 a 26/03	(EF01LP31) Reconhecer que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição e no significado da palavra, fazendo corresponder grafemas e fonemas. (EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	Consciência grafo fonêmica: som do O. Conhecimento do alfabeto: Apresentação da vogal O nas quatro formas.	Vídeo de acolhida: música, oração e chamada virtual. Aula expositiva e dialogada a partir de vídeos e áudios pelo grupo de whatsapp, com intuito de uma aula clara e mais atrativa, utilizando cartaz, músicas, verso, figuras, objetos concretos, celular, dinâmica, leitura entre outros. Através de grupo de pais(whatsapp) para orientação, divulgação acompanhamento de atividades pedagógicas durante o regime de aula remota.
7ª semana De 29/03 a 31/03	(EF01LP31) Reconhecer que alterações na ordem escrita dos grafemas provocam alterações na composição e no significado da palavra fazendo corresponder fonemas e grafemas. (EF01LP24) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.	Consciência grafo fonêmica: som do U. Conhecimento do alfabeto: Apresentação da vogal U nas quatro formas	Através de grupo de pais (whatsapp) para orientação, divulgação acompanhamento de atividades pedagógicas durante o regime de aula remota. Registro de acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos através de imagens(foto). Aula expositiva e dialogada a partir de vídeos e áudios pelo grupo de whatsapp, com intuito de uma aula clara e mais atrativa, utilizando cartaz, músicas, história, dinâmica, figuras, objetos concretos, celular, tripé, computador, impressora, papel ofício e outros.

8ª semana De 05/04 a 09/04	EF01LP25) Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos. (EF01LP34) Escrever letras do alfabeto em resposta ao nome da letra (EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula.	Conhecimento do alfabeto: Vogais nas quatro formas. 1ª avaliação Tipos de letras: Vogais. Revisando as vogais nas quatro formas	Será uma avaliação presencial na casa da professora, onde a turma será dividida em grupo e cada grupo por horário diferente, onde será entregue a folha impressa e explicada uma por uma das questões para que os alunos respondam. Vídeo de acolhida. Aula expositiva e dialogada a partir de vídeos, com intuito de uma aula clara e mais atrativa, utilizando vídeos, cartazes, músicas, slides, Datashow, notebook, cartilha, leitura e outros. Registro de acompanhamento das atividades.
9ª semana De 12/04 a 16/04	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúscula.	Tipos de letras: Vogais. Revisando as vogais nas quatro formas	Vídeo de acolhida. Através de grupo de pais (whatsapp) para orientação, divulgação acompanhamento de atividades pedagógicas durante o regime de aula remota. Aula expositiva e dialogada a partir de vídeos, com intuito de uma aula clara e mais atrativa, utilizando cartilha e 2 vídeos, reforçando o estudo das vogais.

Fonte: Coordenadoria da Seduc-Lábrea-AM (2023).

Esse template foi especificamente criado, para esse período de aula remotas, constam nele, ainda mais dois campos, não especificados, que são a carga horária, e a recuperação. A disciplina de língua portuguesa, tem por semana a carga horária de oito horas semanais. Cada semana de aula inclui objetivos de habilidades específicas (ex.: EF01LP01, EF01LP02) e metodologias com uso de vídeos, grupos de WhatsApp para orientações, e registro das atividades com fotos e vídeos, tornando as aulas remotas mais dinâmicas e atrativas.

E a recuperação foi feita continuamente, conforme a necessidade detectada pelo professor. Mas também foi feita uma nova avaliação, com aqueles alunos que não conseguiram a média seis, e obtiveram o conceito de (ANS) aprendizagem não satisfatória. Depois de uma semana de revisão, a nova avaliação foi aplicada. Nesse plano da escola estadual há uma maior descrição de como foram planejadas as aulas no período remoto.

Os procedimentos metodológicos mostram um pouco mais, tratar-se de um plano criado para um período de aulas remotas. Com base nesses planos, percebe-se um esforço em adaptar os conteúdos ao ensino remoto, embora com dificuldades na execução e na integração de tecnologias na prática docente.

6.2 O Projeto Aula em Casa

O Projeto Aula em Casa foi criado para estruturar o regime de aulas não presenciais no Amazonas, como uma resposta do Governo do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM), à crise sanitária provocada pela COVID-19. Seu objetivo era fornecer estratégias pedagógicas para apoiar o ensino remoto/híbrido em todas as etapas da Educação Básica, incluindo o Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) (2º e 3º Segmento) e Educação Infantil (SEDUC, 2020).

Iniciativas foram organizadas para que o ano letivo não fosse suspenso e a manutenção dos vínculos na comunidade escolar fosse garantida. Com essa migração desarticulada de questões qualitativas importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e ações docentes a distância, parece haver uma apropriação equivocada dos termos ligados à EaD e educação on-line pelas instituições de ensino que têm desenvolvido ensino com mediação telemática sem a necessária compreensão das especificidades de outros formatos de mediação pedagógica (Santana; Sales, 2020, p.78).

Em 2021, o retorno do programa Aula em Casa marcou a principal estratégia educacional no estado do Amazonas. Por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), foram transmitidas aulas de diferentes componentes curriculares. O projeto, que existia há 15 anos para atender comunidades de difícil acesso, foi expandido em 2020 para outros 12 estados brasileiros, consistindo na transmissão de videoaulas pela TV aberta e pela internet. O conteúdo curricular foi adaptado para os níveis e modalidades da Educação Básica.

Em 2021, a programação foi organizada em blocos quinzenais, contemplando a Educação Infantil (a partir dos 4 anos), Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), Ensino Fundamental 2 (Anos Finais), Ensino Médio e EJA. O Amazonas destacou-se como um dos primeiros estados a oferecer uma resposta pedagógica abrangente, adaptando um programa já existente para cobrir os desafios trazidos pela pandemia, ampliando-o para todas as séries da rede pública.

É possível entender o porquê do estado do Amazonas, considerando que as soluções são pensadas a partir da realidade que se vive, por exemplo, ter sido um dos primeiros a apresentar uma alternativa pedagógica rápida e, provavelmente, uma das mais abrangentes de todo Brasil. O Programa Aula em Casa do estado do Amazonas foi uma adaptação de um programa já existente no estado para fazer chegar educação nos lugares de mais difícil acesso do estado para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e foi ampliado para os demais estudantes das redes públicas durante a pandemia de COVID-19 (Santana; Sales, 2020, p.85).

As aulas do Aula em Casa foram transmitidas por três canais da TV Encontro das Águas, cada canal dedicando dois intervalos de tempo por série, de segunda a sexta-feira. Pela manhã, eram exibidas as aulas inéditas, enquanto à tarde ocorriam reprises para reforçar os conteúdos abordados aos alunos. Além da TV, a internet foi fundamental para o projeto, que também

esteve disponível em outras plataformas, como o aplicativo Aula em Casa, a Plataforma Saber+ e o YouTube.

No início do ano letivo de 2021, professores participaram da jornada pedagógica, assistindo de casa a uma programação orientada para o início das atividades daquele ano (figura 5).

Figura 6- Programa Aula em casa na jornada pedagógica.



Fonte: Arquivo da própria pesquisadora (2021).

Contudo, no interior do estado, o projeto enfrentou desafios devido à limitada infraestrutura de internet, especialmente em comparação à capital, Manaus.

Em Manaus, o Projeto Aula em Casa alcançou cerca de 88% e 94% dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, considerando as respostas ao link de formulário Google aplicado pela Secretaria de Educação e Desporto no período das atividades remotas (Oliveira; Carvalho; Dolzane, 2022, p.176).

A Secretaria de Educação e Desporto - SEDUC, por meio de um *link* enviado via *WhatsApp*, disponibilizou um formulário *Google*, com o objetivo de avaliar a participação dos alunos em atividades remotas ao longo de dois anos.

As respostas recebidas, revelaram que 270.641 estudantes da rede estadual participaram em 2020, enquanto em 2021 esse número aumentou para 318.315. Esse dado é de grande importância, pois indica que 65,62% (em 2020) e 76,70% (em 2021) dos alunos matriculados

na rede estadual mantiveram comunicação semanal com a escola, sugerindo que possivelmente acompanharam regularmente as atividades pedagógicas de forma remota, utilizando tecnologias. (ibidem, 2022, p. 178).

