



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

MARIANE FERREIRA PLACERES

**RETORNO PRESENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19: AÇÕES DAS  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

SÃO CARLOS-SP  
2023

MARIANE FERREIRA PLACERES

**RETORNO PRESENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19: AÇÕES DAS  
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Chalmers Sista.

SÃO CARLOS-SP

2023

## FOLHA DE APROVAÇÃO

*A minhas filhas Celina e Estela, que foram gestadas e chegaram ao mundo durante esta minha caminhada acadêmica. Pelas quais eu por tantas vezes me cobrei e pensei em desistir. Mas de onde vieram minhas forças, até então desconhecidas, para prosseguir. E por quem, também, eu não me permiti desistir. Entre tantos os exemplos que eu quero ser, finalizar essa jornada materializa muitos deles.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a toda espiritualidade por me permitirem estar aqui, e por me fortalecerem para que eu fosse capaz de realizar esse sonho.

Acredito genuinamente que nada e nem ninguém se faz sozinho,

Somos um emaranhado de vivências e experiências pessoais e de lições vindas de terceiros,

De pessoas que por nós passaram, e daquelas que antes de nós vieram.

Acredito na necessidade de se ter apoio, de se ter alguém em quem confiar, com quem partilhar, em quem se espelhar.

Que nada é ao acaso e que Deus une propósitos.

Que sonhar junto, dividir angústias, dores, alegrias e motivações, tornam a caminhada mais leve e a vitória mais aprazível.

Que assim como no provérbio chinês, um pouco de perfume sempre fica nas mãos de quem oferece flores.

Desejo que esse perfume permaneça e reverbere nas mãos daqueles com os quais tive a graça de contar no decorrer da minha vida, e especialmente durante este período tão desafiador em que despontaram, entre tantas outras, as minhas as versões mãe e mestranda, levando-me a uma onda de insegurança e medo, sendo nessas figuras o meu ponto de refúgio e de acalento.

A vocês, minha gratidão.

Aos meus pais, Edson e Elaine, por serem a base e darem o suporte quando preciso, pelos ensinamentos, amor e dedicação a mim e as minhas irmãs.

Ao Rafael, meu esposo, que sempre acreditou em mim e no meu potencial, por todo incentivo e apoio.

A minha irmã Aline, pelos conselhos e exemplo.

A minha irmã Carol, prima Bruna e avó Edna, pelo amor dedicado as minhas filhas nos meus momentos de estudo.

Agradeço aos meus sogros Nalva e Deva, pela rede de apoio, cuidados e carinho comigo e minhas bebês,

Agradeço a minha orientadora Heloísa, com quem muito aprendi, e que gentilmente me conduziu e instruiu nesse meu novo mundo acadêmico,

Às amigas que fiz nesses anos de mestrado, especialmente Sthefany e Rosana por toda troca, cumplicidade, parceria e sorrisos.

À colega Isabela que se dispôs, de maneira tão generosa, a me auxiliar nos detalhes finais da pesquisa,

Aos meus alunos que provocaram em mim indagações, reflexões, reconstruções e despertaram o desejo de buscar mais conhecimento, de ser melhor.

As professoras que compuseram esta banca examinadora, que aceitaram contribuir e enriquecer a construção dessa escrita,

Aos professores e colegas do programa pelos ensinamentos e momentos compartilhados,

Aos meus colegas de profissão, minhas chefes, amigas e familiares por toda paciência e compreensão diante das minhas ausências.

As professoras participantes da pesquisa pela contribuição, disponibilidade e atenção,

Agradeço ao PPGPE e a UFSCar pela oportunidade, por concretizarem não apenas o meu, mas vários sonhos. Por oportunizarem que professoras, como eu, possam se tornar pesquisadoras e protagonistas de duas práticas.

A SME de Araraquara pela oportunidade de investigar junto a suas docentes e escolas o objeto desta pesquisa.

E especialmente, agradeço as minhas filhas, que em tão pouco tempo ressignificaram toda a minha existência e me tornaram forte o suficiente para não desistir de mim e chegar até aqui.

*Um sonho que se sonha junto é realidade...*

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. (Paulo Freire)*

PLACERES, Mariane Ferreira. **Retorno presencial na pandemia da covid-19: ações das professoras alfabetizadoras e de políticas públicas.** Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação). São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2023.

## RESUMO

A pandemia do novo coronavírus (COVID-19) culminou em mudanças na organização da vida em sociedade e no ambiente escolar isso não foi diferente. O ensino precisou se adequar às limitações sanitárias e durante o ano de 2020 e em boa parte de 2021 passou a ser oferecido remotamente. Esta pesquisa buscou identificar e analisar os desafios e as ações docentes e da rede de ensino voltadas para a alfabetização de estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino fundamental após o retorno às aulas presenciais da rede municipal de Araraquara, São Paulo, levantando as ações implementadas pelas professoras, escolas e rede de ensino. A pesquisa utiliza como base metodológica a abordagem qualitativa e é dividida em três etapas, sendo a primeira para apresentar o contexto da alfabetização antes do início da pandemia, trazendo alguns indicadores e analisando os conteúdos de documentos oficiais relacionados à alfabetização como o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Alfabetização; a segunda, de um levantamento bibliográfico para expor as dificuldades que surgiram em relação à alfabetização com a pandemia; e a terceira, de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras alfabetizadoras, apresentando os desafios encontrados no retorno das aulas presenciais e o levantamento das ações de enfrentamento das dificuldades que surgiram. Por meio das falas das entrevistadas puderam ser identificados os seguintes eixos temáticos: “cenário anterior- acentuação da precarização do trabalho docente e da qualidade da educação durante ensino remoto”, “retorno às aulas presenciais- as faltas e a relação família e escola”, “desafios pedagógicos e psicológicos do retorno presencial”, “heterogeneidade das turmas e as aulas de reforço escolar”, “reações frente às políticas municipais do Educa Mais”, “ensinar o não aprendido- os desafios e as ações voltados para estudantes com mais dificuldade”. Pretendeu-se assim, investigar as iniciativas, sejam de políticas da rede, da escola, e especialmente das professoras, bem como discutir estratégias voltadas para a alfabetização.



**Palavras-chave:** Alfabetização; pandemia de COVID-19; ensino remoto emergencial; políticas públicas; ação docente.

PLACERES, Mariane Ferreira. **In-person return during the Covid-19 pandemic: actions of literacy and public policy teachers.** Dissertation (Professional Master's Program in Education). São Carlos-SP: Federal University of São Carlos – UFSCAR, 2023.

## ABSTRACT

The novel coronavirus (COVID-19) pandemic has led to changes in the organization of life in society, and the school environment has been no different. Teaching had to adapt to the health limitations and during 2020 and much of 2021 it began to be offered remotely. This research sought to identify and analyze the challenges and actions of teachers and the school network aimed at the literacy of students in the second and third years of elementary school after the return to face-to-face classes in the municipal network of Araraquara, São Paulo, surveying the actions implemented by teachers, schools and the school network. The research uses a qualitative approach as its methodological basis and is divided into three stages, the first of which presents the context of literacy before the start of the pandemic, providing some indicators and analyzing the contents of official documents related to literacy, such as the National Education Plan, the National Common Curriculum Base and the National Literacy Policy; the second, a bibliographic survey to expose the difficulties that have arisen in relation to literacy with the pandemic; and the third, semi-structured interviews with five literacy teachers, presenting the challenges encountered in the return to face-to-face classes and the survey of actions to face the difficulties that have arisen. Through the interviewees' speeches, the following thematic axes could be identified: "previous scenario - accentuation of the precariousness of teaching work and the quality of education during remote teaching", "return to face-to-face classes - absences and the relationship between family and school", "pedagogical and psychological challenges of returning to face-to-face classes", "heterogeneity of classes and tutoring", "reactions to the municipal policies of Educa Mais", "teaching the unlearned - the challenges and actions aimed at students with more difficulty". The aim was to investigate the policy initiatives of the network, the school and especially the teachers, as well as to discuss strategies aimed at literacy.

**Keywords:** Literacy; COVID-19 pandemic; emergency remote teaching; public policy; teaching action.

## LISTA DE SIGLAS

- AEP:** Assistente Educacional Pedagógico
- ANA:** Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANEB:** Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC:** Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CEE:** Conselho Estadual de Educação
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CONASS:** Conselho Nacional de Secretários da Saúde
- COVID-19:** coronavirus disease 2019
- EJA:** Educação de Jovens e Adultos
- EMEF:** Escola Municipal de Ensino Fundamental
- FIES:** Fundo de Financiamento Estudantil
- HTPC:** Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação
- PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacional
- PNA:** Política Nacional da Alfabetização
- PNAIC:** Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
- PNE:** Plano Nacional de Educação
- SAEB:** Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SME:** Secretaria Municipal de Educação
- TCLE:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UNDIME:** União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNICEF:** Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo entre os resultados e as metas do IDEB 2021.....	47
Quadro 2: Pesquisas aprovadas no Edital nº 12/2021 (Edital de Seleção Emergencial IV) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.....	50
Quadro 3- Pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES.....	52
Quadro 4- Perfil das professoras alfabetizadoras entrevistadas (nomes fictícios).....	67
Quadro 5- Fala das professoras sobre observações relacionadas aos aspectos emocionais e sociais dos alunos durante retorno às aulas presenciais.....	79
Quadro 6. Como aconteceram as aulas do projeto de reforço nas unidades escolares das entrevistadas.....	88
Quadro 7. Ações das professoras alfabetizadoras entrevistadas.....	91

## LISTA DE FIGURAS

Figura1: Resultados e metas do IDEB de 2005 a 2019.....	47
Figura 2: Comparativo entre a Distribuição Percentual dos Estudantes por Níveis da Escala de Proficiência no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019 e 2021.....	48
Figura 3. Níveis e agrupamentos dos alunos dentro do projeto “Ensino no nível certo” em Língua Portuguesa.....	71
Figura 4: Agrupamento produtivo segundo Magda Soares (2021b).....	85
Figura 5: Sacola literária distribuída pelo programa.....	88

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1. Apresentação .....	15
1.2. Contextualização da pesquisa .....	19
<b>2. A SITUAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL</b> .....	28
2.1. O processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita .....	28
2.2. Os quatro momentos cruciais: disputas pela hegemonia dos métodos de alfabetização .....	31
2.2.1. Primeiro momento – A metodização do ensino da leitura .....	31
2.2.2. Segundo momento – A institucionalização do método analítico.....	32
2.2.3. Terceiro momento – A alfabetização sob medida .....	33
2.2.4. Quarto momento – Alfabetização: construtivismo e desmetodização .....	34
2.3. Alfabetizar com ou sem método? O que dizem pesquisadoras.....	35
2.4. Um olhar para as ações docentes: como alfabetizar?.....	38
2.4.1. Alfabetizar letrando: Alfalettrar, um projeto bem-sucedido .....	39
2.5. Previsão sobre alfabetização em documentos nacionais.....	41
2.6. O que mostram alguns indicadores recentes.....	45
<b>3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	49
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	62
4.1. Critérios de definição das professoras participantes e desenvolvimento da pesquisa .....	65
4.2. Cenário da rede e das escolas participantes .....	69
4.3. O programa Educa Mais.....	70
<b>5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS</b> .....	72
5.1. Cenário anterior: acentuação da precarização do trabalho docente e da qualidade da educação durante o ensino remoto.....	72
5.2. Retorno às atividades presenciais .....	76
5.2.1. As faltas e relação entre família e escola.....	77
5.2.2. Desafios pedagógicos e psicológicos do retorno presencial .....	78
5.2.3. Heterogeneidade das turmas e as aulas de reforço.....	80
5.2.4. Reações frente às políticas municipais do Educa mais.....	82
5.2.5. Ensinar o não aprendido: os desafios e as ações voltados para estudantes com mais dificuldade .....	89
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100

## 1. INTRODUÇÃO

O meu passado é a referência que me projeta  
e que eu devo ultrapassar.  
Portanto, ao meu passado,  
eu devo o meu saber  
e a minha ignorância,  
as minhas necessidades,  
as minhas relações,  
a minha cultura e  
o meu corpo  
(Simone de Beauvoir)

### 1.1. Apresentação

A educação transformou minha vida, trouxe-me várias possibilidades. Os saberes que me atravessaram, transformaram-me. Costumo dizer que sou fruto da escola pública e das políticas públicas. Elas, somadas ao meu esforço e ao apoio e incentivo familiar, me permitiram chegar aqui e realizar esse sonho antigo de escrever uma dissertação de mestrado.

Fui uma menina que, apesar de brincar de ser professora e sempre ir bem na escola, nunca soube o que queria ser e fazer. Logo que terminei o Ensino Médio, não sabia qual carreira queria seguir. Por influência da minha mãe, que havia estudado até a antiga oitava série e queria ter sido professora, e aproveitando que o curso dispunha de vagas pelo Financiamento Estudantil (FIES), prestei o vestibular e tentei o financiamento, o qual me permitiu cursar e, em 2006, me formar em Normal Superior, na última turma do curso oferecido pela Universidade de Araraquara, que no ano seguinte passou a ter em sua grade o curso de Pedagogia. Em 2007 passei em um concurso em uma cidade ao lado de Araraquara, para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já trabalhando como professora, em 2008, voltei para a mesma universidade, dessa vez sem o Fies, e pagando eu mesma as mensalidades. Em dois anos completei algumas disciplinas e me graduei em Pedagogia também.

Em 2008, quando comecei a atuar como professora, fiquei como substituta, período em que aprendi muito observando e auxiliando outras professoras. A partir de 2009, quando tive minha primeira turma, até o ano de 2020, trabalhei como professora alfabetizadora nos anos iniciais. Eu, como a maioria das professoras iniciantes daquela época, não escolhi, mas fui escolhida para ser professora alfabetizadora, pois aquele ano era de transição da rede para o ensino fundamental de nove anos, pela primeira vez alunos de seis anos faziam parte das turmas do primeiro ano e as

professoras com mais tempo de rede preferiram não se aventurar na novidade.<sup>1</sup> A princípio tive muito receio, mas depois me apaixonei pela “mágica” que acontece com os alunos em fase de alfabetização. Poder acompanhar o desenvolvimento, as aprendizagens e as conquistas, era algo muito gratificante.

Logo no meu primeiro ano como docente, participei do curso Pró-Letramento, uma formação continuada para as professoras, oferecida pelo Ministério da Educação (MEC), e que visava a melhoria da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A participação na formação ampliou o meu entendimento sobre o trabalho neste ciclo de ensino, trouxe mais clareza em relação aos objetivos das atividades e segurança para desenvolvê-las. Fiquei ainda mais encantada pelo universo da alfabetização. Em 2011, concluí minha primeira pós-graduação, em Alfabetização e Letramento, que contribuiu muito para compreender melhor a minha prática pedagógica. Depois vieram outras especializações, sempre voltadas às minhas necessidades em sala de aula, em Psicopedagogia Institucional e em Deficiência Intelectual.

Buscar estratégias de ensino e recursos diferentes para atingir aqueles alunos que não aprendiam durante as aulas passou a ser minha preocupação logo nos primeiros anos de trabalho, pois eu sempre lecionei em escolas de bairros periféricos, onde a clientela era formada majoritariamente por alunos com baixo poder econômico e, muitas vezes, com pouco incentivo ou suporte à aprendizagem, com pouca participação das famílias, problemas de indisciplina e alunos que iam para escola para ter algo para comer. Eram vários problemas sociais que reverberavam na vida escolar. Naquela época, eu refleti pela primeira vez sobre o quão privilegiada eu havia sido por, mesmo diante das limitações, ter tido sempre a base segura e motivadora dos meus pais, o suporte moral e material para me manter estudando e mais que isso, manter acesa a vontade de continuar, pois aprendi que conhecimento é fonte inesgotável. Passei a enxergar a escola como espaço de combate às desigualdades sociais, e a alfabetização como parte crucial desse enfrentamento, como colocam Moreira e Saito:

Aprender a ler e escrever é um meio de se obter uma melhor inserção social, é aprender outra maneira de se relacionar com os diferentes protagonistas

---

<sup>1</sup> O ensino fundamental passou de oito para nove anos de duração (BRASIL, 2006). A medida do MEC buscava assegurar aos alunos mais tempo de convívio escolar e mais oportunidades de aprender, com isso os alunos passaram a iniciar nas turmas do ensino fundamental aos seis anos. A mudança teve início em 2005 com prazo de adequação das redes até 2010.



sociais e de ter acesso aos bens culturais, à cultura erudita, que a humanidade produziu (Moreira; Saito, 2013, p. 59).

Em meio a pandemia da COVID-19 surgiu a necessidade do ensino remoto emergencial e o acesso à educação ficou ainda mais desafiador para os alunos da comunidade onde eu lecionava. Em relação ao ensino remoto, Alves (2020, p. 358) explica que são “atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas”, em que predomina uma “adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime presencial”. Essa adaptação, diferentemente da modalidade de Ensino à Distância, que é regida pela LDB (1996), foi uma medida emergencial que dependeu muito dos professores, que precisaram criar vídeos, slides, e outros materiais para auxiliar nas aprendizagens dos alunos.

Esta pesquisa parte das minhas inquietações como professora alfabetizadora diante da defasagem na aprendizagem da leitura e escrita dos alunos devido à mudança repentina e persistente da forma de ensino durante o período de distanciamento social, medida para evitar a contaminação pela COVID-19, “doença causada pelo coronavírus, originando infecções que podem ser assintomáticas chegando a quadros graves, sendo transmitida de uma pessoa contaminada para outra por contato próximo” (Brasil, 2020).

A pandemia causou grandes impactos em várias esferas da vida das pessoas do mundo todo. Precisávamos lidar com o medo do contágio, as dores da perda de entes queridos, a pressão emocional do isolamento social, a tensão de acompanhar as notícias sobre os óbitos nos veículos de informação, a elevação nos preços dos produtos e especialmente nos itens básicos e a dificuldade ou impossibilidade de trabalhar. Lidamos ainda com a ansiedade da espera pela criação e aplicação das vacinas, paralela às tensões políticas que envolviam falas e ações do então presidente relacionadas à saúde pública, com prescrição de medicamentos sem comprovação científica, negacionismo em relação à vacina, disseminação de notícias falsas e o desdém à doença, a suas vítimas e às medidas de segurança e sanitárias. De acordo com o Conselho Nacional de Secretários da Saúde (CONASS), até julho de 2023 haviam sido registradas 704.488 mortes relacionadas à doença no Brasil (CONASS, 2023).

Segundo Vieira, Melgar e Caetano (2021), no Brasil, o momento foi de aumento do desemprego e paralelamente, dos serviços informais. Para os autores, as

desigualdades e injustiças se acentuaram nesse período, com “efeitos danosos na esfera econômica e social” (p. 135), e foram evidenciadas na área da educação.

Em março de 2020, a ameaça do vírus obrigou as pessoas a se distanciarem umas das outras para se protegerem e protegerem seus familiares, dificultando ou impossibilitando a convivência em vários ambientes, inclusive no escolar. Surgiu então a necessidade de prosseguir com o ensino remoto de forma emergencial. Redes de educação, escolas, professores, alunos e familiares não estavam preparados para tais mudanças e precisaram enfrentar novos desafios.

Para Vieira, Melgar e Caetano (2021), nas redes particulares de médio e grande porte essas mudanças foram facilmente adaptadas. Com ensino no formato remoto, foi possível dar continuidade aos conteúdos dos estudos através das aulas que eram realizadas muitas vezes ao vivo. Realidade muito diferente das redes públicas, em que o ensino remoto foi comprometido pela falta de recursos digitais, como aparelhos e acesso à internet.

Quanto à alfabetização, Meneses, França e Lopes (2020), apontam que o seu ensino sempre foi um desafio a ser enfrentado, especialmente no que se refere às crianças de camadas populares que frequentam as escolas das redes públicas, desafio este intensificado pela pandemia:

O ensino em meio à pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades de condições de realização das novas rotinas e que (de)marcam as práticas das escolas, professores, crianças e de suas famílias, expondo dificuldades de contato, de acesso, conectividade, manutenção de vínculos e de garantia dos direitos das crianças à aprendizagem (Meneses; França; Lopes, 2020).

Em 2020, eu me encontrava como professora em uma rede de ensino pública, que atende crianças de diferentes níveis sociais, em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I. A reorganização para o ensino remoto emergencial despertou em mim angústias. Muitos alunos não participavam das aulas remotas e nem entregavam atividades devido à falta de autonomia por serem muitos jovens, havia falta de recursos digitais, famílias enfrentavam demandas que não lhes permitiam que se organizassem e auxiliassem as crianças nas atividades escolares. Não foi possível ter contato com alguns alunos e com suas famílias devido à falta de aparelho celular ou de acesso à internet por parte das famílias. Naquele momento, eram muitas dúvidas e preocupações: Será que meu trabalho estava contribuindo para a aprendizagem dos meus alunos? Como seria o retorno às aulas presenciais? Como seria voltar para a sala de aula com tantas sequelas emocionais e até físicas? Como

recomeçar? Como ajudaria aqueles alunos que nunca participaram no período de ensino remoto? Como se daria a organização das redes de ensino e como ficaria o trabalho das escolas e das professoras para minimizar os efeitos da pandemia na aprendizagem das crianças? Diante destas indagações, veio o desejo pelo estudo no mestrado.

## 1.2. Contextualização da pesquisa

Mortatti (2013) relata que as discussões sobre alfabetização se intensificaram no final da década de 1980, com as articulações para a elaboração da Constituição Federativa de 1988, que tornaria a educação um direito social, garantindo entre outros princípios, igualdade de condições de acesso à escola, educação gratuita e de qualidade, liberdade de aprender e ensinar, e valorização profissional. A implementação sistemática de políticas públicas, como previa a Constituição, veio entre as décadas de 1990 e 2000, com uma série de leis e normativas, dentre elas a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), que consolidou e ampliou o dever do poder público para com a educação (Brasil, 1996); a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que estabeleceu uma referência curricular comum para todo o país (Brasil, 1997); resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituíram as diretrizes nacionais curriculares para vários aspectos da educação nacional e para a formação docente, e a aprovação do Plano Nacional da Educação - PNE (Brasil, 2000), que trouxe metas a serem cumpridas no prazo de dez anos.

De acordo com Soares (1986, 2021), a democratização do ensino, que vinha ocorrendo desde os anos 1950, possibilitou que alunos das camadas populares tivessem acesso à escola, porém ela não se alterou para isso, “não se tendo reformulado para seus novos objetivos e sua nova função” (Soares, 1986), e continuou privilegiando a cultura e linguagem das classes mais favorecidas socialmente, evidenciando na escola o reflexo das desigualdades da sociedade. Já na década de 1960, notou-se crescentes índices de fracasso escolar na fase de alfabetização, e a partir daí, “a alfabetização foi assumida como tema legítimo e necessário de estudos e investigação científica no Brasil” (Soares, 2021a, p. 30).

A autora destaca ainda a importância da escola para as camadas populares, pois é a “instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta

contra a desigual distribuição de privilégios” (Soares, 1986, p. 73). Leite (2011, p. 31) também ressalta a importância da função da escola pública no sentido de “que realmente provoque mudanças, que supere as desigualdades, que transforme o contexto social”.

Segundo Leite (2011), há quem aponte a democratização do ensino como a responsável pela perda da qualidade da escola, pois promoveu o seu acesso a quase todas as crianças, porém, sem ações que focassem na melhoria da qualidade do ensino. Para a autora, a escola não perdeu a qualidade, ela mudou porque a sua clientela mudou, e explica que, o aumento quantitativo das vagas é um grande avanço para a democratização do ensino. Com isso, a escola que antes era seletiva, tornou-se local de encontro de diferentes setores da sociedade, refletindo também suas tensões. Assim, novas necessidades surgiram, e além de ensinar a ler e escrever, outras atribuições foram-lhe direcionadas. Para a autora, faltaram ações que garantissem a melhoria e a qualidade do ensino.

Uma das questões reiteradamente discutidas na área é em relação aos métodos de ensino, que ganha destaque quando o assunto trata de fracasso escolar nos anos de alfabetização. Para Cavazotti (2009), o ensino tradicional foi suficiente enquanto supria as necessidades de comunicação escrita da sociedade que não fazia uso de outros meios técnicos mais elaborados, e em que a escrita era usada em cartas e registros de compras, por exemplo. Porém, à medida que as necessidades da população foram ficando mais elevadas e exigentes em relação ao uso da leitura e da escrita, passou-se a demandar que os leitores tivessem maior capacidade de compreensão de significados dos discursos orais e escritos. Ser alfabetizado não era o suficiente para isso e passou a haver uma preocupação com o letramento, que seria a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita nas atividades sociais. Foram necessários “novos processos, metodologias e estratégias para seu ensino e aprendizagem”, cabendo à escola “fundamentar sua prática pedagógica em uma clara concepção desses fenômenos sociais e suas diferenças e relações.” (Cavazotti, 2009, p. 14).

De acordo com Moreira e Saito (2013), durante as décadas de 1990 e 2000, aconteceram grandes movimentos voltados à alfabetização em países populosos e com analfabetismo crescente. No Brasil, as ações para erradicar o analfabetismo nunca mantiveram constância, sempre propondo metas, parâmetros e planos, de

caráter de emergencial, que não tiveram prosseguimento. As autoras observaram no período mencionado “uma ampliação de ações, projetos e programas no qual as políticas para a alfabetização se confundiram com programas que não tiveram permanência, além do aumento considerável do analfabetismo funcional” (Moreira; Saito, 2013, p.60).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma importante ferramenta para acompanhar as metas de qualidade da educação básica. Comparando os dados dos seus dois últimos resultados (2019 e 2021), sobre a alfabetização nacional, obtidos através de avaliação de proficiência em Língua Portuguesa, realizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, nota-se que, em 2019, aproximadamente 65% dos alunos avaliados ficaram entre “abaixo do nível 1” e o “nível cinco”, enquanto em 2021 essa porcentagem subiu para aproximadamente 75%; e que em 2019, 5% dos alunos atingiram nível máximo em uma escala que vai até oito, já em 2021, essa porcentagem caiu para 3,1%. Isso quer dizer que, segundo este indicador, apenas 3,1% dos alunos dos 2º anos tinham leitura suficientemente boa para a compreensão dos textos e eram capazes de “inferir informações em textos longos e inferir assuntos de textos longos” (Brasil, 2019).

O cenário já ruim da alfabetização ficou ainda pior durante a pandemia. Há um bom tempo vem se apontando a dificuldade da escola de se adaptar e se organizar frente às necessidades das novas demandas como uma das causas responsáveis pelo fracasso do ensino e da instituição escolar. Várias frentes de desafios envolveram o retorno das atividades escolares presenciais devido à pandemia da COVID-19, que incluíam os desafios anteriores e o de que boa parte das crianças apresentava defasagem em suas aprendizagens, e em particular, quanto à alfabetização, tão central para as demais aprendizagens. Embora não se tenha dados de pesquisa sobre tais defasagens, pois é um fenômeno muito recente, o MEC assume que elas existem, ao propor uma política de âmbito nacional (Brasil, 2023) na qual uma das frentes é voltada para a alfabetização de crianças do 3º ao 5º ano, evidenciando que o desafio está colocado.

