

---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**Yasmin Nogueira Santana**

**A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE  
PANDEMIA: revisão de literatura**



Rio Claro - SP  
2022

Yasmin Nogueira Santana

## **A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: revisão de literatura**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Osti

Rio Claro - SP  
2022

S232a Santana, Yasmin Nogueira  
A alfabetização em tempos de pandemia : revisão de literatura / Yasmin Nogueira Santana. -- Rio Claro, 2022  
116 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura -  
Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Instituto de Biociências, Rio Claro  
Orientadora: Andréia Osti

1. Alfabetização. 2. Covid-19. 3. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do  
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Yasmin Nogueira Santana

## **A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: revisão de literatura**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Andréia Osti

Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Aprovado em: 9 de novembro de 2022

Yasmin Nogueira Santana



Andréia Osti



*Dedico este trabalho a Deus, minha família, amigos e minha orientadora, que estiveram presentes nesta etapa tão importante da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a orientação e auxílio constante da minha orientadora, Professora Doutora Andréia Osti, que demonstrou em todos os momentos suporte e atenção para a pesquisa. Também, sou grata aos professores e funcionários da UNESP do Câmpus de Rio Claro, que me ajudaram e me incentivaram durante os quatro anos cursando Pedagogia. Por fim, agradeço aos meus amigos, Camila, Gabriel e Henrique, irmãos, Thamires e Tiago e aos meus pais, Denise e Almir, pelo apoio e confiança durante a minha graduação e o desenvolvimento deste estudo.

“Aprender a ler, a escrever, a alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p.8).

## RESUMO

A importância do ato de saber ler e escrever está fundamentada na concepção de que a comunicação é um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento intelectual e cultural do ser humano. Contudo, apesar desta evidente necessidade, o problema do analfabetismo sempre marcou o contexto histórico do Brasil. Ademais, explicita-se também o agravante estabelecido pelo contexto da pandemia da Covid-19, no ano de 2020/2021, que, devido à imposição do ensino remoto, sem as estruturas necessárias para tal, corrobora ainda mais para essa questão, uma vez que, muitas crianças não conseguem ter acesso as aulas online, quando estas ocorrem, por questões inúmeras. Deste modo, esta pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico em que se descreva trabalhos sobre alfabetização, sobretudo que tratem sobre as consequências da pandemia para a aprendizagem de alunos da Educação Básica do primeiro ciclo do ensino fundamental. Intenta-se compreender o que os autores descrevem como as consequências da pandemia para a alfabetização de crianças brasileiras. Entre março e maio de 2020 saiu o primeiro informe intitulado “Retratos da Educação no Contexto da Pandemia do Coronavírus – Perspectivas em Diálogo” que sinalizou a triste realidade de dezenas de milhares de crianças que abandonaram a escola e informa que teremos um atraso considerável na aquisição da leitura e escrita de escolares. A metodologia é de natureza documental qualitativa em que foi feita uma revisão bibliográfica direcionada para trabalhos que constam no banco de dados do Google Scholar (Google Acadêmico). Os trabalhos que compuseram a amostra foram analisados com base nos seguintes critérios: local e tipo da pesquisa, ano de publicação, objetivos, instrumentos e principais resultados. foram descritos os principais resultados e feitas análises com embasamento na literatura acadêmica. Ressalta-se a importância de estudos como este, uma vez que a análise e o monitoramento de dados referentes ao nível de aprendizagem alcançado pelos alunos, ao longo do processo de alfabetização, reflete em avaliações internacionais e nacionais, o que classifica o país e revela sua situação em comparação com outros países em situação similar, quando se pensa na estrutura da escola pública de educação básica. Acredita-se que este projeto irá contribuir para compreender nossa realidade e para futuras reflexões sobre a formação de professores em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, considerando a situação vivida e a necessidade de recursos tecnológicos e atividades para o ensino, seja remoto ou presencial.

**Palavras-Chave:** Educação; Pandemia; Sistema de Escrita Alfabética (SEA); Alfabetização; Avaliação.



## ABSTRACT

The importance of knowing how to read and write is based on the conception that communication is one of the essential aspects for the intellectual and cultural development of the human being. However, despite this evident need, the problem of illiteracy has always marked the historical context of Brazil. In addition, the aggravating factor established by the context of the Covid-19 pandemic, in the year 2020/2021, is also made explicit, which, due to the imposition of remote teaching, without the necessary structures for this, further corroborates this issue, since that many children are unable to access online classes, when they occur, for numerous reasons. Thus, this research aimed to carry out a bibliographic survey in which works on literacy are described, especially those dealing with the consequences of the pandemic for the learning of Basic Education students of the first cycle of elementary education. It is intended to understand what the authors describe as the consequences of the pandemic for the literacy of Brazilian children. Between March and May 2020, the first report entitled "Portraits of Education in the Context of the Coronavirus Pandemic - Perspectives in Dialogue" was published, which signaled the sad reality of tens of thousands of children who dropped out of school and informs that we will have a considerable delay in acquiring of reading and writing of schoolchildren. The methodology is of a qualitative documentary nature in which a bibliographic review was carried out aimed at works that are in the database of the Scientific Electronic Library OnLine (SciELO), Google Scholar (Google Scholar), UNESCO documents or others. The works that composed the sample were analyzed based on the following criteria: place and type of research, year of publication, objectives, instruments and main results. The main results were described and analyzes were carried out based on the academic literature. The importance of studies like this one is highlighted, since the analysis and monitoring of data referring to the level of learning achieved by students, throughout the literacy process, is reflected in international and national assessments, which classifies the country and reveals its situation in comparison with other countries in a similar situation, when thinking about the structure of the public school of basic education. It is believed that this project will contribute to understanding our reality and to future reflections on teacher training in Pedagogy courses and other degrees, considering the situation experienced and the need for technological resources and activities for teaching, whether remote or face-to-face.

**Keywords:** Education; Pandemic; Alphabetic Writing System (SEA); Literacy; Evaluation.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021.....                 | 102 |
| Figura 2 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil (Por raça/cor, de 2012 a 2021)..... | 103 |
| Figura 3 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil.....                                | 103 |
| Figura 4 – Quantidade/ano das pesquisas analisadas.....  | 104 |
| Figura 5 – Tipos de pesquisas analisadas.....  | 105 |
| Figura 6 – Local de publicação das pesquisas analisadas.....   | 106 |
| Figura 7 – Região do Brasil de publicação das pesquisas analisadas.....  | 107 |

## SUMÁRIO

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 1   | INTRODUÇÃO.....  | 9   |
| 2   | OBJETIVOS.....   | 13  |
| 3   | METODOLOGIA.....   | 14  |
| 4   | CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE O RELATÓRIO SOBRE<br>O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO..... | 15  |
| 5   | CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO<br>RENABE.....  | 32  |
| 5.1 | Aprendizagem sobre ler e escrever segundo o RENABE.....                                      | 33  |
| 5.2 | Reflexão sobre os métodos de alfabetização.....  | 37  |
| 5.3 | Estratégias de alfabetização de acordos com a literatura<br>internacional.....               | 40  |
| 5.4 | Políticas Públicas para formação de professores segundo<br>literatura internacional.....     | 44  |
| 6   | CAPÍTULO 3 – RESULTADOS DA PESQUISA<br>BIBLIOGRÁFICA.....                                    | 49  |
| 6.1 | Impacto da pandemia na alfabetização de crianças de 6 e 7 anos..                             | 101 |
| 6.2 | Resultados quantitativos.....  | 104 |
| 7   | CONSIDERAÇÕES FINAIS.....  | 108 |
| 8   | REFERÊNCIAS.....   | 112 |

## 1 INTRODUÇÃO

Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado em 2019, revelaram que, a média nacional dos alunos do 5º ano em Língua Portuguesa foi a mesma da avaliação anterior, indicando que não houve avanços por parte dos alunos. Isso mostra que, em 2017, 39,3% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental apresentaram um desempenho insuficiente em Língua Portuguesa. No 9º ano, esse percentual foi de 60,5% e no 3º ano do Ensino Médio, último ano da educação básica, a porcentagem foi de 70,9% (INEP, 2018).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada em 2018, tem-se que a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, isto é, aquelas que, hipoteticamente, já completaram o ensino fundamental, foi estimada em 6,8% da população, o que corresponde a 11,3 milhões de analfabetos. Quando comparada a taxa do ano de 2017, que foi de 7%, pode-se observar que o número de analfabetos foi reduzido em aproximadamente 121 mil pessoas. Apesar da queda na taxa de analfabetismo registrada pelo país, é possível analisar que esta redução não acontece como o esperado.

Conforme a determinação da Lei de 2014 que abrange o Plano Nacional de Educação – PNE (meta 9), o Brasil deveria, até o ano de 2015, “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) e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto” (BRASIL, 2014, n.p.). Entretanto, constata-se que o primeiro objetivo não foi alcançado, uma vez que a taxa de alfabetização se manteve em 92% até o ano de 2015 e, que o ritmo de crescimento desta taxa, observado neste mesmo período, não se mostra suficiente para que a erradicação do analfabetismo se efetive no Brasil em 2024, quando se encerra este PNE.

Dessa maneira, a partir dos dados apresentados, é possível constatar que a educação no Brasil ainda possui muitos desafios a serem enfrentados. Ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC), aprovada em 2017, determinou que as crianças devem ser alfabetizadas no máximo até o 2º ano desta etapa. Além deste documento, no último ano, foi publicado o Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização. Este decreto surgiu com a finalidade de “[...] melhorar a qualidade da alfabetização no

território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (BRASIL, 2019, p. 1). Ademais, em seu artigo 5º, que constitui as diretrizes para a implementação desta política, acrescenta que deve ocorrer uma “[...] priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019, p. 2).

Compreende-se o conceito de alfabetização como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2004, p. 16), que, como aponta a autora, precisa se desenvolver num contexto de letramento, isto é, com a participação em diversos momentos de leitura e de escrita, proporcionando o desenvolvimento de capacidades de utilização da leitura e da escrita nas práticas sociais que abrangem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. A alfabetização é um processo essencial na formação do indivíduo e de sua capacidade, visto que proporciona a curiosidade e o diálogo, entendimento da sua realidade e do mundo e, ainda, a capacidade de propor e atuar em prol de mudanças. Além disso, esse processo pode ser libertador ou alienante, para que a educação não aliene, é preciso da ação e reflexão dos sujeitos e da alfabetização como ato político de criação e não de memorização (FREIRE, 1986; 2011; SOARES, 2015; 2016).

Além das questões que foram até aqui levantadas, tem-se também o agravante imposto pelo contexto de pandemia da Covid-19, que assola o mundo todo, desde o final do ano de 2019, trazendo consequências imensuráveis para a humanidade, em vários aspectos, afetando principalmente as áreas da saúde, da economia e da educação. Pode-se considerar que a situação pandêmica representa um enorme choque no setor educacional, uma vez que a partir do Parecer nº 5/2020, publicado pelo Conselho Nacional da Educação, que orientou as instituições quanto à “Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual” (CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2020, p. 1), milhões de estudantes, englobando todos os níveis e modalidades, em todo o mundo, não só no Brasil, foram levados a aulas remotas em questão de semanas.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), órgão da Organização das Nações Unidas - ONU, responsável

por acompanhar e apoiar a educação, comunicação e cultura no mundo, “mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta estão sofrendo ou já foram afetados pelo impacto do fechamento de escolas e universidades devido à pandemia da COVID-19” (UNESCO, 2020, n.p.), o que representa cerca de 90% dos estudantes do mundo, além do fato de que mais de 850 milhões de crianças e jovens tiveram os estudos interrompidos em mais de 100 países.

Essa nova realidade trouxe grandes desafios para o meio educacional do país, dado que a maioria das instituições públicas de educação básica, principalmente no que diz respeito ao corpo docente, não estavam preparadas para inovar os seus modelos de ensino. Além disso, tem-se a questão das desigualdades sociais, que agrava ainda mais essa situação, visto que muitos alunos possuem dificuldades de acesso e conexão às plataformas online e, também, vivem em situação de vulnerabilidade social, a qual não proporciona um ambiente necessário para a educação.

Ademais, sabe-se que os professores precisaram mudar suas práticas pedagógicas, adotando novas metodologias e utilizando tecnologias digitais, mas muitos tiveram dificuldades de acesso à internet, não houve uma política de formação de professores que garantisse as condições necessárias para essa transformação (FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020) e que muitas redes públicas não tiveram a possibilidade de oferecer aulas online, quando ocorreu a suspensão das aulas presenciais. Tudo isso, seguramente, teve impacto para a aprendizagem dos alunos, sobretudo os que dependem da escola pública, afetando assim a forma de a criança ser alfabetizada.

Mediante ao exposto, justifica-se a pertinência do tema, tendo em vista que a pandemia de Covid-19 atingiu a educação em praticamente todo mundo, e suas consequências serão sentidas a curto, médio e longo prazo, necessitando a readaptação e redesenho do sistema educacional (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020). Fica evidente a necessidade de se discutir, analisar e de se investir na qualidade da educação das escolas da rede pública brasileira e em estudos que busquem compreender a realidade destas instituições ao longo da pandemia e suas consequências.

Não há dúvida quanto à importância da alfabetização para a inserção completa do indivíduo na sociedade. Porém, apesar das inúmeras tentativas dos governos ao longo dos anos, mediante leis e decretos, com o intuito de reverter a problemática da alfabetização no país, com o foco principalmente no público de jovens e adultos, ainda é possível observar que o insucesso escolar e o analfabetismo são preocupações recorrentes na nossa sociedade, tornando-se ainda mais severas quando se leva em conta o contexto de pandemia. Neste sentido, a Fundação Carlos Chagas (2020), mostra a relevância de se desenvolver ações que minimizem as consequências da pandemia ao apontar que:

De uma coisa, no entanto, tem-se absoluta certeza: as desigualdades de aprendizado terão sido ampliadas! E, junto com elas, o impacto negativo sobre motivações para a valorização e continuidade dos estudos. É, portanto, imprescindível priorizar esforços na promoção de maior equidade no processo de retorno às aulas e articular os mais diversos atores na formulação de estratégias e políticas que incorporem definitivamente as premissas da equidade no sistema educacional brasileiro (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 90).

Dessa maneira, ressalta-se a importância da população brasileira, em seus distintos papéis, intensificar a reflexão acerca de como as desigualdades nas vivências educativas verificadas no período de pandemia poderão prejudicar as oportunidades de desenvolvimento dos alunos no Brasil, de modo a propiciar o planejamento e implementação de ações concretas e emergenciais para minimizá-las em curto prazo e para construir as condições para eliminá-las futuramente.

A realidade educacional exige o planejamento e investimento em políticas que garantam a produção de estratégias de recuperação da aprendizagem, como pesquisas, formação docente ampliada e focada, ferramentas estruturadas que garantam a recuperação da aprendizagem para uso no ambiente escolar e domiciliar, capacitação de agentes educacionais para reforço escolar, além de outras ações (QUEIROZ; SOUSA; PAULA, 2021). Assim, acredita-se que esta pesquisa, ao aprofundar reflexões acerca da alfabetização, ajudará a entender quais foram os impactos mais diretos da pandemia de Covid-19, possibilitando, dessa maneira, refletir acerca da alfabetização e da aquisição da escrita, nesta circunstância.

## 2 OBJETIVOS

**Objetivo geral:** compreender as consequências da pandemia da Covid-19 para a alfabetização de crianças.

**Objetivos específicos:**

- 1) Explorar a produção acadêmica nacional e internacional por meio de um levantamento bibliográfico e analisar quais são os trabalhos publicados que tratam sobre o tema;
- 2) Compreender o impacto causado pela pandemia da Covid-19 e pelo ensino remoto no processo de aprendizagem da alfabetização;
- 3) Discutir quais resultados vem sendo encontrados, de modo a se ter uma visão em menores proporções do panorama geral sobre a temática no Brasil e no mundo.



### 3 METODOLOGIA

A pesquisa de natureza qualitativa, foi feita a partir de uma revisão bibliográfica direcionada para trabalhos que constam no banco de dados do Google Scholar (Google Acadêmico). De acordo com Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica se caracteriza por uma modalidade de estudo e investigação de documentos de natureza científica, como por exemplo, livros, artigos científicos, dicionários, periódicos, ensaios críticos e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. A autora indica que quem busca essa metodologia, pesquisa direto em fontes científicas, sem necessitar recorrer diretamente aos fatos e/ou fenômenos da realidade empírica. Além disso, a pesquisa bibliográfica corresponde a uma relevante metodologia no campo da educação, pois possibilita que, através de conhecimentos estudados, o pesquisador analise-os para responder seu problema de pesquisa ou comprovar suas hipóteses, obtendo, assim, novos conhecimentos acerca do assunto pesquisado (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021).

Através de leituras e buscas preliminares no banco de dados do Google Scholar, tendo como critério de escolha artigos e livros relacionados ao tema "Alfabetização em tempos de pandemia" que tenham sido publicados entre os anos de 2020 e 2022, momento em que a sociedade vivencia a pandemia de Covid-19, foram selecionados trabalhos os para compor este estudo.

Os trabalhos que efetivamente compuseram a amostra foram analisados com base nos seguintes critérios: local e tipo da pesquisa, ano de publicação, objetivos, instrumentos e principais resultados. Foram descritos os principais resultados e feitas análises com embasamento na literatura acadêmica.

#### **4 CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O RELATÓRIO SOBRE O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO**

Este capítulo diz respeito à análise e descrição da pesquisa “Retratos da educação no contexto da pandemia do Coronavírus: um olhar sobre múltiplas desigualdades” desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas em 2020 acerca da realidade educacional do Brasil em meio a pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, identificado como o agente causador da doença Covid-19.

O estudo da Fundação Carlos Chagas (2020), objetivou entender, acompanhar e dimensionar as possíveis consequências da suspensão das aulas presenciais no processo de ensino e aprendizagem. A instituição considera que os estudos realizados acerca da educação em contexto de pandemia, ao promoverem a escuta dos docentes, dos estudantes, de seus familiares e das redes de ensino, propiciaram identificar os desafios e as possibilidades de aprendizagem das estratégias usadas e, ainda, prover auxílios que apoiem a recuperação e o fortalecimento das conexões, dos ritmos e dos conteúdos que serão essenciais para fornecer, para todos os alunos, as oportunidades de pleno desenvolvimento.

Entre março e agosto de 2020, foram realizadas várias pesquisas, período no qual a grande maioria das escolas brasileiras suspenderam as aulas presenciais. Tais estudos trouxeram indicações inquietantes, como por exemplo, a desigualdade nas oportunidades de oferta educacional, de acesso e efetivação das atividades propostas nesse momento de suspensão das aulas presenciais que implicam riscos de tornar o processo educacional não mais somente um reflexo da desigualdade existente na sociedade e sim, configurar uma variante que pode provocar tais desigualdades.