Embora a iniciativa tenha sido relevante, nem todos os alunos foram contemplados devido à desigualdade no acesso à informação. Em várias regiões, o sinal de TV e o acesso à internet foram limitados, e apenas algumas famílias conseguiam acessar o conteúdo digital, criando desafios para o desenvolvimento das atividades escolares.

Em alguns municípios do Amazonas, o Projeto Aula em casa não atendeu de forma satisfatória a necessidade das escolas, pois na maioria destes municípios o acesso à internet acontece de forma precária, e quando existe rede de dados disponível, somente algumas famílias, com melhores condições financeiras, conseguem adquirir serviço de internet. Esse foi um desafio para professores, alunos e familiares de gerenciar, adquirir e disponibilizar as aulas nas suas realidades. (Idem, ibidem, 2022, p. 177).

Além disso, apesar dos esforços da SEDUC/AM em fornecer suporte teórico via diversas mídias, a mediação online não foi completamente eficaz. A pandemia revelou dificuldades no acompanhamento dos estudantes, que variavam da falta de acompanhamento familiar à falta de recursos tecnológicos.

Em períodos anteriores a pandemia, as dificuldades de acesso à informação eram disfarçadas pela presença ativa nas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, onde alunos que aparentavam engajamento, demonstravam, na realidade, dificuldades em realizar pesquisas em sites de busca por informações acadêmicas.

Também houve a situação das crianças não acompanharem os conteúdos que estavam sendo ministrados pelo projeto, pois havia alunos matriculados no primeiro ano que ainda não tinham contato com exigências escolares, e tampouco conseguiam compreender as atividades propostas, para aquele ano/série.

Não conseguiam executar as atividades propostas, e os pais procuravam o professor e a escola, para informar essa importante constatação, os conteúdos estavam sendo ministrados, mas muitos alunos não conseguiam acompanhar.

A SEDUC/AM buscou realizar um acompanhamento do quantitativo de alunos que estavam fazendo as atividades, e por vezes solicitava documentos, como a frequência dos alunos, previamente concordada com os responsáveis pelos alunos, que seria atribuída por meio da devolutiva das atividades. Além de solicitar fotos e vídeos que evidenciassem a participação de alunos nas atividades desenvolvidas pelo professor.

Podemos considerar que houve um grande esforço dos profissionais da educação para que, minimamente, os alunos mantivessem um contato com a escola. Reconhecemos que o

projeto “aula em casa” foi importante iniciativa do governo estadual, mas evidenciou as grandes desigualdades socioeconômicas no nosso país. Grande parte de professores não tinham acesso permanente de internet o que dificultou ainda mais o desenvolvimento das atividades.

6.3 O que dizem as professoras alfabetizadoras.

Para esta pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras, todas com formação especializada na área e muitos anos de experiência. As entrevistadas, designadas como Alfa 1, Alfa 2, Alfa 3 e Alfa 4 para preservar o anonimato, são qualificadas, com especialização em suas áreas, embora apenas uma tenha foco específico em alfabetização. Três delas possuem formação em Pedagogia, e uma em Letras, com experiência profissional entre 34 anos; 25 anos; 18 anos e 5 anos.

Os dados colhidos nos permitem refletir sobre a formação contínua dessas profissionais e sua importância para o ensino. Neste sentido, corroboramos com Gatti sobre a importância da formação de professores no processo educacional.

Qualquer que seja o tipo de relação estabelecida, e as formas dos processos educativos, o professor é figura imprescindível. Os insumos, a infraestrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos. A formação dos professores, suas formas de participação em sala de aula, em um programa educacional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais (Gatti, 2009, p. 164).

Segundo o autor, a formação de professores é essencial para o processo educativo, pois, além de infraestrutura e recursos, o professor é o principal agente de implementação de práticas educativas efetivas. O preparo teórico e prático é imprescindível para que ele não apenas transmita conhecimento, mas também o faça de forma adaptada às necessidades dos alunos, utilizando estratégias didáticas diversificadas.

Garcia (2001) reforça que o professor deve ser um pesquisador de sua prática, atualizando-se constantemente para aprimorar o ensino, visto que ele não apenas transmite conteúdo, mas também forma cidadãos críticos, reflexivos e preparados para os desafios do mundo.

Assim, iniciamos o relato das alfabetizadoras entrevistadas em Lábrea sobre suas práticas pedagógicas durante a pandemia de COVID-19. Quando questionadas em que ano/série atuou em 2021, todas as entrevistadas estavam responsáveis pelo 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, todas iniciando uma turma no processo de alfabetização em plena situação pandêmica da COVID-19, o que deve ter acarretado muitas incertezas nessas profissionais da educação.

Considerando que, embora seja inegável a importância das tecnologias nas práticas pedagógicas, compreendemos que o ensino remoto ou a distância não substitui o ambiente

escolar na educação básica, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Como observa Cerdas (2022, p.5), "[...]a riqueza das relações humanas na promoção do saber, no modo virtual, não se dá na mesma dimensão e potencialidade que no ensino presencial, onde há presença, toque, olho no olho, cumplicidade e contato físico entre os indivíduos."

Quando enfatizamos as mudanças que ocorreram na maneira de ensinar em 2021, em função da Covid-19, percebemos que as professoras demonstraram muita preocupação e afirmaram que tiveram muitos desafios. Perguntamos quais os desafios para a realização do seu trabalho de ensinar? As professoras foram enfáticas em responder.

No início pensamos que ficaríamos distante dos alunos por um curto período, mas como ele continuamente se estendia, o desafio maior era alcançar todas as crianças com o conteúdo proposto para o ano/série, pois nem todos tinham internet. (Alfa 1)

Sim, muitos, fiquei muito preocupada, nunca havia trabalhado alfabetizando sem ser presencialmente, chorei muito, disse ao gestor que não conseguiria iniciar o processo de alfabetização, distante das crianças, se eu nem sei como elas estão quanto a aprendizagem? A distância e a necessidade de me adaptar e pesquisar como dar aula de forma remota. Gravava as aulas meia noite para evitar qualquer barulho, montei um painel para a gravação dos vídeos (Alfa 2).

As mudanças trouxeram desafios, e não foram poucos, não estávamos preparados para trabalhar remotamente, foi chocante, cada professor foi para casa pensando como ensinar sem estar próximo dos alunos, meus alunos não tiveram educação infantil presencialmente também, eu também fui desafiada a aprender a dar aula on line, para já, agora, e eu sofri, porque eu achava que não ia conseguir, virava madrugadas, tentando editar vídeos, coisa que eu não sabia fazer. Eu tinha que criar vídeos atrativos, com muitas cores, figuras, tinha que ser muito criativa, afinal eram crianças de 1º ano. Eu tinha que levar por meio dos vídeos a sala de aula para a casa das crianças, a pouca intimidade com a tecnologia foi uma dificuldade muito grande para mim. Pois os cursos de graduação não nos prepararam para um momento como esse, afinal, nenhum de nós estava preparado para alfabetizar assim (Alfa 3).

Muitos desafios, entre eles a criação dos vídeos, apesar de não ter tanta dificuldade com os equipamentos tecnológicos. As crianças gostam do celular, mas não para estudar. Para chamar a atenção deles, os vídeos tinham que ser bem criativos (Alfa 4).

Como se pode constatar, as professoras não tinham experiência com o uso de tecnologias no campo educacional e reconheceram que a graduação não as preparou para essa realidade tecnológica. Além disso, devemos considerar que, no interior do Amazonas, a internet é muito lenta, dificultando o acesso dos profissionais.