Desde que a pandemia teve início, os conselhos de Educação se organizaram a fim de nortear as ações educativas durante este período e emitiram resoluções ou pareceres às instituições de ensino que fazem parte de suas respectivas redes. O

Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por elaborar e avaliar a política nacional de educação, além de acompanhar a qualidade do ensino e o cumprimento da legislação educacional, orientou em março de 2020, por meio do Parecer CNE 05/2020 (Ministério da Educação, 2020), que houvesse a possibilidade de reorganização dos calendários escolares e de oferta de atividades pedagógicas não presenciais.

Com base em estudos, alguns desafios foram apontados pelo CNE durante o período de aulas remotas emergenciais:

Os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais. Há ainda uma questão central: as redes públicas estaduais e municipais terão condições de fazer as adaptações necessárias no ambiente escolar para o retorno às aulas (Brasil, 2020, p. 85).

O Parecer CNE 05/2020 foi aprovado no dia 28 de abril de 2020, a fim de elucidar alguns questionamentos que emergiram após conselhos estaduais e municipais se manifestarem, inclusive o do estado de São Paulo através da Deliberação 177/2020 em 18 de março - garantindo que o calendário escolar fosse adequado às peculiaridades locais e que computasse 800 horas de atividades, mesmo que fora da escola-, e também depois de o governo federal editar a Medida Provisória nº 934 em 1º de abril - que trazia, em caráter excepcional, a dispensa da obrigatoriedade dos 200 dias letivos às instituições de ensino, desde que mantidas as cargas horárias de trabalho escolar exigidas em cada etapa da educação básica-. Tal parecer, além de propor a adoção de atividades pedagógicas por meio não presencial e a reorganização do calendário escolar, também assegurava que a reposição de aulas e a realização de atividades escolares fossem efetivadas preservando a sua qualidade assim como previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Considerando a particularidade das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, o documento sugeria a realização de curso *on-line* disponível no site do MEC para os professores alfabetizadores, e trazia, além de sugestões de como ofertar as atividades, a seguinte orientação:

As atividades devem ser mais estruturadas, para que se atinja a aquisição das habilidades básicas do ciclo de alfabetização. Sugere-se, no período de emergência, que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com

roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade profissional do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. (Brasil, 2020)

A partir de então, o CNE emitiu outros pareceres, como em 06 de junho o Parecer CNE nº 09/2020, que fazia alteração no Parecer CNE nº 05/2020 em relação às orientações sobre avaliações e exames no contexto da pandemia. O Parecer CNE nº 11/2020 (Brasil, 2020b) de 07 de julho, recomendava o desenvolvimento de planos para que a implementação do calendário escolar de 2020/2021 tivesse continuidade, retomando de forma gradual as atividades presenciais, respeitando as medidas e protocolos estabelecidos pelas autoridades locais. Sugeriu, com base em experiências internacionais, que fossem definidas prioridades das etapas e níveis de ensino no processo de retorno gradual e planejamento da reorganização das turmas, e para as turmas de alfabetização, que houvesse “um processo de adaptação e revisão do currículo de alfabetização, além de uma avaliação diagnóstica cuidadosa para identificar até onde as crianças conseguiram avançar e quais as dificuldades que deverão ser repostas nas aulas presenciais”. O Parecer CNE 06/2021 de 06 de julho de 2021 (Brasil, 2021), foi favorável à aprovação de Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Quanto às orientações para a educação no âmbito estadual no período, o Conselho estadual de Educação (CEE) aprovou, em 07 de julho de 2020, meio da indicação nº 197/2020 (São Paulo, 2020a), a proposta de orientação sobre Etapas e Protocolos da retomada das aulas e atividades presenciais. Em outubro do mesmo ano, através da Indicação CEE nº 200/2020, manifestou a necessidade e recomendou o planejamento do retorno das atividades presenciais, seguindo recomendações de autoridades da saúde, com a adoção de medidas sanitárias, mantendo distanciamento social e números de alunos reduzidos, com estratégias de testagem e de monitoramento. Em 11 de outubro do ano seguinte, foi homologada a deliberação 204/2021 (São Paulo, 2021), que fixou normas para a retomada das aulas e atividades presenciais, devendo ocorrer integralmente, e atendendo a 100% dos estudantes a partir de outubro daquele ano.

A partir desses atos federais e estaduais, as redes e conselhos municipais organizaram seus próprios documentos. Na rede estudada, não houve pareceres do conselho municipal e todas as orientações e resoluções foram publicadas pela secretaria da educação.

Com o retorno das aulas presenciais, após quase dois anos de ensino remoto, precisamos de políticas públicas que tragam mudanças que venham ao encontro da singularidade do cenário atual. A educação não é mais a mesma. Fomos inseridos em um universo digital que oportunizou descobertas, mas continuamos a enfrentar os abismos das desigualdades sociais, com muitos estudantes com defasagens nas aprendizagens, sem ter garantidos os seus direitos à educação.

A pandemia trouxe consequências para todos os estudantes, especialmente para aqueles das camadas populares, que não tiveram acesso a recursos digitais para acompanhar as aulas remotas, tirar dúvidas, baixar vídeos e acessar os conteúdos. É para esta significativa parcela da população que as políticas públicas precisam olhar e direcionar esforços e recursos. Estas crianças e jovens não podem passar despercebidos. Foram quase dois anos na invisibilidade e até o momento são raras as articulações de programas e ações que visem sanar ou amenizar as dificuldades que surgiram devido à ausência de medidas efetivas que garantam condições de estudos a todos os estudantes.

Mais do que nunca os docentes se sentiram solitários e perdidos. Mais do que nunca precisávamos ser vistos, precisávamos de ajuda, precisávamos estudar, precisávamos nos capacitar, precisávamos ser ouvidos e escutar nossos colegas, para que pudéssemos oferecer uma educação de melhor qualidade. Paro (1993, p. 558) já ressaltava que “são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar”

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação. (Paro, 1993, p. 589):

Nesse sentido, esta pesquisa é de relevância em diferentes âmbitos, dando voz às professoras, que muitas vezes recebem os projetos e políticas prontos, sem direito a expor a opinião e atuam como executoras do que lhes foi encaminhado. Para a sociedade, a pesquisa propõe-se a contribuir ao divulgar ações, sejam elas da rede



de ensino ou das professoras que, a fim de auxiliar seus alunos, precisam ser criativas, usam diferentes estratégias em suas aulas, seja com propostas de atividades, nas intervenções pedagógicas ou com o uso de materiais e recursos diversificados. Para o cenário acadêmico, a pesquisa é relevante, pois é uma temática recente e pouco explorada, afinal o retorno presencial aconteceu a partir de 2021, e muitas redes ainda estão propondo políticas ou as implementando, e os efeitos da pandemia na educação devem perdurar, demandando tanto pesquisas quanto políticas para o seu enfrentamento.

Após quase dois anos entre ensino emergencial remoto e retorno presencial gradativo e facultativo, finalmente durante o ano de 2022, as redes de ensino retornaram com 100% de seus alunos. De acordo com os dados de uma pesquisa realizada entre julho e agosto de 2022 pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Itaú Social, que ouviu 3245 secretarias municipais de educação, na maior parte das redes, as aulas presenciais dos anos iniciais do ensino fundamental contavam com presença total dos alunos, 97,9% das redes estavam organizando estratégias para recompor a aprendizagem dos estudantes com atividades no período de aula ou no contraturno escolar, sendo que 79% das redes disseram que estavam realizando atividades com os estudantes que apresentavam dificuldade de aprendizagem e 87% delas afirmaram fazer busca ativa para evitar evasão escolar (UNICEF, 2022).

De acordo com o Decreto 12.519 (Araraquara, 2021), na rede estudada, o retorno às atividades presenciais aconteceu de maneira não obrigatória e gradativa durante o ano de 2021, sendo inicialmente oferecidas a grupos prioritários, respeitando medidas como uso de máscaras, distanciamento de 1,5 metros, ambientes bem ventilados e uso de álcool gel. No início do ano letivo de 2022, as aulas já estavam sendo oferecidas para todos os alunos, mas mantendo as medidas sanitárias.

O interesse em estudar as ações e percepções das professoras foi se delineando ao longo dos anos de 2021 e 2022. Atuo em duas redes de ensino, e nos perguntávamos como seria esse retorno, se haveria algum documento norteador do ensino, mudanças curriculares, algum projeto voltado para essa nova demanda, algum auxílio para os alunos com maiores dificuldades, ou se estaríamos sozinhas. A

pesquisa partiu da inquietação de entender como se sentiam e agiriam (práticas pedagógicas) as professoras diante deste novo cenário e quais ações viriam por parte da rede e da escola em que elas atuavam.

De acordo com a UNICEF (2022), as principais dificuldades das Secretarias de Educação, para ofertar atividades de recomposição de aprendizagem para aproximadamente 40% dos municípios ouvidos, eram as condições de implementação de atividades no contraturno nas formas presenciais (transporte e alimentação) e remoto (conectividade). Outros desafios evidenciados na pesquisa, referiam-se à participação das famílias nas atividades escolares e a motivação de alunos e professores.

A educação ficou imersa em incertezas, era difícil prever qual seria o próximo passo, as necessidades apareciam e mudanças e decisões precisavam ser tomadas rapidamente. Com o retorno das atividades presenciais, isso não foi diferente. Era preciso visualizar os desafios, levantar as dificuldades e buscar estratégias para amenizá-las. E devido às dificuldades das redes com a reorganização do ensino, e após a pesquisadora assistir a uma *live* realizada em janeiro de 2022 pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Araraquara para divulgação do Programa Educa Mais Araraquara (2022), que seria voltado e contemplaria todos os alunos que estivessem matriculados na rede municipal de ensino, definiu-se o cenário da pesquisa por esta rede, focando também nas opiniões das docentes a respeito do programa, que passou a fazer parte das políticas da rede municipal. De acordo com a *live*, o programa tinha o “objetivo de reduzir o déficit educacional causado pelo período mais crítico da pandemia da Covid-19”, e entre suas ações, destacavam-se aquelas direcionadas aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, como a realização de aulas aos sábados e contratação de professores, com foco na alfabetização.

De acordo com a SME de Araraquara (2022), o Educa Mais Araraquara é um programa voltado a todos os estudantes da rede municipal de ensino, desde a educação infantil até o ensino fundamental e Educação de jovens e adultos (EJA), visa “oferecer respostas educativas coerentes e efetivas para assegurar os direitos de aprendizagem a todos os estudantes”. Trata-se de um conjunto de ações propostas para fortalecer as aprendizagens que foram afetadas devido à pandemia, sendo o processo de alfabetização seu objetivo central. Com esta pesquisa, pretendeu-se compreender como as professoras estão lidando com essa experiência, quais são e

foram as suas dificuldades e os respaldos em relação à reorganização da rede e das escolas, se as ações do programa estão contribuindo para a aprendizagem dos estudantes, dando assim voz às docentes, que puderam também expor suas ideias e sentimentos em relação a essa vivência e narrar suas ações, que poderão ser úteis a outras profissionais.

Indicadas as preocupações que levaram ao estudo, foi definida a seguinte questão norteadora: Quais ações voltadas para a alfabetização de estudantes dos segundos e terceiros anos vêm sendo implementadas pelas professoras e escolas após o ensino remoto emergencial?

O estudo buscou identificar e analisar os desafios de professoras alfabetizadoras de turmas dos segundos e terceiros anos do ensino fundamental após o retorno das aulas presenciais da rede municipal de Araraquara durante a pandemia de Covid-19 e levantar as ações que foram implementadas, seja as docentes, das escolas ou da rede de ensino.

A pesquisa está dividida em seis capítulos. Após apresentação da autora e de suas motivações para a escrita, no segundo capítulo, além de expor nosso referencial teórico, discorreremos sobre alfabetização no Brasil, a fim de situar o leitor a respeito do contexto no qual a pesquisa está inserida, apresentando momentos históricos, conceitos, questões de métodos de alfabetização, indicadores, levantando as políticas recentes e em vigor voltadas à alfabetização.

O terceiro capítulo apresenta a revisão bibliográfica, realizada com a intenção de compreender as dificuldades de se alfabetizar durante a pandemia, mostrando como foi realizado o ensino remoto em algumas localidades do Brasil, apontando pontos em comum e indicando informações relevantes, que contribuem para esta pesquisa.

No quarto capítulo expõe-se a metodologia utilizada, detalhando o percurso trilhado, e informando a respeito da rede, do programa e do público envolvidos na pesquisa.

Por fim, no quinto capítulo, são discutidos os resultados da nossa pesquisa, comparando as falas das entrevistadas, levantando aspectos recorrentes, dialogando esses dados com os resultados do levantamento bibliográfico e no sexto capítulo trazemos nossas conclusões.

## **2. A SITUAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

A preocupação com o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita na fase inicial da escolarização não é um fato recente na história do Brasil, e envolve professores e administradores públicos desde às vésperas da era republicana. Soares (1985, p. 8) indica que em 1882, antes mesmo da Proclamação da República, Rui Barbosa “denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa do ensino”. Neste capítulo traremos um breve histórico sobre a alfabetização no Brasil, relatando esses marcos que ainda impactam o cenário atual, assim como algumas políticas e índices relacionados a essa etapa da escolarização que refletem no cenário atual e posicionando-nos sobre as discussões e conceitos no campo.

### **2.1. O processo de aprendizagem inicial da leitura e escrita**

Foi somente a partir da primeira década republicana que, na busca pela modernização e desenvolvimento social do país, houve o início das práticas educacionais intencionais e sistematizadas, ensinadas em espaços públicos. Mortatti (2010) explica que a partir da década de 1930, a educação e a alfabetização “passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional” (Mortatti, 2010, p. 330).

A partir da década de 1970, com o fim do regime militar e a crescente luta por direitos sociais, a busca pela democratização do ensino ganhou força. No início da década de 1980, com a constatação de que a maioria da população mais pobre que fracassava nos estudos se concentrava nos anos iniciais de ensino, as políticas públicas passaram a se voltar para essa etapa da escolarização, com mudanças na fundamentação teórica e metodológica, nas propostas curriculares estaduais, como indica Mortatti (2010, p. 333): “incorporou-se o construtivismo, hegemonicamente, e o interacionismo linguístico e o letramento complementarmente”. Foi também nesse período que foi elaborada a Constituição Brasileira de 1988, que propiciou as bases para a universalização da educação, o que contribuiu para a implementação de políticas que vêm reduzindo o analfabetismo. Na seção 2.6 nos deteremos nos indicadores de alfabetismo.

Ainda de acordo com a autora, na década seguinte as propostas de políticas públicas voltadas à educação e à alfabetização foram reorganizadas e passaram a ser centralizadas na esfera federal. Durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995), sob influência da teoria neoliberal, houve redefinição no papel do Estado, o que acarretou mudanças entre as relações dos setores públicos e privados, e como consequência aumentou a presença de grupos não governamentais, empresariais e filantrópicos no setor da educação. A partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, os documentos oficiais passaram a trazer em maior ou menor quantidade aspectos do construtivismo, interacionismo linguístico e do letramento, porém, na prática, esses conceitos não eram unanimidade e as escolas ainda faziam uso de métodos de alfabetização e de cartilhas, muito utilizados nas décadas anteriores. Para Carvalho (2015), a falta de uma metodologia no construtivismo tornou um desafio sua aplicabilidade em sala de aula e para Mortatti (2019), abriu espaço para outras propostas de alfabetização.

No cenário internacional, desde a década de 1990, com o fim da Guerra Fria e a reorganização da ordem mundial no contexto político e econômico, muitas iniciativas globais foram implementadas a fim de assegurar a efetivação dos direitos humanos, como o da educação. Mortatti (2013) cita entre outras, a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012); declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000). Tais iniciativas repercutiram a nível nacional. Nos anos 2000, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), passou-se a

definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu. (Mortatti, 2013, p. 17)

Com isso, houve um aumento na realização dos testes padronizados como forma de monitorar o cumprimento das metas e os resultados das políticas públicas. Nessas avaliações podem ser visualizados os avanços e os desafios, podendo-se perceber a realidade brasileira e compará-la com outros países. Apesar dos esforços e investimentos para atingir as metas globais,

todas as iniciativas implementadas, especialmente nas duas últimas décadas, podem ser consideradas importantes para saldar dívidas históricas relativas à educação e à alfabetização em nosso país. No entanto, a universalização da educação primária não tem significado a universalização

do acesso aos conhecimentos básicos, entre outras possibilidades, e são poucos os avanços na alfabetização de crianças. (Mortatti, 2013, p. 21)

Visando melhorar a qualidade da alfabetização e atingir as metas do PNE, a partir dos anos 2000, a formação docente vem sendo foco de programas que oferecem, além da formação continuada, materiais orientadores e de atividades. Teixeira e Silva (2021) analisaram as políticas de formação das duas últimas décadas, sendo elas: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Política Nacional de Alfabetização (PNA), lançados respectivamente nos anos de 2001, 2005, 2012 e 2019.

As autoras constataram que os três primeiros programas são complementares, o primeiro foi fundamentado no paradigma construtivista, o segundo inseriu o conceito do letramento e a terceira política incorporou a consciência fonológica. A PNA desenvolveu uma formação *on-line*, o Tempo de Aprender, e desconstruiu essa linha teórica. Ao contrário dos outros programas, instituiu um único método a ser trabalhado, o método fônico.

Nas últimas décadas do século XX, acompanhando os esforços para atingir as metas globais, pesquisas acadêmicas voltadas à alfabetização se intensificaram, também como resultado do acesso aos cursos de pós-graduação, “contribuindo para o diagnóstico de problemas e para a proposição de políticas públicas” (Mortatti, 2013, p. 22). Para a autora, os estudos ainda não trazem as respostas para compreender como e o quanto as iniciativas globais têm de fato contribuído para mudanças significativas na alfabetização e domínio da leitura e escrita da sociedade brasileira.

Mortatti (2019, p. 21) explica que há pelo menos 120 anos, no Brasil, a alfabetização é o foco disputas entre o novo e o antigo, entre os defensores de mudanças e os que querem permanências, “preenchendo-se, com a verdade científica de cada época, a lacuna entre passado e futuro e fundando-se uma nova tradição”. Uma das discussões diz respeito ao uso de métodos de alfabetização, objeto da próxima seção.

## 2.2. Os quatro momentos cruciais: disputas pela hegemonia dos métodos de alfabetização

Mortatti (2019) analisou documentos relacionados à questão dos métodos, no estado de São Paulo, desde o fim do século XIX, de acordo com as disputas e teorias que marcaram esses anos, que ela dividiu em quatro momentos cruciais,

Cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino (Mortatti, 2019, p. 31)

### 2.2.1. Primeiro momento – A metodização do ensino da leitura

Tem início no final do Império no Brasil, quando as escolas eram poucas e improvisadas, com turmas multisseriadas e material precário, foi quando surgiram as primeiras cartilhas brasileiras, que eram baseadas no ensino da época, utilizando métodos de marcha sintética - de soletração, fônico e de silabação.

O ano de 1890 marca o início das primeiras disputas metodológicas entre os defensores do antigo método sintético e do então moderno “método João de Deus”. A autora explica que escolheu o ano de 1876 como marco inicial desse primeiro momento crucial, pois foi quando o poeta português João de Deus escreveu e publicou em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, que chegou ao Brasil em 1880. Essa cartilha trazia um método diferenciado dos anteriores, o da palavrção, que “baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras” (Mortatti, p. 34, 2019). Segundo esta autora, a cartilha foi amplamente divulgada por Silva Jardim, que “considerava esse método como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social, conforme os princípios do Positivismo, que ele defendia” (Mortatti, p. 34, 2019). Ela explica que a partir daí, “o ensino de leitura e escrita passou a ser tratado como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística”.

Sobre o método da soletração, Carvalho (2015) explica que foi utilizado em uma época em que a maior parte da população era analfabeta e com baixa perspectiva leitora. O objetivo era ensinar a combinatória de letras e sons usando a memorização. Para a autora, esse método pouco se diferencia do de silabação. Analisando cartilhas que usam cada um dos dois métodos como base, a autora relata que ambas usam o

mesmo mecanismo de leitura, porém a cartilha que usa o método de soletração não usa frases, apenas palavras. Para a autora, as cartilhas apresentam exercícios de codificação e decodificação com grande uso da memória, sem levar o aluno a compreender a leitura e escrita e motivá-lo para seu uso.

Em relação ao método fônico, Carvalho (2015) aponta que sua “ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e codificá-los, na escrita” (p. 24), dominando a relação grafofônica (entre grafemas e fonemas). A autora cita que para alguns estudiosos, esse método passou a ser misto, na medida em que ele se voltou à compreensão da leitura e inseriu frases, ao invés de apresentar palavras isoladas aos alunos.

### 2.2.2. Segundo momento – A institucionalização do método analítico

A partir da primeira década republicana, o método analítico para o ensino da leitura passou a ser difundido por professores paulistas em vários estados brasileiros. Esses professores eram formados em escolas normais da capital, que haviam sido reorganizadas devido à reforma da instrução pública no estado de São Paulo, em que o método analítico era considerado revolucionário. Neste método “o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas” (Mortatti, 2019, p. 36). Mesmo com a produção de cartilhas baseadas no novo método, defensores do antigo método sintético continuaram a utilizá-lo, principalmente o da silabação. A autora explica que nesse segundo momento, que se estendeu até 1920, a discussão sobre métodos de ensino focava no ensino inicial da leitura. Em relação à escrita, seu ensino era focado em exercícios de treino, como os de caligrafia, com cópias e ditados. Foi nesse período também que se passou a utilizar o termo alfabetização para se referir ao ensino inicial de leitura e escrita.

Carvalho (2015) salienta que esse método partia da ideia de que a criança tem uma visão globalizada da realidade, percebendo o conjunto (todo) antes de observar os detalhes (partes). Seu uso exigia dos professores uma grande mudança em suas práticas, já que ao contrário da marcha anterior, partia de histórias ou frases para depois chegar nas letras e sons.

De acordo com Cavazotti (2013), as marchas sintéticas e analíticas fazem parte dos métodos tradicionais de ensino, que são aqueles orientados basicamente pela síntese ou análise para chegar à codificação e decodificação dos elementos da



escrita. Para a autora, ambos os métodos se assemelham pois privilegiam o domínio do sistema gráfico e não contemplam as relações textuais. Basicamente, a diferença entre eles é que o primeiro, parte do trabalho com unidades menores da língua, enquanto o segundo (que visava superar os problemas do anterior), parte de unidades maiores, como a palavra, a frase e até a história, retirando-lhes uma palavra-chave e estudando suas sílabas e letras, sendo o texto pouco explorado como unidade de sentido.

### 2.2.3. Terceiro momento – A alfabetização sob medida

A partir de meados de 1920, após a Reforma Sampaio Dória, que trouxe a proposta da “autonomia didática”, professores passaram a resistir à utilização do método analítico, e começou-se “a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita” (Mortatti, 2019, p. 37). Passaram a ser utilizados os métodos mistos ou ecléticos, que conciliavam os métodos sintéticos e analíticos, considerados mais rápidos e eficientes. A autora indica que nesse momento surgiu a ideia de período preparatório, “que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros” (Mortatti, 2019, p. 38), e as cartilhas passaram a ser produzidas seguindo esses métodos, assim como manuais e guias para professores.

Ainda assim, defensores da marcha analítica e sintética continuaram suas disputas, que aos poucos foram diminuindo,

à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, por métodos mistos/ecléticos ou pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros (Mortatti, 2019, p. 37).

Mortatti (2019) aponta que essa tendência de relativização da importância do método surgiu com a repercussão do livro Testes ABC, escrito por M. B. Lourenço Filho, que verificava através de oito provas a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), classificando os alunos a fim de formar salas homogêneas.

O terceiro momento permaneceu até o final da década de 1970, tendo ele fundado “uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina” (Mortatti, 2019, p. 38). O ensino da habilidade escrita continuava

ligado ao treino de caligrafia e ortografia, ensinada juntamente com a habilidade leitora.

#### 2.2.4. Quarto momento – Alfabetização: construtivismo e desmetodização

No início dos anos de 1980, o construtivismo foi introduzido no Brasil como uma alternativa para a solução do fracasso escolar na alfabetização. Não se tratava de um novo método, mas sim de um novo conceito, desenvolvido pelas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sobre a psicogênese da língua escrita, que buscava “dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (Mortatti, 2019, p. 39).

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, cartilhas, 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 (Mortatti, 2019, p. 39).

A respeito da psicogênese da língua escrita, Soares (2021a) explica que essa teoria “esclarece o desenvolvimento psíquico da criança em sua progressiva compreensão da natureza deste produto cultural que é o sistema alfabético” (p. 55). Através de pesquisas que analisavam a escrita espontânea de palavras e pequenas frases de crianças não alfabetizadas, as autoras da teoria concluíram que elas vão construindo conceitos sobre a escrita, sendo que “evoluem em níveis sucessivos, em uma progressiva compreensão da escrita como um sistema de representação” (p. 56).

Também na década de 1980, outra perspectiva teórica teve destaque. O interacionismo linguístico passou a ser utilizado em propostas e práticas pedagógicas, mas “à medida que aspectos de certa apropriação do interacionismo linguístico foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo essa conciliação foi subsumida (e silenciada) no discurso institucional das políticas públicas para alfabetização escolar” (Mortatti, 2019, p. 41).

A autora explica que mesmo diante dos esforços de seus defensores e da ampla divulgação do construtivismo, ainda existia resistência por parte dos adeptos à utilização dos métodos de alfabetização, principalmente dos ecléticos e mistos, porém, o construtivismo tornou-se hegemônico, se institucionalizando nacionalmente

e sendo incorporado em documentos oficiais como nos PCNs e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com a autora (2019, p. 40), o quarto momento ainda está em curso e nele foi “criado certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino”. Nele também surgiram discussões em torno do letramento- se é articulado ou diferente de alfabetização. Segundo Mortatti, a falta de uma didática construtivista “vem abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar “novas” propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como o método fônico, de marcha sintética” (Mortatti, 2019, p. 41).

Para Carvalho (2015), a divulgação do construtivismo nos materiais educacionais e nos cursos de formação de professores proporcionaram uma boa base teórica para compreender como as crianças aprendem a língua escrita através da psicogênese da língua escrita, porém, apesar de difundido de forma intensa e prolongada, como não há recomendações a respeito da metodologia, e sua aplicação em sala de aula se tornou um desafio para os professores, que não foram preparados para a prática.

### **2.3. Alfabetizar com ou sem método? O que dizem pesquisadoras.**

Segundo Soares (2021a), nos anos de 1960, estudos científicos voltados à alfabetização surgiram a partir das indagações acerca das reprovações, repetência e evasão escolar. Além da Pedagogia, outras áreas passaram a ter a alfabetização como objeto de estudo, como a Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento (mais recentemente a Neurociência) e as Ciências Linguísticas, trazendo contribuições sobre como ensinar a leitura e a escrita, tais como considerar a língua escrita como objeto linguístico, o processo pelo qual a criança aprende, e o contexto de prática e usos sociais de leitura e escrita. A autora explica que muitas mudanças nas concepções de métodos de alfabetização ocorreram no Brasil como justificativa para conter o fracasso da escola em ensinar a língua escrita. Até a década de 1980, acreditava-se que o método fosse a solução para os problemas de alfabetização. Assim, um método era substituído por outro e o fracasso continuava. Nessa mesma década, também como forma de combate ao fracasso em alfabetização, surgiu o

construtivismo, que não trazia um método e sim um conceito teórico sobre a língua escrita, propondo que o foco do ensino fosse o aluno, que deveria construir progressivamente esse conceito como representação gráfica dos sons da fala, através da interação com diferentes portadores textuais.