Este estudo combina a análise de cinco pesquisas, são elas:

- “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica” da Fundação Carlos Chagas parceria com a Unesco do Brasil e Itaú Social;
- “Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil” do Instituto Península;
- “Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias” da Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures;
- “Juventudes e a pandemia do Coronavírus” do Conjuve & Parceiros;

- “A educação não pode esperar” do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) e Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB).

A investigação foi estruturada a partir de 10 momentos de coleta de dados, nos quais foi realizado um levantamento de dados apoiado por um grande conjunto de parceiros, procurando, dessa maneira, indicar evidências dos efeitos da suspensão das aulas presenciais e convocar seus leitores a assumirem, cada um em sua função e local de atuação, ações para reverter as desigualdades.

Primeiramente, em relação ao contexto educacional brasileiro, indicou-se que a educação corresponde a um direito essencial para o desenvolvimento integral de toda criança e adolescente no Brasil. Entretanto, a distorção idade-ano, reprovação, abandono e a evasão durante o percurso escolar intensificam as desigualdades. De cada 100 alunos que ingressam no sistema de educação brasileiro, 89 concluem os anos iniciais do Ensino fundamental na idade certa dos 12 anos. Essa quantidade vai diminuindo nos anos finais, com 78 alunos, e no Ensino médio, no qual 69 estudantes concluem essa fase. Evidenciando que os discentes de 15 a 17 anos que frequentam o Ensino médio são os mais impactados pela desigualdade.

Cerca de 39 milhões de alunos (81%) frequentam as redes públicas estaduais e municipais do país. As escolas brasileiras são as encarregadas por garantir a universalização de acesso do Ensino fundamental a todos os indivíduos, independentemente de quão complexos e desafiadores sejam as condições em que vivem, os contextos sociais e familiares em que se encontram e os aspectos específicos dos estudantes. É graças às redes públicas de ensino municipais e estaduais que os sujeitos, vivendo em remotos vilarejos ou aldeias ribeirinhas afastadas, crianças com deficiência e adolescentes em privação de liberdade, têm assegurado o direito a frequentarem a escola.

Porém, é também na escola pública em que se encontram os maiores desafios. Ao final dos primeiros cinco anos de escolarização, sendo os anos iniciais do Ensino fundamental, somente 57% dos educandos das escolas públicas têm aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, enquanto na rede privada, a proporção, mesmo que ainda esteja aquém do desejável, eleva-se a 82%. Além disso, os índices de aprendizado são ainda mais preocupantes e evidenciam as desigualdades, uma vez que o desempenho em Matemática no 5º ano, somente

47% dos alunos das escolas públicas apresentam aprendizado adequado nessa área, já na rede privada, essa proporção aumenta para 73%.

Esses dados mostram que muitas crianças aos 10 anos de idade já apresentam lacunas em seus aprendizados e isso faz com que passem para a etapa seguinte de sua escolarização em condições de desigualdade para continuarem avançando em seu desenvolvimento e aquisição. A desigualdade, permanece no decorrer de toda a trajetória escolar, tornando-se ainda mais evidente nos anos finais do Ensino fundamental.

Tal efeito pode ser quase totalmente explicado por desigualdades socioeconômicas e expressa fatores estruturais da realidade do Brasil, dentre eles, a maior vulnerabilidade é da população negra, especialmente daqueles que se autodeclararam pretos. Enquanto 70% das crianças brancas alcançam o nível de aprendizado adequado em Língua Portuguesa ao final dos anos iniciais do Ensino fundamental, essa quantidade cai para 62% entre os que se autodeclararam pardos e 41% entre os que se identificam como pretos. Em Matemática, as desigualdades de aprendizado demonstram-se ainda mais amplificadas, no 9º ano, 32% dos alunos autodeclarados brancos atingem um nível de aprendizado adequado, essa proporção cai para 18% para os educandos pardos e 13% entre os discentes que se identificam como pretos.

A educação sendo um direito fundamental para o desenvolvimento pleno de todo indivíduo, necessita ser significativa e de qualidade, contudo, ela não se concretiza se não houver equidade. Dados do IDEA (Indicador de Desigualdade de Aprendizagem) apontaram que, no 5º ano do Ensino fundamental, apenas 8% dos municípios brasileiros possuem aprendizagem adequada em Língua Portuguesa com equidade de raça. Ademais, no 5º ano, apenas 30% dos estudantes pretos e 49% dos pardos alcançam a aquisição adequada em Matemática, sendo significativamente inferior à dos alunos brancos que corresponde a 59,5% segundo dados do Saeb de 2017.

O cenário de desigualdades raciais evidenciado na performance acadêmico de negros e brancos tem reflexos na trajetória escolar dos dois grupos. Segundo o INEP de 2018, 39% de estudantes pretos e 34% de pardos demonstram trajetórias escolares não lineares, constituída por reprovações e abandono, enquanto entre os discentes brancos, o percentual corresponde a 22%. Portanto, estes dados, de forma geral, reafirmam que o risco de repetência é maior para os educandos negros.

Neste quadro, já muito desigual e desafiador, que entre maio e agosto de 2020, momento de referência deste estudo, redes de ensino e escolas tiveram as aulas presenciais interrompidas para evitar a expansão da Covid-19. Mesmo a suspensão das aulas presenciais tendo acontecido praticamente ao mesmo momento para todas as modalidades, etapas e redes, as conjunturas para interagir com propostas alternativas de atividades a serem feitas de forma remota foi extremamente desigual, em razão de um grande conjunto de fatores internos ou externos aos sistemas educacionais e desigualdades de diferentes naturezas. Assim, o contexto da pandemia de Covid-19 se soma a todos esses aspectos históricos para acentuar as iniquidades educacionais e prejudicar trajetórias de escolares mais vulneráveis.

Referente a oportunidades de oferta educacional, na rede privada, por decorrência tanto da maior disponibilidade de recursos humanos, financeiros e tecnológicos, quanto da maior autonomia para disponibilizar soluções capazes de atender às demandas individuais de cada contexto e do perfil de estudantes que frequentam as escolas, ocorreu maior agilidade na oferta de atividades a distância. Ao passo que, nas redes públicas, como apontou o estudo feito por Undime/Consed<sup>1</sup>, o desafio demonstrou-se maior e as ações mais heterogêneas. Entre o período de 27 de abril e 4 de maio de 2020, apurou-se que 85% das redes estaduais e 60% das 3.978 Secretarias municipais que responderam à pesquisa disponibilizaram atividades para serem realizadas em casa aos alunos.

A pesquisa apurou também que 18 (66%) das redes de ensino dos 27 estados brasileiros disponibilizavam meios para acompanhar a execução das atividades pelos educadores e a presença dos mesmos, além disso, verificou-se que, naquele momento, menos de 10% das Secretarias municipais e somente 3 das 20 Secretarias estaduais estavam recolhendo dados acerca das atividades dos alunos.

De acordo com a sistematização de dados organizada por IEDE e CTE-IRB, no período de março a abril, dentro do sistema público, o tempo de resposta das redes de ensino para oferecer atividades pedagógicas para os alunos variou muito, visto que, todas as 17 redes estaduais participantes da pesquisa estavam

---

<sup>1</sup> “Desafios das Secretarias de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais” - Iniciativa da Undime e do Consed em parceria com CIEB, Itaú Social, UNICEF, Fundação Lemann e CONVIVA.

disponibilizando atividades não presenciais aos educandos, o mesmo acontecendo com 82% das 232 redes municipais investigadas. Entretanto, 18% das 232 redes municipais analisadas não tinham oferecido, até meados de maio, nenhum tipo de atividade remota, por não terem conseguido efetuar as ações planejadas ou por opção, ao acreditarem ser inadequada essa prática.

Além disso, evidenciou-se a disparidade da oferta de atividades escolares por região e por dependência administrativa. A primeira, apontou que os aspectos físicos e demográficos das regiões Nordeste e, principalmente, Norte, com deficiente infraestrutura de transporte e comunicação, baixa densidade populacional e maior vulnerabilidade socioeconômica de seus habitantes, impuseram desafios ainda mais complexos para o planejamento e implementação da oferta de atividades pedagógicas aos discentes.

A segunda, demonstrou que, para os municípios, em especial aqueles de pequeno porte e não vinculados ao governo estadual ou a acordos de colaboração entre si, a falta de recursos humanos, financeiros e tecnológicos das próprias redes de ensino constituíram-se desafios adicionais. Sendo que a maioria dos alunos que se localizam em contextos predominantemente rurais, vivem em situação de extrema pobreza e não têm acesso à internet.

Os desafios de conectividade indicados pelas fontes de dados da ANATEL<sup>2</sup>, mostraram que 28% dos municípios, sendo, em sua grande maioria, no Norte e Nordeste, correspondentes a 7,4% da população brasileira, não tem acesso à internet por fibra óptica, e outros 19% têm apenas conexões em baixa velocidade. Ademais, apontou-se que em 13% dos municípios não existe cobertura 4G, limitando ou até mesmo impedindo o acesso a vários conteúdos e plataformas. Ainda, segundo os dados da TIC domicílios<sup>3</sup>, 20 milhões de casas brasileiras (28%) não têm acesso à internet, parcela que chega a 45% na faixa de menor renda e 48% na área rural.

Dentre as crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino fundamental, de 6 a 10 anos, é menor a proporção de crianças com acesso a celulares e computadores em comparação aos adolescentes dos anos finais e do Ensino médio. Além disso, é maior a dificuldade para adaptar conteúdos e atividades pedagógicas,

---

<sup>2</sup> ANATEL 2020 – Plano Estrutural de Redes de Telecomunicações

<sup>3</sup> CETIC - TIC Domicílios 2019, disponível em <https://cetic.br/arquivos/domicilios/2019/>

visto que, o foco está no processo de alfabetização, o qual tem especificidades difíceis de serem adaptadas a práticas pedagógicas não presenciais.

As escolhas tomadas pelas redes de ensino e as conjunturas de operacionalização da oferta de conteúdos e atividades remotas, tiveram efeito não somente em termos do tipo de atividade proposta aos escolares, mas também acerca da remuneração e carga horária dos educadores, como apontam os dados do Instituto Península em seu terceiro levantamento em conjunto com docentes, o Pulso 3. Para 56% dos professores consultados, ocorreu algum tipo de alteração na condição de trabalho em razão da pandemia, como por exemplo: para 14% houve redução de salário; 9% apontaram redução de carga horária; 9% indicaram que ocorreu redução na licença remunerada com ou sem prazo determinado para retorno; e 8% dos professores, falaram que aconteceu aumento formal da carga horária. Evidenciou-se que os professores da rede privada foram os mais afetados pelas medidas de redução de remuneração e carga horária, seguidos por aqueles das redes municipais.

Uma investigação acerca das questões de gênero e cor/raça foi objeto do Informe nº 2 da pesquisa coordenada pela Fundação Carlos Chagas, que evidenciou a desigualdade entre esses grupos, mostrando uma maior medida de professores negros em situação de contratação precarizada, dado que, os docentes negros declararam, com maior frequência do que os educadores brancos, ter vínculos de trabalhos temporários com as redes em que atuam e tiveram sua remuneração mais afetada pela suspensão das aulas presenciais. Nas escolas públicas, os homens negros apontaram trabalhar em proporção um pouco mais alta nas redes estaduais, já as mulheres negras concentravam-se nas redes municipais, especialmente nos anos iniciais do Ensino fundamental e na Educação infantil. Ambos os sexos estão sub-representados nas escolas privadas, o que explicou o impacto em maior proporção nesta rede referente aos seus vínculos de trabalho.

Ademais, pesquisas realizadas durante a pandemia acerca das diferenças por sexo e cor/raça presentes na educação nas perspectivas de docentes e alunos, demonstraram que são mantidas tais distinções e as desigualdades podem ter sido aumentadas. A Fundação Carlos Chagas, em seu estudo feito com professores mostra que são os educadores negros que se sentem menos apoiados nas atividades executadas com seus educandos.

O acesso à escola para alunos, brancos e negros é marcado por desigualdades de condições de qualidade da educação ofertada e frequência. Sendo os estudantes negros que tendem a enfrentar, em maior medida, dificuldades para acompanhar as atividades remotas, devido as demandas domésticas, a não ter acesso às tecnologias ou a precisarem trabalhar pelo sustento, em sua grande maioria, na informalidade e em condições precárias. Dessa forma, demonstra-se ser necessário considerar tais aspectos no planejamento de ações para o ensino, cotidiano escolar e seus processos de vínculos, convivência e de trabalho que visem minimizar essas desigualdades.

Na pesquisa do Instituto Península, analisou-se a quantidade de professores que estavam em contato com seus alunos e a frequência com que isso ocorreu entre julho e agosto de 2020, percebendo que 20% dos docentes entrevistados não mantinha contato com seus educandos. A proporção com a qual esse contato foi mantido também foi diferente, dado que, na região Sudeste, na qual se notou a maior frequência, 40% dos professores informaram que mantiveram a oferta “equivalente” a aulas presenciais, enquanto na região norte do país se observou a pior proporção, sendo 25%. Além disso, percebeu-se uma desigualdade na oferta de atividades em relação a dependência administrativa das redes, visto que, nas escolas da rede privada, 43% dos docentes mantiveram uma oferta “equivalente” ao padrão das aulas presenciais, contudo, essa medida foi de 40% nas redes estaduais e de 32% nas redes municipais.

As desigualdades de condições na oferta de oportunidades de ensino e aprendizado estão mais associadas aos aspectos dos territórios e às singularidades das etapas e das redes de ensino, enquanto os motivos das possibilidades de acesso a tais oportunidades vincula-se, adicionalmente, com aspectos socioeconômicos dos professores, alunos e famílias, afetando de modo mais evidente os educandos de acordo com sua cor/raça, sexo/gênero e renda familiar.

As adversidades do ensino remoto indicam terem sido mais agressivas para as parcelas mais empobrecidas dos alunos. No Brasil, 83% dos estudantes das redes públicas vivem em famílias que recebem até 1 salário mínimo per capita. Sendo que, a maior parte das redes que ainda não tinham planos para implementar o ensino não presencial, corresponde às com maior proporção de discentes com nível socioeconômico abaixo da média de seus estados.



A terceira onda do estudo realizado pela Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures, feita na segunda semana de julho de 2020, evidenciou a tendência de ampliação do acesso dos alunos a atividades propostas pelas escolas. Essa medida passou de 74% em maio para 79% em junho e alcançou 82% no mês de julho. Tal tendência de crescimento do acesso foi mais evidente nas regiões Norte e Nordeste, o que reduziu parcialmente a distância entre elas e as outras regiões do país. Contudo, ainda continuou significativa a desigualdade regional, dado que, enquanto 9 entre 10 alunos, de 6 a 18 anos que moram nas regiões Sudeste e Sul, tiveram acesso a atividades para fazerem em casa durante a pandemia, essa medida foi somente de 7 para 10 no Nordeste e 6 para 10 dentre os que moram no Norte do país.

Três meses após o início da suspensão das aulas presenciais, ainda havia aproximadamente 4,8 milhões de alunos, sendo 18% do total de estudantes do Ensino fundamental e do Ensino médio da rede pública, que não receberam nenhum tipo de atividade remota. Com o passar dos meses, as redes de ensino organizaram-se para aprimorar os modos de oferta de conteúdos pedagógicos para os alunos. Essa diversidade de estratégias foi relevante para aumentar a participação dos alunos das regiões e etapas de ensino em que são maiores os desafios para a implementação de aulas remotas por meio da tecnologia.

O aplicativo WhatsApp, mostrou-se como o principal modo de contato, pois 83% dos docentes apontaram que usaram esse meio para comunicar-se com seus discentes. Contudo, mantiveram-se distinções entre as redes e etapas de ensino, dado que, na rede privada, a utilização do WhatsApp e das ligações telefônicas foi significativamente inferior em comparação às redes públicas. As Plataformas virtuais de aprendizagem e grupos de sala, por outro lado, foram usados com maior frequência pelas escolas da rede privada, 67% e 49% respectivamente, e pelas redes estaduais, sendo 58% e 39%. Enquanto nas redes municipais, em razão da maior quantidade de crianças mais novas na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, a utilização desses ambientes foi menos frequente, correspondendo a 24% e 14% respectivamente.

Segundo o estudo feito pela Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures, em seu terceiro levantamento junto a familiares de alunos do Ensino fundamental e médio da rede pública, 94% dos alunos informaram ter pelo menos um aparelho celular com acesso à internet, sendo que 51% deles declararam poder

usá-lo para seu próprio uso, enquanto 38% falaram que compartilham os aparelhos com outros indivíduos. A medida dos que apontaram ter um aparelho celular com acesso à internet nas regiões Sul (62%) e Sudeste (58%) foi significativamente maior em comparação à informada na região Norte (32%).

A proporção dos alunos que indicaram ter pelo menos um notebook ou computador com acesso à internet foi bem menor, o que correspondeu a 41%, sendo que 13% afirmaram que podem utilizar o aparelho para seu próprio uso. Evidenciou-se que 98% dos discentes com renda familiar superior a 5 salários-mínimos declararam que tinham acesso a computadores ou notebooks com acesso à internet para uso exclusivo, essa média caiu para 74% para alunos com renda entre 2 e 5 salários-mínimos e não ultrapassou de 30% nas famílias com renda de até 2 salários mínimos, correspondendo a faixa de renda que se encontra a maior parcela dos educandos da rede pública.

Dados da Onda 2 do estudo Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures, evidenciaram que somente 58% dos familiares acreditam que as condições de acesso e os equipamentos que têm em casa são suficientes para que os alunos façam as atividades remotas solicitadas pelas escolas. Isto é, mais de 4 em cada 10 estudantes, 42%, não tem, de acordo com seus familiares, internet e equipamentos adequados para o contexto da educação remota brasileira.

As redes de ensino de todo o país, cientes dessas adversidades, mesmo buscando utilizar diversas estratégias para aprimorar as possibilidades de interação com seus alunos e disponibilizar oportunidades de ensino, aprendizado e manutenção dos relacionamentos e vínculos com os espaços escolares, a maior ou menor possibilidade de contato com os alunos constituiu-se uma das variáveis que provocou a desigualdade de condições de aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais.

O principal desafio com a suspensão das aulas presenciais e o envio de atividades remotas, de acordo com o Pulso 3 da pesquisa do Instituto Península, passou a ser enfrentar o desgaste gerado pelo processo educativo remoto e oferecer sentido para sua continuidade em meio a um quadro ainda cheio de incertezas quanto à possível volta as aulas presenciais. Na concepção dos docentes, a dificuldade de manter os estudantes engajados e motivados com a aprendizagem não presencial tiveram efeitos distintos segundo a etapa de ensino. Notou-se que 56% dos professores da Educação infantil, 60% nos anos iniciais do

fundamental, 71% nos anos finais do fundamental e 78% dos docentes do Ensino médio informaram terem grande dificuldade em manter os discentes engajados na realização das atividades e no processo de aprendizagem remoto.