Outro aspecto ressaltado foi o tempo de trabalho, durante a pandemia, as professoras mencionaram um aumento significativo na carga de preparação das aulas, especialmente na produção de vídeos. A pandemia, conforme observado por Oliveira, Carvalho e Dolzane (2022, p.178),

[...] expôs a fragilidade da extensão do ensino da escola para casa, tanto devido ao não acompanhamento familiar quanto pela ausência de recursos e meios de acesso à informação. No período pré-pandemia, a dificuldade de acesso à informação era mascarada pelo movimento das redes sociais, como Facebook, Instagram e etc., pois o mesmo estudante engajado nas redes sociais demonstrava dificuldade em pesquisas nos sites de buscas e na curadoria de informações acadêmicas. E em alguns casos, o acesso a ferramentas midiáticas, como aparelhos celulares, computadores e televisão era inexistente, dificultando o acompanhamento das aulas pelos estudantes (Oliveira; Carvalho; Dolzane, 2022, p.178).

A pandemia gerou medo e distanciamento entre as pessoas na tentativa de evitar o contágio, que causou tantas vítimas no mundo. Durante esse processo de ensinar e aprender em tempo de ensino remoto, indagamos as professoras sobre suas atividades e as estratégias desenvolvidas para atendimento de seus alunos e se todos foram devidamente atendidos.

As respostas indicam que todos eram atendidos, seja por meio remoto ou mesmo com atividades impressas, que os responsáveis iam buscar na escola e/ou as professoras se deslocavam até a residência dos alunos. Quando se perguntou, se algum aluno deixou de ser atendido no período das aulas remotas, elas responderam

Não, todos foram alcançados. Inclusive tinha um aluno que morava em uma localidade que para chegar até lá, tinha que atravessar um lago de canoa. Quando lá chegava a criança estava com os responsáveis fazendo farinha. Ele parava de fazer o que estava fazendo e eu explicava a aula e o exercício. Tomando o cuidado possível para evitar o contágio (Alfa 1)

Não, somente uma aluna, não tinha nem mesmo um celular, mas a mãe levava ela, na minha casa, ela morava distante, mas tanto a mãe como a filha, não faltavam um único dia marcado. (Alfa 2).

Eu tinha 04 alunos que não tinham acesso a internet, eles no princípio vinham a escola buscar a atividade, esse era um desafio, pois o pai, era quem ia ensinar a criança, e nem sempre o conteúdo chegava claro até elas. Nos vídeos era a professora explicando, mas assim seria o pai quem fazia esse papel (Alfa 3).

37 alunos ao todo. Na minha turma todos tinham acesso a internet, mas uma aluna, os pais optaram por deixar de fazer as atividades por conta de contágio da covid na família (Alfa 4).

Nos depoimentos acima, podemos verificar o compromisso das professoras com a aprendizagem das crianças, mesmo enfrentando o risco de serem contaminadas saíam para levar

as atividades aos seus alunos ou os recebiam em suas próprias casas. Essa realidade revela as desigualdades no acesso à informação nos municípios do interior do Amazonas, especialmente em comparação com a capital, Manaus.

Nos demais municípios do Amazonas, o Projeto Aula em casa não atendeu de forma satisfatória a necessidade das escolas, pois na maioria destes municípios o acesso à internet acontece de forma precária, e quando existe rede de dados disponível, somente algumas famílias, com melhores condições financeiras, conseguem adquirir serviço de internet. Esse foi um desafio para professores, alunos e familiares de gerenciar, adquirir e disponibilizar as aulas nas suas realidades (Oliveira; Carvalho; Dolzane, 2022, p.177).

Nesse novo contexto de ensino remoto, pais e/ou responsáveis precisaram participar mais intensamente do processo de aprendizagem dos filhos, já que muitos perderam seus empregos ou não podiam sair de casa devido ao isolamento social decretado pelo governo para resguardar vidas. Ao questionarmos como foi a participação dos pais e as estratégias utilizadas pelas professoras para incentivar essa parceria. A maioria das professoras apresentam uma visão positiva da participação dos pais e dos resultados dessa experiência. No entanto, observamos o seguinte depoimento:

O engajamento não foi 100%, algo em torno de 70% das crianças, não conseguiram aprender, percebi isso na volta presencial das aulas, pois quando fomos fazer a revisão dos conteúdos, percebemos que algumas crianças pareciam nunca terem ouvido falar do assunto, e a maioria delas, eram aquelas, que não tinham internet, ou que demoravam para enviar a foto da atividade, por não terem o mesmo auxílio que os coleguinhas tinham em casa, por conta de seus responsáveis não disporem de tempo e disposição para ajuda-los. (Alfa 3).

Nesse depoimento, a professora Alfa 3 percebeu que a aprendizagem foi prejudicada, uma vez que, para muitas crianças, o aprendizado não foi realmente significativo. Professoras alfabetizadoras sabem que é comum encontrar salas de aula heterogêneas, com alunos de diferentes contextos socioeconômicos, e, por isso, apresentam necessidades variadas.

Como observa Grossi (1990), crianças de classes alta e média, no seu meio familiar tem muitas oportunidades de assistir a atos de leitura e escrita, onde tomam contato com todas as letras, e com qualquer palavra simultaneamente. Dessa forma avançam no processo que prepara a alfabetização bem antes de entrarem na escola.

Isso, contudo, não significa que crianças de classes populares não sejam igualmente capazes de aprender, como aponta Medeiros (2010); assim como todas as crianças, elas são capazes de aprender, desde que lhes sejam dadas as condições de possibilidades; que lhes sejam propiciados contextos onde possam interagir com os conhecimentos e, nessas interações, mediadas pelos adultos, possam construir significações sobre os mesmos, o que envolve

aspectos cognitivos e também afetivos. E, no caso da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, essa construção de saberes envolve o suporte conjunto da escola e da família, contextos básicos de aprendizagem.

Durante o ensino remoto, as crianças que enfrentaram maiores dificuldades foram aquelas sem acesso à internet e sem apoio em casa. Para esses casos, as professoras desenvolveram uma estratégia de entregar as atividades impressas, explicando aos pais como executá-las. Então, nosso próximo passo foi verificar como se deu as correções e as devolutivas para os pais e/ou responsáveis.

As professoras relataram que os pais enviavam vídeos das crianças realizando as tarefas, geralmente via *WhatsApp* (figura 7). Já as atividades impressas eram devolvidas em folhas soltas ou coladas no caderno, para que as professoras fizessem as correções e devolvessem ao responsável, com as observações necessárias, bem como as próximas atividades, com as instruções, para sua execução, como já havia sido combinado.

A escolaridade dos pais, também desigual, impactou o processo de ensino, uma vez que a responsabilidade de acompanhar a aprendizagem caiu, de forma diferenciada, sobre eles. Muitas famílias enfrentaram dificuldades por não dominar os conteúdos ou por não terem a paciência necessária para auxiliar as crianças no desenvolvimento das atividades.

Esse fato evidencia que para além da participação ativa da família, há habilidades e fases do desenvolvimento que dependem fortemente de uma instrução e acompanhamento adequados fornecidos pela escola. Em nossa busca por compreender como as aulas remotas foram realizadas, questionamos como essas professoras realizaram suas aulas na modalidade remota.

Utilizava vídeos e áudios explicativos sobre como realizar as atividades, para aqueles que tinham internet. Para os que não tinham, eu ia deixar a atividade e ia buscar depois do prazo estabelecido. Nos vídeos, contava histórias, me vestia do personagem. Uma vez, fiz uma receita com eles, só que eles eram os ingredientes. Coloquei o avental, a toquinha, e colocava na tigela o nome deles escrito em um coração. Assim trabalhei o nome deles e o gênero textual: receita, sua estrutura básica, ingredientes e modo de fazer (Alfa1).