Após duas décadas de hegemonia do construtivismo, durante os anos iniciais do século XXI, o fracasso da alfabetização ainda resistia, dessa vez apontado principalmente pelas avaliações externas, e se estendia por todo o ensino fundamental e até mesmo no ensino médio, “com altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização” (Soares, 2021a, p. 23). De acordo com Soares (2021a), é errado atribuir um valor absoluto a um método, eles não atuam autonomamente, têm suas limitações. Para ela, a aprendizagem inicial da língua escrita sofre influência, além das interações de dentro do contexto escolar, de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, configurando um processo de grande complexidade.

A autora cita que a aprendizagem inicial da língua escrita é um processo multifacetado, mas que deve ser desenvolvido como um todo. Cada uma das facetas que ela apresenta (linguística, interativa e sociocultural) tem seu objeto de conhecimento e elas devem ser desenvolvidas simultaneamente, porém, demandam “ações pedagógicas diferenciadas, definidas por princípios e teorias que esclarecem cada uma” (Soares, 2021a, p. 35).

Ensinar com método, ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos, o que diferencia fundamentalmente de ensinar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos (Soares, 2021b, p. 290).

Soares (2021a) propõe que a alfabetização bem sucedida não dependa de um método ou de métodos, porém, que seja com método, entendido aqui como “caminho em direção a um fim” (p. 333), sendo que o caminho é o ensino e o fim é a criança alfabetizada. Desse modo, é importante que as ações docentes entendam os processos cognitivos e linguísticos envolvidos no processo de alfabetização e, a partir daí, desenvolvam “atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança,

identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada” (Soares, 2021a, p. 333).

Métodos têm importante função de propiciar ao ensino substrato científico e pedagógico que fundamente a prática, ao mesmo tempo que pode ser corrigido por ela, e de oferecer critérios para encaminhamento e correção de rumos. Precisam, sim, adaptar-se à interferência dos fatores externos, de modo a respeitá-los ou a superá-los, mas não podem ser negados por causa deles. (Soares, 2021a, p. 53)

Mortatti (2019) coloca que, por um século os esforços para superar os problemas com alfabetização se concentraram nas mudanças de métodos, em que o novo e moderno superavam o antigo e tradicional, e assim como Soares, entende que o mais importante é que as ações, tanto de políticas públicas, quanto as práticas pedagógicas, sejam fundamentadas em estudos científicos:

A partir das duas últimas décadas do século XX, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados, no âmbito das políticas públicas e correspondentes práticas pedagógicas, a partir de outros pontos de vista, com destaque para a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda de acordo com a psicogênese da língua escrita (Mortatti, 2019, p. 31)

A autora considera a questão dos métodos importante, mas não a mais importante, pois “um método de ensino é apenas um dos aspectos de uma teoria do ensino relacionada com uma teoria do conhecimento e com um projeto político e social”. Segundo ela, para que se tomem decisões mais conscientes e menos oportunistas, é importante levar em consideração o passado, mas não para reproduzi-lo ou negá-lo, compreendendo que mudanças implicam em diálogos conscientes de que a alfabetização envolve, além de aspectos didáticos, motivações ideológicas “visando a contribuir para a transformação social e visando a atender às necessidades especificamente humanas sobretudo daqueles que precisam ser os maiores beneficiados: as crianças brasileiras” (Mortatti, 2019, p. 74)

Carvalho (2015) aponta que durante as décadas de discussão sobre qual método seria o mais eficiente, que envolve as propostas das marchas sintéticas e analíticas e o surgimento das chamadas ecléticas ou mistas, variações dos métodos tradicionais de ensino da leitura e escrita foram criados, e para Smith (1999, p. 12, apud Carvalho, 2015, p. 19), “todos os métodos, por mais estapafúrdios que pareçam, dão certo com algumas crianças, mas nenhum deles é eficaz com todas.”

Para Carvalho (2015) o método utilizado não é o responsável pelo fracasso escolar, pois há estudos desde a década de 1980 que mostram que fatores escolares e extraescolares como turmas numerosas, jornada de estudos insuficiente, pais analfabetos, falta de acesso a livros em casa, entre outros, afetam o processo de alfabetização e tornam a tarefa de ensinar a ler e escrever mais difícil. A autora salienta que esses fatores isoladamente não explicam as dificuldades dos estudantes.

#### **2.4. Um olhar para as ações docentes: como alfabetizar?**

Para compreender melhor a ação docente na alfabetização, discutiremos aspectos relativos ao seu planejamento e acompanhamento, indicando as particularidades desses elementos no que tange à alfabetização, afinal o trabalho docente é fator de grande impacto e relevância nos processos de aprendizagem, e para tanto, necessita ser pautado em estudos e sempre aprimorado para que seja consciente, consistente e traga resultados.

Para Carvalho (2015) as teorias e métodos de alfabetização nem sempre trazem orientações que respondam à questão “como alfabetizar”. A autora cita como exemplo o construtivismo, que foi a base teórica de políticas de alfabetização e pouco explorado nas salas de aulas. Para a autora, apropriar-se de uma teoria exige estudo e reflexão e muitos professores não conseguiram introduzir o construtivismo na prática ou o fizeram de maneira limitada pela falta de tempo para isso.

Zabala (1998) explica que para melhorar nossa prática devemos sempre analisá-la e compará-la com outras práticas, tendo para isso, critérios bem fundamentados que permitam essas reflexões de forma mais organizada. Segundo o autor, planejar todo o processo educativo e avaliá-lo de forma reflexiva é parte inerente à ação docente. Portanto, é necessário dispor de argumentos que justifiquem suas decisões e que vão além das experiências práticas. É preciso haver conhecimento teórico fundamentado em estudos empíricos, sendo necessário que “disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula” (Zabala, 1998, p. 15).

Em consonância com o autor, Carvalho (2015) cita que o método não é o mais importante, porém, para se alfabetizar é necessário conhecer os princípios teóricos e metodológicos da alfabetização, e a partir daí criar seu caminho e inovar a sua prática. A autora destaca a relevância do domínio da prática, que através da criatividade,

reinventa e enriquece o discurso teórico “pois não são apenas as crianças que constroem conhecimento” (Carvalho, 2015, p. 18). Através de sua experiência como formadora de alfabetizadoras, Carvalho propõe que, para ter resultados na alfabetização é importante “ensinar relações letras-sons de forma sistemática, mas sem rigidez, evitando que o ensino fique excessivamente centrado na decodificação” (Carvalho, 2015, p. 45). Para a autora, ao escolher um método de trabalho, além do conhecimento sobre sua base teórica, é imprescindível que se observe os alunos, como eles reagem, os resultados diários, e que se busque auxiliar aqueles que não acompanham. Também é importante que exista espaço para a troca de ideias e experiências entre os que estejam alfabetizando, criando um trabalho coletivo de reflexão.

Carvalho (2015) elenca ainda algumas dificuldades das professoras alfabetizadoras como rotatividade das equipes de trabalho, submissão às mudanças de linhas teóricas e padrões de prática pedagógica, opção de carreira criticada e desvalorizada, silenciamento sobre injustas condições de trabalho e sobre suas práticas pedagógicas. Sobre este último item a autora explica que a alfabetização se tornou campo planejado e produzido pelos professores universitários, levando a professora normalista de sujeito a objeto de sua própria formação. Isso se deve ao fato de que a alfabetização ganhou espaço nas pesquisas científicas e simultaneamente caiu a qualidade das formações iniciais. A produção acadêmica acaba chegando nas professoras alfabetizadoras apenas nas poucas oportunidades de formações continuadas.

#### 2.4.1. Alfabetizar letrando: Alfalettrar, um projeto bem-sucedido

Segundo Soares (2021b), alfabetizar e letrar são processos cognitivos e linguísticos distintos, porém, simultâneos e interdependentes. Enquanto alfabetizar é apropriar-se da leitura e escrita seguindo suas convenções, técnicas e procedimentos, o letramento é a capacidade de fazer uso dessas habilidades nas práticas sociais, lendo, interpretando e produzindo textos.

As atividades que envolvem letramento devem partir de um texto. A autora compara a aprendizagem da leitura e escrita com a aquisição da fala. Enquanto a última é um processo natural, a primeira é invenção cultural. Ambas se igualam em

sua função interativa, sendo adquiridas através da interação com outras pessoas. Para Soares, levar a criança a desenvolver a fala ensinando a pronunciar fonemas, sem textos de interação no convívio social seria tão artificial e impossível quanto aprender a ler e escrever sem levar em consideração seu uso, ensinando letras e as relacionando com o seu som para depois partir para os textos.

Soares (2021b) cita que pesquisas têm mostrado que o fracasso na alfabetização se concentra nas escolas públicas, onde estão os alunos que mais dependem e precisam da educação como fator de mudanças sociais; e que mesmo com tantos estudos e pesquisas, o fracasso na alfabetização é sempre denunciado, mas nunca vencido. Para ela, para reverter este cenário é preciso planejar a ação docente, definindo um percurso de aprendizagem, com clareza das metas que se pretende alcançar, continuidade nas aprendizagens e integração entre as metas de cada ano.

À luz das mudanças nas concepções sobre alfabetização, com vistas a não apenas alfabetizar, mas também letrar, isto é, conhecer e aprender os usos sociais da escrita, surgiu o Alfalettrar. Soares (2021b) acompanhou a rede municipal de ensino de Lagoa Santa, em Minas Gerais (MG) ao longo de 12 anos. Interagindo com todas as escolas e professores da rede, a autora pôde afirmar que as crianças podem aprender a ler e escrever nas escolas públicas:

Colocando o foco na aprendizagem, para a partir dela definir o processo de ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, dos 4 aos 8 anos, com atenção permanente ao que elas já sabem e ao que já são capazes de aprender (Soares, 2021b, p. 13).

A autora ainda cita que algumas ações se mostraram essenciais para reverter o fracasso, e que seria possível reproduzir essa experiência bem-sucedida pelo país. Tais ações tinham foco na ação docente e no envolvimento das docentes em suas criações e acompanhamentos, com metas a alcançar coletivamente, análise criteriosa da prática de ensino, orientações sobre o processo de apropriação da língua escrita pela criança, desenvolvimento de habilidades de leitura fluente e de produção de texto, apoio de biblioteca infantil em cada escola. Além disso, diagnósticos periódicos elaborados e aplicados pelas docentes e jogos e artefatos construídos por alunos e professoras contribuíram para o projeto, “com bons resultados comprovados pela elevação, ano a ano, dos índices de qualidade e equidade do processo de ensino-



aprendizagem, que pode inspirar municípios, escolas e professores em benefício das crianças das escolas públicas” (Soares, 2021b, p. 13).

Soares (2021b) propõe que as atividades sejam planejadas semanal ou quinzenalmente, pois o planejamento diário não proporciona continuidade e integração no desenvolvimento dos alunos, e de forma que estabeleça uma sequência de atividades (sequência didática) que contemple o desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos “pretendidos para aquela fase do processo de aprendizagem das crianças” (Soares, 2021b, p. 302). Para ela, a sequência didática é o caminho para tornar os alunos alfabetizados, leitores e produtores de textos, devendo ser organizada “de forma ordenada e articulada, para atingir determinadas habilidades ou conhecimentos” (Soares, 2021b, p. 302), contemplando a continuidade e a integração das metas. Acompanhar as aprendizagens durante o processo de aprendizagem também faz parte da ação docente cotidiana. A mesma autora cita que esse acompanhamento deve servir como um diagnóstico para identificar as dificuldades dos alunos e realizar as intervenções necessárias para auxiliá-los a vencê-las, e não para avaliá-los.

## **2.5. Previsão sobre alfabetização em documentos nacionais.**

Essa pesquisa está voltada ao ensino em meio à pandemia, que foi comprometido a partir do início do ano letivo de 2020. São muitos os documentos oficiais relevantes que orientam e versam sobre as políticas de alfabetização. Nesta seção apresentamos os documentos que estavam em vigência durante os anos estudados, sendo os mais relevantes o PNE, BNCC, PNA e o recém-lançado Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

O último PNE foi aprovado pela Lei nº 13.005 em 24 de junho de 2014 (Brasil, 2014), e tem vigência de dez anos, portanto, suas metas devem ser atingidas até o ano de 2024. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o PNE é de responsabilidade não só da União, mas também dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme pode ser lido no sítio do MEC:

Trata-se de um planejamento de médio prazo que orientará todas as ações na área educacional no País, exigindo que cada Estado, o Distrito Federal e cada Município tenham também um plano de educação elaborado em consonância com o PNE. (MEC, 2022)

O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) apresenta 20 metas voltadas para diferentes aspectos da melhoria da qualidade e do acesso à educação, e algumas delas com enfoque na alfabetização, como as metas 5 e 9. A meta 5 é assim redigida: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Para isso, dispõe de sete estratégias, que em síntese promovem e apoiam: a valorização profissional e apoio pedagógico; formação inicial e continuada dos professores; investimento em tecnologias educacionais; apoio na alfabetização de crianças do campo, quilombolas, indígenas, população itinerante e com deficiência.

A segunda meta voltada para a alfabetização é a 9, que tem como objetivo:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Para atingir essa meta existem 12 estratégias, entre elas: assegurar a oferta de educação de jovens e adultos; estabelecer mecanismos de incentivo; apoiar projetos inovadores; oferecer programas de capacitação tecnológica; realizar chamadas públicas para busca ativa; criar benefício envolvendo renda para participantes do curso.

A última meta não é voltada para a alfabetização, porém, tem impacto direto em todas as anteriores, prevendo:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014)

Amaral (2017) explica que em 2016, após o impeachment da presidenta Dilma, o Brasil voltou a passar por privatizações e reformas. Nesse mesmo ano aconteceu a instituição de um novo regime fiscal, a chamada Emenda Constitucional 95 (EC 95), que congelou as despesas primárias e liberou os pagamentos relacionados ao mercado financeiro, limitando “as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a enorme desigualdade brasileira” (Amaral, 2017, p. 06). De acordo com o autor, para que as metas do PNE sejam atingidas, seria preciso aumentar o investimento financeiro. Porém, ele afirma que:

Analisando a evolução dos recursos financeiros associados ao MEC nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 — quatro anos dos dez anos do PNE (2014-2024) —, a possibilidade do cumprimento do conjunto de suas metas é muito

remota, uma vez que os valores financeiros não foram reajustados por percentuais nem iguais à inflação medida pelo IPCA nos anos de 2015 e 2016 e, no ano de 2017, a LOA 2017 também não previu recursos financeiros que propiciassem o desenvolvimento de ações que objetivassem a execução das metas do PNE (2014-2024). (Amaral, 2017, p.19)

O autor complementa que a EC 95 se estenderá até 2036, portanto, envolve também o próximo PNE decenal. Para ele, “a EC 95 determinou a “morte” do PNE (2014-2024)” (Amaral, 2017, p. 24).

Em consonância com outros marcos legais, como o artigo 26 da LDB, que já determinava que os currículos tivessem uma base nacional comum, uma das estratégias para alcançar a meta 7 do PNE – “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” - é:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (MEC, 2014).

Em 2017 foi aprovada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), um documento que regulamenta o conjunto aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver progressivamente durante os anos da Educação Básica.

Segundo Peroni, Caetano e Arelaro (2019), em 2016, durante discussão sobre a segunda versão da BNCC, foi formado o Comitê Gestor da BNCC, constituído apenas por integrantes das secretarias do Ministério (portaria 790/2016). Os integrantes desse Comitê, por meio de revisões de integrantes internacionais, definiram as diretrizes que deram origem à última versão da BNCC, que foi aprovada sem levar em consideração as contribuições de professores e estudiosos da educação que participaram da elaboração das duas versões anteriores:

A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o *modus operandi* dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019)

De acordo com a BNCC (2018), a alfabetização deve ser o foco do trabalho pedagógico no 1º e 2º ano do ensino fundamental, pois o domínio da leitura garante

a participação na cultura letrada, a autonomia social e na construção de conhecimento nos diferentes componentes curriculares,

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, 2018, p. 59)

Sob a justificativa de atingir a quinta meta do PNE, em abril de 2019 foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA), “que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (Brasil, 2019, p. 07), fomentando ações e programas “voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro” (MEC, 2019, p. 40).

Mortatti (2019) tece duras críticas a essa política. Para a autora, trata-se de um projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do então governo, que juntamente com outras medidas, destruiu os avanços democráticos conquistados nas últimas décadas, pois, segundo a autora, foi instituída por decreto presidencial, sem abertura para discussão com alfabetizadores e estudiosos da área que não foram chamados a participar ou discutir a proposta, elaborada por representantes de instâncias internas ao MEC e a outros conselhos, e com profissionais da área da alfabetização, que não foram devidamente identificados. Trata-se de uma política “apresentada como verdade científica revelada, por meio de discurso ideológico, autoritário e pseudocientífico” (Mortatti, 2019, p. 27).

A autora explica que a PNA apresenta inúmeros argumentos falaciosos para justificar a mudança e imposição metodológica, como apontar o construtivismo, letramento e método Paulo Freire como responsáveis pelo fracasso escolar, propondo com base em certos estudos (estrangeiros) que o método fônico seja o único capaz de recuperar essa defasagem. Além disso, segundo Mortatti (2019), a PNA infringe a Constituição Federal, art. 206: “II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, ao tirar a autonomia e o poder de escolha dos professores, impondo determinada ideologia como verdade absoluta.

Em junho de 2023, a nova gestão do governo federal anunciou uma outra política voltada à alfabetização de crianças considerando as defasagens ocasionadas

pela pandemia. Instituído pelo Decreto nº 11.556/2023, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada tem como objetivo implementar políticas que visam alfabetizar alunos até o segundo ano do ensino fundamental e promover medidas para a recomposição de aprendizagem com ênfase na alfabetização de alunos do terceiro ao quinto ano (Brasil, 2023). O programa prevê parceria com estados e municípios, com incentivo financeiro, atuando na distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, formação continuada dos alfabetizadores, disseminação e premiação das boas práticas pedagógicas e de gestão, tendo as seguintes diretrizes:

I - o reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das políticas públicas de educação básica;

II - o reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental e nos processos de alfabetização;

III - a assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

IV - o fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;

V - o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;

VI - a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e

VII - a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais. (BRASIL, 2023)

De acordo com o MEC (2023), quatro semanas após o lançamento, o programa já contava com a adesão de 88% dos municípios, e todas as capitais já haviam se aliado ao compromisso.

As metas do PNE deveriam ser monitoradas com disponibilidade de acesso e de acompanhamento através do portal do INEP, porém, não foi possível obter essas informações, apesar de várias tentativas entre julho e dezembro de 2023, pois em todas as ocasiões a conexão foi recusada.

## **2.6. O que mostram alguns indicadores recentes**

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro (IBGE) em 2019 (IBGE, 2020), mostrou que naquele ano no Brasil a taxa de analfabetismo entre as pessoas com 15 anos ou mais era de 6,6%, ou seja, 11 milhões de pessoas eram analfabetas. A pesquisa também apontou

que mais da metade dessas pessoas (6,2 milhões) viviam na região nordeste do país. Constatou-se que os números de pessoas analfabetas aumentavam conforme se elevava a faixa etária das pessoas, sendo que no grupo com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo era de 18%, equivalente a quase 6 milhões de pessoas. Quando essa mesma faixa etária é separada por cor ou raça, os números impressionam, sendo a taxa de analfabetismo de 9,5% entre pessoas que se declaram brancas, e entre as pessoas negras, chegou a 27,1%. Entre a população em geral, com 15 anos ou mais, a diferença do analfabetismo entre brancos e negros ainda existe, sendo de 3,6% no primeiro grupo e se elevando para 8,9% no segundo.

O Instituto Nacional dos Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realiza a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), para aferir a alfabetização em Língua Portuguesa das crianças matriculadas nos segundos anos do ensino fundamental (INEP, 2020), sendo a alfabetização entendida como “a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia” (INEP, 2020).

O SAEB é um sistema de avaliações composto por três exames, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) “que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (MEC, 2020). O resultado do Saeb juntamente com algumas informações do Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o principal indicador sobre a qualidade do ensino no Brasil.

A sétima meta do Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024) prevê o fomento da qualidade educacional da educação básica no país, melhora do fluxo escolar e da aprendizagem, visando alcançar médias nacionais do Ideb. Para os anos iniciais do ensino fundamental a meta para o ano de 2019 era de 5,7 pontos. O resultado do Ideb nacional em 2019 foi um pouco superior e atingiu 5,9 pontos. A evolução deste indicador de 2005 a 2019 se encontra na Figura 1:

Figura 1: Resultados e metas do IDEB de 2005 a 2019

**Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>																
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Fonte: INEP. Tabela. Disponível em <http://ideb.gov.br/resultado/resultadodoBrasil.seam?cid=115989>. Acesso em 16 de agosto de 2023.

Apesar do indicador ter superado a meta em 2019, o desempenho na avaliação em alfabetização ainda estava muito longe de revelar dados otimistas, que traduzissem uma educação de qualidade e de igualdade de direitos e oportunidades, revelando que muitas crianças ainda estavam com domínio da leitura e da escrita bastante inferior ao esperado. Os números dos resultados do IDEB de 2021 (INEP 2021) não constam na imagem acima, e são ainda mais preocupantes. Durante a pandemia, nenhuma das redes conseguiu atingir a própria meta, como podemos observar no quadro a seguir:

**Quadro 1: Comparativo entre os resultados e as metas do IDEB 2021**

	<b>IDEB registrado</b>	<b>Meta</b>
<b>TOTAL</b>	5,8	6,0
<b>Estadual</b>	5,9	6,1
<b>Municipal</b>	5,5	5,7
<b>Privada</b>	7,1	7,5
<b>Pública</b>	5,5	5,8

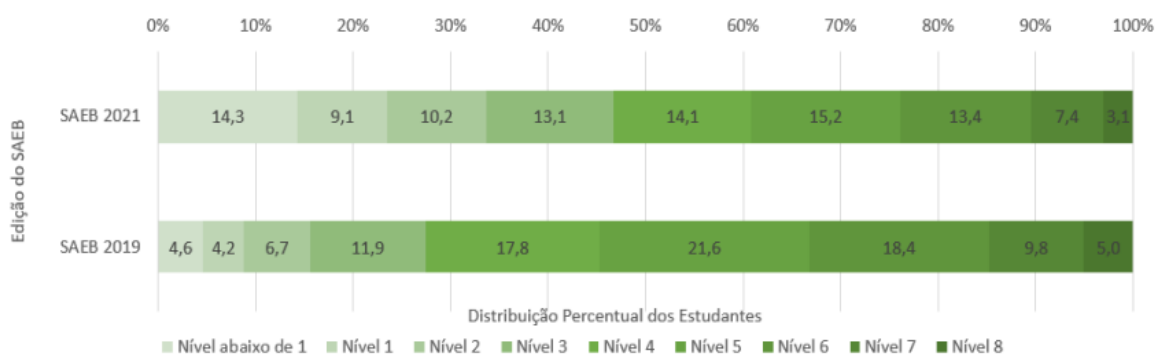
Fonte: Elaborado pela autora através de dados disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>

O desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é medido em escala de proficiência em nove níveis, para traduzir “os números em informações sobre o que os estudantes são capazes de realizar em cada nível, de modo a subsidiar o trabalho dos educadores” (Inep, 2020), sendo o primeiro nomeado “nível abaixo de 1”, para alunos com desempenho menor

que 650. Os níveis seguintes vão de 1 a 8, sendo o último para desempenho igual ou superior a 825. No ano de 2019, as médias de proficiências dos alunos dos segundos anos foi de 750, enquanto em 2021, durante a pandemia, essa média diminuiu para 725,9 (Brasil, 2023).

Comparando os resultados das duas últimas avaliações, na Figura 2, abaixo, em 2019 quase 70% dos alunos dos segundos anos do ensino fundamental avaliados se encontravam em nível de proficiência igual ou inferior a 5, em 2021 essa porcentagem aumentou em aproximadamente 10%. Em ambas as avaliações a maior parcela dos alunos estava dentro do nível 5, sendo que em 2019 eram 21,55% dos alunos e em 2021 eram 15,2%. Apenas 5% dos estudantes conseguiram atingir o nível máximo (8) em 2019, número que também caiu para 3,1% em 2021, indicando que apenas 3% dos estudantes eram capazes de inferir informações e assuntos de textos longos. Os números mais alarmantes foram os que representavam os estudantes que se encontravam “abaixo do nível 1”, e “provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área”, em 2019 eram 4,62% dos alunos, número que subiu expressivamente para 14,3 % dois anos depois. Houve aumento do percentual de alunos nos níveis 1, 2 e 3 também, passando respectivamente de 4,2 para 9,1, de 6,7 para 9,2, e de 11,9 para 13,1. Esses índices só reforçam a constatação de que a alfabetização foi impactada diretamente pela pandemia e que o ensino remoto não foi eficaz para os alunos que estavam nessa fase da escolarização.

**Figura 2: Comparativo entre a Distribuição Percentual dos Estudantes por Níveis da Escala de Proficiência no Saeb em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental – Brasil – 2019 e 2021**



Fonte: MEC; INEP (2022) - Resultado Saeb 2021- Testes amostrais. Disponível em [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press\\_kit\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press_kit_saeb_2021.pdf)



A avaliação de 2019 permitiu visualizar os resultados desiguais entre estudantes que vivem nas áreas urbanas e rurais. Enquanto na área urbana 4,27% dos alunos se encontravam no nível abaixo de 1, na área rural essa porcentagem quase dobrava para 8,33%. Enquanto na área urbana a maior porcentagem dos estudantes se encontrava no nível 5 (21,8%), na área rural eles se concentram no nível 4 (19,45%), atingiram o nível máximo de proficiência 5,13% das crianças das áreas urbanas e 4,11% nas áreas rurais.

Em relação à média nas regiões brasileiras, em 2019, os estados do sul tiveram melhores resultados (762,30%), seguidos dos estados das regiões sudeste, centro-oeste, nordeste e por último, a região norte com 732,19%.

As informações sobre os últimos itens referentes ao ano de 2021 não foram encontradas no site do INEP.

Observando os resultados das pesquisas citadas, percebe-se que a alfabetização sempre foi um desafio para a educação, e que mesmo diante de investimentos, projetos e reformas, para que as camadas populares sejam democraticamente contempladas, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

### **3. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Neste capítulo é apresentada a revisão bibliográfica que pode contribuir para esta investigação. Assim, são indicados estudos em andamento, bem como resumos de trabalhos selecionados, e em seguida uma síntese das contribuições destes estudos para a questão de pesquisa.