Além disso, somente 47% dos docentes entrevistados haviam conseguido fazer atividades avaliativas com seus educandos. Observou-se que a prática da avaliação pelos educadores durante o ensino remoto foi maior junto aos docentes do Ensino médio (68%), em seguida pelos educadores dos anos finais do fundamental (56%), dos anos iniciais (45%) e da Educação infantil (32%). Dentre aqueles que efetuaram atividades avaliativas, ocorreu um baixo entendimento acerca do aprendizado dos alunos. Percebeu-se que 36% dos docentes da rede privada apontaram que seus discentes aprenderam o esperado, enquanto na municipal e estadual, essa proporção caiu para 17% e 13% respectivamente.

Segundo os mesmos educadores, dentre os diversos fatores que aumentaram a dificuldade de aprendizado, se destacam a falta de infraestrutura e conectividade dos alunos (79%), a dificuldade de manter o engajamento dos educandos (64%), a perda e distanciamento de vínculos com os discentes (54%) e a falta de formação adequada para lidar com as adversidades do ensino remoto (49%). Alunos, seus familiares e os professores tiveram suas rotinas radicalmente alteradas ao longo da suspensão das aulas presenciais. Para os educadores participantes do estudo feito pelo Instituto Península, incorporaram-se várias novas atividades focalizando adequar metodologias pedagógicas e conteúdos para o ensino ao contexto remoto, dentre aquelas citadas com maior frequência, estão: elaborar atividades a serem feitas com os estudantes à distância (69%); participar de reuniões periódicas de planejamento com a gestão escolar (62%); revisar os planos de aula (57%); realizar cursos de formação acerca do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais (57%); e procurar dicas na internet (53%).

Além dos aspectos de infraestrutura para oferecer oportunidades de aprendizado e a manutenção de vínculo e engajamento dos discentes, os educadores indicaram que houve a necessidade de desenvolverem suas próprias habilidades, dado que, notaram a falta de conhecimento referente aos instrumentos virtuais, de formação adequada para lidar com as adversidades do ensino não presencial e de conhecimento de meios de acessibilidade comunicacional. Dessa forma, fortalecer tais competência mostrou-se um fator fundamental para enfrentar os desafios do ensino remoto e, também, para elaborar soluções capazes de

recuperar o aprendizado dos alunos e consolidar estratégias e práticas pedagógicas que possibilitem contribuir positivamente com o ensino e aprendizado.

Referente aos fatores emocionais, os professores apontaram suas preocupações em relação aos alunos e a si próprios. Quando convidados a refletir o quanto estavam preocupados, considerando o contexto de pandemia, 3 em cada 4 educadores indicaram estar preocupados com a saúde mental de seus discentes, sendo 27% “totalmente preocupados” e 48% “muito preocupados”. Além disso, foram expressas medidas semelhantes referente à saúde física dos estudantes, sendo 68% entre “muito” e “totalmente” preocupados. Mais da metade informaram estar preocupados com a própria saúde física e mental. Ainda, 60% disseram estar preocupados com a saúde física e 56% com a saúde mental de seus familiares.

Consultados pelo estudo Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures, os familiares dos alunos também expressaram as mesmas preocupações com o estado emocional dos alunos. Em relação aos primeiros anos do Ensino Fundamental, evidenciou-se que os pais perceberam os filhos mais ansiosos (63%), irritados (47%), tristes (40%) e sobrecarregados (27%). Além disso, esses dados, considerando alunos dos 6 aos 18 anos, verificaram as conexões entre a condição socioeconômica dos discentes e seu estado emocional. Enquanto a ansiedade perpassa alunos de todas as faixas de renda, a tristeza, irritação e a sobrecarga impactam em maiores medidas aqueles que vivem em domicílios com menor nível de renda.

Desde a metade de março de 2020, mais de 48 milhões de estudantes estão com suas rotinas alteradas por consequência das medidas de combate a Covid-19. Neste contexto, compreender como estão os mais de 2,2 milhões de docentes corresponde a uma ação essencial. Os educadores foram uma das categorias profissionais mais impactadas, visto que, tiveram que reinventar suas práticas pedagógicas para adequá-la à educação remota. Grande parte destes profissionais nunca havia ensinado a distância e tiveram que buscar desenvolver competências para se adaptar ao novo contexto.

A maioria desses profissionais apontaram nível alto de ansiedade, preocupação com as condições de desigualdade dos estudantes, não somente em relação à aprendizagem, mas também referente a segurança, alimentação e a integridade física e mental dos escolares. Assim, no retorno das atividades presenciais, propostas de acolhimento para educadores e educandos serão

essenciais para reafirmar o papel social da escola e apoiar as especificidades de aprendizagem dos discentes, especialmente daqueles que tiveram menor aproveitamento durante o ensino remoto.

Um dos temas que vem sendo bastante discutido a respeito da suspensão das aulas presenciais, corresponde ao risco de interrupção das trajetórias escolares dos alunos, tanto de caráter temporário, sendo o abandono, ou definitivo, isto é, a evasão escolar. Tais riscos aparecem nas falas dos diferentes participantes das pesquisas investigadas neste estudo.

O estudo Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures, verificou que para os familiares dos alunos do Ensino fundamental e médio, a preocupação em relação à possibilidade de desistência dos estudos caso não acompanhem as atividades, demonstrou-se crescente. A medida de preocupação com os alunos dos anos iniciais do Ensino fundamental, passou de 31% em maio para 28% em junho e alcançou 35% no mês de julho. Referente aos anos finais, a proporção foi 32%, 35% e 42% respectivamente nos meses de maio, junho e julho. Já no Ensino médio essa medida foi de 31%, 30% e 38% respectivamente. Sendo que a preocupação com a probabilidade da descontinuidade nos estudos evidenciou-se mais frequente por parte de familiares com menor renda e menor escolaridade.

Quando indagados acerca de quais seriam os motivos para essa descontinuidade percebeu-se que, 53% dos familiares que demonstram essa preocupação, a relacionaram ao fato dos alunos não estarem conseguindo acompanhar as atividades não presenciais, proporção que alcançou 60% na região Sudeste do país e 69% na Sul. O medo de ficar doente e contagiar outras pessoas da família foi a motivação identificada por 38% dos familiares, percentual que atingiu 50% no Nordeste e 47% no Centro-Oeste. Percebeu-se ainda que o baixo aprendizado foi indicado com maior frequência como motivação por familiares com maior escolaridade, incluindo aqueles com Ensino médio ou Ensino superior, enquanto as preocupações sanitárias foram apontadas com maior frequência por familiares com Ensino fundamental.

Para entender com mais clareza como pode-se dar o processo que leva o aluno a desistir da continuidade de sua trajetória escolar por não estar conseguindo aprender durante o período de ensino remoto, os dados levantados em julho pela pesquisa Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures, foram divididos em cinco diferentes categorias fundamentadas nas percepções dos familiares acerca de

como os estudantes atravessaram o período de suspensão das aulas presenciais, tais quais:

- Adaptados, sendo 18% do total no levantamento de julho, no qual se encontram os educandos que, de acordo com seus familiares, estavam motivados a realizar as atividades remotas, estavam evoluindo no processo de aquisição, não tinham tendência a interromper os estudos, e estavam conseguindo manter uma rotina de estudos. Nesse segmento a grande maioria corresponde aos alunos do sexo feminino e não foi identificadas distinções significativas por faixas etárias ou entre cor/raça;
- Superadores, segmento que correspondeu a 13% do total, sendo formado por escolares que receberam atividades não presenciais, mas apresentaram dificuldades para manter uma rotina de estudos. Porém, ainda assim, estavam evoluindo no processo de aprendizado, motivados a fazer as atividades e não apresentaram sinais de querer interromper os estudos. Neste grupo prevalecem crianças de 6 a 10 anos (anos iniciais do Ensino fundamental);
- Resilientes, categoria que, no mês de julho, correspondia a 21%, sendo formada por estudantes que recebiam atividades remotas, porém não estavam motivados com sua realização, apontando como um desafio a manutenção das rotinas de estudo e não estavam evoluindo no processo de aquisição. Ainda assim, não eram identificados como propensos a interromper os estudos. A sua maioria demonstrou-se ser alunos do sexo masculino e até os 14 anos (anos iniciais até os anos finais do Ensino fundamental);
- Em risco, 28% do total, sendo o segmento constituído por educandos que receberam atividades, contudo mostravam dificuldades para manter as rotinas de estudo, não estavam motivados e não evoluíam no processo de aquisição. Os familiares deste grupo, consideram que existia risco de não voltarem à escola devido a não estarem aprendendo. Grupo marcado por uma medida maior de discentes mais velhos;
- Desvinculados, equivalentes a 19% do total, sendo formado alunos que ficaram à margem do processo de ensino e aprendizado durante o período de suspensão das aulas presenciais, por não terem tido acesso a atividades pedagógicas e, desse modo, com ocasiões ainda mais limitadas para organizar-se, motivar-se e evoluir no processo de aquisição e na continuidade dos estudos. Nesta categoria, estão incluídos em maior quantidade os

educandos do sexo masculino (21% frente a 18% do sexo feminino) e alunos negros (21% comparados aos 14% dentre os brancos).

Foi evidenciado que o cenário socioeconômico das famílias influenciou na caracterização dos grupos, dado que, os discentes que os responsáveis têm menor renda familiar e com menor grau de escolaridade, estão significativamente presentes em maior medida nas categorias “Em risco” e “Desvinculados”. Além disso, percebeu-se que os distintos perfis de estudantes se distribuem de forma desigual pelas regiões do país e etapas de ensino.

Ao comparar-se os levantamentos dos meses de maio a setembro, a Fundação Lemann, Itaú Social e Imaginable Futures identificaram que diminuiu, de 26% para 7%, a medida dos estudantes sem interação com a escola, que não haviam recebido atividades remotas (Desvinculados). Ademais, notaram que, permaneceu estável a quantidade de Adaptados e Superadores, que têm avançado no processo de aprendizado, mesmo demonstrando dificuldades para adaptar-se a rotinas de estudo. Ainda, percebeu-se que o segmento Resiliente, mostrou pouca evolução em seu processo de aprendizado, atingindo 30% dos estudantes em setembro. Também se verificou que se manteve o patamar de 28%, registrado em julho, na quantidade dos discentes do segmento Em risco.

Tal investigação demonstrou a relevância de algumas práticas durante o período de ensino remoto que favoreceram o processo de ensino e aprendizado, o engajamento, a organização para os estudos e a propensão a continuar estudando. Dentre os alunos que receberam atividades não presenciais (82%), a quantidade de estudantes do segmento Em risco entre os que não receberam nenhum apoio do docente para tirar dúvidas correspondeu a 44%, significativamente superior aos 30% evidenciados entre os que declaram ter recebido esse tipo de auxílio. Ainda, a quantidade de educandos que se encontravam Em risco foi de 48% dentre aqueles que os educadores não corrigiram as atividades, sendo superior aos 31% dentre os escolares daqueles docentes que o realizaram.

São muitos os desafios e limites de um prolongado e não planejado processo de ensino remoto, com efeitos negativos sobre motivações, vínculos e ensino e aprendizados de conteúdos escolares para educandos nos mais distintos contextos. Contudo, mostrou-se fundamental aprofundar a reflexão a respeito dos outros tantos aprendizados desenvolvidos neste período. As Redes de ensino concretizaram momentos de colaboração entre si e com outras instâncias da

sociedade civil e da gestão pública, propiciando um grau de flexibilidade e agilidade em seus processos de gestão.

Ademais, os projetos e práticas pedagógicas foram reavaliados, possibilitando a criação de bases para novas propostas mais consistentes considerando as realidades e desafios de cada comunidade escolar. Além disso, os gestores escolares e docentes passaram a identificar melhor a relevância de construir e fortalecer vínculos com alunos e seus familiares. Os responsáveis puderam aproximar-se e entender com mais clareza o trabalho feito pelas escolas e as oportunidades de apoiar seus filhos nos estudos. Valorizou-se a função dos docentes e de sua qualificação, criou-se várias novas oportunidades para a formação continuada e uma reflexão aprofundada acerca da formação inicial.

Ainda, os educadores e discentes puderam aprimorar suas competências na utilização da tecnologia e outras estratégias, desenvolver autonomia na procura pelo conhecimento e assumir maior protagonismo experimentando novos modos de ensinar e de aprender. Portanto, esses e diversos outros legados poderão favorecer a recuperação das defasagens de ensino e aprendizado, e também, potencializar avanços no futuro.

O levantamento feito pelo Instituto Península no Pulso 3, evidenciou-se que os professores reconhecem as potencialidades da função da tecnologia na aprendizagem. Ao comparar antes e depois da implantação do ensino não presencial percebeu-se que o grau de relevância atribuído pelos docentes a utilização da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem aumentou de modo significativo, passando de 57% para 94% a quantidade daqueles que a identificaram como “muito importante” ou “completamente importante”, com pouca variação entre as etapas de ensino.

Foram diversos os pontos positivos informados pelos professores referentes ao papel da tecnologia, como por exemplo: apoiar a utilização de distintas metodologias de aprendizagem (63%); auxiliar a adequar aulas e materiais pedagógicos para formatos remotos (58%); impulsionar a função do educador como facilitador do processo de aprendizagem (53%); e facilitar o acompanhamento dos familiares no processo de aprendizagem (40%).

Em relação ao legado da pandemia deixado para a profissão docente no Brasil, os 3.893 professores participantes da pesquisa indicaram várias contribuições, tal como:



- A valorização do professor pela sociedade (72%);
- Relevância da manutenção e elaboração de vínculos com os alunos (47%), com as famílias (44%) e da aproximação entre as escolas e redes de ensino (28%);
- A importância da tecnologia para utilização pedagógica (72%);
- Surgimento de modos mais dinâmicos de estudar e aprender (54%);
- Relevância da avaliação dos discentes para fins diagnósticos (27%);
- Importância do atendimento educacional especializado para a elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis a todos os discentes (46%);
- Importância de estratégias pedagógicas com recursos de acessibilidade (42%).

Verificou-se que somente 1% dos professores afirmou que as experiências vividas nesse período não deixariam nenhum tipo de legado para a área da educação. A condição de isolamento social e suspensão das aulas presenciais oportunizou o acesso aos conteúdos formativos para os professores em diversos temas e formatos, como capacitações para a utilização de tecnologia, rodas de conversa, cursos online, sugestões e acesso livre a conteúdos formativos, objetos digitais de aprendizagem, além de outras modalidades. Tais iniciativas formativas, propostas pelas redes de ensino e/ou por organizações privadas, buscaram propiciar a qualificação da oferta das atividades e conteúdos a serem propostas durante e posteriormente ao período de ensino remoto.

No estudo da Fundação Carlos Chagas, 77% dos professores indicaram ter aumentado o tempo dedicado a assistir e participar de cursos formativos a distância. Essa medida mostrou-se mais alta junto aos educadores do Ensino médio (80%), seguida pelos que trabalham no Ensino fundamental (77%) e na Educação infantil (73%). A pesquisa do Instituto Península - Pulso 2, na mesma linha, evidenciou que a dedicação de tempo à formação profissional deu-se em quantidades diferentes entre as redes de ensino. Enquanto 68% dos educadores da rede privada apontaram ter dedicado mais tempo para estudar, 58% dos da rede estadual e 52% dos da rede municipal informaram o mesmo.

Dedicar tempo ao desenvolvimento profissional auxiliou, de acordo com os professores participantes no Pulso 3 da pesquisa do Instituto Península, até mesmo como modo de conviver com os impactos do isolamento social. Assim, a

oportunidade ocasionada pela intensificação da utilização de vários modos de acesso remoto a conteúdos formativos vem se mostrando com um dos legados positivos desse período tão complexo e desafiador.

## 5 CAPÍTULO 2 - ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO RENABE

Em meio ao contexto pandêmico tornou-se favorável investigar o documento “Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)”, de forma que se evidencie quais são os direcionamentos para a Alfabetização no Brasil. Este documento é derivado da Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019)<sup>4</sup>. Como política de Estado, a PNA foi instituída em 2019 com a finalidade de orientar os programas e as práticas e, ainda, as políticas e ações do governo federal, fundamentadas em experiências bem-sucedidas derivadas da Ciência Cognitiva da Leitura.

O RENABE focalizou sintetizar estudos acerca da alfabetização, de modo a melhorar a qualidade das políticas públicas e as práticas básicas de ensino de escrita, leitura e matemática no Brasil, com equidade, sensibilidade e eficácia. Os autores consideram que, ainda que o país esteja próximo da erradicação do analfabetismo absoluto na população mais jovem, o processo de aprendizagem segue muito limitado, a grande maioria dos estudantes não consegue compreender o que lê, como apontam as provas padronizadas nacionais e internacionais, como por exemplo, o Programme for International Student Assessment (Pisa), de 2018, que, ao fazer uma retrospectiva das pontuações dos países participantes, evidenciou que os alunos brasileiros com idade entre 15 e 16 anos não demonstraram, em relação a leitura, nenhuma mudança significativa de performance desde a primeira edição, em 2000.

Como uma das ações de implementação da PNA, o MEC promoveu, através da Secretaria de Alfabetização, a Primeira Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe). A Conabe, feita em Brasília, de 22 a 25 de outubro de 2019, reuniu mais de 50 pesquisadores, gestores educacionais, professores e formuladores de políticas públicas educacionais do Brasil e do exterior e, também, incluiu pais e mães, secretários de educação e representantes de organizações da sociedade civil, que participaram de apresentações e debates de novos modelos teóricos e achados de estudo que formam o estado da arte nas

---

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília - DF: MEC, SEALF, 2019. E-book. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf)

ciências cognitivas sobre literacia, numeracia, fatores do ensino e aprendizagem, competências linguísticas, cognitivas, e metalinguísticas envolvidas.

As conferências e discussões a respeito dos efeitos desse grande conjunto de conhecimentos para a elaboração de políticas de alfabetização foram ferramentas para auxiliar a produção do Renabe pelo Painel Nacional de Especialistas em Alfabetização, Literacia e Numeracia, de maneira a prover evidências importantes referentes aos recursos e procedimentos eficazes, viáveis e sensíveis para ajudar estudantes com distintas características a adquirir competências de leitura, escrita e aritmética.

O Relatório se fundamenta nas evidências de qualidade, adquiridas empiricamente de estudos experimentais, quase experimentais, ou correlacionais da Ciência Cognitiva da Leitura, decorrente dela ser um campo multidisciplinar relevante de pesquisa científica do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita que se consolidou desde os anos 1970 e que tem sido usada em vários países. Este estudo buscou reunir pesquisas a partir da qualidade de suas evidências, de sua importância, e de medidas de validade, precisão e confiabilidade de seus resultados.

Esta pesquisa contém dez capítulos, contudo, serão descritos a seguir somente três deles que foram escolhidos por tratarem especificamente da alfabetização, leitura e escrita, são eles: o capítulo 3, denominado “Como as crianças aprendem a ler e a escrever em Português do Brasil”; capítulo 5, “Estratégias e práticas de ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita”; e, por fim, o capítulo 10, “Políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores”.