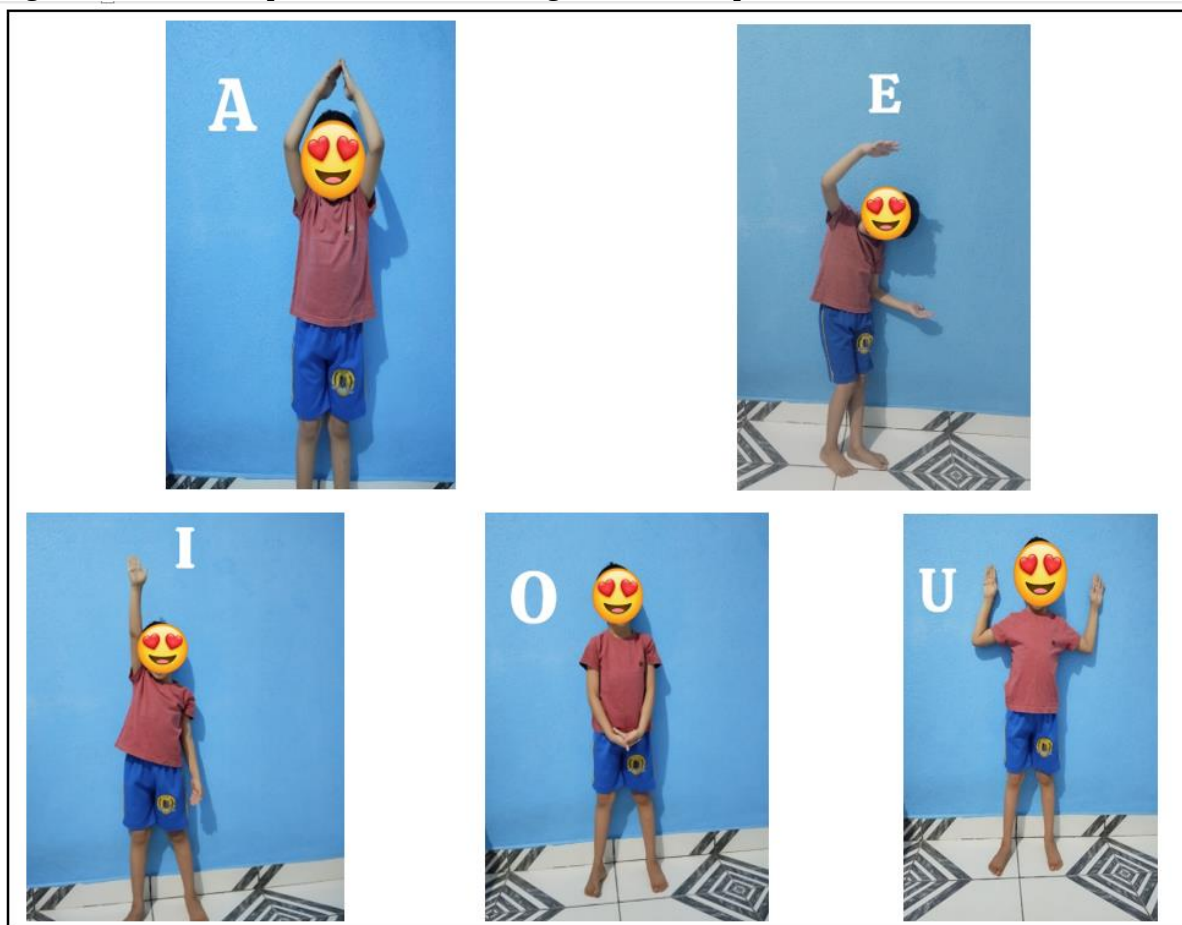
Utilizava áudios, vídeos, e não estabelecia um horário para responder os pais quando eles tinham dúvidas. Usava vídeos da internet, mas também produzia. Um pai dizia que ia para uma casa onde a internet era boa, para conseguir abrir os vídeos (Alfa 2).

Na escola foi montado um estúdio para a gravação das aulas, comprado equipamentos para isso. De acordo com o horário das aulas o professor tinha um horário para a gravação das suas aulas. Porém a escola ajudou quanto a isso, mas a edição você teria que fazer em casa, foi aí a minha maior dificuldade. (Alfa3).

Com o passar do tempo montamos um estúdio dentro da escola, e o professor que quisesse usava esse recurso, isso ficava a critério dele, havia professores que tiravam a foto da atividade do livro e mandavam um áudio explicando e pronto. Eu procurava fazer com que eles imaginassem que estavam na sala de aula mesmo, fazia a chamadinha e tudo. Na chamadinha, mandava áudio cantando assim: fulano, fulano, você está aí? Porque aqueles que podiam, acompanhavam a aula em tempo real, e aquele pai e aluno que estavam acompanhando, respondiam com um legal, ou emoji. Quando trabalhei com as vogais, utilizei um vídeo onde com o próprio corpo, estudamos, as vogais. Eles me enviavam fotos e vídeos cantando e lendo as vogais. (Alfa4).

Esses relatos ilustram as estratégias criativas e adaptativas adotadas pelas professoras para envolver e motivar os alunos, enfrentando desafios tecnológicos e buscando construir uma experiência de ensino significativa mesmo à distância.

Figura 7 - Atividade prática, fazendo as vogais com o corpo.



Fonte: Arquivo pessoal da professora Alfa 4 (2021).

As professoras demonstraram adaptabilidade ao utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, adequando suas aulas a atividades que pudessem ser compreendidas facilmente por pais e crianças. Conforme observado por Macedo (2022), a sobrecarga dos pais e a dificuldade que eles encontravam com algumas atividades motivaram as professoras a reformular o ensino, enviando tarefas mais acessíveis para facilitar o apoio parental no aprendizado.

Dessa forma, o foco do ensino passou das necessidades das crianças para o nível de compreensão dos pais, que atuavam como mediadores. As professoras perceberam que era mais eficaz garantir o aprendizado em menor quantidade de conteúdos, mas de maneira compreensível, do que exigir atividades que não pudessem ser realizadas.

Questionadas sobre o desenvolvimento da consciência grafo-fonêmica durante a pandemia, as professoras relataram dificuldades com as aulas remotas.

A consciência grafo fonêmica, ficou comprometida nas aulas remotas. Apesar de nos vídeos eu também gesticular muito com a boca. Presencialmente é diferente, digo a eles que observem atentamente ao som das letras, como os sons se diferenciam (Alfa 1)

Eu trabalhava a leitura, por exemplo, com as vogais, marcava o dia de pegar a leitura. Pedia aos pais que utilizassem uma folha com as vogais escritas como postei no grupo, bem grande e colasse na parede para que durante o tempo eles lessem. Eles mandavam o vídeo para mim. Também dividi, o tempo e convidei eles para irem na minha casa para eu pegar a leitura na minha casa, fiz avaliações e tudo dessa maneira (Alfa 2).

Sem o contato físico foi difícil, mas ensinei assim, mostrava primeiro o som das letras, pedia aos pais que mostrasse o vídeo várias vezes para eles, depois eu mostrava a letra que referia aquele som que eu tinha ensinado, depois é que eu trabalhava a parte da escrita. A escrita foi complicada, quanto a leitura o vídeo deles lendo era mais fácil, já o vídeo deles escrevendo os pais colocavam empecilhos para mandar. Nos doamos muito para que eles aprendessem (Alfa 3).

Percebi que na volta das crianças a aula presencial, muitos deles não acompanhavam o conteúdo, é como se eles não tivessem captado o que foi ensinado, mesmo que mandassem as fotos da tarefa sempre correta. Tomei um susto com a situação deles, tive que recorrer a outras metodologias, além de reunir com os pais e conversar sobre o que eu havia percebido, que na aula on line, não era as crianças que estavam fazendo os exercícios, então a consciência grafo fonêmica ficou defasada, expliquei aos pais como era difícil, gravar vídeos 4 horas da manhã, a fim de evitar ruídos para enviar um vídeo bom para eles, não queria pensar que eu perdi meu tempo, mas a muitos não havia, aprendido o conteúdo (Alfa4).

O processo de alfabetização no ensino remoto mostrou-se complexo. A percepção da professora (Alfa 4) quando nota que a resolução dos exercícios, podem não ter sido feitos pelos alunos, denota, que o desenvolvimento das habilidades propostas dependia tanto de como a criança fazia as atividades quanto da presença de um adulto preparado para fazer a mediação entre os conteúdos apresentados e o conhecimento a ser adquirido. (Cardoso; Sanches; Campos 2021),

Essa mediação, deveria partir do entendimento que as crianças pudessem errar, experimentar e aprender de forma significativa. Para muitos alunos, a consciência grafo-fonêmica a conexão entre sons e letras é uma habilidade que se desenvolve através da convivência e da prática diária, conforme Carvalho (1994) explica, sendo difícil de alcançar sem a presença constante de um professor, algo que a pandemia dificultou:

No rol de adversidades para a efetividade e qualidade das aulas não presenciais que influenciou da Educação Básica ao Ensino Superior, destaco processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental dos alunos do 1º ano do ensino fundamental que necessitavam de acompanhamento e estratégias de estudos diferenciadas para iniciarem o processo de alfabetização (Souza, 2023, p. 183-184).