Estudos abordando essa temática ainda são pouco encontrados, sendo que a maioria se refere ao período de ensino remoto e às práticas pedagógicas daquele momento, e existe pouca contribuição para entendermos como está acontecendo e os impactos percebidos na alfabetização dos alunos no retorno às aulas presenciais. Porém, existem pesquisas em andamento que, apesar de não se debruçarem especificamente a respeito da alfabetização, envolvem questões que vêm ao encontro dos interesses deste trabalho, como as aprovadas no Edital nº 12/2021 (Edital de Seleção Emergencial IV) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que buscam investigar os impactos da pandemia em várias esferas da sociedade. No Quadro 2, a seguir, apresentamos as pesquisas que, dentre

as aprovadas no edital citado, se aproximam desta temática sendo voltadas a estudos sobre educação:

**Quadro 2: Pesquisas aprovadas no Edital nº 12/2021 (Edital de Seleção Emergencial IV) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**

TÍTULO	OBJETIVO
Impactos da pandemia de COVID-19 na linguagem da criança e do adulto: foco no desenvolvimento e na aprendizagem da leitura	Investigar o impacto da pandemia de COVID-19 nas etapas iniciais da aprendizagem da leitura por crianças e adultos
Pandemia da COVID-19 e seus impactos na educação básica no Brasil: diagnóstico e proposições interventivas na escola	Investigar os impactos da pandemia na educação básica e implementar estratégias de reestruturação dos processos pedagógicos em escolas públicas de São Paulo, Santa Catarina, Rio G. do Norte e Piau
Observatório da educação básica: impactos da pandemia sobre o direito à educação e a reconfiguração do trabalho docente	Analisar os impactos da Pandemia sobre as condições que afetam a garantia do direito à educação e sobre a reconfiguração do trabalho docente, a partir da constituição de um Observatório da Educação permanente
LEITURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ação docente para o ensino e aprendizagem on-line e presencial	Compreender as práticas de leitura implementadas por professores da Escola da Infância (0 a 10 anos) em tempos de pandemia COVID-19; sejam aquelas no âmbito da zona urbana e/ou rural dos municípios participantes

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados dessas pesquisas ainda não foram publicados. Pelo pouco material encontrado e pela proporção enorme das implicações do período pandêmico para a educação, o assunto precisará ser investigado a curto, médio e longo prazo, só assim poderemos ter entendimento de suas consequências.

Dito isto e, levando em consideração que o fenômeno estudado ainda está acontecendo, considerou-se que uma revisão bibliográfica sobre a alfabetização durante o período do ensino remoto em bases de dados pudesse contribuir para a investigação.

Com o intuito de visualizar as produções recentes que têm como foco a investigação sobre o ensino voltado à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia e no retorno das aulas presenciais, e que contribuam com a questão da pesquisa, foi realizado um levantamento com recorte temporal a

partir dos últimos três anos (2020, 2021 e 2022). Esse critério limitou a seleção para as pesquisas publicadas no contexto da pandemia, sendo assim selecionadas os trabalhos para o *corpus* de análise desta seção.

As plataformas de busca utilizadas foram *Scielo* e Banco de Teses e dissertações Capes. Ao inserir os descritores “alfabetização” e “pandemia” para uma busca na base de dados *Scielo*, encontramos quatro artigos que abordam: o acesso a mídias digitais por idosos, educação em saúde, literacia e trabalho com TICs; ensino de idosos. Por não trazer informações sobre o ensino nos anos iniciais, nenhum trabalho foi selecionado. Quando a essa combinação acrescentamos o descritor “ensino presencial”, não encontramos nenhum resultado. Na mesma plataforma, quando usamos os descritores “professores”, “pandemia” e ensino presencial”, aparecem três resultados, que não foram utilizados por abordarem ensino médio, relatos docentes sobre desigualdades e educação em saúde.

Já no Banco de Teses e dissertações Capes, utilizando a combinação supracitada com filtros para os anos 2020, 2021 e 2022, grande área - ciências humanas e área de conhecimento - educação, foram encontradas 28 produções, sendo que, após leitura dos títulos, não puderam ser selecionadas por não contemplarem a alfabetização em contexto de pandemia e não ofereceram contribuições para a questão desta investigação. Com a combinação de descritores “alfabetização”, “pandemia” e ensino presencial”, foram encontrados 11 resultados, sendo 5 deles selecionados para a pesquisa. Foram excluídos os estudos que abordavam assuntos com áreas e públicos específicos (inglês, odontologia, geografia e ensino médio, alunos surdos e alunos de 5º e 8º anos). Com a combinação “alfabetização”, “covid19” e ensino presencial” foram encontrados 2 trabalhos, sendo apenas um selecionado, pois o outro referia-se à educação ambiental.

Um ano após essa busca inicial foram inseridos nesta revisão outros dois trabalhos, de Viégas (2022) e de Passos (2023), com o intuito de visualizar as mais recentes pesquisas voltadas à área da alfabetização durante o retorno do ensino presencial, usando os mesmos descritores das buscas anteriores e nas mesmas plataformas já mencionadas acima.

No Quadro 3, abaixo, é possível visualizar as oito publicações, todas dissertações, que foram selecionadas para a revisão bibliográfica. O critério utilizado

foi o de serem relevantes para a temática abordada no estudo. Após o quadro serão apresentados os resumos das oito dissertações.

**Quadro 3- Pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES**

	ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PALAVRAS-CHAVE
D1	2021	Catia Marinello	11 de março de 2020: diário de uma vagabunda alfabetizadora	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL/ RS	Alfabetização. Pandemia. Atividade. Ensino remoto.
D2	2021	Fernanda Rodrigues Pigatto	Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma-RS no contexto da pandemia	UNIVERSIDADE FRANCISCANA/ RS	Ensino; Ensino Fundamental. Tecnologias. Alfabetização
D3	2021	Mariluci Petrone Lima	Ensino remoto emergencial: uma possibilidade de alfabetização em períodos de isolamento.	CENTRO UNIVERSITÁRIO CARIOCA/ RJ	Ensino Remoto; Alfabetização; Tecnologia; Pandemia; Covid 19
D4	2021	Ana Claudia Angelo Ávila	Alfabetização na pandemia da covid-19: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o Ensino Remoto	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI/ MG	Alfabetização; Pandemia; Covid-19; Ensino Remoto
D5	2020	Vzynya Silva Rezende Machado	Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE / RN	Estratégias de ensino remotas; Alfabetização; Letramento Digital; WhatsApp; Pandemia da Covid-19
D6	2021	Maria do Perpetuo Socorro Conte Sanches	Dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM: uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa	UNIVERSIDADE LA SALLE/ AM	Pandemia; aprendizagem significativa; rede estadual de ensino de Manaus/AM; documentos norteadores para a volta às aulas.
D7	2022	Maria Ramos Viégas	Práticas de leitura em uma turma do segundo ano do ciclo alfabetizador nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial em Recife: possibilidades e	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO/PE	Práticas de leitura; ensino remoto; ensino híbrido; ensino presencial.

			desafios no contexto pandêmico		
D8	2023	Ana Vitória Bonatti Passos	Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia de covid-19	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS/ SP	Ensino remoto emergencial; letramento; perspectiva discursiva; Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Fonte: elaborado pela autora

Na D1 Marinello (2021) realizou o seu trabalho em um formato que intitulou de diário de pesquisa, e teve como objeto de estudo as atividades de alfabetização de 1ºs anos realizadas durante ensino remoto. Ela explica que o método utilizado foi o de retalhação, que consiste em anotações, fragmentos e retalhos em diário. Enquanto registrava suas angústias em relação ao período pandêmico e ao ensino remoto, a autora também trazia memórias de sua vida, relatos de leituras, cursos e *lives*, e reflexões sobre notícias da época (2020 e 2021), que envolviam saúde, educação e política. Ela explica o uso do termo “vagabunda” presente no título, expondo que, durante a pandemia, mesmo sobrecarregada, a profissão recebeu julgamentos de todos os lados, inclusive do líder de governo na Câmara, Ricardo Barros, que disse que “só o professor não quer trabalhar”, desconsiderando todos os esforços e dedicação do professorado.

Tomando Mortatti como seu referencial teórico, relata que o ensino remoto não conseguiu contemplar os estudantes de baixa renda, os problemas com acesso à internet e aos recursos digitais. Cita também que, os professores nunca eram ouvidos em reuniões pedagógicas acerca das tomadas de decisões. Mostra como se deu a reorganização da rede, sendo as aulas oferecidas pelo *Google meet*, com entrega de atividades mimeografadas, xerocadas ou em livros didáticos a cada 15 dias. Recados da escola eram enviados por grupos de WhatsApp, enquanto os da secretaria da educação, por meio da rádio local ou redes sociais. Aborda as políticas nacionais voltadas à alfabetização, como a PNA e o programa Tempo de aprender, fazendo

crítica a essas ações, por apresentarem o método fônico como único, inovador e salvador. Ela conta que realizou um curso oferecido pelo programa e faz outras críticas a ele. Apresenta um histórico da alfabetização no Brasil, apontando as mudanças metodológicas que ocorreram até chegar nos dias atuais, em que, em razão da PNA, a questão do método volta a ser o foco na busca da solução para o fracasso da alfabetização, e o método fônico é o indicado como cientificamente comprovado. No último capítulo, ela apresenta as atividades recebidas de 10 professoras alfabetizadoras da rede estudada, e as descreve e classifica em: atividade mecânica (1), atividade mecânica com base alfabética (2), atividade de letramento com base alfabética (7) e atividade de ênfase no letramento (0).

Pigatto (2021) na D2 relatou um estudo qualitativo, usando como método o estudo de caso com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal. Teve em seu referencial Freire, Mortatti e Soares. Colocou como objetivo analisar quais mudanças foram constatadas nas práticas de alfabetização das professoras durante o período de ensino à distância devido à pandemia. Buscou detectar mudanças nas práticas pedagógicas de alfabetização nas séries iniciais; observar os recursos utilizados pelos professores nesta etapa do ensino; verificar as orientações das escolas ou dos órgãos municipais aos professores sobre as práticas pedagógicas; e levantar dificuldades e aspectos positivos encontrados nesse contexto pandêmico de ensino através dos relatos de professoras obtidos através de questionário. A autora observou que houve adaptação das atividades escolares para o ensino remoto, sendo que as atividades poderiam ser feitas de forma assíncrona, como de desenhar, ouvir histórias, representar letras e números e assistir a vídeos na plataforma *Youtube*. As tarefas eram enviadas aos responsáveis por celular, pelo aplicativo *WhatsApp*, ou retiradas de forma impressa na escola, em horário agendado com as professoras, sendo necessário algumas vezes levar as atividades até a casa dos estudantes. A autora observou a existência de desigualdade entre a aprendizagem de estudantes que possuíam responsáveis mais instruídos, “casa organizada, com tempo para uma rotina de estudos e com tecnologias de acesso às atividades” e aqueles que não tiveram tais condições. Relata que as docentes realizaram cursos oferecidos pela rede de ensino e pelo estado, além dos cursos que fizeram por conta própria. Os cursos citados foram na maioria voltados ao uso das ferramentas digitais. A autora constatou que as turmas de alfabetização foram

bastante prejudicadas pela falta de autonomia dos alunos, que dependiam de responsáveis tanto para uso dos recursos tecnológicos quanto para leitura das instruções, que as professoras receberam demasiadas cobranças, e que muitas vezes não dispunham de tempo para a adaptação, que chegavam a acontecer de uma semana para outra. Os aspectos positivos apontados na pesquisa foram em relação a interação e ajuda mútua entre os colegas de trabalho, acompanhamento individualizado que a escola conseguiu fazer com os estudantes, a oferta e possibilidade de capacitação tecnológica que se faz necessária na atualidade.

Lima (2021), na D3, conduziu um estudo exploratório de cunho descritivo, que visava investigar os processos de Ensino Remoto na alfabetização para aprendizagem da língua, a fim de propor um processo que poderia ser aplicado em situações de isolamento pelas escolas. Para isso, coletou os dados por meio de reuniões através da plataforma *Zoom*, e de questionário com dez perguntas objetivas pelo *Google Forms* com professores dos 1º anos do Ensino Fundamental da rede pública e privada, gerando dados quantitativos e também qualitativos, que foram analisados baseados na perspectiva de Bardin. Depois disso, elaborou sequências didáticas que foram aplicadas com 22 alunos de um primeiro ano de uma escola municipal de Niterói//RJ, contendo atividades digitais e atividades que podiam ser impressas. A autora aponta que havia dificuldade de aplicação nos momentos de atividades digitais, pelos problemas de acesso à internet e limitação dos aparelhos digitais, e que nesse momento o papel da família foi crucial, pois, elas copiavam atividades e mediavam as interações para tirar dúvidas. Entre os objetivos, a autora buscou identificar as dificuldades que os alunos apresentaram em relação à participação nas propostas pedagógicas oferecidas durante ensino remoto, a partir daí, produzir três Sequências Didáticas (SD) que poderiam auxiliar o trabalho do professor, e por fim, verificar se a metodologia desenvolvida atendia às necessidades pedagógicas em relação aos estímulos das habilidades de leitura e escrita. Ela concluiu que apenas os materiais didáticos (SDs) utilizados não garantiram que os alunos fossem alfabetizados, mas ajudaram a mantê-los no processo de um aprendizado significativo, assegurando-lhes o acesso à leitura e escrita; que a desigualdade social foi potencializada naquele momento, refletindo no processo educacional, já que o acesso à internet demanda recursos financeiros dos quais boa parte da população não dispõe. Lima também suas expectativas para um cenário pós

pandemia, que poderá trazer um novo momento para educação, valorizando a formação de seus profissionais, aproximando as famílias do desenvolvimento escolar de suas crianças e fortalecendo as estruturas da Educação.

Já a pesquisa de Ávila (2021, D4) é voltada às interações que ocorreram entre professoras, famílias e estudantes e ao material utilizado no ensino da leitura e da escrita (o Plano de Estudo Tutorado de Língua Portuguesa do 1º ano- PET) durante o período de ensino remoto em turmas de alfabetização da rede estadual de uma cidade do interior de MG. Para isso, foi realizada investigação qualitativa de cunho netnográfico, perspectiva metodológica derivada da etnografia. A coleta de dados foi feita através de observações das aulas online de uma turma de primeiro ano, entrevista com a professora da turma observada e reuniões com um grupo formado com outras professoras e pesquisadoras de estudos parecidos com este. Seu referencial teórico cita, entre outros autores, Freire e Soares. As aulas observadas aconteciam através de um grupo pelo aplicativo *WhatsApp* e o diário de campo foi construído com base nessas observações. As reuniões e entrevistas com as alfabetizadoras ocorreram por vídeo chamadas. A autora concluiu que através da pesquisa pôde verificar a “problemática da negação do direito à alfabetização para alguns, com o alargamento do abismo que já existia antes do ensino remoto”, considerando que o ensino remoto representou a educação bancária, em que os alunos não foram ouvidos, não houve diálogo, com limitação ao consumo do conteúdo do PET, material focado nas unidades menores da língua “quase sempre de maneira mecânica e descontextualizada”, que também retirou a autonomia das professoras . A autora ainda confirmou uma hipótese que já havia levantado sobre o importante papel das famílias na interação entre professores e alunos, e se questionava sobre como seria o retorno das aulas de modo presencial com tantos problemas e questões verificados.

Em seguida, foi analisada a pesquisa D5, de Machado (2020), que buscou analisar a implementação das estratégias de ensino remoto na alfabetização, em uma perspectiva do letramento digital. O estudo é de natureza qualitativa com elementos da pesquisa-ação, pois propõe uma intervenção ativa com uma turma de segundo ano de uma escola municipal do interior do Rio Grande do Norte. Tem como principais referências sobre alfabetização e letramento Soares e Kleiman. A pesquisadora concluiu que “foi possível fazer uso das tecnologias no processo de alfabetização com



criatividade, interatividade e engajamento”, já que todos os alunos da turma afirmaram em levantamento inicial terem acesso a dispositivos conectados à internet, porém, aproximadamente um terço dos alunos não realizou as atividades propostas. Também levantou sobre a necessidade do auxílio dos responsáveis como facilitadores no processo de ensino remoto, pois as crianças dependiam dos seus recursos digitais, o que foi um desafio, assim como a falta de apoio de órgãos públicos em relação à falta de recursos digitais dos alunos, dificultando a implementação do ensino remoto. Outros desafios constatados foram a dificuldade de se obter um *feedback* e manter relação de proximidade com os alunos, e em relação a acompanhar a mediação realizada pelas famílias e o processo de aprendizagem dos alunos. A autora cita algumas estratégias que foram desenvolvidas durante o ensino remoto como pontos positivos, como de estabelecer rotina de estudos no grupo, reconhecer a importância do acolhimento e combinados para promover a adaptação das famílias e firmar parcerias. Outro ponto positivo apontado foi de que as tecnologias digitais propiciaram estratégias de ensino remoto que puderam abranger diversos gêneros textuais e também as competências e habilidades necessárias para a comunicação, interação e socialização, que talvez não teriam sido explorados no ensino convencional. A pesquisa não trouxe informações sobre a evolução dos alunos em relação à aprendizagem, e nem apresentou dados sobre quantos alunos conseguiram se alfabetizar durante o processo, limitando-se a investigar as estratégias utilizadas e a participação dos alunos. A análise dos dados evidenciou que foi possível desenvolver estratégias de ensino remoto na alfabetização, adquirindo habilidades do letramento digital ao interagirem com diversos recursos multimodais, mas o desafio foi atingir a todos. A pesquisadora indicou que essa experiência do ensino remoto poderia vir a contribuir para a valorização do trabalho docente, para o desenvolvimento de estratégias de ensino inovadoras, melhorar vínculo com as famílias, e com a aquisição de habilidades relacionadas ao letramento digital.

O estudo D6, de Sanches (2021) não aborda a alfabetização e foi escolhido por poder trazer contribuições em relação à reorganização das redes para o retorno presencial das aulas. A autora realizou uma pesquisa do tipo documental voltada à aprendizagem significativa e aos dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia da Covid-19 na rede estadual de Manaus, no Amazonas. Ela cita que a qualidade da educação em tempos de ensino remoto foi comprometida, pois

muitos alunos não tiveram acesso aos meios digitais, e que dependeu muito do comprometimento e autonomia dos alunos, pois o professor era um colaborador da aprendizagem. Ressalta que essa rede foi uma das primeiras a ofertar as aulas remotamente durante a pandemia. A secretaria organizou o projeto Aula em Casa, que era transmitido em TV aberta por meio do Centro de Mídias da Educação, que foram compartilhadas até em outros estados. Nos locais onde não foi possível levar os conteúdos da Aula em casa como nas comunidades ribeirinhas, do campo e indígenas, foram utilizados materiais impressos e o aplicativo *WhatsApp* para propor e receber atividades. Com o fim das aulas remotas, foi elaborado o Plano de retorno às aulas presenciais, com a participação de uma equipe multiprofissional, de maneira a atender às demandas e necessidades da comunidade escolar e adaptar as diretrizes à realidade amazônica. O plano contemplou ações como repriorização curricular, criação de avaliação para verificação de aprendizagem e de programa de formação de professores. Notou-se uma preocupação com a saúde mental dos alunos, professores, gestores e demais envolvidos no processo educativo, com a criação de programas voltados à aprendizagem socioemocional.

O estudo de caso desenvolvido por Viégas (2022, D7) foi realizado a partir da observação e de registros das aulas de uma turma de alfabetização do 2º ano, além de entrevista com a professora, a fim de investigar as práticas de ensino da leitura nas atividades pedagógicas, propostas nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial. A autora apresenta o percurso histórico do ensino da leitura dos documentos oficiais a partir da LDB (1996) até a PNA (2019), e das políticas públicas de leitura e de formação de leitores, citando o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL (2006), O Pacto Nacional da Alfabetização na idade Certa- PNAIC (2012), a Política Nacional de Leitura e Escrita – PNLE (2018), e o Programa Tempo de Aprender (2021). A revisão bibliográfica também é voltada aos trabalhos recentes que se debruçam sobre ensino da leitura. Para a coleta de dados, uma mesma professora realizou três entrevistas nos diferentes contextos de oferta de ensino, e partir de sua fala, a autora visualizou que, durante ensino remoto, houve a falta de formação adequada para os desafios encontrados pelos professores na preparação e na transmissão desse novo modelo de aulas.

Sobre o retorno do ensino presencial e durante o ensino chamado pela autora de híbrido, foi observado que as propostas de trabalho com leitura puderam enfim ser

colocadas em prática, ampliando para além da leitura deleite, que já acontecia no modelo remoto, e passou a ser exploradas também em leituras compartilhadas, silenciosas, fazendo uso de jogos que estimulavam a alfabetização como forca, bingo e adivinhas. A autora ressalta que com o passar do tempo os alunos foram se interessando cada vez mais por esses momentos, e perdendo a vergonha de ler. Para Viégas, através desse trabalho foi possível que os alunos avançassem nas etapas de apropriação e de consolidação do sistema de escrita alfabética (SEA).

A autora traz críticas às avaliações externas, que acabaram implicando na forma de atuação docente, que se viu obrigada a desenvolver atividades nos moldes de determinada avaliação por um tempo razoável. Para a autora, esse tipo de atividade não acrescentou na aprendizagem dos alunos, só servindo para mascarar os resultados verdadeiros. Viégas pondera que as atividades que vinham dando certo foram deixadas de lado em detrimento das atividades preparatórias e passado o período de avaliação externa, com o retorno das práticas de leitura, foi possível visualizar mais avanços. A autora conclui que em todas as fases do ensino durante a pandemia, a professora conseguiu inserir momentos de leitura, mas apenas no retorno presencial, todos os alunos estiveram em igualdade de condições de acesso aos recursos de leitura e ela se tornou mais fluída e participativa.

O trabalho de Passos (2023, D8) investiga as experiências de leitura e de escrita que as crianças viveram no contexto de ensino remoto e como essas experiências foram percebidas, tendo em vista o processo de alfabetização, no retorno às aulas presenciais. Traz em seu referencial teórico contribuições de Soares, Mortatti e Gontijo. Faz análise dos documentos norteadores da última década, começando pelo PNAIC (2012), passando pelo PNE (2014), BNCC (2018), até chegar na PNA (2019). O material analisado foi resultante de um estudo empírico com grupo focal de cinco professoras alfabetizadoras. A autora concluiu que essas professoras passaram por grandes desafios em relação à falta de estrutura, de acesso às tecnologias, e de formações para o uso das plataformas digitais, observando que os recursos usados nas aulas durante o ensino remoto foram adquiridos por elas. Para as professoras, o fortalecimento do vínculo das escolas com as famílias foi um fator positivo e fez toda diferença na aprendizagem dos alunos naquele momento.

Com o retorno das aulas presenciais, o que foi observado pelo grupo foi a dificuldade nas interações, falta de autonomia, insegurança e problemas na comunicação oral e no uso do caderno. Foi apontado que essas dificuldades foram sendo superadas no decorrer do tempo. Entre as ações das professoras para desenvolverem a leitura e escrita com suas turmas, especialmente com aqueles que apresentavam lacunas ou atrasos nas aprendizagens, apareceram a formação de grupos menores de alunos dentro das turmas, de acordo com o nível de aprendizagem; reforço escolar no contraturno das aulas; prática regular de leitura, tanto pela professora quanto pelos alunos. Sobre as produções escritas, foi apontado que para aqueles alunos que não apresentavam dificuldade, o foco era em atividades que envolviam textos, já para aqueles em início de alfabetização, voltou-se para atividades que contribuíssem com o desenvolvimento da consciência fonológica.

As dissertações selecionadas envolveram as diferentes regiões do país, o que permitiu ter uma visão abrangente em relação às diferentes localizações de como ocorreu e quais dificuldades foram enfrentadas no ensino durante o período de distanciamento social e apontam elementos de um possível e previsível cenário educacional durante retorno das atividades de forma presencial.

Todas as dissertações selecionadas mostram que durante o ensino remoto as maiores dificuldades foram em relação ao uso e acesso aos meios e recursos digitais. As autoras das dissertações 1, 2 e 4 revelam o quanto esse problema acentuou as desigualdades na aprendizagem. E, a autora da D2 revela que a falta de autonomia para leitura e para o uso das tecnologias digitais tornou as turmas de alfabetização as mais prejudicadas pelo formato remoto. A necessidade do apoio das famílias foi reforçada nas dissertações 3, 4 e 5, tanto no que se refere à falta de autonomia das crianças para o acesso e leitura das atividades enviadas, quanto em proporcionar ambiente adequado e uma rotina para o estudo.

Apenas as pesquisadoras das dissertações 1 e 2 citam que as professoras das redes estudadas receberam cursos durante o período de ensino remoto, sendo que na D2 os cursos oferecidos eram voltados ao uso de ferramentas digitais e na D1 foi dentro da PNA, ao qual a autora faz críticas, principalmente em relação à imposição do uso do método fônico, questão que vem ao encontro de preocupação já indicada na seção 2.5. desta dissertação. As mesmas autoras explicam como se deu a reorganização das redes e das práticas educativas para ensino remoto e citam o uso

do aplicativo *WhatsApp* como meio de interagir com os alunos e suas famílias, e a oferta das atividades impressas. O *Google meet* foi citado pela pesquisadora D1 como recurso para aulas *on-line*. Além das possibilidades apresentadas nas D1 e D2, a pesquisadora da D6 relata que a rede estudada por ela também ofereceu aulas por TV aberta.

Ainda em relação ao ensino remoto, as autoras levantaram alguns pontos positivos. Para a autora da D2, este tipo de ensino permitiu possibilitar interação entre os pares, o que melhorou a troca e ajuda entre os colegas, as capacitações oferecidas também foram importantes para se atualizarem. Já a pesquisadora da D5 cita o uso das tecnologias na educação como aspecto positivo, pois através dela pôde utilizar diferentes gêneros textuais em suas aulas, ter interação com os alunos e ajudá-los a desenvolver rotina de estudos, bem como estreitar as relações com as famílias.

Já os pontos negativos foram mais citados, para a autora da D1 os docentes não foram ouvidos durante o ensino remoto, as decisões eram tomadas e repassadas ao grupo em reuniões, nas quais nunca suas opiniões eram consideradas, a autora também pontua o quanto eles estavam se sentindo exaustos com as demandas e cobranças. A autora da D2 aponta as muitas cobranças como um fator negativo. Para a autora da D4, o ensino remoto se revelou como educação bancária, conceituada por Freire, para a autora o modelo adotado pela rede contemplou atividades mecânicas e descontextualizadas, além de ter retirado a autonomia das professoras que precisaram seguir tal modelo.

Em consonância com a motivação desta pesquisa, a autora da pesquisa 4 mostrou preocupação com retorno presencial diante do que estava observando durante o ensino remoto. Para as autoras das dissertações 3 e 5, a experiência do ensino remoto poderia contribuir para que ocorressem mudanças positivas no retorno às aulas presenciais, como valorização profissional, aproximação entre escola e famílias, fortalecimento da estrutura educacional e uso das tecnologias de ensino digital na sala de aula.

Os referenciais teóricos usados pelas autoras das dissertações 1,3, 4 e 5 se aproximam do que é usado nesta pesquisa, citando Soares, Mortatti entre outros, para conceitualizar alfabetização e letramento, refletir sobre os métodos de alfabetização e contextualizar o histórico e as políticas de alfabetização no Brasil.