## **5.1 Aprendizagem sobre ler e escrever segundo o RENABE**

Primeiramente, em relação ao terceiro capítulo intitulado “Como as crianças aprendem a ler e a escrever em Português do Brasil”, o qual evidencia como as crianças aprendem a ler e escrever o Português brasileiro, indicou-se que é essencial que a criança entenda como a palavra escrita representa a palavra falada em sua língua. Em português, assim como em qualquer outro sistema alfabético de escrita, a escrita representa a fala no nível dos fonemas. Para aprender a ler em português, o indivíduo precisa aprender o sistema de correspondências entre os grafemas e os fonemas, isto é, as relações entre as letras e os fonemas que elas

representam na pronúncia das palavras, sendo uma atividade difícil para crianças pequenas. No Brasil, essa instrução tem início no 1º ano do Ensino fundamental.

O desenvolvimento da literacia inicia-se anos antes, quando as crianças começam a diferenciar a escrita de outros modos de representação gráfica e a utilizar as maneiras convencionais das letras em suas escritas inventadas. Elas ainda aprendem o nome e/ou sons das letras, ampliando e aprimorando seu vocabulário e o seu conhecimento gramatical e pragmático da sua língua natal, desenvolvendo capacidades metalinguísticas essenciais para o entendimento do código alfabético. Desse modo, tais conhecimentos são preditores relevantes do seu sucesso posterior na alfabetização, dado que, influenciam o desenvolvimento das estratégias que as crianças usam para aprender a ler e escrever palavras antes mesmo de irem para a escola.

A teoria de fases de Ehri, produzida com fundamentação em suas pesquisas com crianças aprendendo a ler em inglês nos Estados Unidos da América, distingue quatro fases da aprendizagem da leitura, sendo, a pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa, e alfabética consolidada. Na fase pré-alfabética, as crianças apresentam pouco conhecimento do sistema alfabético, não sendo capazes de utilizar as conexões entre as letras e os sons para aprender a ler palavras e, conseqüentemente, se baseiam em pistas visuais. O que explica a grande dificuldade de aprender a ler palavras. A aprendizagem, neste momento, é instável e palavras com grafias parecidas são frequentemente confundidas entre si.

A fase parcialmente alfabética tem início quando os indivíduos aprendem os nomes e/ou sons das letras e utilizam esse conhecimento para aprender a ler palavras. Contudo, apresentam um conhecimento do sistema alfabético incompleto, sendo somente capazes de formar relações entre algumas das letras e sons nas palavras. Isso explica o motivo pelo qual ainda não conseguem ler palavras desconhecidas.

Na fase alfabética completa, as crianças conseguem formar relações completas entre os grafemas nas grafias e os fonemas nas pronúncias das palavras. Isso torna-se possível devido a terem aprendido as principais correspondências grafema-fonema do seu sistema alfabético e conseguirem segmentar as pronúncias das palavras em seus fonemas constituintes. Quando os sujeitos aplicam esse conhecimento para ler palavras, as grafias das palavras se tornam diretamente ligadas às suas pronúncias e significados na memória.

A fase alfabética completa possibilita que a criança prossiga para a fase consolidada. Conforme os vocabulários de leitura delas aumentam, diversas palavras com padrões ortográficos parecidos são armazenadas na memória. Assim, as correspondências entre esses padrões ortográficos de sílabas e morfemas e suas pronúncias são notadas e consolidadas como unidades ortográficas na memória. Na proporção em que essas unidades são aprendidas e utilizadas para ler palavras, as crianças avançam para a fase alfabética consolidada.

De acordo com Ehri, crianças com dificuldades de aquisição da leitura demonstram muita dificuldade em avançar para a fase alfabética completa e consolidada. Neste contexto, Ehri e Saltmarsh (1995) compararam as estratégias utilizadas para aprender a ler palavras por crianças estadunidenses com e sem dificuldades de leitura. As crianças sem dificuldade se encontravam no 1º ano do Ensino fundamental, enquanto as com dificuldade de leitura estavam no 2º, 3º e 4º anos. Os estudantes aprenderam a ler um grupo de grafias simplificadas e, posteriormente, foram submetidos a uma atividade que avaliou sua capacidade de detectar alterações na grafia das palavras. Algumas mudanças correspondiam a substituição de uma letra na grafia-alvo por uma letra foneticamente semelhante ou não, já outras tinham como resultado a adição ou remoção de uma letra. As mudanças aconteceram no início, meio ou final das palavras.

Os resultados indicaram que os participantes com dificuldades de leitura aprenderam a ler as palavras a partir do processamento e armazenamento de pistas letra-som parciais. Já os alunos sem dificuldade perceberam as mudanças em todas as posições, incluindo alterações no meio das palavras, ao passo que os sujeitos com dificuldades de leitura notaram somente as mudanças ocorrendo no início e final das palavras.

Em uma série de pesquisas, Cardoso-Martins e seus colaboradores<sup>5</sup> analisaram se, como é percebido em inglês, as crianças falantes do português brasileiro utilizam o conhecimento que têm das letras e/ou sons das letras para aprender a ler por meio da recordação e processamento de pistas alfabéticas nas palavras. O que mostrou que a aquisição da leitura fundamentada no

---

<sup>5</sup> CARDOSO-MARTINS, Cláudia; MICHALICK, Mirelle F.; POLLO, Tatiana C. O papel do conhecimento do nome das letras no início da aprendizagem da leitura: evidência de indivíduos com síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 53-59, 2006. ABREU, Mônica D. de; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge. *Reading and Writing*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 85-104, 1998.

processamento parcial de relações letra-som é mais difícil em português brasileiro do que em inglês. Sendo que a ortografia portuguesa é mais transparente do que a inglesa e tem menos grafemas e fonemas vocálicos, o que possibilita que as grafias das palavras em português sejam menos diferenciadas do que em inglês. Dessa maneira, os indivíduos aprendizes do português brasileiro precisam processar e armazenar um maior número de conexões letra-som nas palavras para aprender a ler com fundamentação em pistas parcialmente alfabéticas do que nota-se no caso da língua inglesa.

O autor evidenciou por meio dos seus estudos que, em conjunturas educacionais adequadas, a maior parte das crianças aprendendo a ler em português brasileiro conseguem ler palavras e pseudopalavras simples com alto grau de precisão no final do 1º ano do Ensino Fundamental. O conhecimento desses indivíduos sobre as correspondências entre os grafemas e os fonemas é gradualmente alterado e ampliado em razão da sua crescente sensibilidade a restrições morfológicas, ortográficas e gramaticais na proporção em que ganham mais experiência de leitura.

O desenvolvimento do conhecimento ortográfico em inglês e em diferentes sistemas ortográficos complexos indicou que as crianças são sensíveis a restrições morfológicas, ortográficas e gramaticais desde os primeiros anos do Ensino fundamental. O mesmo acontece para português brasileiro, especialmente em relação às restrições de contexto grafofônico. Além disso, o treinamento explícito de padrões ortográficos condicionados pela gramática e morfologia da língua mostram uma influência positiva na capacidade de escrever corretamente palavras com essa forma de regularidades ortográficas.

A frequência com que as crianças são expostas aos diferentes tipos de dificuldade ortográfica, também demonstrou ser um fator relevante. De acordo com a teoria de fases, os sujeitos necessitam ter armazenado um número grande de palavras em seu léxico ortográfico para se tornarem sensíveis aos vínculos entre os padrões ortográficos formados por duas ou mais letras e conexões de fonemas na pronúncia das palavras em seu sistema de escrita. O que explica o motivo pelo qual a aquisição dessas correspondências é influenciada pela frequência de sua ocorrência na língua em que as crianças aprendem a escrever e ler.

Na pesquisa de Cardoso-Martins e Michalick-Triginelli (2019)<sup>6</sup>, com enfoque em crianças com dificuldades específicas de leitura aprendendo a ler em português brasileiro, percebeu-se que o fator que mais distinguiu os participantes com dificuldades de leitura dos alunos com desenvolvimento típico correspondeu a existência de déficits na consciência fonêmica. Sendo notada tanto entre estudantes do 2º e 3º anos, quanto entre aqueles do 4º e 5º anos.

Dessa forma, concluiu-se que a teoria de fases de Linnea Ehri pode ser generalizada com sucesso para a aquisição de leitura de palavras em português brasileiro. Como se assemelha com o caso em inglês, o desenvolvimento da leitura e da escrita em português brasileiro pode ser descrito em termos de alteração nas estratégias que as crianças usam para ler palavras desconhecidas à proporção que aumentam seu conhecimento referente ao sistema de escrita. Mesmo que uma parte significativa desse conhecimento seja obtido na escola, uma parte relevante dele é aprendida implicitamente conforme a criança adquire mais experiência de leitura.

A finalidade da leitura é a compreensão, portanto, aprender a decodificar corresponde somente a um componente essencial, ela ainda envolve o desenvolvimento de capacidades linguísticas e cognitivas, como por exemplo, o conhecimento gramatical, vocabulário, habilidade de fazer inferências, além de outras habilidades.

## **5.2 Reflexão sobre os métodos de alfabetização**

Como já exposto anteriormente, esta seção aborda a aprendizagem da leitura e escrita do português brasileiro a partir da concepção do método fônico, em especial a partir da autora Linnea Ehri. Contudo, existem outros autores que apontam diferentes formas de se alfabetizar indivíduos, como por exemplo, Magda Soares, uma das maiores autoridades do Brasil do campo de alfabetização e letramento que tem vários livros publicados e, ainda, é referência obrigatória para professores e pesquisadores que trabalham com o tema do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2016). Portanto, para um melhor entendimento dos resultados apresentados pelo RENABE, considerou-se incluir neste capítulo

---

<sup>6</sup> CARDOSO-MARTINS, Cláudia; MICHALICK- -TRIGINELLI, Mirelle F. The Contribution of Phoneme Awareness and Rapid Automatized Naming to Reading Disabilities in Brazilian Portuguese. International Neuropsychological Society. Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2019.



considerações acerca de uma entrevista realizada com Magda Soares em que ela explica sobre aspectos importantes relacionados a aquisição da leitura e da escrita.

Em uma entrevista com Soares, a respeito da publicação de seu livro “Alfabetização: a questão dos métodos” (2016), realizada pelo Antônio Augusto Gomes Batista, coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec e seu ex-aluno de mestrado e doutorado na UFMG, e pela Joana Buarque de Gusmão, editora da Cadernos Cenpec, a autora conta um pouco sobre a história do livro, fala que durante o estudo sobre o assunto, ocorria um debate sobre o conceito de alfabetização. No Brasil, o momento era de muita polêmica acerca de métodos de alfabetização, uma rivalidade entre método fônico e construtivismo, disputa que ainda continua nos dias atuais.

Desde aquela época, Soares já se preocupava sobre a questão de métodos de alfabetização, sua intenção inicial foi compreendê-la. Desse modo, levantou toda a produção brasileira por meio do *Scientific Electronic Library Online* - Scielo e de outras fontes e bases de dados acerca do tema alfabetização, produzidas no país e bibliografias estrangeiras, identificando perspectivas que precisavam ser mais esclarecidas, descobrindo novos artigos e novos livros.

No projeto do livro, começou a escrever com a intenção de estabelecer uma relação entre a alfabetização e o letramento, focando somente na aprendizagem do sistema alfabético, como por exemplo, no processo de leitura e pesquisa sobre a alfabetização em distintas línguas, observando a ortografia da língua e sua importância fundamental nesse processo. Explicou que as línguas com ortografias mais transparentes correspondem àquelas em que a escrita é mais próxima à fala, já a opaca está mais distante. O grau de opacidade ou de transparência de uma ortografia diz respeito ao nível de complexidade da estrutura silábica de uma língua e dos vínculos de regularidade entre os sons de uma língua e seu sistema ortográfico. Assim, quanto mais regular for a estrutura silábica e mais um mesmo som for representado somente por uma mesma letra ou grafema, mais transparente é a ortografia.

Já quando um mesmo som é representado por distintos grafemas ou um mesmo grafema representa diferentes sons, a ortografia é considerada menos transparente e mais opaca. A ortografia mais transparente é a finlandesa, dado que, nesta língua, cada fonema tem um grafema correspondente, o que contribui para alfabetização. As línguas européias são classificadas segundo o seu grau de

transparência e opacidade, das mais transparentes às mais opacas. Tal escala corresponde a: 1. Finlandês, Italiano, Espanhol; 2. Grego, Alemão; 3. Português, Holandês; 4. Islandês, Norueguês; 5. Sueco; 6. Francês, Dinamarquês; 7. Inglês (SOARES, 2016).

Neste sentido, a autora buscou refletir acerca do motivo pelo qual, no Brasil, muitas pesquisas se baseiam no que ocorre nos Estados Unidos e como se alfabetizam as crianças lá, mesmo a ortografia do inglês sendo a língua mais opaca, enquanto a ortografia do português brasileiro está próxima da transparência. Portanto, indicou que os brasileiros não devem fundamentar-se em pesquisas da alfabetização na língua inglesa para analisar como alfabetizar as crianças brasileiras devido às ortografias serem muito distintas. Segundo Magda, o mais adequado é partir do texto ou pelo menos da palavra. Ela abordou isso no livro, por meio da análise bibliográfica e da sua experiência com as professoras e os alunos em Lagoa Santa, local em que trabalhava o processo de alfabetização a partir de um texto.

As docentes focalizavam a leitura e interpretação de textos de diversos gêneros e, através disso, selecionavam uma frase do texto e voltavam a atenção nessa frase, mostrando às crianças que a frase é feita de palavras e a separavam em partes menores oralmente e escrevendo a frase, apontando o espaço entre uma palavra e outra. Assim, era possível trabalhar com as palavras, em sequência, das palavras para as sílabas. Da sílaba se abordava o fonema, o que era realizado por jogos fundamentados na técnica de comutação linguística, tal como, na palavra “ga-to”, se for alterado o primeiro som, pode se compor novas palavras, como “pa-to”, “fa-to” e “ma-to”.

Em línguas com ortografias com transparência, ainda que não total, como ocorre com o português brasileiro, não é difícil para as crianças identificar o fonema por contraste ou oposição com outro fonema. Enquanto em ortografias opacas, como a inglesa, isso torna-se mais difícil, sendo necessário utilizar a memorização nos casos em que um mesmo grupo de letras corresponde a fonemas distintos, ou usar muito a morfologia das palavras.

Em relação a história do Brasil acerca da alfabetização, Magda acredita que corresponde a uma história de mudança de método em método, conforme a tendência da situação, sendo a conclusão que ela chegou em seu livro. Explicou que a questão não é o método, pois, ao examinar os métodos referentes à alfabetização, cada um prioriza um ponto que é necessário trabalhar, até mesmo o fônico, dado

que, a criança precisa aprender a relação fonema-grafema para ser alfabetizada, pois a escrita alfabética é um sistema de representação de fonemas em grafemas. Mas a escrita não corresponde a somente essa conexão, o processo de aquisição da língua escrita não ocorre de forma tão simples assim.

Apontou que a solução para uma boa alfabetização é entender o processo dessa aquisição em toda a sua complexidade, é necessário conhecer o processo de conceitualização da escrita pela criança na visão psicogenética, as ações cognitivas que estão vinculadas no entendimento do sistema de escrita, precisa-se conhecer a fonologia da língua e conseguir relacioná-la como sistema alfabético e com o desenvolvimento do aluno e, também, é essencial relacionar tudo isso com o conhecimento das letras, o qual, de acordo com Soares, tem sido em geral mal trabalhado. Se ensinam as letras como figuras, mas elas correspondem a uma representação abstrata e arbitrária de sons (fonemas) que também são abstratos, o que necessita um trabalho específico com o conhecimento do alfabeto.

Assim, explica que somente um método não atende toda essa necessária conexão de distintos processos. Por isso, a proposta do livro é que não se procure um método de alfabetização, porém que se busque uma alfabetização que compreenda as várias facetas do processo, como por exemplo, da leitura e da escrita, sendo processos cognitiva e linguisticamente diferentes que precisam ser entendidos.

Por fim, Magda ressalta que é importante que, principalmente na formação de alfabetizadores, nos cursos de Pedagogia, se debata como os alunos aprendem a escrita, dado que, por meio disso, o professor poderá orientar a aprendizagem das crianças. Assim, conhecendo o processo e o objeto, propicia-se definir o que fazer e entender as dificuldades dos alunos para ajudá-los de modo adequado, habilidade fundamental para o professor assimilar a diferença entre saber o que o aluno aprende e saber o que se deve ensinar.

### **5.3 Estratégias de alfabetização de acordos com a literatura internacional**

Esta seção discute sobre o capítulo 5 do Renabe “Estratégias e práticas de ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita” que aborda o papel essencial das estratégias e práticas de ensino para a aprendizagem da leitura e da escrita, de modo que o ensino seja eficaz e diminua o número de crianças que apresentam dificuldades durante o processo de alfabetização, demonstrou-se relevante

fundamentar este processo educativo em evidências científicas. O Brasil desenvolve estudos científicos com estes temas, contudo, grande parte dos estudos de maior efeito e importância corresponde aos de grupos internacionais. Devido a isso, torna-se necessário o cuidado com estas pesquisas, de forma a considerar os contextos distintos dos países.

A realidade cultural e social sendo diferente, em relação ao idioma falado e o sistema de escrita usados, torna-se fundamental realizar alterações específicas para a aquisição de leitura. Porém, a comunidade científica tem indicado nos últimos 30 anos que existem mecanismos e processos universais para o sucesso da aquisição da leitura e da escrita.

No Brasil, recentemente foi publicada a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) que aponta dimensões a serem estimuladas ao decorrer dos anos escolares, em diferentes etapas, sendo elas: habilidades metalinguísticas (consciência fonêmica), vocabulário, princípio alfabético (instrução fônica sistemática), fluência, produção escrita e compreensão de leitura. Neste capítulo não foram abordadas as práticas para a produção escrita e compreensão de leitura. Assim, ao garantir às crianças o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita iniciais e, ainda, um bom desenvolvimento de funções executivas e linguagem oral, estes indivíduos terão maior facilidade na compreensão de leitura e na aquisição da escrita.

Intervenções escolares voltadas para a primeira infância possibilitam o desenvolvimento de capacidades que são consideradas pré-requisitos e precursores para a aquisição da leitura e da escrita. Estas ações têm como foco principal consolidar os fundamentos cognitivos e linguísticos para que a criança adquira sucesso no futuro processo de aprender a escrever e ler. De modo geral, pode-se categorizar estas intervenções em dois tipos, sendo as intervenções abrangentes, com enfoque no desenvolvimento infantil e as intervenções específicas, com foco no desenvolvimento das capacidades de linguagem oral.