Dados Nota Técnica: Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças (Todos pela Educação, 2021, p.2-3), expõe também, os seguintes dados:

Entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Eram 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 e 2,4 milhões em 2021. Em termos relativos, o percentual de crianças de 6 e 7 anos que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever foi de 25,1% em 2019 para 40,8% em 2021.

Esse impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever chegaram a 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que, em 2019, eram de 28,8% e 28,2%. Entre as crianças brancas, o percentual passou de 20,3% para 35,1% no mesmo período.

Também é possível visualizar uma diferença relevante entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do país. Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, por outro lado, o aumento foi de 11,4% para 16,6%.

Esses dados confirmam, o que as professoras já detectaram, a maioria das crianças que demonstraram dificuldade na volta do presencial, eram aquelas, que provinham de famílias com menor poder aquisitivo, que não dispunham de serviços de internet de qualidade, ou que não tinham auxílio para a realização das atividades em casa.

A desigualdade econômica e social no Brasil, atinge com maior incidência a população mais pobre, as crianças negras e pardas, e demonstra como as condições econômicas podem

determinar o sucesso ou o fracasso do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças mais vulneráveis.

Ao realocar o processo educacional da escola para as residências, coloca-se em evidência a grande disparidade existente entre as famílias de classe alta e baixa, uma vez que grande parte do público que se enquadra como sendo de classes menos favorecidas, especialmente em países de terceiro mundo, vive em condições precárias. Não menos importante, carece de estrutura de material, como, tecnologia, espaço, luz, temperatura, e de recursos como tempo, habilidades pedagógicas, conhecimento dos conteúdos, estabilidade emocional em muitas vezes, até de alimentos (Laguna, 2021, p.404).

Ao questionar se poderia ter sido diferente as aulas remotas para a aprendizagem dos alunos, as professoras destacam a dificuldade enfrentada por alguns pais. Com a nova responsabilidade de ensinar, muitos pais demonstraram limitações, seja pela falta de domínio dos conteúdos, seja pela impaciência ao auxiliar as crianças nas atividades escolares.

É importante reconhecer, porém, que muitos pais estavam enfrentando sérias dificuldades de subsistência, incluindo a perda de empregos, o que tornava ainda mais desafiador garantir as necessidades básicas de suas famílias. Assim, “[...] além da falta de recursos educacionais, as crianças enfrentavam o obstáculo de que seus responsáveis, muitas vezes, não possuem sequer a educação básica, o que dificulta a orientação necessária para a construção do conhecimento na infância” (Laguna; et al., 2021, p.406).

Com relação a utilização de recursos tecnológicos, como aplicativos e aparelhos eletrônicos, indagamos se as professoras tiveram alguma dificuldade com o uso de aplicativos para o desenvolvimento de suas aulas, e as mesmas responderam:

Só usava meu smartfone mesmo, e o utilizava enviando fotos, gravando áudios e enviando vídeos. Procurei dentro da minha família mesmo, auxílio na utilização de tarefas com o celular, pois não o usava cotidianamente para esse fim (Alfa 1).

Usava meu celular, ring light, cenário para as gravações com fundo verde, um mini estúdio, You tube, aplicativo para comprimir arquivos, tipo winrar, snaptube para baixar vídeos. Desses só o You tube eu usava com uma certa frequência para pesquisa. Na minha casa, coloquei meu esposo, meus filhos todos para trabalhar, me ajudando com os recursos que eu tinha dificuldade para usar, eu tinha muita dificuldade em coisas simples como baixar vídeos (Alfa 2).

Só usei o celular, os aplicativos eram o Xrecord, gravador de telas, whats App, Winrar (compressor de arquivos), snaptube. Não usava eles com frequência antes da pandemia, tanto é que hoje, já não os uso, na época, ia para o You tube, procurar aprender a utilizar esses aplicativos. Superei a dificuldade na prática, usando mesmo (Alfa 3).

O celular, clinemaster Pinterest, celulab, gravador que filmava ao mesmo tempo a minha imagem e a atividade, no início chamava eles de 4 em 4 na escola, para fazer a avaliação diagnóstica, e a partir daí me organizei para ensinar o que eles não sabiam. Não tive dificuldade na utilização dos aplicativos. A minha dificuldade maior foi dar aula para uma câmera, é muito diferente (Alfa 4).

Durante esse período, ficou evidente que essas professoras, foram verdadeiras heroínas, como já observado por Garcia (2001), ao mencionar que, pelo compromisso político e ético com a melhoria da escola pública, muitos educadores buscavam especializações, cursos de aperfeiçoamento e até mesmo mestrados para aprimorar o desempenho em sua “missão”.

As professoras mencionadas enfrentaram desafios até com os recursos básicos do celular, mas, apesar disso, utilizaram diversos aplicativos para conduzir suas aulas remotas, buscando apoio em todas as formas possíveis, seja pela internet ou com familiares.

Essas dificuldades evidenciam a necessidade de um maior investimento na formação de professores para o uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) no ambiente escolar. A formação continuada dos educadores para o uso pedagógico das TICs é crucial, uma vez que, embora muitos professores tenham habilidades tecnológicas básicas, ainda encontram obstáculos para aplicá-las de maneira eficaz na educação.

No entanto, é importante lembrar, conforme Moran (2007), que a tecnologia, isoladamente, não transforma a educação; é o uso consciente e planejado dessas ferramentas que possibilita a inovação nas práticas pedagógicas e promove uma aprendizagem significativa. Um investimento robusto na formação docente pode aprimorar a qualidade do ensino, enquanto a ausência desse suporte contribui para um descompasso entre a escola e o mundo digital em que os estudantes estão imersos.

Porém sabemos que nem todos os professores sentiram-se motivados quanto ao uso da tecnologia, como afirma a professora alfabetizadora, Alfa 4.

nem todos os professores da escola faziam assim, cada um escolhia como devia desenvolver suas aulas, alguns tiravam fotos dos exercícios e encaminhavam no grupo de watts App da turma. (Alfa 4)

Há realidades diversas, é como afirma Cagliari (1998), infelizmente, não é raro encontrar nas nossas escolas professores analfabetos por opção, ou seja, professores que depois de formados, pararam seus estudos. Passam anos e anos lendo e escrevendo a mesma coisa, mesmo sabendo ler e escrever, não usam esse conhecimento, a não ser para repetir todos os anos as mesmas práticas educativas.

A experiência de ser professor de forma remota evidenciou diversas carências, na formação dos professores, nas condições de trabalho e no atendimento aos estudantes. Além disso, a situação de pandemia, causou muita frustração, medo, insegurança etc.

Diante deste cenário, as professoras desta pesquisa continuaram a realizar suas tarefas na modalidade remota, então indagamos, qual foi o aprendizado nessa situação de isolamento social?

Foi um período muito difícil, eu mesma contraí covid, e fiquei com sequelas, então aprendi a valorizar mais o ser humano, a capacidade e criatividade de cada um (Alfa 1).

Foi um aprendizado tremendo, passei a me colocar mais no lugar dos pais, dos alunos, por isso vi que eles foram guerreiros nesse momento. Eu me julgava muito forte, eu conseguia fazer meu trabalho sozinha e agora eu precisei tanto da ajuda de outros, passei a pedir ajuda dos outros (Alfa 2).

Muitos, na área tecnológica principalmente, mas também algo que ficou claro para o mundo inteiro, foi a importância de um professor, presencialmente. Havia pais que diziam professora, como a senhora consegue ensinar 36 crianças, eu estou sem paciência, com apenas uma. Eu não aguento mais, somos gratos, porque vemos hoje que o trabalho de um professor não é fácil. Hoje como professora, tenho voltado ao conteúdo das séries anteriores na tentativa de recompor as aprendizagens, de conteúdo essenciais para a base, agora no final do ciclo da alfabetização, vejo quão grande é a dificuldades deles ainda. Mas tivemos uma professora que nos ajudou com reforço. Dos 36 alunos, 05 alunos agora não acompanham a turma do 3º ano, também chamamos os pais no retorno as aulas, para ajudar as crianças, com aulas de reforço pago pelos pais (Alfa 3).