A sexta dissertação foi a única que contribuiu para compreendermos como estão acontecendo as reorganizações educacionais para o ensino presencial. A autora aponta que na rede pesquisada foi elaborado um plano de retorno por uma equipe de multiprofissionais, que leva em conta a realidade da região. Nele é proposto identificar os saberes prévios dos alunos, incentivar o uso das metodologias ativas e promover a formação continuada dos docentes, levando em consideração a saúde mental dos envolvidos no processo de ensino.

Essa informação confirma o que diz a pesquisa realizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Itaú Social (Unicef 2022), ouvindo 3372 secretarias municipais nos meses de fevereiro e março de 2022. O estudo revelou que as redes estavam empenhadas em organizar medidas para recomposição e recuperação das aprendizagens, sendo que em 77% essa organização ficou a cargo das secretarias municipais, e em 20%, para as escolas definirem. Para visualizar as dificuldades dos alunos, assim como na rede da pesquisa da D6, 60% delas elaboraram e aplicaram avaliação diagnóstica, enquanto em 33% das redes foram as escolas que elaboram essa avaliação. O acesso à internet continuou sendo uma dificuldade na implementação de estratégias de recomposição da aprendizagem, assim como transporte, alimentação e contraturno.

As pesquisas de Viégas (2022) e Passos (2023) refletem a angústia das professoras durante ensino remoto, que não se sentiam preparadas para fazerem uso dos recursos digitais. No retorno presencial, as autoras apontaram como foram realizados os trabalhos docentes voltados especialmente à leitura, sendo objeto privilegiado no processo de recuperação das aprendizagens em defasagem, pois foi justamente a habilidade mais difícil de ser trabalhada no período de aulas remotas, com atividades sistematizadas envolvendo a leitura e o uso de jogos voltados à alfabetização. Além disso, a formação de grupos menores de alunos em sala de aula e reforço no contraturno escolar, foram ações citadas nas pesquisas para auxiliar na evolução da aprendizagem dos alunos.

#### **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, que segundo André (2013, p.96) “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando- a e sendo por ela transformados”. Para Ludke e André (1986, p. 2-3), a pesquisa em educação deve estar próxima da realidade do educador e ser um instrumento que enriqueça o seu trabalho. É uma atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos e que traz consigo “uma carga de valores, preferências, interesses e princípios, que orientam o pesquisador”, influenciando na forma como ele propõe sua pesquisa. Sendo assim, a abordagem qualitativa possibilita essa proximidade entre a pesquisa e a realidade do educador. Segundo as autoras ela é rica em dados descritivos, e se desenvolve num contexto natural, “tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke; André, 1986, p. 18).

Complementando tal abordagem, Minayo (1994, p. 21) coloca que ela responde a questões particulares que não podem ser quantificadas, trabalhando com um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações”. Segundo Zanette (2017, p. 165), para que a pesquisa científica consiga compreender a realidade do que é pesquisado, é preciso que o pesquisador esteja próximo dessa realidade, sendo, portanto, a pesquisa qualitativa a que mais contribui para essa aproximação. De acordo com o autor, em concordância e detalhando o que indica Minayo, “o foco da pesquisa é a análise interpretativa e não a quantificação de dados”, em que o pesquisador influencia e é influenciado pela situação investigada, “dando lugar para as representações das experiências e das palavras”.

O presente estudo é constituído por um capítulo teórico, que busca situar o leitor a respeito da alfabetização, seguindo uma linha histórica dos marcos, avanços e disputas, trazendo contribuições de Soares (1986, 2021a, 2021b), Mortatti (2010, 2019), Carvalho (2015). É dividido em três etapas, sendo a primeira, referente ao levantamento e análise dos conteúdos de documentos oficiais voltados à alfabetização, vigentes durante a pandemia, sendo eles: o Plano Nacional de educação (PNE), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa etapa também foram apresentados indicadores que revelam sobre a situação da alfabetização no Brasil.

Para Triviños (1987, p. 125) a análise documental

Fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc (Triviños, 1987, p. 125).

Para a segunda etapa foi realizada a revisão bibliográfica, em que foi feito um levantamento, utilizando como recorte as pesquisas realizadas após o ano de início do agravamento da pandemia (2020) e analisou-se a bibliografia (durante e após ensino remoto na Educação Básica) com o objetivo de apontar publicações que investigam acerca de como ocorreu o ensino e das dificuldades enfrentadas durante a pandemia na alfabetização

E a última etapa foi voltada a compreender a rede estudada, quais foram as dificuldades levantadas pelas professoras e como foi a reorganização com o retorno das aulas presenciais, se atentando ao trabalho pedagógico das professoras e às ações da rede, e como essas ações foram percebidas e aplicadas. Para contemplar o objetivo da pesquisa, foi definido que o instrumento de coleta de dados seria entrevistas com professoras da rede estudada, que foram realizadas e analisadas (entrevistas semiestruturadas) com docentes que trabalharam em turmas de segundos e/ou terceiros anos nos anos de 2020 e 2021- anos em que houve ensino remoto e retorno presencial- na cidade de Araraquara, interior de São Paulo, sendo que a entrevista piloto foi realizada em julho de 2022 e a partir dela foram feitas algumas adaptações no roteiro original. Posteriormente, no início do ano de 2023, foram realizadas entrevistas com outras cinco professoras. Segundo Triviños (1987), este tipo de entrevista, em geral

(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (Triviños, 1987, p. 146).

De acordo com Zanette (2017, p. 162), a entrevista possibilita “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”, obtendo dados descritivos e informações contextualizadas, frutos da produção de linguagem em que o sujeito se expressa, “mas sua voz carrega o tom de



outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural” (Zanette, 2017, p. 163).

Para o entrevistador, a entrevista proporciona uma oportunidade de esclarecimento dos dizeres sobre o objeto investigado, possibilitando-lhe a inclusão de perguntas mais abertas, flexíveis e espontâneas conforme o que estava sendo analisado. (Zanette, 2017, p. 164)

Penna (2020) explica que a entrevista semiestruturada permite ajustes interativos de maneira flexível, o que é, para a autora, mais adequado dentro de uma pesquisa qualitativa, que não costuma trabalhar com números grandes de entrevistas e que permite “tanto solicitar informações sobre a formação ou experiência do professor ou educador, quanto buscar, com mais flexibilidade, suas concepções ou significados que atribui à própria prática” (Penna, 2020, p. 140). A autora recomenda a gravação em áudio e coloca que a transcrição é um processo interpretativo.

O material colhido por meio das entrevistas foi transcrito e posteriormente analisado, fundamentado na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), “que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38), realizando inferências a partir de indicadores.

Para isso foram seguidas as três fases:

- 1) Pré-análise: Foram realizadas leituras e releituras das entrevistas transcritas, que possibilitaram formular indicadores e realizar recorte de unidades comparáveis. Assim, as ideias foram sistematizadas e pontos relevantes das falas das entrevistadas foram selecionados contemplando o objetivo e a questão da pesquisa, seguindo as regras da exaustividade, da homogeneidade e da pertinência.
- 2) Tratamento dos resultados: Foi realizado o levantamento e o agrupamento de pontos que se aproximavam e observados aspectos que divergiam, que levaram à definição dos eixos temáticos, emergindo assim as categorias.
- 3) Tratamento dos resultados: Realizamos a análise crítica e reflexiva do conteúdo das entrevistas, estabelecendo diálogo entre as categorias e os aportes teóricos, evidenciando as contribuições para nossa problemática.

#### **4.1. Critérios de definição das professoras participantes e desenvolvimento da pesquisa**

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética no ano de 2022, sob o parecer número 5.548.210 (Anexo 1). Envolveu cinco professoras alfabetizadoras de quatro unidades escolares. Para estar apta a colaborar com a pesquisa o critério era de que essas professoras tivessem atuado com turmas de alfabetização de segundo ou terceiro ano durante os anos em que houve o ensino remoto e no retorno das aulas presenciais- 2020/2021. Vale ressaltar que no ano de 2020 a rede estava ainda no processo de adequação à BNCC e faziam parte do ciclo de alfabetização alunos dos 1º aos 3º anos, e como apontado na subseção 2.5, a BNCC indica que alfabetização aconteça até o segundo ano do ensino fundamental.

Para obter autorização, inicialmente entramos em contato com a SME de Araraquara, através de um pedido por escrito que foi protocolado para que a pesquisa pudesse ser realizada em suas unidades de ensino. Após o consentimento da secretaria de ensino, entramos em contato via telefone com as direções de quatro unidades de educação. O critério de escolha dessas unidades era que os dados colhidos pudessem contemplar informações de regiões e clientela diferentes da cidade, que atendessem comunidades socialmente e economicamente distintas, com Ideb também diferentes, a fim de se ter uma visão geral da situação das escolas municipais da cidade. Portanto, das quatro escolas envolvidas, duas são de regiões mais centrais, com clientela economicamente mais favorecida e com Ideb mais alto, e as outras duas unidades de bairros periféricos, de comunidades mais carentes e Ideb menores.

Ao entrar em contato com as diretoras, foram-lhes elencados os pré-requisitos das professoras que seriam entrevistadas para que elas confirmassem se havia professoras que se encaixavam. Todas as escolas contavam com professoras que estavam dentro dos critérios e agendamos um horário dentro dos HPTCs (horário de trabalho pedagógico coletivo) das escolas para apresentação da pesquisa ao grupo docente, informando-lhes sobre a sua relevância, objetivos, e sobre como aconteceriam as entrevistas e lhes garantindo sigilo de informações. Naquele momento, todas as escolas já haviam comunicado as docentes sobre a minha visita e algumas já haviam concordado em participar. Foram então colhidas as assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realizadas as entrevistas (Apêndice A), garantindo confidencialidade às interessadas. As participantes receberam uma cópia do termo, devidamente assinada e rubricada pela pesquisadora.

Uma professora de cada unidade se prontificou a fornecer a entrevista, e apenas em uma unidade houve duas interessadas, e por essa razão foram realizadas cinco entrevistas. Caso mais professoras que atendessem aos requisitos estivessem interessadas em colaborar, o número de professoras era flexível e poderia ser ampliado. Encontra-se abaixo o quadro com o perfil das professoras participantes:

**Quadro 4- Perfil das professoras alfabetizadoras entrevistadas (nomes fictícios)**

	<b>Professora Carmem</b>	<b>Professora Darcy</b>	<b>Professora Eliane</b>	<b>Professora Fátima</b>	<b>Professora Glória</b>
<b>Idade</b>	51	40	52	47	30
<b>Autodeclara-se</b>	branca	branca	branca	branca	Branca
<b>Curso de formação</b>	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Geografia	Pedagogia
<b>Ano de conclusão</b>	2004	2012	Não lembra	1998	2016
<b>Especialização</b>	Psicopedagogia e neuropsicopedagogia	Não tem	Psicopedagogia	Didática	Psicopedagogia
<b>Tempo de trabalho na rede (em anos)</b>	25	20	24	24	11 (sendo 4 como professora e 7 como agente escolar)
<b>Tempo de trabalho nessa escola</b>	6	7	23	11	4
<b>Tempo de trabalho com alfabetização</b>	15	4	Não lembra (bastante)	15	4
<b>Turmas que atuou em 2020/2021/2022</b>	3º/2º/3º	3º em todos	2º em todos	2º/3º/3º	3º em todos
<b>Turma atual</b>	2º ano/ 20 alunos	3º ano/ 19 alunos	1º ano/ 14 alunos	5º ano/ 26 alunos	3º ano/ 19 alunos
<b>Média de alunos continua a mesma?</b>	Chega a 25 no máximo	Diminuiu, pois abriu escola integral no bairro	Continua igual	Está mais numerosa	Disseram que ia diminuir, mas não aconteceu
<b>Região onde atua</b>	Central	Periférica	Central	Central	Periférica

Fonte: produzido pela autora

É preciso ressaltar que em julho de 2022, ao entrar em contato com as escolas para a pesquisadora se apresentar às diretoras e agendar horários para conversar com o grupo docente a fim de realizar as entrevistas, foi comunicado que as atividades do programa ainda não haviam começado, que estava acontecendo um movimento para que ele fosse iniciado em agosto, e que já não eram exatamente as mesmas ações que haviam sido divulgadas anteriormente. Realizamos neste período a

entrevista piloto para a qualificação, o que nos permitiu perceber como estava sendo o retorno às aulas presenciais naquele momento. Demos continuidade nas entrevistas no início do ano de 2023, já com ações do programa em andamento desde agosto de 2022. A entrevista usada para a qualificação não foi utilizada nesta pesquisa pois, no ano de 2023, após adequações no roteiro de perguntas, a entrevista piloto já não contemplava todas as informações necessárias. Buscou-se contatar novamente a professora para refazer as perguntas, mas sem sucesso.

As entrevistas tiveram entre 28 minutos e 1 hora e 10 minutos de duração e foram realizadas de maneira individual e no próprio local de trabalho seguindo todos os protocolos de segurança contra a contaminação pelo vírus SARS-COV.

Os áudios das entrevistas foram gravados e seus conteúdos transcritos, lidos e analisados utilizando-se a Análise de Conteúdo baseada em Bardin (1977), em que foram localizadas categorias temáticas em comum nas falas das entrevistadas e também levantados pontos não recorrentes, mas que contribuíram para a compreensão da nossa problemática.

Esse material gravado é de uso e acesso único e exclusivo da pesquisadora e de sua orientadora, ficando arquivado em pen drive por um prazo de cinco anos, e posteriormente será excluído. Como indicado acima, foram atribuídos nomes fictícios às professoras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Às entrevistadas, foi informado que poderiam ter acesso aos dados registrados em qualquer etapa do estudo, bastando para isso solicitar esses instrumentos à pesquisadora.

Através das entrevistas, buscamos perceber e analisar as práticas pedagógicas, identificando suas dificuldades e indicando ações adotadas pelas professoras como forma de auxiliar os alunos com defasagem na aprendizagem, buscando compreender as estratégias utilizadas pelas professoras, e também ter informações sobre o respaldo e assistência oferecidos a elas, procurando saber se houve articulações além da sala de aula, como investimento em formação continuada às docentes, (re)organização curricular e algum tipo de trabalho pedagógico complementar ao da sala de aula regular, para auxiliar os alunos que foram afetados pelo ensino remoto durante a pandemia.

Penna (2020) considera que “na pesquisa qualitativa em ciências humanas, não existem resultados desvinculados da sua discussão, ou seja, os resultados da

pesquisa são constituídos pela própria descrição e interpretação dos dados”. Pretendeu-se sistematizar os dados coletados, alguns através de quadros, que foram inferidos e relacionados com outros estudos pertinentes quando necessário.

#### **4.2. Cenário da rede e das escolas participantes**

De acordo com o portal da Secretaria municipal da educação (SME), a rede estudada possui 15 escolas de ensino fundamental, sendo que 3 delas oferecem aulas a turmas de 1º aos 5º anos e o restante até o 9º ano. Fazem parte do quadro efetivo da rede 286 docentes no ensino fundamental 1 (disponível em <http://educararaquara.com/portalsme/listaemef.html> Acesso 24 de nov. 2023).

Segundo o portal do INEP, a rede municipal estudada apresentou o resultado de 6,3 no Ideb de 2019 nos anos iniciais do ensino fundamental, não atingindo a meta de 6,7. Apresentou taxa de abandono escolar igual ou menor a 0,2% e a de reprovação menor que 0,75 % nesse mesmo ano. No ano de 2021, a meta do Ideb para os anos iniciais era de 6,9, porém, o resultado da rede municipal caiu para 5,9.

As escolas selecionadas para a participação na pesquisa foram escolhidas visando perceber a realidade de diferentes regiões da cidade e, considerando também que três EMEFs da rede são escolas do campo, ouvindo professoras dessas quatro escolas estamos estudando 1/3 das escolas urbanas.

Ambas as escolas de regiões centrais ficaram acima das metas estipuladas para as próprias unidades (6,3 e 6,9) em 2019 com o mesmo resultado de 7,2. No ano de 2021 os resultados de ambas ficaram abaixo das metas. Sendo que na primeira unidade, após sete anos seguidos superando a meta do Ideb, em 2021, atingiu 6,3, quando o projetado era 6,5. O número de matrículas no ensino fundamental I dessa unidade passou de 235 (2019) para 264 (2021). Na segunda unidade, após três anos consecutivos superando as metas, em 2021 o esperado era 7,1, e a escola atingiu 6,9. O número de matrículas foi de 357 para 368.

A terceira escola participante não apresenta no seu histórico superação das metas em nenhum dos sete anos visualizados. Apresentou Ideb de 5,8 nos dois últimos anos e não atingiu as metas de resultado da unidade em nenhum deles, que eram de 6,9 e 7,1. Tinha matriculados 443 alunos nos anos iniciais em 2019, caindo para 419 em 2021.

A quarta escola não atinge suas metas projetadas desde 2013. Antes disso, por três anos seguidos conseguiu superar as metas. Também teve Ideb de 5,8 em 2019 e não atingiu a sua meta de 6,1. O resultado do Ideb de 2021 não consta na página consultada, porém era projetada a meta de 6,4. Em relação à quantidade de matrículas, passou de 301 para 303. A escola onde foi realizada entrevista piloto foi inaugurada no ano de 2020, não possuindo índices e nem dados públicos sobre quantidade de alunos em 2019, e em 2021 tinha 354 matrículas.

#### **4.3. O programa Educa Mais**

O programa Educa Mais Araraquara foi anunciado no início do ano letivo de 2022, mas suas ações só tiveram início em agosto do mesmo ano e ainda estavam sendo aplicadas no ano de 2023, envolvendo todas as escolas e alunos matriculados na rede municipal de ensino.

Segundo informações encontradas na página da Secretaria Municipal de Educação, no início e no final do ano de 2021 foram realizadas avaliações diagnósticas que mostraram “sérios déficits na aquisição do sistema de escrita alfabético, leitura, compreensão e produção de textos e nas operações básicas da matemática e resolução de problemas” (Araraquara, 2023), e a partir daí foram elaborados cinco projetos para as diferentes etapas e modalidades da educação básica da rede, alinhados com a proposta da BNCC, buscando assegurar que os alunos consolidassem as aprendizagens essenciais.

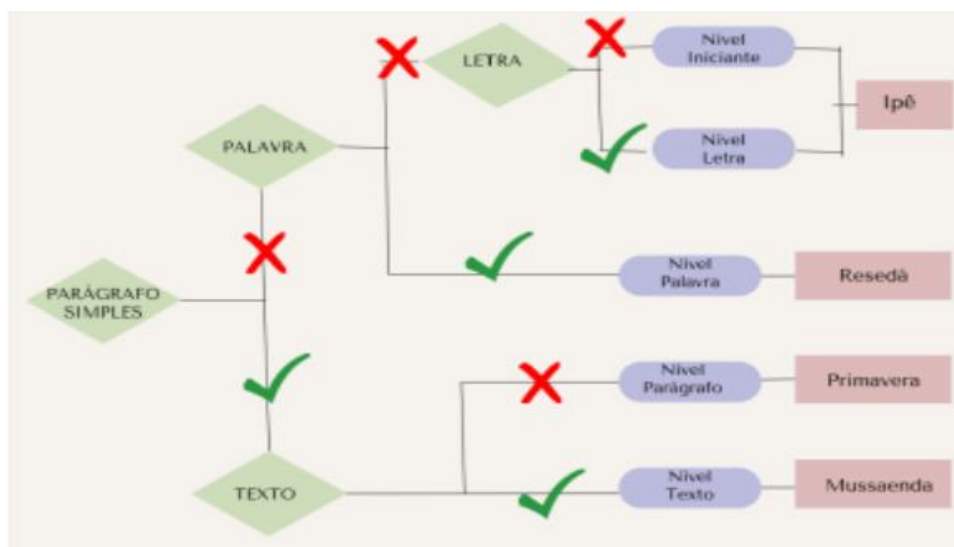
Entre as ações divulgadas na página da secretaria de educação, os projetos “Ensino no nível certo”, “Mais leitura Mais leitor” e o “Recuperação e reforço das aprendizagens” foram citados pelas professoras nas entrevistas e serão abordados em nossa análise.

O “Ensino no Nível Certo”, segundo a Secretaria Municipal de Araraquara (Araraquara, 2022), é um projeto que envolve as turmas dos 2º aos 5º anos e foi elaborado a partir de uma abordagem indiana que está sendo utilizada com bons resultados em vários países. Na proposta, basicamente, os alunos uma vez na semana devem se reagrupar, deixando suas turmas e professoras para ficarem em um grupo com necessidades de aprendizagens parecidas, ou seja, em um nível parecido. Com determinada regularidade – que veremos durante análise das entrevistas- os alunos devem fazer avaliações para verificar o nível em que se

encontram e as turmas passam por uma nova reorganização, de acordo com os dados da avaliação.

Os grupos por níveis são formados a partir da competência leitora da criança, em que o nível mais alto de leitura definirá o grupo de cada aluno. A princípio é solicitado que, individualmente, o aluno leia uma ficha contendo quatro parágrafos com frases simples. Se o parágrafo for lido com sucesso, é solicitado que a criança leia uma história. Se a criança for capaz de inferir informações sobre esse texto, fica no nível Texto, caso não consiga, seu nível será o Parágrafo. A criança que não conseguiu ler a ficha de parágrafos, é encaminhada para a ficha que contém palavras. Se a criança conseguir ler pelo menos quatro palavras (de uma lista de dez), fica no nível Palavras, caso contrário ela é convidada a ler dez letras. Caso ela não consiga ler quatro letras, fica no nível Iniciante, se conseguir, fica no nível Letras. Os grupos recebem nomes que envolvam o mesmo campo semântico e de maneira que não rotule os alunos. Podemos visualizar o esquema de organização das turmas na imagem abaixo. Os exemplos de fichas de leitura de cada nível serão anexados neste trabalho (Apêndice B).

**Figura 3. Níveis e agrupamentos dos alunos dentro do projeto “Ensino no nível certo” em Língua Portuguesa**



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Disponível em [https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a\\_138\\_1\\_1\\_14022023131307.pdf](https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_138_1_1_14022023131307.pdf)

O projeto “Mais leitura, mais leitor” tinha como objetivo, basicamente, proporcionar o contato dos alunos com a leitura e com obras de boa qualidade, incentivando a formação de leitores. Previa atualizar os acervos literários das escolas,

oportunizar contação de histórias nas escolas, adquirir livros para uma biblioteca pessoal do aluno, criação das “Quartas da leitura” usando inclusive os livros ofertados aos alunos para leitura compartilhada.

O projeto “Recuperação e Reforço das aprendizagens” pretendia apoiar os estudantes que “necessitam de tempos e condições distintas para construir conhecimentos escolares”. O público-alvo desse projeto seriam os alunos dos segundos aos nonos anos que tiveram conceito menor que 6 no primeiro bimestre letivo de 2022. Previa atendimento com duas horas de aulas envolvendo Língua Portuguesa e Matemática, que poderiam ser ofertadas preferencialmente aos sábados; ou em horário estendido de aula; ou no horário de aula, sem tirar o aluno da classe, em turmas de alfabetização compostas por de 8 a 10 estudantes, agrupados de acordo com os critérios de ano que frequenta e estar ou não alfabetizado. O programa trazia sugestão de materiais, com a metodologia e avaliação já predeterminadas.

## **5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

A partir da análise dos conteúdos das entrevistas, foi possível observar alguns aspectos que trazem contribuições para a compreensão dos seis eixos temáticos identificados nas falas das professoras, que serão descritos a seguir, sendo eles: “Cenário anterior- acentuação da precarização do trabalho docente e da qualidade da educação durante ensino remoto”, “Retorno às aulas presenciais: as faltas e relação entre família e escola”, “Desafios pedagógicos e psicológicos do retorno presencial”, “Heterogeneidade das turmas e as aulas de reforço escolar”, “Reações frente às políticas municipais do Educa Mais”, “Ensinar o não aprendido: os desafios e as ações voltados para estudantes com mais dificuldade”.

### **5.1. Cenário anterior: acentuação da precarização do trabalho docente e da qualidade da educação durante o ensino remoto**

Para analisarmos aspectos do retorno às aulas presenciais, é importante expor também como foi o período de ensino remoto. A intenção aqui não é detalhar a organização da rede naquele momento, queremos compreender, pela ótica das entrevistadas, como elas viveram e como se sentiram naquele momento.



A rede municipal de educação organizou no *site* da prefeitura uma página onde ficaram disponíveis atividades para acesso e impressão por parte das famílias. Apesar de abranger toda a rede e de as próprias professoras serem as responsáveis pela elaboração das atividades, apenas duas delas (Darcy e Carmem) apontaram essa iniciativa quando questionadas a respeito da organização do ensino durante período de aulas não presenciais. As professoras tiveram a impressão de que essa proposta não deu certo e que poucas famílias acessavam o *site*, já que os alunos não tinham suportes digitais para isso e nem mediação ou cobrança para a sua realização.

A oferta de apostila impressa de atividades por parte da Secretaria Municipal de Educação também foi ação da rede que apenas duas professoras (Carmem e Glória) observaram na entrevista. Segundo ambas, as apostilas eram entregues no mesmo dia em que havia entrega de cestas básicas, como uma estratégia para atrair os pais. E foi outra tentativa de incluir os alunos que não tinham acesso à internet e consequentemente, às atividades propostas por meio digital.

O fato de nem a metade das entrevistadas achar relevante a ponto de citar os meios organizados pela rede de ensino para atingir pedagogicamente os alunos que não participavam das atividades *on-line* nos faz inferir que eles não foram eficientes a ponto de contribuir com os seus trabalhos e com sua proposta de atingir a todos.

Quatro professoras indicaram o aplicativo *WhatsApp* como meio de interação entre a escola e as famílias, sendo utilizado para enviar as explicações, seja por vídeo, áudio ou *links*, tirar dúvidas e receber atividades para correção. Apenas a professora Eliane usou o *Classroom* para disponibilizar e receber as atividades. As professoras Carmem, Darcy, Fátima e Glória disseram ter gravado vídeos explicativos em alguns momentos, mesmo não se sentindo confortáveis com isso, e a professora Carmem disse ter feito encontros síncronos semanais com a turma, mas apenas para interação. Todas as professoras classificaram como baixo o retorno e a interação diária com os alunos.

Corroborando com informações apontadas em nossa revisão bibliográfica por todas as autoras, o acesso à internet ou a aparelhos com conexão à internet foi um fator que dificultou as aulas e atividades não presenciais de acordo com as professoras Darcy e Glória. A professora Fátima explicou que recebia mais devolutivas aos finais de semana, pois eram os dias em os pais estavam em casa e os alunos podiam usar seus aparelhos celulares. A professora Eliane foi a única que respondeu

que em sua unidade não havia problemas com acesso à internet e às atividades, porém, mesmo nessas condições, havia pouca devolutiva e participação ativa.

Tal como apontado na revisão bibliográfica por Viégas (2022) e Passos (2023), as queixas recorrentes foram em relação à falta de estrutura e de recursos para o trabalho (professoras Darcy, Fátima e Glória), que usaram os próprios aparelhos celulares e *internet*. Narraram que no segundo ano de pandemia foi ofertado um *chip* com *internet 4G* para as professoras, mas assim mesmo, com o acúmulo de arquivos e sobrecarga na memória, precisaram trocar seus aparelhos às pressas. As professoras Fátima e Glória alegaram que além dos alunos, muitos professores também não tinham condições de investir em recursos tecnológicos.