A primeira envolve com frequência ações voltadas para o desenvolvimento das funções executivas e das capacidades socioemocionais, características que têm demonstrado relação com a futura performance acadêmica das crianças em distintas modalidades. Esse desenvolvimento é relacionado à aprendizagem de habilidades de autocontrole, envolvendo controle da impulsividade, gratificação adiada, controle inibitório e autorregulação. Ainda, indicou-se que crianças com maior autocontrole

apresentam-se mais cooperativas nas atividades em sala de aula e mostram menos problemas comportamentais. Contudo, apesar de efeitos positivos, estas intervenções são raramente incluídas nos currículos escolares da rede pública de Ensino infantil.

A segunda abrange, em maior ou menor proporção, o desenvolvimento de capacidades de processamento fonológico, sendo preditores essenciais das futuras habilidades de decodificação de leitura e de codificação de escrita e, também, o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral, isto é, semânticas e morfossintáticas, que proporcionam as bases para que as crianças aprendam a interpretar e elaborar textos. Aprender precocemente a memorizar, pensar e manipular os sons das palavras auxilia o sujeito a compreender que fonemas e sílabas são representados por grafemas ou combinações de grafemas. Alunos que demonstram melhor desenvolvimento da consciência fonológica no nível da sílaba e rima na primeira infância têm mais possibilidades de ter sucesso no futuro processo de alfabetização.

Ademais, a consciência morfossintática mostra-se também um relevante preditor das capacidades de leitura, dado que, o reconhecimento de morfemas recorrentes na língua facilita a compreensão de que certas combinações de letras são mais comuns e prováveis do que outras e, também, está relacionado ao desenvolvimento da competência narrativa no 1º ano do Ensino fundamental. As competências narrativas, vinculam-se à produção e entendimento textual, o que indica a relevância de oferecer recursos para as crianças desenvolverem suas habilidades narrativas nos anos iniciais do desenvolvimento.

Além disso, as capacidades sintáticas precoces correspondem a um bom preditor da decodificação e compreensão de leitura. Enquanto outras capacidades de linguagem, como por exemplo, o conhecimento semântico, têm um grande vínculo com a habilidade da criança entender o que lê, a performance de indivíduos pré-escolares em tarefas de vocabulário se relaciona à capacidade de compreensão leitora no Ensino fundamental.

Os pesquisadores Barrera, Ribeiro e Viana (2019)<sup>7</sup>, fizeram um levantamento sistemático de pesquisas que investigaram o impacto de programas a com finalidade do desenvolvimento de capacidades de literacia emergente em

---

<sup>7</sup> BARRERA, S. D.; RIBEIRO, I.; VIANA, F. L. Efeitos de Intervenções em Letramento Emergente: Uma Revisão Bibliográfica na Base SciELO. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 35, e3531, 2019.

pré-escolares, envolvendo somente a literatura produzida em Português e em Espanhol. Foram examinados 15 artigos de países como o Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, Portugal e Venezuela. Os programas investigados foram separados em três categorias, em razão das capacidades trabalhadas, sendo elas: programas focalizados no domínio do sistema de escrita alfabética, tal como, conhecimento das letras, consciência fonológica e relação grafema-fonema; programas com finalidade de desenvolver a linguagem oral, como por exemplo, expressão, vocabulário e compreensão oral; e programas mistos, que envolvem ambos os tipos de competências.

Evidenciou-se que as três modalidades de programas, em sua maioria, adquiriram efeitos positivos, sendo que aqueles que envolveram e integraram os dois tipos de capacidades demonstraram ter tido maior resultado acerca das habilidades de literacia emergente. O processamento fonológico, conhecimento sobre a escrita e linguagem oral demonstraram-se importantes. No Português brasileiro, essas capacidades de literacia emergente mostraram-se essenciais para o processo de alfabetização, para capacidades de leitura de palavras e compreensão de leitura.

Em relação às habilidades metalinguísticas que apareceram mais vinculadas à leitura e à escrita, corresponderam a consciência fonológica e morfológica. Para o desenvolvimento da consciência fonológica os autores indicaram que, mesmo antes das crianças serem alfabetizadas, elas podem brincar com sílabas, fonemas ou rimas, aprender as palavras que começam ou terminam do mesmo modo, além de outras atividades. Enquanto para a consciência morfológica apontou-se a importância de oferecer aos indivíduos atividades que possibilitem utilizar esse conhecimento na estruturação e reconhecimento das palavras.

Referente a fluência de leitura, evidenciou-se que existem três componentes para a sua realização, sendo a acurácia da decodificação de palavras, a automaticidade do reconhecimento de palavras, e a utilização apropriada da prosódia, isto é, ritmo, entonação e acento. Desse modo, o desenvolvimento da fluência de leitura pode ser obtido a partir do estímulo de uma série de habilidades, por meio de estratégias, como por exemplo, realizar leitura repetida, intervenções com componentes múltiplos, leitura acompanhando audiolivros e oferecer feedback acerca do desempenho, possibilitando melhorias na fluência de leitura e no entendimento do texto lido.

#### **5.4 Políticas Públicas para formação de professores segundo literatura internacional**

O décimo capítulo intitulado “Políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores” do Renabe aborda sobre as políticas públicas para a formação e o desenvolvimento profissional de professores e demonstrou que nas últimas três décadas, estudiosos da área educacional vêm evidenciando a importância da profissionalização do professor, isto é, por corresponder a uma profissão de alta complexidade, exige uma sólida formação inicial e continuada. Para que os docentes possam oferecer uma educação de qualidade, mostrou-se necessário propostas e ações bem elaboradas que deem condições adequadas de aprendizagem e de trabalho a esses indivíduos.

O Brasil precisa urgentemente elevar o nível de aprendizagem de leitura e de escrita de suas crianças, para isto demonstrou-se fundamental que as políticas públicas sejam planejadas de modo a oferecer formação, desenvolvimento profissional e instrumentos adequados aos professores, para que estes tornem-se capazes de ampliar e qualificar a aquisição dos seus estudantes.

Neste sentido, o presente estudo analisou o que as políticas públicas voltadas à formação docente nos países Singapura, Hong Kong, Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Austrália, Finlândia, Portugal e Chile, foi e vem realizando e, ainda, buscou evidenciar os principais elementos que as estruturam e quais são os que se repetem nos distintos contextos, de maneira a poder aprender com elas.

Os Educadores da Educação Básica, nas últimas décadas, tornaram-se prioridades em muitos países, evidenciando-se pela quantidade e detalhamento das propostas que orientam a sua formação e o trabalho docente. A maioria dos países pesquisados, estrutura equipes de profissionais, tais como, Instituto Nacional, Comitê, Conselho, além de outros, para integrarem as distintas ações que a formação docente necessita, e se empenham exclusivamente na pesquisa e na produção de políticas que possam colaborar para a formação e o desenvolvimento destes profissionais.

No Brasil, em nível federal, a formação inicial e o desenvolvimento de professores são responsabilidades de distintos campos e órgãos, como por exemplo: Secretarias do Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais (INEP); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Instituições de Ensino Superior (IES). Para se obter uma coerente e integrada política docente indicou-se necessário instituir um grupo de profissionais com competência técnica e acadêmica capaz de planejar e implementar políticas nacionais de qualidade docente.

Também, demonstrou-se que definir modos de acompanhar os resultados da formação docente, foi um ponto considerado para a maior parte dos países selecionados. Sendo que existem duas maneiras principais de acompanhamento. A primeira corresponde a certificação docente, que exige que alguns critérios sejam seguidos pelos professores recém-formados para que eles sejam capacitados a atuar profissionalmente, como exemplo, a quantidade suficiente de horas dedicadas à prática de ensino durante a formação, a performance acadêmica adequada e o atendimento aos padrões profissionais.

Já a segunda, trata-se da acreditação de cursos. Ela estabelece um conjunto de critérios que devem ser atendidos pelas instituições provedoras de formação inicial de professores, tais como, o treinamento prático fornecido aos estudantes em formação, o atendimento aos padrões profissionais vigentes, às parcerias que a instituição provedora necessita firmar com escolas, além de outros.

Ao passo que as duas ferramentas que acompanham os resultados da formação docente no Brasil, correspondem aos processos de reconhecimento de cursos de nível superior e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), sendo instrumentos frágeis e que não auxiliam para elevar o nível de qualidade dos professores. Assim, demonstrou-se essencial que seja revisto as avaliações dos cursos que formam os professores nas IES e que seja elaborada outra ferramenta que possibilita averiguar com mais exatidão e rigor as habilidades que os professores necessitam ter desenvolvido, como uma certificação docente.

Na maioria dos países analisados se tem definido uma matriz de competências que fundamenta o trabalho docente. Além disso, ela corresponde a base de vários documentos, principalmente aqueles referentes aos planos de carreira, à avaliação e certificação de docentes e a acreditação de instituições fornecedoras de formação inicial de educadores, na proporção em que devem certificar que seus processos educativos entreguem professores que correspondam



aos padrões pré-definidos. Ademais, adotam critérios rígidos para a seleção dos estudantes que participarão dos cursos de formação inicial de docentes.

No Brasil, a seleção de estudantes para os programas de formação para trabalhar como professor é ainda muito frágil, dado que, nas faculdades particulares, por existir uma grande quantidade de vagas, o processo seletivo acaba não sendo tão exigente. Dessa maneira, o aluno que conseguir pagar as mensalidades da instituição privada, terá uma vaga garantida.

Outro ponto exigido nos países pesquisados é a dedicação integral dos estudantes nos programas de formação inicial de professores. A maioria dos sistemas de alto desempenho solicita que os docentes tenham um conhecimento empírico considerável em sala de aula antes de tornarem-se professores independentes, não sendo possível sem a dedicação em tempo integral dos estudantes. Enquanto indicou-se que, no nosso país, os alunos necessitam ter mais tempo para se dedicarem aos estudos e às práticas docentes que devem ser feitas nas escolas, diferentemente do que ocorre na prática.

No Brasil, a grande maioria dos estudantes que frequentam o curso de Pedagogia, já estão atuando como auxiliares em escolas. Assim, as atividades práticas que devem ser desenvolvidas poderiam ser feitas na própria escola em que o estudante trabalha. Contudo, falta o controle rígido dessas atividades para que possam ser devidamente orientadas e ocorram conforme a proposta do curso. Outra opção sugerida, mas que necessita esforço orçamentário financeiro do Estado, correspondeu a oferta de bolsas de estudo que possibilite que o estudante dedique tempo e esforços para a realização de seu curso, como acontece em outros países.

Em relação a formação inicial de professores, evidenciou-se que, em todos os países, o foco está na aplicação prática dos conhecimentos e conteúdos estudados em sala de aula, de modo que o estudante vincule as aprendizagens com o contexto da sala de aula desde o início do curso. Já no Brasil, mesmo a nossa legislação apontando a relevância da prática pedagógica ocorrer nas escolas de Educação Básica desde o início do curso, várias IES "camuflam" essa exigência. Sendo por motivos variados, como por exemplo, a dificuldade em trabalhar em parceria com as escolas e a inexistência de controle das atividades realizadas neste ambiente escolar.

O que apontou a importância do constante monitoramento, normas claras e detalhadas, de maneira a possibilitar uma melhor integração da teoria com a prática

na formação do professor. Assim, a parceria entre as instituições formadoras, as escolas e o Ministério da Educação mostrou-se essencial para uma aprimoração da qualidade dos programas de formação de professores.

Nos países pesquisados, de diferentes modos, os docentes iniciantes recebem forte apoio através da orientação de mentores e são avaliados durante todo o período de transição para a nova profissão. Entretanto, no Brasil, devido ao contexto atual de desvalorização da profissão docente, falta de recursos financeiros, além de outras variáveis, torna-se difícil realizar uma ação dessa natureza. Assim, apontou-se a importância de reforçar a discussão e as pesquisas acerca da relevância de os docentes iniciantes receberem apoio e mentoria, e que sejam elaboradas distintas propostas, tal como sugestões que poderiam ser seguidas e adaptadas pelas Secretarias de Educação, segundo suas singularidades e possibilidades.

Além disso, oferecer oportunidades para o aprendizado e a formação profissional dos professores demonstrou-se uma ação em comum nos países analisados. A maioria desses países possuem um Plano de Carreira Docente estruturado e que guia o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, indicou-se que o nosso país necessita divulgar os programas internacionais bem-sucedidos para inspirar as Secretarias de Educação a revisarem e aprimorarem seus atuais Planos de Carreira.

Referente aos fatores essenciais na aprendizagem da leitura, destacou-se a habilidade dos professores de fornecer instruções eficazes. Para isso, mostra-se essencial reconhecer a relevância que os docentes desempenham na prevenção de dificuldades da leitura e a importância de estarem atualizados e capacitados. Neste contexto, fundamentado nos países selecionados, buscou-se em documentos governamentais, disponíveis nos sites oficiais, o que se define como conhecimentos e competências necessários aos alfabetizadores para ensinar leitura de maneira eficiente, sendo que os que mais foram citadas nos diferentes países corresponderam a: desenvolver a linguagem oral das crianças; desenvolver a consciência fonológica; ensinar os estudantes a decodificar; desenvolver nos alunos a fluência em leitura oral; desenvolver o vocabulário dos estudantes; desenvolver nos alunos a compreensão de textos; motivar o ato de ler; apresentar livros de diversos gêneros textuais e que estejam segundo a idade e as capacidades linguísticas dos alunos; planejar e organizar as aulas conforme o contexto e as

necessidades dos alunos; avaliar de modo contínuo, frequente e distinto, definindo metas a serem obtidas em cada etapa; identificar precocemente e apoiar estudantes com dificuldades de alfabetização; e reconhecer e valorizar o papel da família no desenvolvimento da leitura. Desse modo, o fato de serem mencionadas com grande frequência, apontaram-se como referência para a definição das diretrizes para a formação de professores.

Este estudo fez algumas sugestões, tais como:

- As habilidades profissionais docentes indicadas na Base Nacional Comum da Formação de Professores sejam mais detalhadas, tendo como fundamento os conhecimentos científicos e práticas mais atualizadas;
- Sejam revisados os critérios usados para autorizar a abertura de cursos de formação de educadores nas IES e para o posterior reconhecimento desses cursos, o que propiciará a atualização dos programas de formação de professores, especialmente as orientações a respeito da alfabetização que necessitam ser atualizados com urgência, seguindo os progressos científicos.
- Sejam revistas as provas do ENADE para os cursos de Pedagogia, propiciando avaliar de forma mais rigorosa as habilidades profissionais dos professores e os conhecimentos indispensáveis que o pedagogo deve dominar.

Por fim, este Relatório ressalta a relevância de estimular e ampliar a discussão acerca dos elementos que compõem a política de formação e desenvolvimento docente e, principalmente, a respeito da temática da alfabetização e de como aperfeiçoar os atuais resultados brasileiros. Assim, por meio de discussões, formação e troca de experiências será possível aumentar as possibilidades de tornar as crianças leitores proficientes, e desse modo, dar a elas a fundamentação que apoiará a construção de seu futuro.

## 6 CAPÍTULO 3 - RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo é relativo ao levantamento bibliográfico realizado. Foram encontrados 55 trabalhos que abordam a questão da alfabetização no contexto da pandemia, no entanto nossa amostra se limitou a 19 artigos, 1 livro e 1 nota técnica, pois eram os que tinham correspondência aos objetivos da pesquisa. A seguir serão apresentados os trabalhos que compõem esta pesquisa.

A pesquisa de Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), “(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto” investigou como as adaptações feitas no campo da educação para garantir o ensino durante a pandemia podem impactar determinada parcela dos alunos em piores condições socioeconômicas. As autoras consideram que a pandemia impactou a educação em praticamente todo mundo, mas, devido à falta de políticas públicas educacionais e fatores tangenciais à educação, têm dificultado ainda mais esse período de adaptação. Assim, os efeitos dessa circunstância serão sentidos a curto, médio e longo prazo, necessitando a readaptação e redesenho do sistema educacional.

Primeiramente, evidenciou-se que o direito à informação sempre pôde ser oferecido de diversas maneiras, contudo, no contexto de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, o meio virtual tem sido quase a única maneira de acesso à informação, comunicação e interação social. Neste sentido, o desafio à educação tem sido efetivar o direito à educação nessa circunstância as poucas opções de meios de comunicação disponíveis na realidade social dos alunos e escolas brasileiras.

É fundamental para a efetivação desses direitos as políticas públicas educacionais, tendo em vista que elas compõem de forma indissociável o desenvolvimento a curto e longo prazo do setor educacional, e precisam ser abrangentes, envolvendo características extraescolares que influenciam no processo de ensino. Dessa forma, as políticas públicas no contexto educacional, são eixo essencial para a qualidade da educação, e necessita de detalhamento, diagnóstico, visão sistêmica e recursos, de modo a guiar o sistema educacional rumo a uma educação de qualidade, sendo pré-requisito para o sucesso da Educação.

Em relação a suspensão atípica do ano letivo provocada pela pandemia, percebeu-se que trará relevantes ensinamentos e escancarará déficits que não podem ser negligenciados. Demonstrou-se a importância da elaboração e implementação de políticas públicas educacionais que levem tecnologia para dentro das escolas, sendo essencial para o desenvolvimento da educação no Brasil e, ainda, oportunizar a universalização do acesso à essas tecnologias fora do contexto escolar, dado que o processo educacional não acontece somente na escola. A realidade pandêmica e a suspensão do ano letivo escancararam, que a desigualdade social e de acesso às novas tecnologias fora do ambiente escolar provocará um aumento significativo da desigualdade de acesso à educação durante esse período, e aumento no descompasso qualitativo educacional a médio prazo.

A única forma de acesso à educação durante o distanciamento social sendo a partir de meios virtuais, fez com que o direito ao acesso à educação passasse diretamente pelo direito ao acesso às tecnologias adequadas para isso. A educação à distância tem sido um modo de garantir a educação de muitos alunos, resguardando a saúde da sociedade. Porém, ela segrega uma grande parcela de estudantes, desfavorecidos economicamente, principalmente da educação pública, que não possuem acesso à internet e/ou computadores em casa, e outros muitos alunos que sempre tiveram internet, mas o reflexo da pandemia na economia ocasionou que não tenham mais, em decorrência das dificuldades financeiras.

As estratégias de ensino remoto, mesmo sendo relevantes para o contexto de pandemia, têm várias limitações e não atendem a todos os alunos brasileiros da mesma forma. Além das dificuldades de acesso às tecnologias pelos estudantes, a interação entre os discentes e docentes e o engajamento dos alunos mostraram-se um desafio. Ainda, muitos professores não possuíam contato ou habilidades com tecnologia e, inesperadamente, necessitaram utilizá-las a partir de pouca (ou nenhuma) formação para lidar com o ensino remoto de maneira emergencial.

O ensino remoto não pôde garantir os mesmos resultados da aprendizagem presencial, contudo, poderá diminuir os prejuízos provocados pela suspensão das aulas. Indicou-se que a perda de desempenho será maior entre alunos de baixa renda, tendo em vista que, além da dificuldade de acesso às tecnologias, tendem a

sofrerem mais os efeitos emocionais da crise financeira provocada pela pandemia e pela falta de um ambiente de aprendizado adequado.