Sim, espero que nunca mais precisemos passar por isso, mas acredito que não teríamos as mesmas dificuldades que tivemos (Alfa 4).

Podemos constatar que a pandemia da COVID-19 deixou muitas sequelas, a experiência foi dolorosa, pois mesmo que a tecnologia seja importante, ela é fria, não é afetiva. A professora Alfa 3 reconhece que foram muitos os aprendizados, principalmente, na área da tecnologia, mas enfatiza como ficou claro a importância do professor no processo de aprendizagem.

Quando falamos sobre a aprendizagem das crianças no período de pandemia, as professoras demonstraram que consideram que houve um processo de aprendizagem, não tão profundo. Mas considerando a situação, várias crianças puderam aprender alguns conteúdos, demonstravam interesse nas atividades.

Apesar de toda a dificuldade no início, quando eu pensei que nenhuma criança ia aprender daquele jeito, algumas conseguiram aprender, eu

imaginava como ia ser, sem que eu pudesse pegar na mão das crianças, sem sentar com elas, eu pensei de verdade que ia ser pior. O entusiasmo dos pais, é algo que me chamou atenção, alguns montaram uma espécie de sala de aula para seus filhos estudarem. A curiosidade das crianças em me conhecer também me chamou muito a atenção (Alfa 2).

Esse comprometimento das professoras com a aprendizagem das crianças, mesmo em meio a desafios físicos e emocionais, evidencia seu forte compromisso profissional. Observa-se que algumas crianças tiveram sucesso, especialmente aquelas com acompanhamento familiar constante e horários dedicados ao estudo, motivadas pelo desejo de aprender a ler e escrever.

Pedimos ainda às professoras que refletissem sobre suas práticas pedagógicas antes da pandemia. Ficou claro que reconhecem a importância do ensino presencial nessa fase da educação, pois o contato direto com os alunos lhes permitia observar avanços e dificuldades, algo prejudicado no ensino remoto.

A metodologia de ensino e aprendizagem que trabalhava antes da pandemia era bem atraente para as crianças pois usava muito recurso como por exemplo jogos envolvendo sempre o lúdico nas atividades e nas brincadeiras (Alfa1).

Presencialmente, eu fazia assim, os conteúdos, trabalhava os mesmos, mais de forma diferente, mais oralmente, lia muito para eles, e assim também apresentava a explicação, através de cartaz, mostrava os cartazes assim, com mais qualidade, porque quando era na pandemia a comunicação era diferente, limitada. Presencialmente se trabalha muito o lúdico, de acordo com o conteúdo, trabalhava muita leitura com eles.

Então em resumo, eu apresentava a letra, usando cartaz, dinâmica, música, brincadeiras, com histórias e passava atividades onde deveriam desenvolver a escrita e a leitura, sempre procurava desenvolver muita leitura, de modo que identificassem o som da letra, misturando o lúdico com o tradicional, cobrava deles a escrita com capricho, para que eles não tivessem o domínio somente do som da letra, mas também da escrita. Sempre gostei de unir o lúdico ao tradicional (Alfa 2).

Antes da pandemia, nós acompanhávamos o aluno mais de perto, era melhor para a gente, porque a gente mudava a nossa forma de ensinar para aquela criança, que mostrava não estar aprendendo, coisa que não aconteceu de forma on line. Porque eu gravava vídeos, mandava para as crianças, achando que estava tudo bem com elas.

Antes da pandemia, eu dividia os conteúdos, em quantas aulas fossem necessárias, eu acompanhava pelo caderno, quantos alunos da turma já tinham pegado o conteúdo, então eu avançava ou permanecia (Alfa 3).

Durante a pandemia, as aulas eram remotas, através de vídeos, atividades eram postadas no grupo, os vídeos, e as atividades eram impressas para aqueles que não tinham celular ou internet, e os pais ou iam buscar na escola, ou o professor ia deixar na casa do aluno, graças a Deus apesar de minha turma ser grande, havia poucas crianças que os pais não tinham celular. Já antes da pandemia, as aulas eram normais, você recebia a criança, fazia uma avaliação diagnóstica, e aí ia passando conteúdo de primeiro ano, começando pelas vogais, dependendo do acompanhamento e aprendizado da criança. Sempre trabalhando em grupo, em parceria com os pais. (Alfa 4).

Antes da pandemia, as professoras alfabetizadoras utilizavam práticas pedagógicas que priorizavam o contato direto com as crianças, explorando atividades lúdicas, materiais visuais e recursos como cartazes, jogos, músicas e dinâmicas. Esse ambiente presencial permitia uma observação mais detalhada do progresso e das dificuldades dos alunos, ajustando o ensino conforme as necessidades individuais de cada um.

Elas enfatizavam a leitura, a oralidade e o desenvolvimento da escrita com atividades práticas e interativas, buscando não só o domínio do som das letras, mas também uma escrita caprichada e compreensiva. Esse método presencial facilitava o acompanhamento mais próximo e detalhado, promovendo o aprendizado ativo e motivador, ajustando-se ao ritmo de cada criança, o que se mostrou inviável no ensino remoto.

No contexto digital da pandemia, embora o uso de tecnologia fosse possível, a falta de contato físico e de atividades presenciais prejudicou a qualidade do ensino e limitou a eficácia das práticas pedagógicas voltadas ao engajamento e desenvolvimento integral dos estudantes.

E com todas essas intensas mudanças, em um curto espaço de tempo, o ano escolar, seguiu, com diversas limitações, evidenciando que a tecnologia pode sim ser uma importante aliada da educação, mas que sobretudo nas séries iniciais, a presença física, e o contato entre aluno e professor são fundamentais para aprendizagem, pois ainda que os pais se dediquem, sua casa não é a escola, e as experiências que esse lugar pode proporcionar a uma criança são insubstituíveis.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu compreender como as práticas pedagógicas de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental precisaram se adaptar rapidamente às exigências impostas pela pandemia da COVID-19, revelando tanto as limitações quanto as inovações emergentes no ensino remoto. A análise dos planos de aula, associada às entrevistas com as professoras, evidenciou um esforço significativo para manter o processo de alfabetização, ainda que diante de obstáculos complexos, como a falta de preparo técnico e a ausência de contato físico com os alunos.

Apesar de o ensino remoto ter surgido como uma resposta emergencial, ele destacou a importância de uma abordagem de alfabetização que inclua o desenvolvimento de competências tecnológicas tanto para professores quanto para alunos. Observamos que, embora as legislações e diretrizes, como a BNCC, o PNE e o PME, apontem metas claras para a alfabetização, as desigualdades históricas e a carência de recursos adequados nas escolas públicas dificultaram ainda mais o cumprimento dessas metas durante o período pandêmico.

As professoras mostraram-se resilientes ao tentar adaptar o conteúdo para o ambiente remoto, buscando manter a interação com os alunos por meio de vídeos, áudios e atividades impressas para aqueles sem acesso à internet. Esse esforço revela a dedicação em garantir que, mesmo em condições adversas, as crianças tivessem oportunidades de aprendizado. No entanto, a dificuldade em envolver familiares como mediadores e a complexidade de ensinar sem a presença física demonstram que o contato direto continua sendo um pilar essencial para o processo de alfabetização.

Em síntese, o período pandêmico ressaltou a necessidade urgente de investimentos na formação contínua dos professores para o uso eficaz da tecnologia. Essa experiência também revelou a importância de políticas públicas que promovam uma educação mais inclusiva, reduzindo as desigualdades e garantindo o acesso universal a recursos tecnológicos.