O fato de que muitas atividades eram devolvidas com letras e registros realizados por outras pessoas, foi citado negativamente pelas professoras Darcy e Eliane. As professoras Darcy, Eliane e Fátima citaram também as cobranças das famílias para o retorno presencial como outro fator negativo. A professora Fátima narrou que os pais também faziam sugestões de como ela deveria trabalhar e quais recursos ela poderia utilizar. Para a professora, essas opiniões eram incoerentes pois não levavam em consideração que as docentes também tinham recursos e conhecimentos limitados para trabalhar naquele formato. A respeito dessas exigências exageradas ou invasivas sobre o trabalho docente, Saraiva e Wagner (2013, p.756) explicam em sua pesquisa que esse fenômeno foi nomeado de clientelismo, isto é “como se tivessem que ser atendidas todas as suas necessidades e desejos, sem se submeter à organização escolar”, tal qual clientes de uma empresa privada. Para as autoras

A família parece esperar que a escola seja capaz de suprir as mais diversas necessidades de seus filhos, e a escola, por sua vez, considera as famílias pouco competentes no exercício de seu papel (Saraiva; Wagner, 2013, p. 765)

Assim como o já apontado por Marinello (D1,2021) na revisão bibliográfica, a professora Darcy contou que no seu grupo de *WhatsApp* os professores foram chamados de vagabundos por algumas famílias. Essa expressão foi bastante utilizada por uma parcela da população e até mesmo por certos políticos<sup>2</sup> para se referirem aos

---

<sup>2</sup> Um desses políticos foi o então líder do governo na Câmara Federal, como noticiado em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/20/ricardo-barros-governo-critica-professores.htm>

profissionais docentes no momento de pressão para o retorno das aulas presenciais, em que alegavam que eram os únicos profissionais que não queriam trabalhar

Sobre as dificuldades vivenciadas e a exaustão docente, as falas das professoras Eliane e Fátima são explicativas:

O que a gente sentia muito é não estar presente na hora, professor nenhum vai ser substituído por uma máquina. É diferente você estar do lado da criança. No dia a dia você vê o que a criança sabe, aquilo que não sabe, o que ela precisa avançar. Agora *on-line*, na forma remota, era muito difícil ... (Eliane)

Para mim, o trabalho *on-line* era muito mais desgastante do que se eu estivesse com as crianças em classe. Tanta coisa para fazer, para dar conta. E você fica procurando coisa para trabalhar *on-line*, que tem que ser curta, não pode ser extensa. Se curta eles já não querem fazer, se eu desse alguma coisa extensa eles não iam nem olhar... (Fátima)

As contribuições das professoras reforçam as observações levantadas na revisão bibliográfica e traduzem o quão desgastante para o exercer da docência foi o processo de ensino durante o período de aulas não presenciais. O trabalho do professor tornou-se foco de atenção e de julgamento, havia cobranças burocráticas, as vindas por parte das famílias e da sociedade em geral, e as autocobranças, o “querer dar conta” mesmo em condições adversas, sem material de trabalho adequado, com pouco recurso e conhecimento tecnológico.

Uma informação recorrente entre as entrevistadas é sobre os cursos realizados durante esse período sem aulas presenciais. As falas das professoras mostram que as formações que já aconteciam, continuaram no formato remoto. Podemos constatar que essas formações voltadas à alfabetização aconteceram com constância, e que é uma prática já absorvida há anos na rede de ensino.

Gostaria que fosse melhor. Com tanto curso bom que tem por aí, podia ser muito melhor. Todo ano tem, agora por exemplo faz dois anos que estamos tendo formação com o mesmo professor de matemática (...) (Carmem)

Na pandemia fiz a formação a cada quinze dias. (Para professor) Iniciante era a cada 15 dias, elas queriam toda semana, mas eram poucas formadoras para muita professora nova. Saindo do estágio probatório tem essas que são para todas as professoras, normalmente é uma vez por mês (...). Tirando essa formação, a prefeitura deu outras formações *on-line*. A gente sempre tem palestra, e a gente tem a oportunidade de vender férias aqui. Teve um ano, na pandemia, que a prefeitura chamou bastantes professores de universidade, alfabetizadores, e a gente teve palestras. A gente sempre tem, e depois da pandemia é tudo *on-line* (Darcy)

Sempre acontece esses cursos, a cada dois meses, ou um mês, tem sempre uma formação. Às vezes tem formação só para alfabetização, às vezes tem formação que é só para textos (Eliane)

Apenas *on-line*, a prefeitura sempre oferece formação, a gente sempre tem. Geralmente com a professora (nome da professora) que dá (curso) de Língua Portuguesa, e o Professor (nome do professor), de matemática. Geralmente em horários de HTPC. (Fátima)

A gente tem essas formações, um acompanhamento com as formadoras. Elas vêm e a gente tira as dúvidas com elas, e elas fazem as orientações. É no HTPI, a cada quinze dias (...) A gente teve alguns cursos ensinando sobre atividades lúdicas e concretas. (Glória)

Todavia, para as professoras, essas formações não eram suficientes em virtude da especificidade do momento que vivenciávamos. Assim como relatado por Viégas (2022, D7) e Passos (2023, D8), faltaram cursos que as auxiliassem a trabalhar no formato digital, reivindicação presente nas falas das professoras Carmem e Glória:

Fizemos alguns (cursos) por conta de como montar um vídeo, como trabalhar no *Canvas*, porque a gente não sabia nada. A gente correu atrás sozinha. (Carmem).

A gente teve formação, mas não do que precisava, sabe? Acho que ninguém estava preparado para trabalhar no remoto (...). Tinha um curso para adaptar certa atividade, mas nada com os recursos que a gente tinha. Porque até nós, professoras, não tínhamos recursos (Glória).

Perrenoud (1993, apud Carvalho, p. 113) explica a respeito da angústia dos professores, segundo o autor, quando pausamos nosso trabalho para refletir sobre ele, nos gera uma angústia existencial, passa-se a duvidar do sentido da existência e do próprio trabalho. Na vivência docente, o tempo e os recursos são limitados, o que nos coloca diante de uma missão impossível de ensinar os conhecimentos fundamentais. Trazendo essa reflexão para o contexto da pandemia, com as cargas da função aumentadas, o trabalho dificultado, adaptações a serem realizadas, somadas à falta de recursos e de conhecimento tecnológico para lidar com o novo, além do baixo reconhecimento do trabalho e dos esforços, e dos julgamentos, percebemos essa angústia nas falas das professoras, que, ao refletirem sobre o que estavam oferecendo aos seus alunos, se cobravam ainda mais.

## **5.2. Retorno às atividades presenciais**

Como já apresentado, o retorno das aulas presenciais nesta rede se deu em abril do ano de 2021 de forma não obrigatória, gradativa e com rodízio de alunos, respeitando os diferentes distanciamentos, contemplando como prioridade os alunos que não haviam participado das atividades remotas (Manecolo, 2021). Naquele momento, o calendário de vacinação da primeira dose da vacina contra a Covid-19 era restrito aos pertencentes a grupos de risco e aos idosos. No ano de 2022, já com

o progresso da vacinação e diminuição do contágio e dos óbitos, o retorno passou a ser obrigatório. As falas das professoras são na maior parte do tempo referentes a 2022, ano em que os impactos do ensino remoto puderam de fato ser constatados.

### **5.2.1. As faltas e relação entre família e escola**

Sobre o retorno em 2021, as professoras Darcy, Eliane, Fátima e Glória observaram que os alunos que não participavam do ensino remoto continuaram faltando nas aulas presenciais. A professora Eliane salientou que até mesmo aqueles pais que exigiram o retorno, demoraram para levar seus filhos para à escola. As faltas dos alunos continuaram sendo um fator dificultador para as professoras Fátima e Glória durante o ano seguinte (2022).

Eu percebo que a evasão escolar aqui é um grande problema, eles não têm essa prioridade. E assim, os alunos que frequentam, a gente percebe que eles têm uma melhora. Eu montei até um gráfico para conseguir visualizar, os que frequentaram conseguiram subir de nível em hipótese de escrita, já os que faltaram, caíram (Glória).

A entrevistada Darcy acredita que o auxílio da família foi um aspecto fundamental para a aprendizagem bem-sucedida dos alunos que participavam das aulas, assim como a professora Fátima:

Eu falei para as mães no ano passado (2022) que as crianças no final do ano conseguiram superar muitas das dificuldades que eles tinham por que eu tive mães que trabalhavam juntas também, porque se não temos parceria, é mais difícil, a criança demora mais para alcançar. (Fátima)

Sobre a participação das famílias na vida escolar de seus filhos, as professoras Carmem, Eliane e Glória não viram mudanças significativas e acreditam que continuou como antes, com alguns pais mais e outros menos interessados. A professora Eliane inclusive relaciona as defasagens na aprendizagem com a baixa frequência dos alunos faltosos, e que ambas são consequências da falta de interesse e de incentivo das famílias.

Para Saraiva e Wagner (2013), existem alguns fatores inibitórios que interferem na participação das famílias na vida escolar de seus filhos, que podem variar “desde a sua baixa autoestima, alienação e desconfiança, até a desvalorização de seus recursos, a partir do momento em que percebem a escola de forma idealizada” (WAGNER, p. 743). Assim, os pais muitas vezes não buscam a escola por entenderem que o seu conhecimento é inferior ao propagado pela instituição, “o que os leva a

pensar que não estão aptos ou se quer possuem requisitos para tornar seus questionamentos legítimos” (WAGNER, p. 743), e a escola, por sua vez, não se esforça para compreender a realidade dos alunos e de suas famílias, dificultando a formação da aliança entre ambas. Para as autoras, as preconcepções que os docentes fazem de algumas famílias, ao descredibilizá-las, enfraquece essa relação. Há muito tempo essas relações requerem atenção e políticas, seja da rede ou da escola, em um trabalho direcionado para que a escola consiga mostrar a sua importância para as famílias e acolhê-las com suas necessidades e especificidades. Este deveria ser um esforço dos profissionais da escola, gestores e professores.

### **5.2.2. Desafios pedagógicos e psicológicos do retorno presencial**

A respeito de algum respaldo ou suporte por parte das escolas para com as dificuldades que surgiram devido à pandemia e aquelas já existentes, a professora Carmem explicou que só tem auxílio em caso de crianças com necessidade de apoio educacional especializado “Dificuldade sem uma deficiência? É todo seu, se vira.” (Carmem). Já a professora Fátima relata que tem abertura para solicitar ajuda “A gente sempre fala com a AEP (Assistente Educacional Pedagógico), pra dar um olhar, para falar com os pais, a gente sempre está falando com a coordenação (...)”, assim como a professora Glória:

aqui a gente tem bastante troca, a gente conversa com a coordenação. Vai ter formação agora que ela vai passar para a gente algumas coisas. Mas a gente conversa, vai trocando, e assim vamos nos ajudando. A escola aqui é bem aberta (Glória).

Os relatos das professoras nos mostram que nada mudou em relação ao apoio aos professores. Carvalho (2015) explica que é difícil encontrar equipes entrosadas, que dividem problemas e encaminham soluções. Vê a prática solitária das professoras como uma estratégia de sobrevivência docente. Para a autora, “uma boa prática é unir-se a um ou mais colegas que estejam alfabetizando para fazer um trabalho coletivo de reflexão e crítica” (Carvalho, 2015, p. 46), sendo um ótimo auxílio ter com quem compartilhar experiências e problemas. A sugestão de Carvalho indica um caminho individual alternativo quando a professora se vê sozinha, mas o ideal seria que as docentes tivessem apoio institucional que oportunizasse e conduzisse o grupo em momentos de estudo e de trocas de experiências.

Durante a revisão bibliográfica, no trabalho de Passos (2023, D8), a autora apontou que as professoras observaram em suas turmas dificuldades de interação, de comunicação, de autonomia, insegurança durante o retorno das aulas presenciais, e dificuldade com o uso do caderno. Na rede estudada, também foram visualizadas diferenças observadas pelas entrevistadas em relação a outras turmas de anos anteriores à pandemia. As dificuldades emocionais e sociais advindas deste momento são convergentes nas falas das entrevistadas e com os dados de Passos (2023). Para melhor visualizar, sintetizamos no quadro (5) a seguir as explicações das professoras, com nosso destaque para as principais ideias:

**Quadro 5- Fala das professoras sobre observações relacionadas aos aspectos emocionais e sociais dos alunos durante retorno às aulas presenciais.**

<b>Professora Carmem</b>	Eu acho que a <b>autonomia e a maturidade</b> estão diferentes. Você percebe uma maior necessidade de ajuda, estão <b>o tempo todo precisando de ajuda</b> , eles <b>brigam muito</b> , parece que <b>não sabem mais interagir</b> . E outra coisa que a gente percebeu é que eles <b>não têm paciência</b> pra ouvir uma história inteira. Você está contando um livro e é uma agitação assim, que eu não sei se é muito celular, se isso tem a ver com a pandemia, não sei. Eles não conseguem assistir um filme inteiro, <b>o foco, a atenção</b> , estão bem prejudicados.
<b>Professora Darcy</b>	Percebo diferença em relação à <b>maturidade</b> . Baseado no segundo ano que eu já tinha trabalhado, <b>eles não sabiam tanto quanto</b> . E também as conversas, eram mais 'bebezões'. Sobre a socialização, eu nunca tinha visto isso, eu nunca tive <b>problema com ansiedade</b> dentro da sala de aula, normalmente era (problema) de comportamento, aluno mais quieto, mais arteiro... Quando nós voltamos, na minha sala, <b>tinha três alunos com problema de ansiedade</b> , dois alunos que faziam tratamento com psicólogo (...)
<b>Professora Eliane</b>	Depois da pandemia, teve <b>mais dificuldade de socialização</b> com o coleguinha, dava pra perceber. Esse ano (2023) que eu estou com primeiro ano eu não acho que eles são tão infantis não, a maioria tem 6 anos, achei uma turminha madura.
<b>Professora Fátima</b>	Eles tinham <b>medo, insegurança, medo de errar</b> também, de chamar a atenção, não é? Eu acho que eles tinham mais medo de errar, inseguros mesmo, mexeu com o emocional (...) (...) O desenvolvimento geral da criança estava de um jeito <b>retraído</b> , naquele mundo dela. Agora acho que já voltou a dar uma ampliada, você percebe a diferença.
<b>Professora Glória</b>	Eles <b>não tinham o costume de ficarem sentados, eles não conseguiam escrever certo no caderno</b> .

Fonte: produzido pela autora

Nota-se que as dificuldades enfrentadas em sala de aula foram além da lacuna na aprendizagem e dos problemas com comportamento. Envolviam questões

relacionadas à maturidade, autonomia, socialização, agitação, insegurança e até à ansiedade, questões estas que, segundo as professoras, não eram inéditas no ambiente escolar, porém, nunca vivenciadas de forma tão exacerbada. A professora Fátima ainda salienta a respeito das sequelas em relação aos problemas de saúde e às perdas de entes queridos “não foi fácil, desestruturou tudo, teve muitas famílias com perdas, com tudo. E aquilo marca a criança, interfere”. A professora também citou que precisavam lidar com a contaminação dos alunos e familiares por COVID-19, o que gerava insegurança para as docentes também.

Os relatos trazem uma noção da tensão existente durante o retorno das aulas, além do medo da doença, precisavam lidar com suas sequelas, sejam elas físicas ou emocionais. E quanto a isso, muito pouco foi feito, apenas uma professora (Glória) relatou que houve projeto em sua unidade voltado ao emocional, que veremos no item 5.2.5.

### **5.2.3. Heterogeneidade das turmas e as aulas de reforço**

As professoras Darcy e Glória citaram que outra dificuldade encontrada foram as turmas heterogêneas demais que tornava o trabalho muito desafiador. Nas turmas havia crianças em todas as hipóteses de escrita e apesar de terem a orientação de retomar os conteúdos, como veremos mais tarde, o material disponível não era condizente com a realidade das turmas: “a gente tinha que usar as habilidades do material do terceiro para crianças que estavam no nível do primeiro” (Glória).

Para auxiliar as crianças em suas dificuldades, as professoras Darcy e Fátima acreditam que faltou organização de momentos de reforço que atendessem às demandas individuais dos alunos, e não nos moldes que foram disponibilizados, que serão mais bem explorados no subitem Educa Mais. Algumas falas da professora Darcy demonstram seu descontentamento:

Os (alunos) que não estavam alfabetizados e voltaram para as aulas, era de extrema necessidade ter o reforço. Porque eles tinham compreensão, participavam oralmente, mas não sabiam ler, e a turma estava além daquela fase. (Darcy)

Palavras com letra bastão eles conseguiam (ler), mas por exemplo, no projeto leitura, eles não conseguiam. Eram livros com letra imprensa. Então, se tivesse tido o reforço, talvez eles tivessem avançado. (Darcy)

O ano passado era só a gente dentro da sala de aula (sem ajuda). Poderia ter tido aula de sábado, de reforço. Um projeto de complementação que não fosse de tirar (aluno da sala de aula). (Darcy)



A professora também explicou que na escola em que lecionava em 2022, os alunos do período da manhã tiveram reforço, sendo ele disponibilizado retirando o aluno da sala de aula para focar nas suas dificuldades, porém, à tarde não havia professor para assumir essas aulas. E no seu ponto de vista, o reforço realmente deu resultado para esses alunos, e a turma dela, que era da tarde, não teve essa oportunidade.

Para a professora Fátima, o formato de organização do reforço não privilegiava as necessidades de aprendizagem dos seus alunos, que tiveram esse reforço dentro da sala, durante suas aulas:

Eu acredito que essas crianças tinham que ter um projeto que elas viessem em período contrário para fazer um reforço escolar ou algum outro tipo de atividade que fosse direcionada para elas, específico para onde elas estão com dificuldades ou problema, não é? Mas, infelizmente, a maior parte do reforço do ano passado foi dentro de sala de aula. Assim, a “moça” não abraça tudo, mas ela estava auxiliando os alunos a fazer as atividades que eu estava fazendo, e eu precisava que eles fizessem algo diferenciado, pois ainda não estavam no nível para fazer aquilo (Fátima).

Oliveira, Gomes e Barcelos (2020), apresentam estudos que mostram que aumentar a permanência de alunos na escola não garante a melhoria da aprendizagem, e nesse sentido, é importante que haja também alterações curriculares. Uma das causas seria a dificuldade de se estipular o tempo necessário para se adquirir aprendizado, já que o tempo que os alunos ficam na escola não pode definir o quanto cada aluno se dedica nas atividades que geram aprendizado. Para os autores, “aumentar a exposição de conteúdo em um único dia pode não surtir o efeito desejado, já que sobrecarrega a memória do aluno, que se tornaria incapaz de absorver conteúdos adicionais” (OLIVEIRA, GOMES E BARCELLOS, 2020, p. 560)

Observando as declarações das professoras, notamos que não houve uma forma de reforço consensual para toda a rede. Quando questionadas, as professoras disseram que foi ordem da secretaria ser em determinado formato. Sobre serem consultadas sobre suas impressões e opiniões e na tomada de decisões, as professoras Darcy, Fátima e Glória não acreditam que as levem em consideração.

Ouvida você nunca é, porque quando a gente chega e fala que está com uma turma muito heterogênea e não tem como colocar eles em um nível parecido, nunca ninguém deixou organizar as turmas por níveis, nunca. Falam que isso é errado e que de acordo com a literatura não pode. Chegou o projeto por nível certo, eles escutaram (o projeto), e agora pode, não é? E a gente sempre fala isso, que é muito mais fácil para alfabetizar uma criança ou você ensiná-la, quando a turma está parecida. Tem criança que você sabe que não

vai alfabetizar, que está na escola para socializar, claro que você não vai montar uma classe só de criança assim. Ninguém aqui é sem noção para fazer isso. Você vai ter uma classe e pode colocar essa criança ali no meio para ela estar socializando, mas pelo menos parecida, não é? Para ver se vai, o (Ensino no) nível certo faz isso. A gente não é muito ouvida. (Glória).

A reflexão da professora nos traz a dimensão da frustração de se ter ideias, mas não ser ouvida, ou, não poder nem ao menos se expressar. Do silenciamento que nos tira o direito de contribuir com nosso trabalho, que nos torna aplicadoras de algo que nos foi designado, e nos atribui uma função determinada por quem muitas vezes está distante da nossa realidade. Carvalho (2015) citando a professora da Universidade Federal de Minas Gerais, Lucíola Santos, argumenta que a Academia colonizou a área da alfabetização, pois “ganhou o controle da produção científica no campo” (p. 141), calando as professoras a respeito de suas próprias práticas alfabetização.

Ao realizar uma pesquisa com professoras alfabetizadoras sobre os saberes elaborados por elas a partir de suas práticas, Carvalho (2015) concluiu que a Secretaria Municipal de Educação também havia colonizado suas professoras, ao adotar uma política de formação de pessoal e uma política de alfabetização. Para a autora, o trabalho de formação deve tentar realizar uma escuta atenta e direcionar a reflexão por parte das professoras sobre suas práticas. Não retirando das profissionais o protagonismo da própria formação, o que também exige do formador reflexão sobre sua prática, sem desconsiderar as atividades realizadas pela secretaria de educação.

A respeito da formação de turmas mais homogêneas, como o indicado pela professora Glória, Gontijo e Silva (2019) ponderam que categorizar para classificar e avaliar os alunos pode trazer definições que serão vistas como verdades e, conseqüentemente, limitar e impedir o crescimento dos alunos, produzindo assim “obstáculos intransponíveis para que estes possam melhorar seus desempenhos escolares” (p. 20). Sobre essa concepção, nos debruçaremos no tópico a seguir.

#### **5.2.4. Reações frente às políticas municipais do “Educa Mais”**

O programa já foi apresentado no subitem 4.3, assim como suas ações que são aqui citadas nas falas das entrevistadas.

Lendo a descrição do programa ficamos com boa impressão, pois é bem organizado, referenciado, e apresenta boas iniciativas. Mas como essas ações chegaram e foram recebidas por essas professoras? Essa foi uma de nossas

preocupações, tentar compreender, pela ótica das professoras, o programa, seus aspectos positivos e negativos. Ball e Bowe (1992), (apud Mainardes, 2006) explicam que as políticas são intervenções textuais que estão sujeitas a interpretações quando no contexto da prática, e conseqüentemente, a serem recriadas. É onde também as políticas produzem efeitos, e podem causar mudanças inclusive na própria política. Sendo assim, os professores

exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas. (Mainardes, 2006, p. 53)

Dentre as ações que emergiram durante as entrevistas, o projeto “Ensino no Nível certo” foi o único citado por unanimidade quando questionamos a respeito do Educa Mais. Todas as professoras disseram ter tido acesso a informações sobre o programa, apenas a professora Carmem não tinha certeza, mas, ao recordar das ações que vinham acontecendo, acabou as ligando ao projeto.

O “Ensino no Nível certo” foi a ação que mais dividiu opiniões. Como já citado, é inspirado em uma abordagem indiana e segundo a *live* de apresentação (disponível em, <https://www.youtube.com/watch?v=pL9FUAaxR2Y>) realizada em 14 de junho de 2022, funcionou com êxito em vários países. O dia da semana em que ocorrem suas aulas é chamado de Parada Pedagógica, e envolve três aulas de Língua Portuguesa e duas de Matemática. No item anterior, foi apontado que a professora Glória teve críticas ao seu formato, que separa os alunos em níveis, (vale lembrar que essa divisão deve ser em grupos nomeados por palavras do mesmo campo semântico, de maneira a não expor os alunos) sendo que essa era solicitação recorrente feita pela professora, a de se trabalhar em grupos, de acordo com as hipóteses de escrita, porém, de acordo com a entrevistada, embasados em estudos, isso nunca foi aceito. Sobre esses agrupamentos por hipótese de escrita, Azenha (1994 apud Carvalho, p. 116) explica que pode ser perigoso seu uso para formar classes homogêneas ou categorizar crianças em “prontas” e “não prontas”, pois acaba legitimando “o preconceito contra aquelas que chegam à escola com um caminho evolutivo mais longo a percorrer” (p. 97). É difícil haver homogeneidade quando tratamos de seres humanos e aprendizagem. Segundo Soares (2021b), tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento não ocorrem na mesma ordem e sequência para todas as crianças, havendo diferenças nas facilidades, dificuldades e ritmos. Há também as

particularidades como: crianças que saltam fases, que regridem, que se encontram em mais de uma hipótese simultaneamente.

Separar os alunos em turmas por aprendizagem, além de estigmatizar a criança perante o grupo, pode ter consequências emocionais e desmotivá-la ainda mais, não levando em consideração todo seu processo de aprendizagem e sua capacidade de aprender. Para Gontijo e Silva (2019), a estigma de estar em uma turma com crianças mais fracas ou inferiores contribui para uma autoimagem negativa e que deixa marcas, dificultando “que elas transgressam os limites impostos” (p.6).

Nada garante que o aluno não vá superar suas dificuldades e nem quanto tempo isso irá levar. Considerando os vários ritmos de aprendizagem, logo a turma deixará de ser homogênea, o que acarretaria em nova reforma nas turmas, num ciclo de exposição do aluno, e que invalida a relevância do vínculo professor e aluno e da organização do trabalho docente.

A respeito dessa ação, apesar de a maioria das professoras ter achado que contribuiu com seu trabalho, a maioria também achou desgastante e inviável no sentido de dificultar que elas conhecessem melhor seu grupo de alunos, pois o chamado “ensalamento” era feito mensalmente, então, todo mês era necessário avaliar individualmente cada aluno para redefinir os grupos. As aulas de Língua Portuguesa eram voltadas à leitura, com atividades lúdicas.

Acho **super válida, mas é cansativo** para o professor da sala, dá trabalho (...). Cansa porque **não conhece os alunos**, não são os seus alunos, porque cada professor pega uma turma. (Carmem)

Eu particularmente **não gostei**. Eu achei assim, que as crianças vêm para a escola achando que é um **dia de não fazer nada**. Eles **não trazem material** então vem na intenção de bagunçar. O foco é a leitura, então assim, eles não escrevem (...) não deu certo mesmo porque era assim: **mudava de turma todo mês**, então você chegava no primeiro dia com a turma, você sabia todos os níveis que eles estavam, mas **você não tinha muita ideia de como era o aluno**. A hora que você via qual era a dificuldade, já estava mudando de turma. (Darcy)

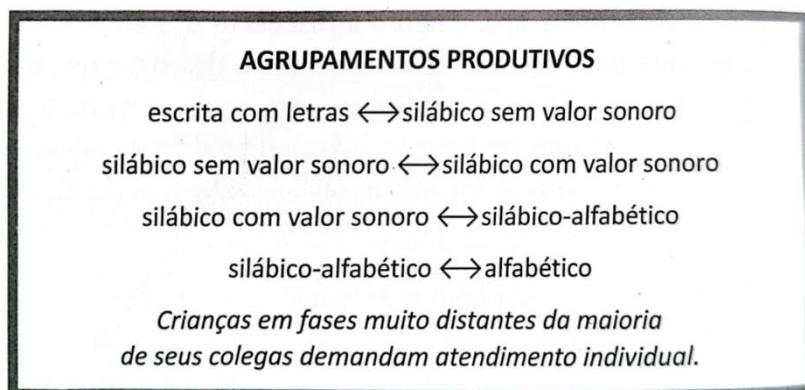
Eu achei assim, que o **projeto é bom**, porque uma vez na semana separava e trocava de alunos para trabalhar esses níveis que precisavam estar avançando (...). Mas **é trabalhoso**, você precisa **parar a sua rotina** da sua turma, para pegar outra turma, em outro nível, incomoda um pouco parar. Mas **acho positivo**, ajuda bastante eles (...). Com a turma do ano passado, **percebi que evoluíram**, apesar de ser uma vez só na semana (Eliane).