Referente aos impactos do período de pandemia na educação, evidenciou-se que serão sentidos a curto e a longo prazo, tal como defasagem de desempenho, evasão escolar, reprovação e baixa autoestima dos estudantes. A médio e longo prazo indicou-se que os níveis de qualidade educacional irão retroagir e a disparidade entre as médias verificadas em avaliações externas aumentarão em relação a determinadas regiões e grupos sociais. Ainda, percebeu-se que as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) serão impactadas, dificultando que sejam atingidas no tempo pré-determinado. São exemplos de estratégias previstas no PNE que falam sobre a tecnologia (BRASIL, 2014<sup>8</sup>):

5.3 Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças [...]

5.4 Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização [...]

7.12 Incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras [...]

5.6 Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, [...]

7.15 Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno nas escolas da rede pública de Educação Básica [...]

Dessa maneira, apontou-se a importância do entendimento de que o Brasil carece de políticas públicas de inclusão digital e que a desigualdade social aumenta a desigualdade de acesso aos bens tecnológicos, especialmente durante a pandemia de Covid-19, impactando a educação. A ausência de planejamento pode

---

<sup>8</sup> BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

ampliar os danos do período de pandemia à educação. Assim, demonstra-se o papel essencial de políticas públicas de redução de danos no contexto educacional e um plano de enfrentamento estratégico a esse inesperado obstáculo, visto que a falta de um plano emergencial de ensino remoto trará prejuízos educacionais nunca vistos antes, e pode provocar a perder boa parte da evolução educacional em relação a qualidade.

Em síntese, percebeu-se que a situação pandêmica do Brasil tem levado a diversos questionamentos em relação à efetivação de diversos direitos, dentre estes, a educação. A excepcionalidade e urgência da circunstância têm levado à procura por maneiras de adaptação para manter, na medida do possível, a rotina e normalidade da vida dos indivíduos brasileiros. Ademais, em relação ao acesso à informação e meios de comunicação no contexto educacional, notou-se uma limitação a somente o mundo virtual, assim, os seus efeitos foram sentidos na educação, sendo restrita ao ensino na modalidade remota. Entretanto, a desigualdade da realidade socioeconômica do país coloca uma grande parcela de estudantes, principalmente da rede pública de ensino, em posição desfavorável, em decorrência da dificuldade de acesso à internet e às tecnologias necessárias ao ensino remoto.

Por fim, Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), indicaram que os efeitos negativos da pandemia serão sentidos na educação a curto, médio e longo prazo, e necessitará de uma reestruturação do sistema educacional, tendo em vista que a pandemia potencializou a desigualdade no acesso e qualidade da educação, provocando uma maior desnivelção do desempenho dos alunos. Dessa maneira, serão necessárias ações de apoio aos alunos, familiares, professores e grupo gestor, por meio de um planejamento emergencial que envolva as situações excepcionais e considere a realidade local, regional e nacional, que possibilite um acesso igualitário à aprendizagem, a partir de planos de ações efetivos e medidas alternativas para minimizar os danos nos alunos menos favorecidos economicamente.

A pesquisa de Queiroz, Sousa e Paula (2021), “Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização” verificou como ocorre a prática sob a articulação e responsabilidade direta dos pais/responsáveis, tendo em vista que a mediação docente se tornou distanciada decorrente da pandemia de

Covid-19 e, ainda, analisou os impactos no processo de aprendizagem dos alunos em fase de alfabetização e quais as maiores dificuldades que as famílias vêm enfrentando acerca do ensino remoto. Os autores consideram que devido a pandemia, que exigiu um isolamento social rígido como método de controle e diminuição de infecções, a aprendizagem dos alunos passou a depender do acompanhamento e mediação dos familiares. Neste contexto, milhares de alunos que estavam iniciando o processo de aquisição de leitura e escrita passaram a desenvolver suas atividades no ambiente domiciliar, contando com ajuda pedagógica profissional somente de modo remoto.

Queiroz, Sousa e Paula (2021), fundamentaram-se em alguns teóricos e organizações para a realização deste estudo, dentre eles a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO 2020<sup>9</sup>), que, buscando reduzir os níveis de contágio, orientou o encerramento das aulas nas escolas e universidades, impactando mais de 90% do público de alunos mundialmente. De acordo com ela, a pandemia trouxe a paralisação das atividades em salas de aula para aproximadamente 1,6 bilhão de estudantes em mais de 190 países. Desse modo, as Instituições de Ensino precisaram interromper suas atividades presenciais e adequarem-se a atendimentos remotos, adaptando seu processo educativo à realidade pandêmica.

A pesquisa de cunho qualitativo, envolveu quinze pais/responsáveis de crianças do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de Horizonte-CE. O processo de coleta de dados aconteceu por meio da explicação do propósito investigativo e aspectos éticos do estudo. Além disso, foi realizado um questionário online direcionado aos pais/responsáveis dos alunos acerca de quais estratégias as Unidades de Ensino usaram para mediar a aprendizagem, acompanhamento, dificuldades e a frequência das crianças nas atividades propostas ao longo do ensino remoto. Os pais foram convidados a responder às perguntas por meio da plataforma Google Forms, o que possibilitou o retorno de respostas de dez participantes.

---

<sup>9</sup> UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>.



Primeiramente, em relação às estratégias metodológicas usadas pela escola para propiciar a aquisição dos alunos, foram mais citadas a utilização de vídeo aula e vídeo chamada, aulas online e materiais didáticos, livro didático e atividade enviada no grupo da escola. Porém, 20% dos responsáveis relataram que o filho não acompanhava com frequência às aulas e atividades propostas pelas escolas. Mesmo em termos numéricos dentro do conjunto pesquisado, 20% é uma porcentagem relativamente pequena, contudo, indicou-se que as impressões do contexto analisado condizem com condições de um grande grupo da sociedade, representando diversos estudantes com aprendizagem debilitada. Referente às dificuldades encontradas pelos familiares ao longo do ensino remoto, evidenciou-se que 40% dos participantes mencionaram problemas tecnológicos, como por exemplo, a falta de computadores e internet, outros 40% apontaram a falta de interação da criança com o contexto escolar, e outros 20% não citaram dificuldades.

A ausência de interação escolar impacta o processo de construção de conhecimento, dado que a aprendizagem colaborativa é essencial, especialmente na aquisição da leitura e da escrita em que o aprendizado é compartilhado. Através dos diferentes níveis de conhecimentos das crianças, tal interação faz com que aprendam uns com os outros, possibilitando, dessa maneira, uma melhor desenvoltura dos indivíduos. Neste sentido, surge a problematização da ausência do preparo de responsáveis para assumirem a função de mediadores, pois para a grande maioria dos pais falta-lhes conhecimento pedagógico para possibilitar e acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos.

Em síntese, percebeu-se que o ensino remoto tem fragilidades que prejudicaram o processo de aprendizagem de vários alunos, como por exemplo, falta de acesso à internet e celulares ou computadores, de interação escolar e o despreparo pedagógico dos responsáveis das crianças. Estas dificuldades não são exclusivas dos estudantes que se encontram na fase de alfabetização, mas corresponde à realidade de diversos alunos em distintos níveis e modalidades da educação nacional. Porém, na alfabetização, o debate é ainda mais denso devido ser o momento importante da aprendizagem da leitura e escrita, essenciais para os indivíduos desenvolverem muitas habilidades e competências no contexto escolar e extraescolar.

Além disso, evidenciou-se a urgência de práticas docentes que utilizem estratégias metodológicas eficazes para possibilitar a alfabetização na idade certa. Contudo, o distanciamento do professor alfabetizador, fez com que a aquisição de muitos alunos fosse impactada de forma negativa, haja vista que a presença pedagógica do docente qualificado, através da mediação e intervenções constantes, oferece as estratégias fundamentais ao desenvolvimento alfabético. Neste sentido, segundo a Unesco (2020), a queda na aprendizagem poderá estender-se por mais de uma década se não forem elaboradas políticas públicas que possibilitem as melhorias necessárias para o ensino. Assim, demonstrou-se não ser suficiente apenas o aprimoramento imediato do ensino à distância.

Por fim, Queiroz, Sousa e Paula (2021), ressaltaram que a realidade educacional exige o planejamento e investimento em políticas que garantam a produção de estratégias de recuperação da aprendizagem, como formação docente ampliada e focada, ferramentas estruturadas que garantam a recuperação da aprendizagem para uso no ambiente escolar e domiciliar, capacitação de agentes educacionais para reforço escolar, além de outros.

A pesquisa de Bispo e Silva (2021), “Alfabetização no contexto da pandemia do Covid-19: perspectivas e desafios em realidades distintas – Porto Velho/RO e Três Lagoas/MS” apresentou os desafios enfrentados por duas professoras alfabetizadoras para o desenvolvimento da sua prática pedagógica ao longo do período de isolamento social causado pela Covid-19 no ano de 2020 e, ainda, analisou como elas procuraram estratégias para essa prática durante este período. As autoras consideram que, devido a pandemia de Covid-19, a suspensão das aulas presenciais e as atividades se tornaram remotas, se exigiu dos professores o desenvolvimento de novas estratégias para que os alunos continuassem sua rotina de estudos de maneira remota.

A pesquisa de perspectiva qualitativa, envolveu duas professoras alfabetizadoras da rede pública, localizadas na periferia em comunidade popular, uma de Porto Velho-RO que atua há 7 anos e a outra de Três Lagoas/MS que tem 22 anos de docência. O processo de coleta de dados ocorreu a partir do consentimento das participantes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi realizada uma entrevista com as professoras acerca de suas práticas pedagógicas e seus alunos. Ainda, foram apresentados os objetivos,

técnicas e procedimentos a serem usados na pesquisa e, também, garantido o anonimato. Seus nomes foram alterados por Girassol e Rosa do Deserto. A primeira, atua com turmas do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Porto Velho. Já a segunda trabalha com uma turma do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Três Lagoas/MS.

Primeiramente, mesmo com a distância geográfica entre Três Lagoas/MS e Porto Velho/RO, verificou-se semelhanças entre as docentes, as duas atuavam em escolas localizadas em zonas periféricas, compostas, em sua maioria, pela comunidade carente, sendo que a educação nesse contexto é apontada pelas famílias como o único caminho para que os filhos possam conquistar um futuro melhor. A docente Girassol indicou que o processo e o desenvolvimento do aluno na leitura e escrita corresponde ao maior impacto e desafio para o professor alfabetizador, sendo o acompanhamento presencial essencial durante esse processo. Contudo, com a pandemia o acompanhamento da aprendizagem do aluno sofreu transformação, a ação passou de direta com a criança para mediada pelas tecnologias.

Essa professora relatou que nem todos os estudantes tinham celular, notebook ou computador e internet para acompanhar as aulas remotas, visto que o acesso a essas tecnologias e suas formas de utilizá-las foi desafiador para os alunos e seus familiares. O que contribuiu para afirmar que, com a pandemia, a exclusão social foi ainda mais agravada, especialmente em relação aos alunos da camada popular, cujas famílias têm poder aquisitivo baixo e possuem poucos ou nenhum recurso para acessar a cultura mais elaborada. Assim, a escola mostrou-se a principal responsável pelo acesso a essa cultura.

Referente ao processo de socialização das atividades, Girassol apontou que seus alunos não se sentiam seguros para se expor e ficavam sem socializar com seus colegas da turma. Neste contexto, Bispo e Silva (2021), afirmaram que o processo de alfabetização precisa ser participativo, haja vista que só é possível construir uma sociedade justa, fundamentada na participação, se nos construirmos antes enquanto cidadãos.

As docentes que antes alfabetizavam na sua sala de aula, tiveram suas privacidades invadidas e, ainda, sua imagem veiculada nas plataformas online

Facebook e WhatsApp. As professoras e os familiares das crianças precisaram abrir seus espaços antes reservados para o convívio entre os membros da família e amigos próximos para que o ensino remoto pudesse ocorrer. Além disso, foi necessário investimento financeiro para celulares e notebook com uma boa memória e internet de qualidade para atender a demanda de vídeos e imagens dos pais e dos alunos realizando as atividades.

As participantes informaram que utilizavam as mesmas mídias em ensino presencial, mas antes a tecnologia era somente uma estratégia diferenciada para inovar a sua prática. Entretanto, durante a pandemia, essas tecnologias se tornaram o único instrumento para as aulas acontecerem e os professores não tiveram formação adequada para essa realidade, o que impactou o trabalho docente e a aprendizagem das crianças. Esses profissionais precisaram se reinventar a partir dessas ferramentas digitais que até então não estavam presentes na realidade das crianças e nem no ambiente escolar, especialmente nas escolas periféricas.

Em relação à formação continuada, as alfabetizadoras relataram que foi insuficiente para suprir as necessidades da pandemia, de acordo com Rosa de Deserto, os conhecimentos do professor sempre estiveram pautados em aulas com contato presencial com as crianças, sendo insuficientes para a realidade atual. Dessa forma, evidenciou-se que para atender a realidade, ambas professoras se aperfeiçoaram de modo que utilizaram seus saberes docentes, tecnologias digitais e conhecimentos teórico-práticos para melhor atenderem o contexto vivenciado em 2020.

Em síntese, evidenciou-se que o ano de 2020 necessitou dos professores o desenvolvimento de novos saberes que antes não eram exigidos com tanta frequência, tal como, o domínio das tecnologias digitais e novas formas de propor atividades de formas remotas para os alunos. O que precisou de uma reorganização espacial nas residências dos docentes. As alfabetizadoras foram desafiadas a realizarem suas práticas docentes tendo como mediadora a tecnologia nas aulas remotas. Entretanto, as condições de acesso ao mundo digital por parte dos alunos e de suas famílias para acompanharem o ensino remoto refletem a desigualdade social, dado que vários alunos desistiram da escola por não terem condições necessárias para ir até a escola buscar as atividades impressas e menos ainda para

montar espaços com aparato tecnológico adequado de aproximar alunos e professores.

Ainda, demonstrou-se que o desenvolvimento da prática docente com alfabetização das participantes durante o período de isolamento social se configurou em conhecimentos docentes, muitos deles não trabalhados na formação inicial e continuada, exigidos devido a realidade da pandemia do Covid-19. Por fim, Bispo e Silva (2021), indicaram que mesmo as professoras sendo de estados diferentes, longe geograficamente, concluiu-se que ambas as práticas demonstraram assemelhas positivas em relação à importante procura por uma alfabetização democrática e humanizadora.

A pesquisa de Lemos e Sarlo (2021), “Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma revisão literária” apresentou os efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto ao longo da pandemia de Covid-19, desde os diagnósticos relacionados à saúde dos alunos até as questões acerca das novas técnicas de aprendizado. As autoras consideram que o distanciamento social, sendo a medida preventiva necessária em decorrência da pandemia, exigiu que o processo ensino-aprendizagem fosse reavaliado, dado que o distanciamento obrigou alunos de todo o mundo a utilizarem as tecnologias digitais para dar continuidade à rotina de estudos e compensar esta ausência nas salas de aula. Porém, esse novo método de ensino e aprendizagem pode ter efeitos negativos no aprendizado dos estudantes, causando muitas lacunas pela falta de interação e mediação presencial do professor.

Primeiramente, evidenciou-se que, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)<sup>10</sup>, 186 países ou regiões fecharam instituições escolares, total ou parcialmente, no início de maio de 2020 para conter a propagação da Covid-19, o que atingiu aproximadamente 70% dos estudantes. Este fechamento teve efeito negativo no calendário escolar e no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, as distinções no rigor da quarentena, na duração e nas estratégias utilizadas pelas professoras, famílias e escolas são somente alguns dos fatores que podem influenciar a trajetória desses indivíduos.

---

<sup>10</sup> UNESCO. COVID-19 impact on education. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

Neste sentido, os gestores e professores precisaram aplicar na prática pedagógica as regras preconizadas pela Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação Nacional<sup>11</sup>, a qual permite, de modo único, a substituição das aulas presenciais por atividades relacionadas com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a continuidade do ano escolar. Contudo, muitos docentes encontraram dificuldades com o uso das tecnologias digitais para oferecer um ensino de qualidade, estimulando os alunos a construir e procurarem o conhecimento. Além disso, percebeu-se que a pandemia provocou problemas de saúde e graves consequências sociais e agravamento da pobreza e da fome. As pessoas já se encontravam em situação de risco e vulneráveis antes da pandemia, são as que estão enfrentando consequências mais graves da mesma, escancarando a desigualdade social, étnica e de gênero.

As consequências de uma mudança repentina no ensino escolar podem ultrapassar dificuldades de aprendizagem de conhecimentos. As interações entre os envolvidos na educação, sendo gestor, professor, aluno e familiares entraram em risco, assim como à saúde dos mesmos. As novas TIC estão provocando mudanças comportamentais nos sujeitos e na educação. Alunos e professores precisaram incluí-las no processo de ensino e aprendizagem, porém, apesar de serem ferramentas com um grande potencial a ser explorado no contexto da educação, os professores e alunos necessitam se sentirem seguros referente ao seu potencial nessas tecnologias, o que indica a relevância de acesso, suporte técnico e métodos de ensino para o uso dessas tecnologias.

No Brasil, muitas escolas optaram pelo método de ensino remoto, focalizando em produzir materiais didáticos para que os estudantes pudessem estudar em casa e em possibilitar que os docentes participassem de aulas online a partir de várias plataformas virtuais. Contudo, as distinções socioeconômicas podem aumentar as lacunas entre a educação pública e privada, dado que diversos estudantes podem ou não utilizar a mídia digital. Assim, mostrou-se fundamental

---

<sup>11</sup> BRASIL. 2020. In: PORTARIA Nº 345, DE 19 DE MARÇO DE 2020. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3FqSearch%3DPortaria%2520345%2520de%252019%2520de%2520mar%25C3%25A7o%2520de%25202020>.

garantir a educação, especialmente, por meio de métodos aplicáveis e sustentáveis de transmissão do ensino. Neste sentido, o texto constitucional dispõe que:

Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988<sup>12</sup>).

Notou-se que, por mais que o ensino remoto possa parecer uma maneira de garantir a educação que está prevista na Constituição de 1988, pode tornar-se um grande desafio para o futuro educacional brasileiro, tendo em vista que não se sabe o efeito no processo de ensino e aprendizagem e saúde mental dos alunos. Dessa maneira, é de extrema relevância que se debata e pesquise acerca de como as crianças e adolescentes estão lidando com o isolamento social e carga de estudos diária sem um auxílio e orientação presencial de um professor.

Em síntese, percebeu-se que a saúde dos estudantes pode estar comprometida devido a utilização de métodos pouco conhecidos e averiguados pelos cientistas da educação e da saúde. A alfabetização por meio do ensino remoto necessita de uma maior análise e um número mais amplo de estudos experimentais focalizando entender os seus resultados futuros e atender os alunos de forma adequada. A prevalência das aulas, mesmo que à distância, não pode superar a relevância das condições de saúde dos envolvidos na educação, visto que a sobrecarga de informações nas mentes dos estudantes acarreta danos psicológicos.