Como proposta para estudos futuros, sugerimos pesquisas focadas na preparação e capacitação dos professores para ambientes híbridos e tecnológicos, destacando a urgência de ações do poder público para tornar essas formações uma realidade acessível. A pandemia nos ensinou que a educação de qualidade exige não só ferramentas tecnológicas, mas também o fortalecimento da colaboração e da adaptação contínua. Mesmo em tempos de isolamento, o aprendizado e o crescimento coletivo mostraram-se indispensáveis para a construção de uma educação mais equitativa e resiliente.

REFERÊNCIAS

ABALF, Associação Brasileira de alfabetização. Posicionamento da ABALF sobre a reposição de aulas na educação Básica. Ofício n. 16/99 – GOE-APLO, 16/04/2020. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/news/posicionamento-da-abalf-sobre-reposicao-de-aulas-remotas-na-educacao-basica> Acesso: 07 ago.2020.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Alfabetismo Funcional, INAF BRASIL 2018: Pesquisa gera conhecimento, conhecimento transforma. São Paulo. Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: [Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf \(acaoeducativa.org.br\)](https://acaoeducativa.org.br/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf).

AMARANTE, Lucilene, Jani Alves Da Silva Moreira, and Leonardo Dorneles Gonçalves. Análise Sobre O Programa Tempo De Aprender No Brasil: O Direito à Alfabetização Ou a Performatividade Docente? *Aula (Salamanca, Spain)* 27 (2021): 249-61. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/aula202127249261>. Acesso em 9 abr. 2022.

BARBOZA, Reginaldo José. A alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico. *Colloquium Humanarum*, vol.13, n. Especial, Jul–Dez, 2016. Disponível em: <https://www.unoeste.br/site/enepe/2016> . Acesso em: 17/07/2023.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. Alfabetização no Brasil: um pouco de história. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências [recurso eletrônico] / organizado por Ministério da Educação – MEC ; coordenado por Secretaria de Alfabetização - Sealf. – Brasília, DF : MEC/Sealf, 2020.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, 5 jul. 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2017 .

BRASIL, Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasil: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL, DECRETO n. 42.063, de 17 de março de 2020 – DISPÕE sobre medidas complementares temporárias, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus.

BRASIL. Resolução nº 30/2020 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) –estabelece o regime especial de aulas não presenciais para todo o Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, aprovada em 18/03/2020.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação. **Dispõe sobre** sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19, aprovado em 28/04/2020.

BRASIL, Ministério da saúde. Brasil chega a marca de 700 mil mortes por COVID 19. Brasília 2023.

BRASIL, Portaria no 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Brasil: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL, DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023- Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasil: Diário oficial da União, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso: 14/08/2023.

BRASIL. 2020. In: **Portaria nº 345, de 19 de março de 2020**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPoortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>. Acesso em: 09 de abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças. Ano 02. Unidade 08. Brasília, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). [recurso eletrônico]. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acessado em: <16 jan/2024>.

BRASIL. NOTA TÉCNICA: Impactos da Pandemia na Alfabetização de Crianças (Todos pela Educação, 2021). Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp->

[content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf](#) Acessado em 24.06.24
Acessado em 16.06.23.

BRASIL. PNAD- Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua 2018. Brasília: DF; 2019 Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>.

BRASIL. PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012). Disponível em <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haIoH5PqBJKZaawfaDwCm/legislacao/federal/portaria/2012/mec867.htm> Acessado em 21.01.24.

CAGLIARI, Luíz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. . São Paulo: Editora Scipione, 1998.

CARDOSO, Maria Angélica. SANCHES, Fabiana Gheysa do Nascimento. CAMPOS, Viviane Gregório Barbosa. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O PENSADO E O VIVIDO EM TEMPOS DE PANDEMIA – CAMPO GRANDE/MS (2020-2021). Revista Educação Básica em Foco, v.2, n.4, jan. 2021. Disponível em: [Alfabetizacao e letramento o pensado e o vivido CARDOSO-M-A SANCHES-F-G-N CAMPOS-V-G-B.pdf \(educacaobasicaemfoco.net.br\)](#). Acesso em 26 dez. 2023.

CARVALHO, Marlene. Guia Prático do Alfabetizador. São Paulo: Editora Ática, 1994
CERDAS, Luciene. Ser professor na pandemia: “Aula ao vivo está longe de ser nossa sala de aula”. Revista Cadernos de Educação - Pelotas, n. 66, 2022. Disponível em Cadernos de Educação | Pelotas, n. 66, e196622, 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/ti-no/Downloads/23032-Texto%20do%20artigo-85029-1-10-20221214> Acessado em 23.04.2024.

CORNWALL, Pe. Ricardo. Antônio Rodrigues Pereira Labre: homem do império, político, pioneiro do progresso. Fortaleza: Premium, 2017.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas Culturais de uso de Tecnologias Digitais e a Educação. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 8, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/293>. Acesso em: 19 abr. 2024.

CRESWELL, John W; CRESWELL, J. David. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto; tradução: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DIAS Júnior, Antonio Carlos, and Maria Do Carmo Martins. Virtualidades E Educação. Educação Temática Digital 22.2 (2020): 275-77. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8659463>. Acesso em: 13 abr. 22.

DE OLIVEIRA, Andréia Cosme. Alfabetizar letrando: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda. **TROPOS: COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA (ISSN: 2358-212X)**, v. 6, n. 2, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Linguagens infantis e outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2024.

FERREIRA, Lucimar Garci; FERREIRA, Lúcia Garcia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em Tempos de Pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453> . Acesso em: 06.07. 2021.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. – 7. ed. - Tradução de Maria Zilda de Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1999.

FONSECA, Janete Rosa Da, Lovania Roehrig Teixeira, and David Arenas Carmona. "O Socioconstrutivismo, a Literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de coronavírus Em 2020." **Texto Livre** 14.2 (2021): E34333. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/34333>. Acesso: 09 abr.2022.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila
FRANCISCO, Edmilson, and GOULART, Ilsa Do Carmo Vieira. "Situações De Uso Da Linguagem No Ensino Remoto De Língua Portuguesa Em Contexto Pandêmico." **Devir Educação** (2021): 450-74. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3270373-educ%C3%A7%C3%A3o-infantil-o-saeb-e-o-contexto-gerado-pela-covid-19. Acesso em: 13 abr 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Angela Halen Claro. Políticas públicas de informação: um olhar para o acesso à Internet e para a inclusão digital no cenário brasileiro. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n.4, p 61-83, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245274.61-83> Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/10987>. Acesso em: 13 abr. 2022.

GARCIA, Regina Leite; A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática/ Regina Leite Garcia (organizadora) – 3. Ed.- São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 – Vol. 1, Maio/2009. Disponível em: [file:///C:/Users/ti-no/Downloads/arqueologia+gatti%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ti-no/Downloads/arqueologia+gatti%20(1).pdf) Acessado em 23.04.23.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

Gil, Antonio Carlos, 1946 – Como elaborar projetos de pesquisa / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

GONÇALVES, Janaína Oliveira. MIRANDA, Maurício Fernando Oliveira de. GONÇALVES JÚNIOR, Edson. Uma reflexão sobre a parceria da família e escola em tempos de COVID-19: Aspectos pedagógicos, econômicos e jurídicos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 06, pp. 141-154, 2020. Disponível em:

https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/economicos-e-juridicos#google_vignette . Acesso em:19.09.2021.

GROSSI, Esther Pillar. Didática do nível pré-silábico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990 .

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/labrea/pesquisa/19/29761> Acesso em: 20/07/2023.

JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da FUCAMP, 20 (44), 36-51. Disponível em [file:///C:/Users/ti-no/Downloads/2356-Texto%20do%20Artigo-8504-1-10-20210407%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ti-no/Downloads/2356-Texto%20do%20Artigo-8504-1-10-20210407%20(1).pdf) Acessado em 12.05.2024.

KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LÁBREA-AM. **Plano Municipal de Educação 2014-2024**: Lei nº 399, de 22 de junho de 2015 – Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. – Lábrea (AM) [Código Identificador:03E75946] - DIÁRIO OFICIAL DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO AMAZONAS no dia 23/06/2015. Edição 1377.

LÁBREA-AM. Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME do Município de Lábrea. Dez. 2019. Lei Municipal no 399/2015 de 22 de junho de 2015.