No começo eu **estava bem perdida**, mas depois, no final do ano, eu **vi resultados**, achei que **foi produtivo**, mas assim, primeiro a gente tem que se desdobrar, parece que você está “patinando” (Fátima)

Eu acho que o que eles estão fazendo agora do Educa Mais **está sendo muito importante**, se tivessem feito isso quando retornou lá no começo, e não só de quarta, porque o projeto original não é só de quarta-feira, não é só para um dia. O projeto original é direto, são quinze dias, é direto e depois troca as turmas, eu acho que tem mais sucesso porque você vai estar todo dia lá alfabetizando (Glória)

Soares (2021b) explica que “crianças em fases muito distantes da maioria de seus colegas demandam atendimento individual” (p. 116), quando as diferenças entre os níveis forem pequenas, recomenda que se elabore atividades que contemplem a todos. Se houver muita diferença entre os níveis, a autora orienta que eles sejam agrupados possibilitando que uma criança possa contribuir com a o outra, em chamados agrupamentos produtivos, de modo que os alunos não estejam em níveis muito distantes para que possa haver colaboração entre eles. Segundo a autora, esses agrupamentos são fundamentados no conceito formulado por Vygotsky da zona de desenvolvimento proximal, que é o intervalo entre o que o aluno já alcançou (seu desenvolvimento real) e o que pode alcançar (seu desenvolvimento potencial), “sobre a qual o professor pode atuar estimulando o processo de desenvolvimento” (SOARES, 2021b, p. 53).

**Figura 4: Agrupamento produtivo segundo Magda Soares (2021b)**



Fonte: Alfalettrar, Soares, M. (2021b)

De acordo com a professora Carmem, para o ano de 2023 o remanejamento mensal havia sido revisto e ocorreria de forma mais espaçada. Sobre essa mudança, a professora sentiu que a secretaria tinha atendido uma solicitação das professoras:

Acho que tivemos espaço para sermos ouvidos, tanto que um dia a gente ia reclamar de algumas coisas desse programa e a secretária fez uma reunião com a gente. Não é aquela coisa linda e maravilhosa que ela deixa você falar, mas fez. Algumas coisas foram acatadas como por exemplo essa coisa da gente avaliar todo mês. Porque a gente não tinha material, e assim, a ideia é não trabalhar caderno, folhinha, essas coisas. São jogos, brincadeiras...

como é que eu produzo isso? A gente não tem nada, não temos tempo. Providenciou impressora, plastificadora, e alguns jogos para que a gente pudesse trabalhar (Carmem).

Alguns pontos particulares merecem ser apresentados. A professora Glória acredita que esse formato em níveis motiva todos os alunos participantes, pois consegue propor desafios para aqueles que já estão alfabetizados e motivar, através de atividades possíveis, aqueles que não estão.

A Professora Darcy reflete que o projeto poderia ser oferecido sem ser inserido na grade de aulas, como por exemplo diluindo as cinco horas em horário estendido dos alunos, ou aos sábados. A professora indaga que fica difícil trabalhar os conteúdos sendo que esse projeto, somando com a aula do projeto com leitura de livros, ocupam quatro das sete aulas de língua portuguesa, “sobram 3 aulas pra trabalhar gramática, ortografia e produção de texto” (Darcy). Além disso, para a professora, o foco deveria ser em recuperar aqueles que não estavam alfabetizados e não precisaria incluir os alunos que já estavam no nível esperado de aprendizagem. Para ela, o projeto possibilitou uma nova forma de trabalho:

Acho que a única colaboração é ampliar o leque de brincadeiras. Porque assim, eu não pesquisava tanto brincadeiras para trabalhar com os alunos. Agora, como só pode trabalhar oralidade e brincadeira, tem que ficar pesquisando, adaptando jogos tradicionais. (Darcy)

Segundo MEC (2009) o uso de jogos na alfabetização permite que os alunos reflitam sobre o sistema de escrita sem a necessidade do treino, que pode ser cansativo e sem sentido, porém, só os jogos não são o suficiente para garantir que os alunos aprendam sendo importante propor situações em que essas aprendizagens possam ser sistematizadas.

A crítica da professora Fátima é em relação à maneira como o projeto chegou até as professoras, “eu acho que foi muito ‘em cima’, planejado muito rapidamente e chega tudo imposto, a gente tem que fazer”, para a professora, as demandas são muitas e as professoras, para darem conta de tudo, acabam não conseguindo se dedicar a nada.

Em relação à presença dos alunos nos dias da “parada pedagógica”, ou seja, dias em que há a realização das aulas dentro do projeto, que ocorriam uma vez na semana e de acordo com a escolha de cada unidade escolar, nas turmas dessas professoras, a falta dos alunos não foi um problema. Apenas a professora Darcy contou que, em sua turma, os alunos que não participavam das aulas no ensino

remoto (público-alvo dessas ações), continuaram faltando neste dia. Mas, em contrapartida, nas turmas das professoras Carmem e Fátima não havia faltas. Para a professora Fátima é importante conscientizar o aluno de que suas faltas acarretarão prejuízos que vão além da aprendizagem:

precisa fazer um trabalho de conscientização que se você faltar, você vai perder três aulas de Língua Portuguesa e duas de matemática, ou seja, vai ficar com falta! Se você faltar um mês toda quinta-feira, olha quantas faltas, no final do ano isso vai te reprovar por falta. Pode falar assim que eles já entendem (Fátima)

A professora Eliane explicou que em sua unidade foi percebido maior número de faltas, principalmente daqueles alunos que as famílias não incentivavam seus estudos: “você vê que a criança tem toda essa dificuldade porque não tem o apoio familiar, não por não ser capaz de aprender”, porém, em sua turma, que era participativa, ela não teve problemas. A professora Glória enfatizou que em sua unidade não há problemas de faltas nas turmas nesse dia, e explicou que os alunos acabavam faltando das aulas de reforço que eram aos sábados, por terem outros compromissos no dia.

O projeto “Mais leitura, Mais leitor” não foi mencionado por todas as entrevistadas, porém, para as que o apontaram (professoras Carmem, Darcy e Glória), foi bem recebido:

Teve a tal da sacola literária, que **eu achei legal** porque eles receberam quatro livros e era para a gente trabalhar um livro por mês(...). Uma sacola mesmo, super bonitinha, todos os alunos ganharam. A gente trabalha atividades e desenhos em cima do livro. São **livros bons** e ficam para as crianças (Carmem)

Tenho o projeto mais leitura que **é excelente**. A prefeitura manda o livro paradidático e a gente tem que **pegar uma aula e trabalhar a leitura** do livro (Darcy)

Foi bem legal, o kit é bem legal, de **livros bons**. Tem as **orientações** de como trabalhar e as **habilidades** também, de cada livro. (Glória)

Soares (2021 b) pontua que no ciclo de alfabetização e letramento as crianças podem ainda não ler ou ter pouca autonomia na leitura, por isso nessa fase é importante que haja momentos de leitura mediada pela professora, sendo que essa mediação orienta o encontro da criança com o texto, tendo como motivação o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação, ou unicamente para proporcionar momentos de interação prazerosa com a leitura.

**Figura 5: Sacola literária distribuída pelo programa**



Fonte: Imagem captada pela autora

O projeto de “Reforço e recuperação das aprendizagens” também apareceu nas falas das entrevistadas. Notamos que cada escola organizou essas aulas de uma forma, e por essa razão as opiniões sobre sua oferta foram distintas. Sintetizamos no Quadro 6 como foram oferecidas as aulas de reforço nas unidades de cada uma das professoras:

**Quadro 6. Como aconteceram as aulas do projeto de reforço nas unidades escolares das entrevistadas.**

<b>Carmem</b>	As crianças com dificuldade saíam da sala de aula e ficavam com outra professora.
<b>Darcy</b>	Não houve para o período em que a professora leciona (não havia professor para assumir).
<b>Eliane</b>	Durante a aula, com outra professora auxiliando os alunos com mais dificuldade. Sem atividade diferenciada.
<b>Fátima</b>	Durante a aula, com outra professora auxiliando os alunos com mais dificuldade. Sem atividade diferenciada.
<b>Glória</b>	Aos sábados, com outra professora.

Fonte: Produzido pela autora

Na unidade de trabalho da professora Carmem, as aulas aconteciam no mesmo período das aulas, “tivemos professor de reforço na escola, ele continua aqui. Ele tira as crianças mais necessitadas da sala”.

Na unidade escolar em que a professora Darcy leciona, o reforço também era no mesmo horário das aulas, mas não foi oferecido para alunos do período da tarde.



Não teve no ano passado. Teve aqui no período da manhã, a tarde nenhum aluno participou. Então judiou demais (...) o ano inteiro pedimos muito, porque eram alunos que precisavam, e não veio. Falavam que as professoras não tinham escolhido essa escola (Darcy).

Já na unidade de trabalho das professoras Eliane e Fátima, as aulas de reforço eram no turno escolar, porém, dentro da sala de aula, com professor ajudando os alunos com mais dificuldades nas atividades. Na escola em que a professora Glória atua, eram aos sábados.

tinha professora que veio trabalhar reforço também, mas ela não tirava da sala, ela ficava na sala com a gente. Eram dias diferentes da parada. Ela vinha duas vezes por semana, ela vinha ajudar a gente. ela ajudava nas atividades que eu estava trabalhando para quem tinha mais dificuldade (Eliane)

Tem outra coisa, o reforço. Eles estão tendo reforço aos sábados, que eu acho que faz parte do programa, do Educa Mais. Aqui eles não optaram pelo contraturno por causa da demanda, acho que não iam caber nas salas. A gente teve muita baixa frequência no ano passado, mas os que vieram tiveram resultados positivos (Glória)

Pelas opiniões explanadas, podemos inferir que, apesar de cansativo e de ter muitos pontos a serem melhorados, o projeto foi bem aceito pelo grupo e tem tido resultados positivos. Talvez se as professoras pudessem ter suas opiniões validadas, conseguiriam nortear o trabalho da secretaria e auxiliar nas futuras ações, afinal, ninguém conhece mais as necessidades dos alunos do que suas próprias professoras.

#### **5.2.5. Ensinar o não aprendido: os desafios e as ações voltados para estudantes com mais dificuldade**

Todas as professoras relataram que houve a necessidade de voltar com os conteúdos do ano anterior e que essa foi uma iniciativa da secretaria da educação, que orientou seus professores sobre essa questão. E mesmo se não houvesse tal indicação, as professoras deixaram claro que não teria como dar continuidade nos conteúdos do ano vigente sem retomar com os do ano anterior. Segundo a professora Darcy:

(...) a gente tem essa orientação até hoje, da gente puxar os conteúdos da BNCC dos anos anteriores para vir trazendo para o ano correspondente. Mas assim, na sala, no dia a dia, precisava dar a base que eles não tiveram, puxar para eles conseguirem entender o conteúdo (Darcy).

A professora Glória citou que em sua unidade foi desenvolvido um projeto voltado ao emocional dos alunos, e usada uma plataforma digital que auxiliava dos

alunos a desenvolverem as habilidades que ainda não tinham dominado. Essas ações são narradas abaixo:

Outro projeto que chegou no ano passado que era de espaço emocionais, que você tinha que trabalhar com os alunos todas as sextas, aí é um livrinho que tem roda de conversa. Tem bastante coisa que chega, a gente fica até perdida. (Glória)

Começamos a usar a plataforma do “Reúna” que tinha as habilidades iniciais, as focais, as de fluência. E quando você acessa essa plataforma, tem lá o que a criança precisa para aprender essa habilidade, e tem as de conhecimento prévio. Você vai na parte de conhecimento prévio para segundo ano e você faz a mesma coisa, o que ela precisa? Precisa da do primeiro ano, então você vai ter que expor ela a esse conhecimento, você tem que voltar. (Glória)

A maioria das professoras constatou a necessidade de adequar suas práticas perante as necessidades do grupo ou até dos diferentes grupos de alunos. Soares (2021 b) explica que ao planejar sua ação pedagógica, deve-se levar em consideração a continuidade de um percurso que deverá ser trilhado que leve em conta “onde as crianças chegaram, os passos já dados, os passos necessários para que elas avancem” (p. 300). Para as entrevistadas esse caminho era algo que elas tinham consciência, a professora Fátima explicou que “se você não tiver um olhar que vê o que eles estão precisando naquele momento, não vai ter significado, não é?”. As professoras concordam que haja flexibilidade em suas ações, respeitando o ritmo, tempo, condição de cada um, como podemos perceber em suas falas:

Então você tem que ter esse olhar de adaptação, não só por conta da pandemia, mas você tem que ter um olhar flexível. Esse olhar foi importante porque você vê que o aluno sabe uma interpretação de texto, ele sabe. Ele só não consegue ler. Ele não tem problema cognitivo, ele está correspondendo. Muitas coisas ele não sabe por que faltou a base. (Darcy)

Nós vamos mudando sempre, porque quando eu era mais jovem, eu trabalhava com alfabetização, eu era um pouco mais intolerante, eu achava que eles deviam pegar e pronto. Com o passar do tempo, vemos que cada um tem sua maturidade, seu ritmo, então você vai aceitando um pouco mais. Hoje eu trabalho totalmente diferente de anos atrás, com mais experiência. (Eliane)

Acho importante a gente ter outro olhar, pois cada pessoa aprende de um jeito diferente, nessas mudanças que estão tendo, acho legal tentar metodologias mais atrativas para quem está ali assistindo a aula. (Glória)

Nesse sentido, as experiências e motivações de cada educadora fazem toda diferença, despontando assim, ações individuais mediante as necessidades dos alunos. Carvalho (2015) observou que muitas vezes as propostas teóricas sofrem

alterações ao serem apropriadas na prática. Segundo a autora isso nem sempre é algo ruim, pois ao adaptarem “os métodos às circunstâncias especiais de sua turma, criam exercícios não previstos, inventam materiais didáticos, (...) fazem uma amálgama que é a sua maneira própria de ensinar a ler e escrever” (CARVALHO, 2015, p. 46).

Acerca das ações individuais e corroborando com os dados de Viégas (2022, D7) e Passos (2023, D8), que trouxeram entre as ações docentes apresentadas, uso de jogos de alfabetização, agrupamento de alunos em grupos menores e intensificação de atividades sistemáticas de leitura, organizamos sinteticamente no quadro a seguir as ações citadas por cada professora entrevistada, no sentido de superar as dificuldades que enfrentavam em seu ensino, e de melhorar a aprendizagem dos alunos:

**Quadro 7. Ações das professoras alfabetizadoras entrevistadas**

<b>Professora Carmem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade mais avançada para a turma na ausência dos alunos que saíam para as aulas de reforço.</li> </ul>
<b>Professora Darcy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade em folha voltada à alfabetização para o grupo de alunos com defasagem na aprendizagem</li> <li>• Adaptação nas avaliações</li> <li>• Correção coletiva propondo as resoluções aos alunos com dificuldade</li> </ul>
<b>Professora Eliane</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caderno de atividades diferenciadas para alunos com dificuldade</li> <li>• Colocar esses alunos próximos à professora para fazer intervenções</li> <li>• Seleção dos conteúdos mais importante</li> <li>• Diminuir o ritmo do ensino</li> </ul>
<b>Professora Fátima</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzir e retomar conteúdos</li> <li>• Passar menos coisas para cópia, pois a turma tinha dificuldade</li> <li>• Voltar com o treino da letra cursiva</li> <li>• Elogiar sempre: trabalhar a autoestima</li> </ul>
<b>Professora Glória</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de atividades lúdicas e concretas para prender a atenção</li> <li>• Adaptação de material para alunos com bastante defasagem</li> </ul>

Fonte: produzido pela autora

Analisando as iniciativas de cada professora, podemos perceber que aconteceram as mais variadas práticas, e que, dentro de suas possibilidades, conhecimentos e aptidões, elas foram delineando novos caminhos que ultrapassam as orientações da secretaria e dos documentos norteadores.

Para a professora Glória, o material disponibilizado para sua turma não contemplava as necessidades do grupo, que em sua maioria não estava alfabetizado.

Você tem que adaptar material. Pega um texto grande, mesmo com o material vindo adaptado, porque falam que o material que chegou para a gente é adaptado, mas é adaptado para quem estava no segundo ano, por exemplo, as habilidades eram do segundo ano, tinha criança minha (turma de terceiro ano) que era pré-silábica, que não conhecia as letras. (Glória)

Quando eu peguei essa turma do ano passado, eu tentei alfabetizar eles do maior para o menor pegando textos grandes e partindo para o menor, teve criança que não deu, que eu tive que voltar para o tradicional. O material que chega para a gente é puro letramento, puro texto enorme, e a gente sabe que não é só isso, tem criança que não vai aprender assim. Ela vai ouvir, e o que ela está ouvindo é o fonema e depois é o grafema, como que ela vai fazer sem conhecer os sons das sílabas? Então eu tive que voltar, e quando eu voltei, tive mais sucesso com essas crianças maiores. Talvez no primeiro ano você alfabetizar dessa forma, beleza, é o processo que vai ocorrer. Agora, essas crianças que não estão alfabetizadas e estão na idade errada, eu acho que o método tradicional é melhor. Eu sei que não é o ideal, porque às vezes a pessoa acaba focando só nisso e ela sabe escrever uma coisa que não vai ter sentido, mas quando a gente conversa entre nós aqui, sobre alfabetizar dessa forma, é você ensinar o som para a criança para ela conseguir formar a palavra e você pegar um texto que faça sentido. Mas eles sempre julgam o tradicional. (Darcy)

Carvalho (2015) cita a importância de que as professoras tenham autonomia para escolherem “o método que considerem plausível e adequado aos alunos que têm diante de si” (p. 30), e que se sintam confiantes para utilizarem, e não forçar o uso de métodos dos quais ainda não se sentem preparadas. Porém, é preciso que se conheça de fato o método escolhido. Para Cavazotti (2013), o embate entre o uso de cartilhas e o trabalho norteado pelos textos acabou gerando um equívoco no ensino da leitura e escrita, pois “ao incorporar os conteúdos da discursividade, secundarizaram-se os recursos e princípios articuladores do código da escrita, chegando-se, até mesmo, a abandoná-los, deixando-se que o aluno os descubra por si mesmo” (Cavazotti, 2013, p. 32). Segundo a autora é preciso que as práticas pedagógicas incorporem conteúdos e estratégias que desenvolvam simultaneamente a decodificação/codificação e a textualidade, sendo reducionista escolher um campo em detrimento de outro.

Soares (2021b) explica que é só depois que a criança se apropria, ainda que não o suficiente, das habilidades de codificar e decodificar palavras e frases é que se consegue desenvolver as habilidades de ler e interpretar textos, “e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural” (Soares, 2021b, p. 204). A autora aponta que haja critério na escolha dos gêneros que

mais atendam às necessidades da vida social e que estejam “à altura das possibilidades de desenvolvimento da leitura e interpretação” dos alunos do ciclo de alfabetização.

Para Cavazotti (2013), nos textos orais e escritos, as palavras, sílabas e letras ganham contexto, superando a mera decodificação ao dar a elas significado. Tornando assim, a língua objeto no processo de alfabetização. Nesse sentido, é importante um olhar para a prática pedagógica que seja capaz de “produzir progressivamente um leitor capaz de perceber a riqueza de possibilidades” (Cavazotti, 2013, p. 47).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa, desde a motivação para o projeto até o presente momento, ocorreu, em boa parte, durante a pandemia da Covid-19. Quando a iniciamos, o momento era de grande apreensão e de incertezas. As aulas ocorriam de forma não presencial como medida emergencial para evitar a propagação e contágio pelo vírus. Em meio a tantas turbulências daquele momento, nossa profissão foi alvo de julgamentos, nossa competência e merecimento foram postos à prova. Nós, professoras e professores precisamos inovar, buscar recursos, estratégias, capacitações, que nos permitissem desenvolver nossa função dentro do recém-criado formato de ensino. Entre as angústias e indagações de uma professora alfabetizadora preocupada com o desenvolvimento de seus alunos e em como ajudá-los a superar possíveis defasagens na aprendizagem, surgiu uma questão que sustentaria o nosso estudo: quais ações voltadas para a alfabetização de estudantes dos segundos e terceiros anos seriam implementadas pelas professoras e escolas após o ensino remoto emergencial?

Após mais de um ano de aulas remotas, no início do ano de 2021 tiveram início alguns movimentos para o retorno gradativo das aulas presenciais, chamado por muitos de ensino híbrido, já que os alunos frequentavam as aulas em rodízio de turmas e, seguindo critérios das redes ou unidades de ensino, intercalavam o ensino presencial com o remoto. Uma das redes que retomaram parcial e gradativamente com o atendimento presencial no início de 2021 foi a rede estudada. No início do ano

letivo de 2022, todos os alunos deveriam retornar, ainda mantendo algumas medidas de segurança.

Com a retomada das aulas presenciais e constatadas as defasagens, houve a apresentação do Programa Educa Mais, que visava levantar as dificuldades dos alunos e implementar ações para auxiliá-los. Depois da divulgação do programa, houve também a definição do cenário da pesquisa, optando pela rede de Araraquara, que já estava caminhando à frente em relação a outras redes da região. Partindo dos pressupostos de que nem sempre as políticas educacionais passam pelo crivo das professoras, e de que nem sempre chegam até elas, que são também as executoras, da forma que foram pensadas e redigidas, e de que várias interpretações e opiniões podem surgir sobre sua aplicação e resultados, a pesquisa se voltou também para analisar as ações do projeto, entendendo como ele havia chegado até as professoras, como foi desenvolvido com os alunos e quais eram suas impressões sobre ele.

Após estabelecer nossa questão central, o trabalho foi sendo delineado a partir das leituras realizadas durante as aulas do PPGPE, oportunizando contato e aprofundamento com autoras e produções que compuseram nosso referencial teórico.

A pesquisa se baseia nas contribuições de Magda Soares, Marlene de Carvalho e Maria do Rosário Mortatti como principais aportes teóricos para compreender as concepções acerca de alfabetização, desde o início de seu processo histórico no Brasil, passando pelo fracasso dessa etapa da escolarização e as disputas e permanências metodológicas que marcaram esse processo. Tais contribuições foram retomadas em nossa análise dos dados de maneira a dialogar com as falas das docentes, tornando possíveis nossas inferências. Nesse primeiro momento da pesquisa também foram apresentados indicadores da alfabetização no país e analisadas políticas mais atuais voltadas à alfabetização como a BNCC e PNA.

Para entendermos e discorrermos a respeito de como ocorreu o ensino remoto nas redes de ensino, como sobre estava acontecendo o retorno das aulas presenciais, e a fim de encontrar outros elementos que contribuíssem com a nossa questão norteadora, foi realizado um levantamento bibliográfico, em que foram analisadas oito dissertações, nas quais foi possível observar que as maiores dificuldades do ensino remoto foram as relacionadas ao acesso a recursos de conectividade, resultando em um ensino de desiguais condições e que não contemplou a todos, e que acentuou problemas já existentes como a não participação nas atividades e dificuldades de

aprendizagem. Um aspecto recorrente foram as queixas em relação à exaustão e à baixa autonomia docente.

Poucas foram as pesquisas encontradas dentro do contexto do retorno das aulas presenciais, sendo que essas produções salientaram problemas relacionados à socialização e ao emocional dos alunos, dificuldade com o manuseio do caderno, além das relacionadas à aprendizagem. No que concerne a este último item, as pesquisas apresentaram algumas ações que foram realizadas para auxiliar os alunos em suas dificuldades, tais como organizar os alunos em grupos menores de acordo com o nível de aprendizagem, oferecer reforço no contraturno escolar, e inserir regularmente atividades variadas que contemplassem a leitura.

Para compreendermos quais foram as dificuldades das docentes e as ações adotadas por elas para auxiliarem seus alunos com defasagem na aprendizagem, bem como o programa da rede, seus resultados e como foi recebido pelas professoras, mediante autorização prévia da Secretaria da Educação do município e em concordância com as direções, professoras de quatro unidades da rede foram convidadas para participarem de entrevista semiestruturada. Os critérios estabelecidos foram de serem escolas de diferentes regiões e que tivessem professoras que atuaram como alfabetizadoras de 2º ou 3º ano nos anos de 2020 e 2021, para que pudessem nos explicar como foram as aulas remotas e no retorno presencial. Como as entrevistas foram realizadas no início de 2023, muitas das falas são sobre o ano de 2022 também.

As informações foram gravadas em áudio e depois transcritas, lidas e analisadas a partir da abordagem de Bardin (1977), e puderam ser identificados os seguintes eixos temáticos: “cenário anterior- acentuação da precarização do trabalho docente e da qualidade da educação durante ensino remoto”, “retorno às aulas presenciais- as faltas e a relação família e escola”, “desafios pedagógicos e psicológicos do retorno presencial”, “heterogeneidade das turmas e as aulas de reforço escolar”, “reações frente às políticas municipais do Educa Mais”, “ensinar o não aprendido- os desafios e as ações voltados para estudantes com mais dificuldade”.

Buscando encontrar nas falas das docentes contribuições para a resolução da nossa questão norteadora, algumas inferências puderam ser feitas:

Após o retorno das aulas presenciais, dificuldades que já eram presentes em sala de aula foram potencializadas. Além da defasagem nas aprendizagens dos alunos, outros problemas puderam ser percebidos pelas professoras, como o aumento das faltas, dificuldade em usar o caderno, e os relacionados a aspectos sociais e emocionais - falta de autonomia, de maturidade, de paciência, medo, insegurança, dificuldade nas interações, de atenção, e ansiedade. Foi apontado que havia alunos que tinham perdido entes queridos, e constatadas muitas faltas por conta de alunos ou familiares estarem contaminados pelo vírus.

As turmas estavam muito heterogêneas, o que dificultava o trabalho das professoras. Elas foram orientadas e voltaram com os conteúdos do ano anterior, e aqui já podemos pontuar uma primeira ação da rede de ensino para tentar reparar os prejuízos da pandemia na alfabetização. Porém, para as professoras, essa medida não foi suficiente, já que os materiais disponíveis não contemplavam as necessidades dos alunos, e elas precisavam adaptá-los. Foi citado que o material era composto de textos longos e em letras minúsculas, o que prejudicava os alunos que ainda não estavam alfabetizados.

O Educa Mais foi o programa implantado na rede para auxiliar na recuperação das defasagens de aprendizagem. Três ações do programa foram citadas pelas professoras, sendo o “Mais leitura, Mais leitor” muito elogiado, pois continha bons livros que, além de serem trabalhados em sala de aula, foram doados aos alunos para terem seu próprio acervo, incentivando a leitura em casa também.