Por fim, Lemos e Sarlo (2021), indicaram que é necessário que ocorra análises cuidadosas, apoiada em evidências empíricas científicas, dos riscos que a sobrecarga de emoções traz, como as novas técnicas de ensino podem ser introduzidas sem prejudicar o aluno e se criem políticas públicas voltadas

---

<sup>12</sup> BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

especificamente para a educação, com a finalidade de construir um ambiente mais saudável que evite doenças mentais e dificuldades no processo de aprendizagem dos discentes.

A pesquisa de Feitosa e Santos (2020), “Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (Covid-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização: uma visão Vygotskyana” entendeu quais foram os efeitos do distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19 para o desenvolvimento cognitivo da criança ao longo do seu processo de alfabetização. As autoras consideram que, devido à pandemia, as escolas começaram a refletir acerca da utilização do ensino remoto como estratégia para continuar o período letivo. Contudo, os alunos, especialmente os que se encontram em processo de alfabetização, podem ser os mais atingidos na sua dimensão cognitiva, tendo em vista o processo de maturação que se encontra em desenvolvimento, necessita de trocas de interações sociais para a construção do seu campo social, histórico e cultural como aponta a visão Vygotskyana, sendo dificultado pelo ensino remoto.

A pesquisa de perspectiva qualitativa, envolveu 8 docentes do 1º ano do ensino fundamental da rede pública (urbana e rural) da cidade de Araripe-CE. A coleta de dados ocorreu a partir de um levantamento bibliográfico feito a partir do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sites como Scielo, livros da biblioteca da Fundação Universidade Regional do Cariri, além do acervo pessoal das pesquisadoras. Além disso, focalizando realizar uma entrevista semiestruturada virtual com professores, foi contatado a Secretaria Municipal de Educação de Araripe e solicitado o número telefônico de professores alfabetizadores do 1º ano do ensino fundamental. Posteriormente, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido através do e-mail para os participantes da pesquisa.

As questões da entrevista envolveram a percepção dos docentes acerca da limitação nas trocas de interações sociais para o desenvolvimento cognitivo das crianças em processo de alfabetização e suas estratégias de intervenção para promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos a partir do ensino remoto. Durante o processo de análise, os dados foram investigados interpretativamente a partir da perspectiva da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky que considera a dimensão histórica, social e cultural no processo de desenvolvimento dos sujeitos.



Segundo Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil é fundamentado nas interações sociais, isto é, inicialmente ele aprende e depois se desenvolve, tendo como referência a relação construída no seu campo social, histórico e cultural. Dessa maneira, a escola corresponde a um espaço social que tem grande representatividade na formação humana. Neste sentido, ela precisa proporcionar qualidade nas experiências oferecidas aos alunos, dado que, de acordo com o autor, a relação da criança com o meio ambiente não se dá de modo direto, mas sim através do processo de mediação, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois por meio desse percurso, ela consegue absorver ao longo do seu desenvolvimento, experiências externas e fazer uma reconstrução interna de todo o contexto.

A socialização das crianças no ambiente escolar a partir das mais diversas participações sociais, pode favorecer o seu desenvolvimento de maneira integral, visto que a educação tem capacidade de potencializar e ampliar o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e um conjunto de outros processos de desenvolvimento humano que seriam inviáveis sem a presença da educação.

Primeiramente, evidenciou-se que a pandemia de Covid-19, provocou diversas mudanças para a sociedade, especialmente para o campo educacional, exigindo novas estratégias de modo que fosse minimizado os danos que a doença tem causado à educação. O processo de alfabetização a partir do ensino remoto tem se mostrado como um desafio para os professores, alunos, familiares e demais envolvidos, tendo em vista que ele acentuou a desigualdade social no Brasil, elevou a evasão escolar e a falta de estímulo para as crianças e de suporte por parte dos responsáveis, decorrente da pouca instrução escolar devido à ausência de oportunidades, o que preocupa especialistas em relação a Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Referente a percepção dos docentes participantes acerca da limitação nas trocas de interações sociais para o desenvolvimento cognitivo das crianças ao longo do processo de alfabetização, percebeu-se uma compreensão da importância das interações para o processo de desenvolvimento humano, pois oportuniza a realização de vínculos afetivos e amplia os conhecimentos, interação, oralidade, imaginação, autonomia e a criatividade, aprendendo em conjunto com os demais alunos e com o professor.

Em relação às estratégias de intervenção para promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança a partir do ensino remoto, notou-se que alguns docentes indicaram que utilizaram o aplicativo WhatsApp para repassar as atividades, mas muitas crianças não têm internet em casa, o que levou a disponibilizarem atividades impressas para estes discentes e conseguirem realizar a avaliação do rendimento deles. Ainda, indicaram que os estudantes perdem o interesse rapidamente, o que necessita de explicações claras e objetivas. Assim, demonstrou-se a relevância da mediação do docente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos durante o ensino remoto.

Em síntese, notou-se que, em decorrência do distanciamento social e do ensino remoto, as interações entre os alunos e docentes e o processo de alfabetização foram dificultados. Também, o contexto familiar assumiu ainda mais responsabilidades no processo de aprendizagem das crianças, sendo um momento em que se espera o desenvolvimento da leitura e escrita e a família assume um forte papel de mediador.

Além disso, percebeu-se que as condições de trabalho dos docentes foram precárias, houve pouco preparo desses profissionais referente ao ensino remoto, falta de assistência das políticas públicas durante a pandemia e, ainda, observou-se dificuldade de se adaptarem à realidade pandêmica e elaborar estratégias de ensino mais diversificadas, provocada pela falta de familiaridade com instrumentos digitais por parte dos educadores e educandos.

Por fim, Feitosa e Santos (2020), apontaram que, a partir dos resultados foi possível notar que no final dessa crise mundial de saúde o desenvolvimento cognitivo das crianças vai ser baixo e desigual em relação a aprendizagem dos conteúdos da grade curricular, dado que diversos estudantes não tiveram acesso a explicação dos professores, internet, notebook e celular em casa, além de muitos responsáveis serem analfabetos, tornando assim impossível ajudarem seus filhos a serem alfabetizados e não terem o suporte necessário, o que acabou impactando o processo de ensino e aprendizagem destes alunos.

A pesquisa de Cunha, Klein e Dresch (2021), “A habilidade de se reinventar em tempos de pandemia” relatou a experiência vivenciada por docentes ao longo da pandemia de Covid-19 no ano de 2020, evidenciando como reinventaram suas práticas pedagógicas neste período de distanciamento físico. As autoras consideram que o cenário pandêmico fez com que as aprendizagens ocorressem de forma

distante, sem interações presenciais. Neste contexto, os professores precisaram procurar meios para oferecer uma prática pedagógica significativa aos alunos e, ainda, por meio da solidariedade e do aprender fazendo, reinventar o cenário da educação nesta realidade de isolamento social.

O estudo de cunho qualitativo, envolveu três professoras do 1º ano do ensino fundamental do Colégio Marista Assunção, localizado em Porto Alegre-RS. O processo de coleta de dados foi realizado a partir do relato de experiência das educadoras, feito através da vivência no ensino remoto, entre março e junho do ano de 2020, causados pela Covid-19. Analisou-se as experiências das professoras Tanusa Dresch, Caroline Klein Ribeiro e Michelle Okrazewski da Cunha que reinventaram suas práticas na modalidade de ensino remoto, com as turmas de primeiro ano do ensino fundamental, totalizando 65 crianças. Destacou-se que essas profissionais, ao longo de suas histórias de vida, não tiveram contato com a modalidade em questão, a não ser como alunas, nos momentos de formação para aperfeiçoamento profissional. Assim, esta experiência foi extremamente relevante para a formação pedagógica e, também, para reflexão acerca da prática docente em classes de alfabetização no ensino remoto.

Primeiramente, evidenciou-se que, no início do ensino remoto na escola em que as docentes trabalhavam, propuseram pela Rede Marista que elas utilizassem o instrumento online chamado “Marista 3.0”, para postagens de atividades, buscando manter uma rotina de estudos para as crianças e, também uma aproximação com a escola. Entretanto, as práticas pedagógicas foram pensadas em meio a falta de habilidade adequada das professoras na modalidade e o contexto pandêmico.

Se conhecia pouco sobre as turmas de primeiro ano e seus familiares, por causa do pouco contato presencial entre estes indivíduos antes da pandemia de Covid-19. Assim, tornou-se importante planejar a partir das concepções de família das professoras, as quais poderiam estar equivocadas. Em uma testagem prévia nas aulas presenciais, notou-se que as turmas se encontravam em distintos níveis de alfabetização, sendo eles: em sua grande maioria, silábicos, momento em que o indivíduo nota que a escrita representa o que é falado e relaciona uma letra para cada sílaba oral; um grupo silábico alfabético, já vinculando valor sonoro à escrita; e

uma proporção pequena, alfabéticos, conseguindo ler e expressar graficamente o que fala ou pensa.

Dessa maneira, precisou-se considerar no planejamento dos conteúdos e atividades domiciliares esses distintos estágios, ser inviável atribuir a tarefa de intervenção pedagógica aos familiares e, ainda compreender as práticas de organização de um ambiente alfabetizador, no qual as professoras podiam ser tutoras para as famílias, buscando oferecer mediação para ensinar as crianças no âmbito pedagógico, mesmo diante da sua falta de formação.

Foi reformulado o envio dos conteúdos passando a ser por meio de vídeos autoexplicativos para ajudar a elucidar os conceitos para as crianças e familiares. Posteriormente, com a familiarização com o grupo e da identificação das necessidades, as professoras começaram a realizar um trabalho em conjunto, contemplando, uma prática diferenciada, formulando vídeos com a finalidade de trabalhar os campos do conhecimento e as respectivas competências a serem desenvolvidas, buscando as atingir as mais distintas realidades dos alunos.

Além disso, a Rede Marista começou a oferecer conteúdo com uma abrangência maior, em formato assíncrono e síncrono, o segundo proporcionando um diálogo em tempo real, por meio do uso de instrumentos do pacote Microsoft Teams, que possibilita a realização de videoconferências a qualquer lugar, em grandes grupos e com segurança, a qual todos as crianças recebiam acesso ao se matricularem na escola. O que possibilitou ampliar as interações das professoras com seus alunos e notar mais facilmente as fragilidades no processo pedagógico, dado que foram viabilizadas intervenções pontuais com os sujeitos, dentro do tempo das videochamadas que, inicialmente, foi de uma hora, dois dias por semana, passando para três vezes por semana, com duração de uma hora e trinta minutos, contemplando, assim, as aulas especializadas, sendo elas educação física, música e inglês. Tornando as aulas mais dinâmicas e mais lúdicas, dado que com um currículo diversificado, se proporciona uma educação mais lúdica para as crianças.

Entretanto, apontou-se que alguns alunos não acessavam os conteúdos e não participavam das lives, causando angústia às professoras, pois a alfabetização dessas crianças estava sendo prejudicada, ficando à margem no processo de aprendizagem na modalidade remota. Outros estudantes participavam das lives,

porém, não se envolviam muito nas atividades, assim, foi preciso desenvolver a autoestima destes sujeitos, visto que se viam distantes de seu grupo, distinções talvez indicadas pelos familiares por meio de comparação entre os pares, ocasionando prejuízo nas suas formações como sujeitos, momento marcado entre seis e oito anos.

Com o aumento da demanda devido ao retorno às aulas presenciais se distanciarem, aconteceu um aumento do número das videoaulas, com o acréscimo de um dia com aulas em pequenos grupos, o que precisou da disponibilidade, por parte das docentes, alunos e de quarenta minutos de uma tarde. Foi importante repensar o horário de trabalho, dado que era inviável uma sobrecarga, mas foi compreendida como uma solução temporária para um melhor aproveitamento das aprendizagens. O que demonstrou a procura por novos conhecimentos e intervenções didáticas realizadas pelas professoras.

Em síntese, evidenciou-se que o ensino remoto propiciou a reflexão a respeito das práticas pedagógicas em relação à relevância do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho desenvolvido, de modo a regulamentar a própria aprendizagem. Além disso, o planejamento conjunto das professoras demonstrou-se fundamental para a seleção de capacidades e atividades pedagógicas para grupos de alunos heterogêneos. Tal processo exige negociação, compatibilização dos diferentes pontos de vista, tendo como objetivo organizar propostas distintas para as crianças em diferentes níveis de necessidades particulares, mas mantendo uma estrutura comum nas propostas e, ainda, procurar não exigir dos alunos habilidades e aprendizagens além do que cada um podia render em cada situação e fazer avançar o quanto possível.

Por fim, Cunha, Klein e Dresch (2021), mostraram que adaptar o espaço familiar às novas exigências pedagógicas, procurar novos instrumentos de trabalho, refletir acerca da alfabetização no contexto da pandemia, além de outros aspectos, exigiu das professoras um reinventar e aperfeiçoamento necessário e imediato na procura por estratégias adequadas para atingirem uma maior eficácia nos processos de ensino e aprendizagem na modalidade remota.

A pesquisa de Viana e Nascimento (2021), “O contexto emergencial das aulas remotas no ensino fundamental – anos iniciais: perspectivas e desafios da

informatização do ensino” avaliou o comportamento, o nível de autossatisfação e as capacidades dos docentes referente às tecnologias digitais e, ainda, apontou alguns impactos que esses indivíduos vivenciaram durante a inserção das ferramentas tecnológicas no ensino remoto, tendo como referência os apontamentos feitos pelos professores.

As autoras consideram que a educação foi muito impactada pela pandemia de Covid-19, em decorrência da necessária e urgente efetivação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), dado que com o fechamento das escolas. Segundo a UNESCO (2020)<sup>13</sup>, a realidade pandêmica provocou a interrupção mais severa dos sistemas de educação global da história, visto que forçou mais de 1,6 bilhões de estudantes em mais de 190 países a abandonar a escola no auge da crise. Este contexto trouxe diversos debates, que indicam a fragilidade dos sistemas de ensino brasileiros, principalmente referente à educação pública.

A pesquisa de perspectiva quali-quantitativa, envolveu 28 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Foz do Iguaçu-PR. A coleta de dados ocorreu por meio do consentimento e participação voluntária de todos os docentes da escola, atingindo-se 100% do público-alvo. Eles foram separados em dois grupos, tendo como critério de divisão a idade dos participantes. Realizou-se um corte etário em 35 anos, tendo em vista a hipótese de que os docentes mais jovens, nascidos entre as décadas de 80 a 90, estavam mais familiarizados com as ferramentas digitais, dado que desde a infância interagem com o mundo virtual. Assim, o Grupo A foi constituído por docentes de 20 a 35 anos de idade, totalizando 16 indivíduos, enquanto o Grupo B, foi formado por professores a partir dos 36 anos, totalizando 12 participantes.

O instrumento para coleta de dados correspondeu a um questionário semiestruturado formado por 23 questões de seleção ou de múltipla escolha e 1 questão aberta, feito em um Formulário Digital, que foi encaminhado individualmente aos professores para ser preenchido ao longo do mês de março de 2021. Posteriormente, durante o processo de análise, os dados foram investigados

---

<sup>13</sup> UNESCO. Da interrupção da aprendizagem do COVID-19 à recuperação: um retrato do trabalho da Unesco na educação 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-disruption-recovery-snapshot-unescoswork-education-2020>>.

quali-quantitativamente, a partir do critério comparativo entre os dois grupos da pesquisa.

Primeiramente, evidenciou-se que o ensino não presencial para todos os níveis da educação, já era reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96<sup>14</sup> - como uma das alternativas a serem adotadas em contextos emergenciais ou como complementação do processo de aprendizagem. Contudo, sua realização na prática efetiva, ainda não tinha sido experimentada. Com o fechamento das escolas de todo o território nacional, o Conselho Nacional de Educação, no dia 28 de abril de 2020, publicou o Parecer nº 5/2020<sup>15</sup> que firmou a adoção das atividades pedagógicas não presenciais em todo o país, focalizando evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos alunos e a perda do vínculo com a escola, o que pode provocar à evasão e abandono escolar.

Assim, prevendo a possibilidade da mediação do ensino por instrumentos tecnológicos, o Parecer apresentou opções metodológicas e encaminhamentos pedagógicos que poderiam ser utilizados e explorados:

[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020, p. 8-9).

Além disso, este documento ressalta a importância de considerar-se as dificuldades e fragilidades existentes no sistema educacional brasileiro, as disparidades nos níveis de desenvolvimento dos estudantes e a falta de acesso às ferramentas tecnológicas, que para o ensino remoto, facilitam a interação e o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, fundamentados pelas orientações do referido Parecer, as escolas estaduais e municipais, a partir de suas especificidades, organizaram o trabalho docente adequando suas práticas às metodologias e recursos disponíveis para atender os discentes.

---

<sup>14</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2020, de 28 de abril de 2020.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018)<sup>16</sup>, nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente nos dois primeiros anos, o foco da ação pedagógica corresponde a alfabetização, englobando os alunos em práticas de letramento, de modo que o conhecimento seja construído gradualmente, valorizando momentos lúdicos de aprendizagem e considerando as experiências vividas e o interesses dos alunos. Neste sentido, esta pesquisa buscou analisar as condições de trabalho dos professores participantes e alguns impactos provocados pela pandemia de Covid-19.

Em relação à formação docente voltada para o uso de tecnologias digitais que a realidade pandêmica exigiu, percebeu-se semelhança nos dois grupos, dado que 37,6% dos docentes do Grupo A e 41,7% dos professores do Grupo B realizaram cursos de formação, sendo, a maioria, por meio de cursos técnicos livres. Ainda, ambos os grupos indicaram a relevância da aprendizagem constante, da superação de obstáculos e especialmente do domínio das tecnologias digitais. Também, indicaram que avançaram nas habilidades com as tecnologias digitais, mas no Grupo B, notou-se um crescimento estatístico superior, demonstrando um maior aprendizado e superação de obstáculos, considerando que tinham menos contato com as tecnologias digitais, em comparação com o Grupo A.

Ainda, constatou-se que, somente 37,5% dos professores do Grupo A precisaram investir em ferramentas tecnológicas para a implantação do ERE, já no Grupo B, verificou-se que 91,7% dos participantes apontaram tal necessidade. O grupo dos professores mais jovens estava melhor preparado para a utilização das tecnologias digitais em suas aulas, tendo em vista que eles já eram mais familiarizados com as ferramentas digitais e sendo empregadas de algum modo no seu cotidiano. O que explica o motivo pelos participantes do Grupo B sentirem-se despreparados tecnicamente e instrumentalmente, demonstrando a defasagem tecnológica e falta de familiaridade com recursos tecnológicos, provocando menos iniciativas proativas e maior dependência de ajuda e/ou parceria com os colegas de trabalho.

Os professores utilizaram aplicativos, sites ou outras plataformas digitais para a efetivação do ensino. Porém, verificou-se que o Grupo A usou mais

---

<sup>16</sup>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.



aplicativos para edição de vídeos e imagens, o que mostrou um perfil mais criador, preferindo elaborar ou adaptar seus conteúdos digitais usados nas aulas remotas, enquanto o Grupo B fazia menos criações/edições, sendo mais consumidor de conteúdo disponibilizado.