LAGUNA, Thalyta Freitas dos Santos et al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 393-401, 2021.<https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S200004>.<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/abstract/?lang=pt>Acesso em: 13 abr 2022

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A.Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes, Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19, resultados de uma pesquisa em rede / organização Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. - 1. ed. -São Paulo : Parábola, 2022.

MEDEIROS, Adriana Francisca de. **Apropriação da escrita por crianças em contextos sociais adversos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES; Suely Ferreira (orgs.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.São Paulo. Editora Vozes, 2007.

MIOLO, Patrícia; LEÃO, Debora Ortiz de. Práticas de Alfabetização durante a Pandemia: desafios inéditos. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Alfabetização 2023. Disponível em:

https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/viconbalf/paper/viewFile/2430/1878 Acessado em 22.05.24

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização e letramento em debate, Conferência proferida durante o Seminário promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

NOGUEIRA, E. M. L.; FRANCO, Z. G. E.; PAULA, M. dos S. de; PRATA, W. de A. Trabalho pedagógico em tempos de pandemia: realidade vivenciada por professores município de Humaitá-AM: **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 35–44, 2021. DOI: 10.15536/reducarmais.5.2021.2143. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2143/1684> Acesso em: 3 maio. 2023.

NUNES, M.; FARIA, W.F.; ROSILHO, M.F.O.; SANTOS, T.C. AS NOVAS SUPERFÍCIES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. VI Congresso Brasileiro de Alfabetização-CONBALF: **Prédio de ensino Mirante do Rio – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**, 16 a 18 de agosto de 2023.

OLIVEIRA, Kácia Neto de; CARVALHO, Maria Aparecida Oliveira de; DOLZANE, Maria Ione Feitosa. O Cenário Pandêmico e suas Implicações na Educação Básica: uma análise da experiência do Amazonas no ensino remoto. Revista Teias v. 23 • n. 71 • out./dez. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n71/1982-0305-teias-23-71-0171.pdf> Acessado em 29.06.24.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização um conceito em movimento. In: LEITE, Regina Garcia.(org). Alfabetização: reflexões sobre saberes docente e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Michele Cezareti. Evasão escolar: causas e desafios. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 02, Vol. 01, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/evasao-escolar> Acessado em 11.04.23.

REDON, Valéria Lopes. "Alfabetização Pós-construtivista Em Tempo De Pandemia. **Cadernos De Gênero E Diversidade** 6.2 (2020): 54. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/37125>. Acesso em 9 abr. 2022.

REVISTA Ilustrada – 1888. Disponível em:< <https://almaacreana.blogspot.com/2022/02/>>. Acessado em:<19 mar/2024>.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os [multiletramentos](#). In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada: os [multiletramentos](#) e as TIC**. São Paulo: Parábola. 2013.

ROSA, R. T. N. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus-o COVID-19!. Rev. Cient. Schola Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho 2020. ISSN 2594-7672. Disponível em: Acesso em: 12.08.2020.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. AULA EM CASA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E PANDEMIA COVID-19. Revista Interfaces Científicas. <file:///C:/Users/ti-no/Downloads/bentoigor,+5.pdf> Acessado em 17.07.24.

SANTOS, Ricardo Menezes. A Lei de diretrizes e bases da educação - LDB como estratégia do estado para a acumulação capitalista e suas reconfigurações na produção desigual do espaço. 2020. 328 f. Tese (doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

SILVA, Ceris S. Ribas da. Alfabetização e letramento na sala de aula/ Maria Lúcia Castanheira, Francisca Isabel Pereira Maciel, Raquel Márcia fontes Martins, (organizadoras). – Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

SILVA, Antônio Carlos Galvão da. **O seringal no município de Lábrea: o espaço vivido e a resistência de um tempo** /Dissertação (Mestrado). – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008. 209p.

SILVA, Manoel Galdino da. **O ensino de artes nos anos finais do ensino fundamental: um estudo da prática do arte-educador no sul do Amazonas**. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Federal do Amazonas. Lábrea, p.77. 2021. <https://qedu.org.br/municipio/1302405-labrea/censo-escolar>.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista concedida ao **Canal Futura** da fundação Roberto Marinho, Publicado em 08/09/2020. Disponível em: www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia . Acesso em: 09.08.2021.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, 2003.Disponível em: www.anped.org.br/26/outros-textos//semagdsoares.doc . Acessado em 12.05.2022.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, I.P; LEITE, T.M.R; ALBUQUERQUE, E.B.C. **Leitura, letramento e alfabetização na escola**. In: Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo, *Práticas de leitura no ensino fundamental* / Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

SOUZA, Rosana Ramos de. O Projeto Aula em Casa no Amazonas: a ludicidade como instrumento de mediação na alfabetização. Revista Enfil. ANO 11, N.17 2023.<https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/57447/34600> Acessado em 21.06.2024.

STOLF, Mariana Taborda, SANTOS, Natália Lemes dos, D'ANGELO, Ilaria, BIANCO, Noemi Del , GIACONI, Catia, CAPELLINIE, Simone Aparecida. Desempenho de escolares em fase inicial de alfabetização em habilidades cognitivo-linguísticas durante a pandemia. J

Hum Growth Dev. 2021; 31(3):484-490. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v31n3/pt_14.pdf. Acesso em abr.2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, 1928- Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1967.

VIEIRA, Luciene Cerdas. O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: meandros político-pedagógicos de sua implementação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 6, p. 88-106, 2009.

WEISZ, T. Repensando a prática de alfabetização: as ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. Revista Caderno de Pesquisa, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1369> Acessado em: 03.04.2023.

ANEXOS

Roteiro de Entrevista

Prezado professor, pretendemos compreender como se deu o processo de alfabetização durante a pandemia da covid 19, e você é parte fundamental desse processo, por isso está sendo convidado a responder um questionário com perguntas referentes ao 1º semestre de 2021, sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas nesse período.

1. Em que ano se formou? Qual sua área de formação?
2. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação? Qual ou quais?
3. Desde quando atua como professora? E como alfabetizadora?
4. Como professora alfabetizadora em que ano/ série atuou em 2021? _____ .
5. Em 2021, em função da pandemia da covid 19, mudanças ocorreram na maneira de ensinar. Essas mudanças trouxeram desafios para a realização do seu trabalho?
Se sim, cite quais foram.
6. Compare as atividades desenvolvidas na alfabetização antes da pandemia, com as desenvolvidas na pandemia.
7. Entre seus alunos, houve algum ou alguns que não foram atendidos, no período das aulas remotas com aulas e atividades? Por quê? Quais estratégias utilizou para que as atividades chegassem ao maior número de alunos? Procure evitar questões com mais de um questionamento.
8. Houve engajamento dos pais nas atividades dos alunos? Que estratégia utilizou para engajar o maior número de pais no acompanhamento dos alunos durante as atividades? Sua estratégia trouxe algum resultado?
9. Considera que o número de alunos que devolviam as atividades para a correção foi satisfatório? Por quê? Como fazia a correção e devolutiva das atividades?

10. Cite exemplos de como aconteciam as exposições de conteúdos e diálogos nas aulas remotas.
11. Durante a pandemia foi possível desenvolver a consciência grafo fonêmica? Por meio da devolutiva das atividades considera que houve um significativo aprendizado no desenvolvimento dessa consciência? Fale sobre como você desenvolvia essa atividade presencialmente e como desenvolveu no ensino remoto.
12. Em sua opinião, voltando-se para a sua turma de alunos, a aprendizagem no ensino remoto, poderia ter sido diferente? O que faltou?
13. Quais aparelhos eletrônicos e aplicativos utilizou na ministração de suas aulas? Você já fazia uso deles cotidianamente? Teve alguma dificuldade na utilização de algum deles? Se sim, fale como superou essa dificuldade.
14. De que maneira o uso desse aplicativo contribuiu com a transmissão do conhecimento? Costumava usar dinâmicas em suas aulas? Se sim, como trabalhou essas dinâmicas?
15. Considera que você como alfabetizadora, obteve com essa experiência de ensino em uma pandemia, algum aprendizado?
16. Sobre a aprendizagem das crianças durante esse período da pandemia há algo que gostaria de compartilhar?