A ação de “Reforço e Recuperação das aprendizagens” causou controvérsia entre as entrevistadas pois não seguiu um padrão e nenhuma mostrou contentamento com o seu funcionamento. Provavelmente pela falta de espaços disponíveis nas escolas para ofertar a aula de reforço, esta ação não foi oferecida no contraturno. Foram elencadas pelas professoras as seguintes formas disponibilizadas das aulas e as respectivas críticas:

- Professora extra na sala de aula junto com a professora regente, auxiliando os alunos com mais dificuldade nas atividades comuns a todo o grupo, e sem a proposta de atividades diferenciadas (queixa: não trabalha a dificuldade do aluno);

- Professora extra que ficava retirando os alunos com dificuldade da sala de aula e os levando para outro espaço (queixa: alunos deixam de participar da aula da professora regente, e acabam perdendo conteúdo);



- Professora extra dando aulas de reforço aos sábados (queixa: alunos não participam, pois há muita falta neste dia devido a outros compromissos).

Uma das professoras citou que não houve reforço em sua unidade apenas no período em que ela leciona, pois não havia professora para assumir.

Nota-se um esforço e preocupação da rede, contratando professoras e ofertando as aulas. O que se percebe é a falta de diálogo e estabelecimento de combinados entre as professoras regentes da sala de aula, as professoras contratadas para o projeto, e a equipe gestora, no sentido de direcionar os momentos e atividades para que houvesse um trabalho diferenciado com aqueles que mais necessitavam de ajuda, e que as professoras do projeto realmente colaborassem com a professora regente. Seja retirando na sala de aula ou neste espaço, o importante é construir formas de ajudar aqueles alunos que mais necessitam, sendo esse o objetivo do programa. Já vimos que o trabalho docente é solitário e é intrigante olhar de fora e perceber como existe falta de diálogo e o quão isso é prejudicial unicamente aos alunos.

A última ação que apareceu nas falas das professoras foi o “Ensino no nível certo”. Apesar de a maioria das professoras ter narrado que viu resultados a partir dele, a maioria também achou a dinâmica exaustiva, pelas avaliações mensais individuais que tomavam muito tempo e pelas mudanças mensais de turmas, nas quais os alunos eram submetidos, que não possibilitavam conhecê-los bem (o que foi revisto após reunião com a secretária da educação, que também providenciou recursos que contemplasse o trabalho com leitura, jogos e brincadeiras, e sem uso da escrita, que o projeto propõe). Outras críticas que surgiram é que o projeto não utiliza de registros escritos pelos alunos, o que causa nas turmas a impressão de ser um dia de “não fazer nada”, tornando também difícil planejar e executar aulas com tantas horas de atividades lúdicas; e a de o projeto foi imposto e às pressas, sem dar tempo para as professoras se adaptarem, o que as assustou e deu impressão inicial de não estar funcionando. Porém, passado o período de adaptação, a maior parte das professoras achou que essa ação foi importante e colaborou com a melhora do desempenho dos alunos.

Outro sentimento das entrevistadas que agrega aos aspectos acima mencionados é o de não se sentirem ouvidas, ou, quando ouvidas, não terem suas opiniões validadas. As trocas de experiências e de opiniões ocorrem em HTPCs, ou

em reunião com coordenação e AEP, porém, as reivindicações raramente são atendidas pela secretaria. Ressaltamos a necessidade de dar voz a quem atua no chão da sala de aula e que melhor conhece as necessidades de seus alunos. Carvalho (2015) cita que tanto a academia quanto as secretarias colonizaram a profissão docente. Não estudamos a nossa prática. A autora pressupõe que as professoras desejam ser pesquisadoras de suas próprias práticas, porém aponta que essas mesmas professoras estão sobrecarregadas com as demandas. Muitas precisam lecionar em dois turnos para ganhar um salário razoável, outras complementam a renda de forma informal. Há ainda as atribuições domésticas, e sobra pouco tempo para estudar. Segundo a autora, a grande reivindicação da profissão é a de ter tempo.

Não temos tempo porque trabalhamos muito, não estudamos porque não temos tempo, não nos valorizam porque não estudamos, não nos atualizamos, não pesquisamos. Como quebrar esse ciclo?

A rede oferece cursos de formação continuada às docentes voltados à alfabetização dentro do horário de trabalho, e esse foi um ponto enaltecido nas entrevistas. Mas, paralela e paradoxalmente, algumas críticas são tecidas em relação ao conteúdo transmitido e os aplicadores, por serem sempre os mesmos, o que, para algumas entrevistadas, já se tornou maçante e as professoras indicaram a necessidade de haver maior variedade. As formações também são quase sempre obrigatórias, não partindo de interesses intrínsecos, o que pode atrapalhar a absorção e aplicação do conhecimento compartilhado. É inegável que essa é uma iniciativa relevante, e um primeiro passo promissor na busca para a quebra desse ciclo e estigma. É preciso ouvir, entender e validar os apontamentos e contribuições das professoras, levantando suas necessidades e interesses de conhecimento, oferecendo acesso a estudos com diferentes bases teóricas, dando os subsídios consistentes necessários para embasar seus posicionamentos, fomentando assim escolhas mais conscientes, e protagonismo de suas próprias práticas, pois como apontado por Mortatti (2019) é importante que o trabalho pedagógico seja fundamentado na ciência.

A professora, como principal conhecedora das dificuldades de sua turma, precisa ter conhecimento e autonomia para realizar suas escolhas e intervenções usando a metodologia com a qual se sinta confortável e confiante. Nesse sentido,

ações foram adotadas variando conforme as necessidades dos alunos, e conhecimentos, experiências, e criatividade das docentes. Nas falas das entrevistadas visualizamos ações realizadas pelas docentes paralelamente às propostas da rede, a fim de contribuir na aprendizagem de seus alunos, principalmente aqueles com maior defasagem.

Quatro professoras revelaram que realizam procedimentos direcionados ao grupo de alunos que apresentam mais dificuldade de aprendizagem, enquanto uma citou que sua ação era realizar atividade diferente com a turma quando os alunos com dificuldade saíam da sala para a aula de reforço. As ações individuais apontadas nas falas das quatro entrevistadas foram:

- Propor atividades de alfabetização
- Adaptar as avaliações
- Realizar a correção de maneira coletiva e propor resoluções aos alunos com dificuldade
- Alunos com dificuldades sentados próximos à professora para fazer intervenções
- Selecionar os conteúdos mais importantes
- Diminuir o ritmo do ensino; reduzir e retomar conteúdos
- Passar menos coisas para cópia
- Treino da letra cursiva
- Elogiar sempre para trabalhar a autoestima

As professoras explicaram que tais posturas foram advindas de tentativas para encontrar alternativas que contribuíssem de alguma forma no processo de aprendizagem desses alunos que acabaram ficando para trás na corrida pelo conhecimento, sendo mais uma vez vítimas da pandemia. Nessa questão há um consenso entre as professoras sobre a importância de ser flexível e de adequar suas propostas de acordo com as demandas trazidas pelos alunos, e essa percepção já existia antes mesmo da pandemia.

Os impactos do período de aulas remotas para a alfabetização carecem de acompanhamento a longo prazo. Por enquanto percebemos que os prejuízos foram muitos e quanto tempo essa lacuna irá perdurar, não sabemos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação remota: Entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas*, vol. 8, n. 3, 2020. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348 – 365, 2020.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71 e227145 2017

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013

ARARAQUARA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Educa Mais**. Disponível em: <<https://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/educacao/educa-mais>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ARARAQUARA. PREFEITURA MUNICIPAL. **Decreto nº 12.519, de 18 de março de 2021**. Dispõe sobre o retorno presencial de aulas atividades nas redes de ensino do município de Araraquara, no contexto da pandemia da COVID-19. Disponível em: <<https://www.legislacaodigital.com.br/Araraquara-SP/DecretosMunicipais/12519/Arquivos/1>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

ARARAQUARA; SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Ensino no Nível Certo. Disponível em: <[https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a\\_138\\_1\\_1\\_14022023131307.pdf](https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_138_1_1_14022023131307.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ÁVILA, Ana Cláudia Ângelo. **Alfabetização na pandemia da COVID-19: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o ensino remoto**. 2021. 245 f. Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2021.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jan. 2023. Acesso em 22 de abr. 2023

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)- **Resultados Saeb 2019**- Testes amostrais. Disponível em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao\\_Resultados\\_Amostrais\\_Saeb\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf). Acesso em 13 de abr. 2022

BRASIL. INEP. **PressKit SAEB 2021**. Disponível em [https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press\\_kit\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/press_kit_saeb_2021.pdf). Acessado em 16 de novembro de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm). Acesso em: 16 novembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em: 16 novembro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 11 de mar.2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#a-base-nacional-comum-curricular> Acesso em 05 de mar.2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**- Apresentação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao> Acesso em 11 de mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Educação Básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em 16 de nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf) Acesso em 28 jul. 2022

BRASIL. **Ministério da Saúde**. O que é Covid 19. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca> Acesso em 08 fev. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 16 de novembro de 2023.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Fundamentos teóricos e metodológicos da alfabetização**. IESDE BRASIL SA, 2009.

CONASS. **Casos e Óbitos COVID-19**. Disponível em <https://cieges.conass.org.br/paineis/listagem/situacao-de-saude-da-populacao/casos-e-obitos-covid-19>. Acesso em 16 de novembro de 2023.

GONTIJO, C. M. M.; SILVA, D. C. Ações adotadas no Espírito Santo para vencer a repetência nas classes de alfabetização (1960-1970). **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2019**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. ISBN 978-65-87201-09-2. 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 28 de jul. 2022

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília. Disponível em <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso em 10 de set 2022

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados. Set 2020. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em 30 de jul. 2022

LEITE, Y.U.F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.104 p.

LIMA, Mariluci Petrone. **Ensino remoto emergencial**: uma possibilidade de alfabetização em períodos de isolamento. 2021. 93 f. Orientadores: Paulo Victor R. de Carvalho e Alessandro Jatobá. Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Yzynyia Silva Rezende. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. 2021. 176f.: il. Orientador: Dra. Maria Cristina Leandro de Paiva. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Metrópole Digital, Natal, 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade** [online]. 2006, v. 27, n. 94, pp. 47-69.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MANECOLO, F. Aulas na rede municipal retornam com 34% dos alunos em Araraquara. **Acidade ON Araraquara**. Cotidiano. 10 de abril de 2021. Disponível em: <<https://www.acidadeon.com/araraquara/cotidiano/aulas-na-rede-municipal-retornam-com-34-dos-alunos-em-araraquara/>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MARINELLO, Cátia. **11 de março de 2020 [recurso eletrônico]**: diário de uma vagabunda alfabetizadora. – 2021. 176 f. Orientação: Sônia Regina da Luz Matos. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2021.

MARTINS, H. T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acessado em 16 de novembro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. 2020b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acessado em 16 de novembro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 6/2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1958](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1958)

31-pcp006-21&category\_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acessado em 16 de novembro de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BRASIL. Política de alfabetização tem adesão de todas as capitais. 19 de julho de 2023. Notícias. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/politica-de-alfabetizacao-tem-adesao-de-todas-as-capitais>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. Resultados. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

MENESES, M.M.N.L; FRANÇA, A.C.G; LOPES, D.M.C. A alfabetização em tempos de pandemia: o que dizem as lives? In: - XXV EPEN - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-ANPEd/nordeste, 2020, Bahia. **Anais...** Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Disponível em [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8345-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf) acesso em 25 de fev. 2022

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.); DESLANDES, Sueli F.; NETO, Otávio C.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOREIRA, J.A.S., SAITO, H. I.T. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, set./dez. 2013

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 44 maio/ago. 2010

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 26-31 | jul./dez. 2019

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa / Maria do Rosario Mortatti. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019

MORTATTI, Maria do Rosário. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 28, p. 555-578, 2020.



PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 146, p. 586-611, ago. 2012. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/trabalhodocentenaescolafundamentalquestoescandentes.pdf>

PASSOS, Ana Vitória Bonatti. **Concepções sobre alfabetização**: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia de covid-19. Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas: PUC- Campinas, 2023.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. Porto Alegre; Sulina, 2020.

PERONI, VERA M. V.; CAETANO, MARIA RAQUEL; ARELARO, LISETE R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PIGATTO, Fernanda Rodrigues. **Ensino e tecnologias no ensino fundamental**: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma – RS no contexto da pandemia. Orientação Graziela Frainer Knoll, 76 f. Dissertação (Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Universidade Franciscana – UFN Santa Maria, 2021.

PORTAL EDUCARARAQUARA Disponível em <http://educararaquara.com/> Acesso em 02 ago. 2022

SANCHES, Maria do Perpetuo Socorro Conte. **Dispositivos legais orientadores do retorno às aulas após a pandemia do covid-19 na rede pública estadual em Manaus/AM**: uma análise na perspectiva da aprendizagem significativa. Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Hildegard Susana Jung, 116 f.: il.; 30 cm. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 197/2020**. Informa sobre Etapas e Protocolos da retomada das aulas e atividades presenciais nas instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, em razão do surto global da Covid-19. 2020a. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/740998-19-Indic-197-20.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2023.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Indicação nº 200/2020**. Manifesta a necessidade e recomenda a retomada das aulas e atividades pedagógicas presenciais da Educação Básica nas instituições escolares e sistemas de ensino estadual e municipais do Estado de São Paulo. 2020b. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/740998-19-Indic-200-20.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2023.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CEE 204/2021**. Fixa normas para a retomada das aulas e atividades presenciais no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2021/740998-19-Delib-204-21.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2023.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. **A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mQHVP55HKZghCGcrrqv9qzC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE ARARAQUARA. Apresentação do Programa Educa Mais Araraquara. **YouTube**, 25 de janeiro de 2022. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=2xi5PtlXbRs> >. Acesso em: 04 de março de 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª ed., 5ª impressão. São Paulo: Contexto, 2021a. 384p.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed., 2ª impressão. São Paulo: Contexto, 2021b. 352 p.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. Ed. Ática, 9ª edição. 1986

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

UNICEF. Aulas presenciais voltaram na grande maioria das escolas municipais e redes começam a investir na recuperação da aprendizagem, revela pesquisa. **Unicef**. abril 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/aulas-presenciais-voltaram-na-grande-maioria-das-escolas-municipais-e-redes-comecam-a-investir-na-recuperacao-da-aprendizagem>. Acesso em: 03 de set. de 2022

UNICEF (Brasil). Recuperação da aprendizagem é prioridade e desafio para a maioria das redes municipais de Educação, revela pesquisa. Comunicado de imprensa. 19 agosto 2022. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/recuperacao-da-aprendizagem-prioridade-e-desafio-para-maioria-das-redes-municipais-de-educacao>. Acesso em 17 de novembro de 2023.

UNICEF. **Pesquisa Undime Educação na Pandemia**. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/19631/file/\\_pesquisa-undime-educacao-na-pandemia-oitava-onda.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/19631/file/_pesquisa-undime-educacao-na-pandemia-oitava-onda.pdf). Acesso em: 21 nov. 2023.

VIÉGAS, Maria Ramos. **Práticas de leitura em uma turma do segundo ano do ciclo alfabetizador nas modalidades de ensino remoto, híbrido e presencial em Recife**: possibilidades e desafios no contexto pandêmico. Orientadora: Andréa Tereza Brito

Ferreira, 164 f.: il. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação 2022.

VIEIRA, A. G. da S., MELGAR JUNIOR, E. G., CAETANO, M. O que me dói é ver as crianças nas caçambas: criações docentes e desigualdades em tempos de Covid-19. **Momento - Diálogos Em Educação**, 30(02), 133–153. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.14295/momento.v30i02.13168>. Acesso em 16 de novembro de 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** / Antoni Zabala; trad. Ernani E da F. Rosa - Porto Alegre : ArtMed, 1998.

ZANETTE, M. S. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

## APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTES

**Duração aproximada: 50 minutos**

### 1. IDENTIFICAÇÃO

-Idade: \_\_\_\_\_

-Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro ( ) Prefiro não responder.

-Você se autodeclara: ( ) Branco. ( ) Preto. ( ) Pardo. ( ) Indígena. ( ) Amarelo. ( ) Prefiro não responder.

-Formação acadêmica: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso de graduação: \_\_\_\_\_

Instituição de formação: \_\_\_\_\_

Pós Graduação: ( ) Sim ( ) Não ( ) Em curso ( ) Em qual área?

Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado ( ) outros

Em que área? \_\_\_\_\_

### 2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 Por quanto tempo você lecionou ou vem lecionando em turmas de alfabetização?

\_\_\_\_\_

2.2 Há quanto tempo trabalha nesta rede de ensino? \_\_\_\_\_

2.3 Há quanto tempo trabalha nesta E.M.E.F? \_\_\_\_\_

2.4 Com qual turma trabalha atualmente? \_\_\_\_\_ Quantos alunos têm? \_\_\_\_\_

2.5 Com quais turmas atuou nos anos de 2020 e 2021? \_\_\_\_\_

### 3. QUESTÕES CONCEITUAIS

3.1 Você já teve algum tipo de formação continuada voltada à alfabetização após a pandemia?

Em caso positivo, como foi essa formação?

Em caso negativo (Você acha necessário?)

3.2 Você já teve acesso a informações sobre o “Programa Educa Mais Araraquara”?

Sabe dizer se houve alguma ação desse programa na unidade em que atua/atuava.

Se sim, comente como foi, suas impressões e o que sabe sobre esse ele.

3.3 Seus alunos estão participando das atividades do programa “Educa Mais Araraquara”? Se sim, comente como ele vem acontecendo e suas impressões.

3.4 Desde que iniciou o trabalho nesta rede, você já teve algum tipo de formação continuada para trabalhar com alfabetização? Em caso positivo, como e quando foi essa formação? Essas formações são oferecidas com frequência? Com qual frequência?

Em caso negativo, você acha necessária a formação continuada? Para que?

3.5 Na sua opinião, o que é necessário para auxiliar os alunos que foram afetados em seus processos de alfabetização pelo ensino remoto durante a pandemia? Já teve algum espaço/momento para expressar suas opiniões a esse respeito? Foi ouvida?

3.6 Ainda em sua opinião, o “Programa Educa mais Araraquara” (caso tenham sido implementadas algumas ações) está colaborando com o seu trabalho?

3.7. Você percebe se há participação das crianças que mais precisam no Programa Educa mais Araraquara? Por quê?

3.8 E no dia-a-dia, essas crianças participam? Como? Elas são frequentes?

#### 4. PRÁTICA DOCENTE

4.1 Você percebe grandes diferenças entre suas turmas de anos anteriores à pandemia e a turma atual? Quais? (Aprendizagem, autonomia, maturidade, atenção, socialização...)

4.2 Como foi realizado o trabalho de alfabetização na unidade na qual você atuava durante a pandemia? Quais recursos foram usados? Os alunos participavam em números expressivos das atividades remotas?

4.3 Você realizou cursos durante o período citado? Foram oferecidos cursos ou algum tipo de formação pela rede?

4.4 Após o período de ensino remoto e com o retorno das aulas presenciais, você realizou alguma modificação em sua prática pedagógica em relação à alfabetização? Em caso positivo, quais? (atividades, avaliação, conteúdo, didática). Foi uma iniciativa sua ou uma orientação?

Em caso negativo, por quê? Recebeu apoio/incentivo para realizar tais mudanças?

4.5 Você acha importante um olhar flexível neste momento para mudanças e adaptações dentro da sala de aula? Por quê?

4.6 A escola em que você atua contribui de alguma forma para auxiliá-la com os alunos que apresentam maiores dificuldades? Como?

4.7 Como você percebe a relação com os familiares e o envolvimento da família na vida escolar dos alunos, há diferenças em relação a antes do início da pandemia?

4.8 Qual está sendo sua maior dificuldade em relação a alfabetizar neste momento? Como você se sente em relação a isso?

## 5. QUESTÕES CURRICULARES

5.1 Você tem acesso ao PPP da sua escola? Como o documento está disponibilizado?

5.2 Você já participou da elaboração e/ou revisão do PPP dessa instituição?

5.3 Você sabe dizer se o atual PPP foi atualizado, apresentando alguma menção às práticas voltadas aos desafios do ensino em decorrência da pandemia?

6. Gostaria de falar algo que não foi abordado?

## APÊNDICE B- EXEMPLOS DE FICHAS DE LEITURA DO PROJETO “ENSINO NO NÍVEL CERTO”

Ficha de leitura de parágrafo:

Ex: PARÁGRAFO SIMPLES
JÚLIA GOSTA DA ESCOLA.
JÚLIA TEM UM APONTADOR GRANDE.
ELA TAMBÉM TEM UMA CANETA.
O CADERNO DA JÚLIA É LINDO.

Ficha de leitura de história:

Ex: TEXTO
A árvore do jardim
Uma grande árvore verde estava no jardim. Ela estava se sentindo solitária.
Um dia, veio um pássaro e pousou nela. A ave tinha uma semente no bico. O pássaro deixou cair a semente perto da árvore e uma pequena planta cresceu ali.
Logo apareceu outra árvore e a grande árvore verde ficou muito feliz.

Ficha de leitura de palavras:

PALAVRAS	
BOLO	RATO
LEITE	CABEÇA
PÉ	MÃE
BONECA	SAPATO
MEIA	LÁPIS

Ficha de leitura de letras:

LETRAS				
E	I	R	M	S
T	D	A	J	P

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Araraquara. Disponível em [https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a\\_138\\_1\\_1\\_14022023131307.pdf](https://ecrie.com.br/sistema/conteudos/arquivo/a_138_1_1_14022023131307.pdf)



## ANEXO I



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS: PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE A REORGANIZAÇÃO DE UMA REDE DE ENSINO

**Pesquisador:** MARIANE FERREIRA PLACERES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58484722.9.0000.5504

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.548.210

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa ( PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1936291, de 08/07/2022).

#### Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos foram descritos como segue:

"Objetivo Primário:

O estudo tem como objetivo primário identificar e analisar, na perspectiva de professoras, tanto as políticas de reorganização do ensino, quanto as ações docentes voltadas para a alfabetização de estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino fundamental da rede municipal de Araraquara.

Objetivo Secundário:

- Traçar o percurso histórico da alfabetização no Brasil, que leve a compreender como estava a situação dessa fase da escolarização antes da pandemia;- Analisar a legislação e os documentos oficiais implementados nos últimos quatro anos (BNCC, PNA, entre outros) e compreender o que já estava proposto envolvendo a alfabetização; - Analisar a produção recente a respeito da alfabetização em tempos de pandemia e no retorno às aulas presenciais no contexto nacional;- Identificar a existência de políticas públicas nacionais voltadas para essa etapa da escolarização

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.548.210

pós período de ensino remoto emergencial, além de explanar sobre as ações da rede estudada.- Investigar junto às professoras como elas têm recebido essas ações e suas estratégias de enfrentamento para a superação dos desafios da alfabetização no retorno às aulas presenciais."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram descritos como segue:

"Riscos:

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. DIANTE DESSAS SITUAÇÕES, OS PARTICIPANTES TERÃO GARANTIDAS PAUSAS NAS ENTREVISTAS, A LIBERDADE DE NÃO RESPONDER ÀS PERGUNTAS QUANDO AS CONSIDERAREM CONSTRANGEDORAS, PODENDO INTERROMPER A ENTREVISTA A QUALQUER MOMENTO. SERÃO RETOMADOS NESSA SITUAÇÃO OS OBJETIVOS A QUE ESSE TRABALHO SE PROPÕE E OS POSSÍVEIS BENEFÍCIOS QUE A PESQUISA POSSA TRAZER. SE O ENTREVISTADO ACHAR QUE O ESTUDO ACARRETARÁ EM QUALQUER OUTRO CONSTRANGIMENTO, PODERÁ PROCURAR A PESQUISADORA PARA RESOLVER A SITUAÇÃO, BEM COMO EXIGIR A SAÍDA DA PESQUISA E A EXCLUSÃO DE TODOS OS DADOS QUE LHE COMPROMETEM. CASO A ENTREVISTA SEJA REALIZADA EM FORMATO REMOTO, HÁ OS RISCOS DAS FERRAMENTAS, TAIS COMO: A COLETA E COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES PESSOAIS (COM PARCEIROS COMERCIAIS PARA OFERTA DE PRODUTOS E SERVIÇOS), MESMO QUE POR ROBÔS.

Benefícios:

A participação na pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, e para ampliar a compreensão do tema."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente Número: 5.484.194, emitido pelo CEP em

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP **Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**CEP:** 13.565-905

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.548.210

23/06/2022.

Agradecemos as providências e os cuidados tomados pela pesquisadora ao apresentarem a 2ª versão do protocolo de pesquisa ao CEP da UFSCar. Seguem abaixo as pendências listadas no parecer anterior do CEP e seu status (atendida, não atendida, parcialmente atendida).

PENDÊNCIA 01: Metodologia de coleta dos dados (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 2: Riscos

Além dos riscos adequadamente informados e ponderados, a pesquisadora precisa sinalizar as medidas que serão adotadas para minimizar os riscos em todos os documentos deste protocolo. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 3: Instrumento de coleta de dados

Solicitamos que a pesquisadora anexe na plataforma o roteiro que será utilizado na entrevista para que possamos analisar a adequação ética dos mesmos, por exemplo, se há risco de algum constrangimento ou à garantia de sigilo e privacidade do participante. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 4: Tempo aproximado de duração da Entrevista

Solicitamos adicionar no termo de consentimento e demais documentos deste protocolo, a informação sobre o tempo aproximado de duração da Entrevista para que os/as participantes possam ponderar antes de aceitar. (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 5: Pesquisa com Material Gravado

Necessário indicar na Plataforma e Projeto em Metodologia Proposta e no TCLE como o material gravado será cuidado (quem terá acesso, como será arquivado ou se será apagado/excluído). (ATENDIDA)

PENDÊNCIA 6: convite e recrutamento dos/as participantes. (ATENDIDA)

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. Conforme dispõe o Capítulo VI, Artigo 28, da Resolução Nº 510 de 07 de abril de 2016, a responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**CEP:** 13.565-905

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.548.210

deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1936291.pdf	08/07/2022 17:14:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MarianePlaceres_modificado_ver_sao08_7.pdf	08/07/2022 17:12:36	MARIANE FERREIRA PLACERES	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Marianeplaceres_versao_08_7.pdf	08/07/2022 17:12:10	MARIANE FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_MarianePlaceres_modificado_versao04_7.pdf	05/07/2022 23:00:58	MARIANE FERREIRA PLACERES	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_MarianePlaceres_versao04_7.pdf	04/07/2022 20:38:13	MARIANE FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_marianeplaceres.pdf	05/05/2022 14:37:20	MARIANE FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_SME.pdf	05/05/2022 14:18:14	MARIANE FERREIRA PLACERES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO CARLOS, 27 de Julho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Adriana Sanches Garcia de Araújo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** WASHINGTON LUIZ KM 235

**Bairro:** JARDIM GUANABARA

**UF:** SP

**Município:** SAO CARLOS

**CEP:** 13.565-905

**Telefone:** (16)3351-9685

**E-mail:** cephumanos@ufscar.br