Referente às influências negativas da pandemia na qualidade de vida dos docentes devido a necessidade de se adaptarem de forma rápida aos recursos tecnológicos digitais, observou-se que a maioria dos professores se sentiram perdidos, dado que 75% dos participantes do Grupo B e 50% do Grupo A informaram este sentimento.

A percepção dos professores acerca da efetivação de aprendizagens das crianças ao longo do ensino remoto mostrou-se semelhante nos dois grupos. 56,3% do Grupo A e 58,4% do Grupo B associaram a consolidação de aprendizagens somente nos casos em que as crianças apresentaram determinada autonomia de estudos e as famílias envolveram-se no processo de aquisição. Os docentes também ressaltam que as tecnologias digitais usadas durante o ensino remoto impactaram o ensino escolar e trouxeram alternativas úteis e interessantes para o futuro das suas práticas docentes, tanto no ensino presencial, quanto remoto.

Em síntese, percebeu-se que ensinar presencialmente no ambiente escolar já apresentava desafios aos professores, e com o ensino remoto, intensificou-se tais dificuldades, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem começou a acontecer na casa das crianças por meio de novas práticas e novos recursos, sem que os docentes, estudantes e familiares estivessem devidamente preparados.

O ERE, mesmo não atingindo com eficácia todos os alunos e não promovendo aprendizagens significativas em todos os estudantes, correspondeu a única alternativa possível de manter o vínculo com a escola e diminuir o retrocesso e o aumento dos índices de evasão escolar. Os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental, necessitam repensar suas práticas pedagógicas e adequá-las ao contexto de sua turma, considerando as dificuldades e potencialidades de todos os recursos disponíveis, como por exemplo, as tecnologias digitais.

Por fim, Viana e Nascimento (2021), indicaram que os cursos de formação para professores precisam investir em ementas que contemplem distintas metodologias de ensino e a utilização das ferramentas tecnológicas para habilitar

esses profissionais a atuar com confiança e eficiência, de modo que suas práticas de ensino sejam enriquecidas.

A pesquisa de Almeida e Matos (2021), “Alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto: uma análise sobre a prática docente na perspectiva das professoras” investigou a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no contexto do ensino remoto, por meio da perspectiva das próprias docentes. As autoras consideram que na sala de aula presencial, os alunos e docentes compartilham suas experiências para aprender e ensinar em conjunto por meio da troca de conhecimentos e saberes, porém, com o ensino remoto, imposto pela pandemia, essa dinâmica foi mudada drasticamente, demandando alterações na forma como essa relação foi construída até então.

Neste sentido, demonstra-se a relevância de uma análise sobre a prática pedagógica de professores alfabetizadores, no contexto da pandemia, em relação ao processo de alfabetização e letramento para o desenvolvimento social e pessoal da criança e para se notar no mundo como um indivíduo atuante, participativo e crítico, só sendo possível efetivá-la a partir de um ensino sistematizado pautado pela prática social da linguagem escrita.

A pesquisa de perspectiva qualitativa envolveu três professoras de turmas do 2º ano do ensino fundamental do estado do Ceará. A coleta de dados ocorreu por meio da elaboração de um questionário online, por meio da plataforma Google Formulários, que foi encaminhado para as professoras via link. Ele foi formado por sete perguntas, porém, para este artigo, utilizou-se somente as seguintes: “1- Como você avalia a sua prática enquanto professora alfabetizadora no contexto do ensino remoto? Por quê?” e “2 - Você acredita que as crianças ampliaram seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita nesse período de ensino remoto? Por quê?”.

Buscou-se com este questionário, fomentar reflexões acerca do trabalho docente no contexto pandêmico e sobre a função das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de alfabetização e letramento dos alunos para minimizar as dificuldades enfrentadas por eles, tendo em vista que existem muitas dificuldades para a inserção desses instrumentos em sala de aula, principalmente na escola pública.

Primeiramente, evidenciou o conceito de letramento que segundo Soares (2021)<sup>17</sup>, pode ser entendido como o desenvolvimento das capacidades que possibilitam ler e escrever de maneira adequada e eficiente, nas várias situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos escrever ou ler distintos gêneros e tipos de textos, em distintos suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores e para diferentes funções. Um aluno alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, dado que alfabetizado corresponde ao sujeito que sabe ler e escrever, enquanto o indivíduo letrado, é aquele que vive em estado de letramento, isto é, que usa socialmente a leitura e a escrita, as práticas e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Dessa maneira, percebeu-se que para que uma pessoa esteja apta para interagir socialmente com esses conhecimentos, a instituição escolar precisa focalizar alfabetizar e letrar, respeitando as especificidades desses dois processos e, ao mesmo tempo, contemplando-os de modo indissociável. Ainda, indicou-se que há outros elementos relevantes que perpassam pela aprendizagem da leitura e da escrita pelo indivíduo, como por exemplo: políticas públicas de valorização do trabalho docente; material didático adequado; motivação para aprender e ensinar; infraestrutura do local escolar; valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, participação dos familiares no processo educativo; e a interação entre os alunos e o docente, a qual se realiza os demais elementos citados.

O contexto de pandemia da Covid-19, trouxe novos questionamentos em relação aos desafios educacionais vivenciados, assim, as autoras buscaram compreender como as docentes participantes avaliavam a sua prática, na realidade do ensino remoto. Com as respostas das professoras, notou-se que avaliaram de modo positivo o desenvolvimento da sua prática, tendo em vista que se reinventaram e se adaptaram, usando os recursos disponíveis, e, desse modo, superaram as suas dificuldades no manuseio e inserção das tecnologias digitais em suas aulas. Ao adaptarem a prática pedagógica ao ensino remoto precisou-se usar diferentes metodologias de aprendizagem, visto que cada aluno tem seu próprio

---

<sup>17</sup> SOARES, Magda. Alfabetização. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ritmo para aprender, não há como somente um método de ensino suprir as dificuldades e necessidades de todas as crianças.

As professoras ainda refletiram e apontaram distintas características do processo de aprendizagem, dentre eles a aprendizagem que ocorreu fora do ambiente da sala de aula ter sido percebidas pelas crianças, os alunos que puderam contar com o acompanhamento dos familiares tiveram um avanço significativo na ampliação de seus conhecimentos e o problema de não ser possível acompanhar as dificuldades dos estudantes de forma presencial devido ao ensino remoto. A aprendizagem acontece em distintos espaços, o contato com a leitura e a escrita, tanto no suporte impresso ou digital, possibilita que o sujeito entenda que esses conhecimentos são construídos socialmente e que se alteram de acordo com novas exigências de utilização que são solicitadas pela sociedade, portanto, ser alfabetizado na perspectiva do letramento corresponde a perceber as especificidades da cultura escrita nos distintos modos de apresentação.

Ainda, observou-se que tais apontamentos foram essenciais e refletem como o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, amplo e sofre influência da individualidade dos alunos e professores e pelo ambiente social em que estão inseridos. O contexto de ensino remoto ao exigir a utilização das TDIC para efetivar o ensino e aprendizagem possibilitou a reflexão acerca da relevância dessas aprendizagens em articulação ao desenvolvimento e ampliação do letramento digital.

O letramento e a alfabetização dos alunos são processos contínuos que necessitam de uma rede de apoio para que seja garantido um ambiente com condições favoráveis à reflexão, curiosidade, investigação e experimentação com todos os tipos de recursos disponíveis. Assim, a família sendo uma relevante agência de letramento, mostrou-se como ação fundamental o seu apoio ao longo desses processos, tendo em vista que o modo como a família lida com essa aquisição inicial das crianças pode ser determinante para o sucesso do processo de alfabetizar letrando.

Em síntese, percebeu-se que o ensino remoto exigiu, por parte das professoras, uma alteração no conjunto de estratégias, atitudes e procedimentos didático-pedagógicos para tentarem superar as dificuldades da suspensão das aulas presenciais em razão do distanciamento social. Assim, os planejamentos do

processo de ensino e aprendizagem tiveram que envolver recursos tecnológicos, usando-se de criatividade para o planejamento das atividades e das novas abordagens metodológicas para propiciar o interesse e motivação das crianças e de seus familiares.

Por fim, Almeida e Matos (2021), ressaltaram que esta pesquisa corresponde a uma pequena contribuição para a discussão e reflexão de como os docentes alfabetizadores se reinventaram e se adaptaram ao novo contexto de ensino causado pela pandemia. Dessa maneira, indicaram a importância da elaboração de estudos para ampliar o debate e o entendimento acerca deste assunto.

A pesquisa de Barbosa e Gonçalves (2021), “A importância da alfabetização em tempos de pandemia” procurou soluções e verificou os trabalhos publicados para descobrir quais os métodos e metodologias foram usados ou propostos pelos professores e pesquisadores para que acontecesse o processo de alfabetização durante a pandemia de Covid-19. As autoras consideram o processo de alfabetização muito importante, contudo, devido à pandemia, este processo passou por uma ruptura no modo de ensino. Nesse contexto, questionam qual seria a maneira de alfabetizar os alunos em tempos de pandemia.

Durante a coleta de dados, foi realizada uma pesquisa documental por meio de quatorze trabalhos, sendo eles artigos e livros. Selecionou-se sete estudos do ano de 2020, que demonstraram a preocupação com o novo modelo remoto para a alfabetização e sete do ano de 2021, que mostraram como foi a realidade da alfabetização ao longo do ano de 2020. Primeiramente, indicou-se que a alfabetização tem um papel fundamental para a formação dos indivíduos, contudo, devido a pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e deu início ao ensino remoto, o qual foi um choque para todos os envolvidos, tanto os profissionais da área da educação, quanto alunos e familiares, principalmente aqueles que apresentaram maior vulnerabilidade social.

A grande maioria das famílias não tiveram um preparo para dar o suporte necessário às crianças. Diversos estudantes não tiveram o acompanhamento adequado dos professores e o seu estudo acontecia em locais inadequados, sendo improvisados. Desse modo, evidenciou-se que a pandemia ampliou a vulnerabilidade social, prejudicando uma grande parcela dos alunos ao longo do

processo de alfabetização e letramento, tendo em vista que a distinção social afeta a equidade, igualdade e acesso aos instrumentos culturais. As dificuldades vivenciadas ao longo do ensino remoto decorrem da falta de equipamentos adequados e precariedade tecnológica, falta de infraestrutura dos alunos, assim como vários outros fatores como a dificuldade do ensino e aprendizagem.

Além disso, mostrou-se que a pandemia provocou a procura incessante por formação continuada por parte dos professores, que gerou o aprendizado de novas ferramentas tecnológicas nos distintos momentos da pandemia, como: aulas gravadas, impressões, podcasts, mensageiros comunicacionais, plataformas online, dentre outras que se mostraram heterogêneas para cada contexto educacional. Entretanto, a ruptura total da modalidade de ensino presencial impactou os profissionais da educação que não tiveram apoio, quando a escola fechou e os educadores precisaram ensinar a distância, mesmo nunca tendo aprendido. Assim, constatou-se que os professores não tiveram acesso a formações adequadas para o trabalho remoto, o que ocasionou a procura e a elaboração de novas metodologias para um contexto de isolamento social que provocou uma grande perda de qualidade no ato de ensinar.

Em síntese, percebeu-se que a mudança de contexto da educação formal, causado pela pandemia, impactou gestores, professores, alunos e responsáveis, os colocando em uma situação inédita, especialmente os envolvidos no processo de alfabetização, momento relevante de contato do estudante com a escrita e com a leitura. Além disso, notou-se que as medidas políticas tomadas que modificaram o modelo educacional, trouxeram efeitos que podem perdurar por um longo período. Tais medidas trouxeram a abertura do debate das distintas classes socioeconômicas e da relevância da escola para toda a população. Assim, o espaço escolar ganhou uma função de destaque como um assunto a ser discutido em nível mundial.

Por fim, Barbosa e Gonçalves (2021), indicaram que a educação corresponde a um processo que se modifica ao longo do tempo, contudo, o que não se altera é o papel essencial do aprender. Dessa maneira, mesmo com as diversas dificuldades encontradas no ensino remoto, o processo de aprendizagem pôde ocorrer a partir do esforço dos professores, alunos e responsáveis, dado que ambos aprenderam juntos com este novo processo de alfabetização.

A pesquisa de Bessa (2021), “Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica” investigou as percepções, sentimentos e ações pedagógicas dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo da pandemia de Covid-19, analisou as consequências do fenômeno pandêmico sob o sistema de educação e descreveu como o isolamento social afetou o segmento educacional dos anos iniciais em razão do acesso aos processos de ensino aprendizagem e prática pedagógica.

A autora considera que o isolamento social exigido pela pandemia trouxe consequências para o contexto educacional, tais sendo: foi afetado o bem-estar e a saúde mental dos professores e ocorreu uma sobrecarga de trabalho, dificultando conciliarem a vida profissional, social e familiar; a dinâmica de trabalho dos docentes e alunos da rede pública de ensino teve limitações, em seu contexto estrutural; a aprendizagem dos alunos diminuiu e ficou limitada aos recursos tecnológicos daqueles que o possuem; e as experiências com o ensino remoto representou um desafio a ser superado.

A pesquisa de perspectiva qualitativa, envolveu 67 professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental dos municípios de Formosa-GO e São Paulo-SP. Durante o processo de coleta de dados, foram selecionados, de modo aleatório, docentes que trabalhavam com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental nas cidades de Formosa e São Paulo. Na primeira cidade participaram três escolas municipais, e na segunda, selecionou-se uma escola municipal e duas estaduais. Foi realizado um contato inicial com os diretores e solicitado a autorização para envio de questionários para os professores. Após a autorização, foi enviado, em outubro de 2020, um questionário, feito a partir do aplicativo Google Forms, para os docentes por meio de e-mail e da plataforma WhatsApp, focalizando uma maior participação de professores e mantendo o isolamento social.

Posteriormente, os dados foram analisados e categorizados a partir de aspectos dos participantes e diferenças existentes segundo as variáveis incluídas, tais como, idade, cidade, sexo, etapa e rede de ensino. Eles foram separados em uma matriz por variáveis e submetidos a análises estatísticas de tipo descritivo e inferencial, paramétrico e não paramétrico.

As ferramentas utilizadas para análise dos dados corresponderam ao: programa estatístico SPSS para Windows versão 22.0 que deu suporte para as análises; teste Shapiro wilk para averiguar a pressuposição de normalidade na distribuição da amostra; teste T Students para amostras independentes nas variáveis de controle: unidade federativa e gênero dos professores; Mann-Whitney, para os dados não paramétricos; ANOVA unidirecional usado para observar a existência de distinções significativas em relação às variáveis idade, etapas e rede de ensino em que trabalham os docentes; e para os dados não paramétricos, foi usado o teste Kruskal-Wallis.

Primeiramente, evidenciou-se que, em decorrência ao contexto de pandemia de Covid-19, os profissionais da educação precisaram se adequar ao ensino remoto a partir de instrumentos tecnológicos para dar continuidade às atividades. Porém, diversos alunos de comunidades carentes apresentaram dificuldades de acesso à internet, com uma infraestrutura inadequada, falta de recursos técnicos e tecnológicos para realizarem seus estudos. Além disso, percebeu-se um despreparo com o uso de ferramentas digitais por parte dos professores que dificultou o processo de ensino e aprendizagem. Essa situação, acarretou muitas dificuldades para a equipe escolar, alunos e suas famílias, como por exemplo: ansiedade; evasão escolar; desmotivação dos estudantes e seus responsáveis; cumprir com êxito os conteúdos prescritos no currículo e ofertar um ensino de qualidade; cumprir os dias letivos; e preocupações dos professores em manter seus empregos.

Em relação ao despreparo para o ensino remoto por parte dos participantes, notou-se que, independentemente da cidade, etapa de ensino, sexo e idade, se sentiram despreparados para a mudança do modo presencial para o on-line. Eles não tiveram formação adequada devido às desigualdades sociais e digitais entre os estudantes das escolas públicas e a ausência de políticas educacionais com a finalidade de oferecer a conectividade e o direito à educação.



Muitas escolas públicas, professores e famílias necessitaram encontrar soluções criativas para tentar manter a conexão com os alunos e familiares que não tinham acesso à internet e a instrumentos digitais adequados. Os docentes colaboradores indicaram que realizaram algumas ações para garantir a qualidade mínima dos processos de ensino e aprendizagem, dentre elas se destacaram: ofertas de aulas virtuais ou on-line (94%); envio de atividades pedagógicas aos estudantes (91%); contato direto com os familiares das crianças (80,6%); e adaptação do currículo escolar (77,6%).

Referente aos sentimentos dos docentes ao longo da pandemia, percebeu-se que a maior parcela das respostas (70%) correspondeu a dois sentimentos, sendo ansiedade e sobrecarga de trabalho. Ainda, relataram outros sentimentos como cansaço (62,7%), estresse (34,3%), depressão (28,4%), solidão (22%) e outros 15% apontaram o sentimento de tédio. Dessa forma, demonstrou-se que os docentes foram impactados psicologicamente pelo isolamento social, incerteza e pelas alterações repentinas por causa da pandemia. A falta de reconhecimento, excesso de atividades e a urgência de aprender novas formas de ensinar, em conjunto com o ambiente de insegurança acerca do futuro, provocaram sobrecarga e estresse nos professores.

Dentre os 67 professores, somente 12 (17,9%) necessitaram se afastar dos trabalhos desenvolvidos no ensino remoto por questões de saúde, enquanto 55 (82,1%) indicaram que não precisaram ainda adotar esta medida, mostrando que, apesar da forte carga emocional, as questões de saúde não foram empecilho para trabalharem. Neste sentido, os autores Pereira Santos e Manenti (2020)<sup>18</sup>, apontam que o cuidado com a saúde mental dos docentes deve ser levado a sério, dado que ações e diligências preventivas e promotoras de saúde podem minimizar as implicações psicológicas da pandemia.

Diversos professores, durante a pandemia, precisaram se adequar ao ensino, desempenhando várias atividades neste período, como por exemplo, trabalhar de casa nas atividades da escola (98,5%), buscar capacitação por meio de livros, cursos on-line, referências bibliográficas, sites de universidade, além de

---

<sup>18</sup> PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: Os Impactos das Atividades Remotas. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista - RR, v.3, n.9, p.26-32, 2020.

outros (80,6%), exercer a organização familiar (67,2), as atividades do lar (61,2%) e auxiliar e apoiar seus filhos nas tarefas (52,2%).

Verificou-se que 49,3% dos participantes consideraram estar em um bom caminho, isto é, tinham uma avaliação positiva de sua prática, 37,3% acreditaram estar razoável e apenas 13,4% indicaram frustração em relação ao trabalho, considerando o ruim ou péssimo. Essas afirmações demonstraram que, mesmo com todas as dificuldades do ensino remoto, a maior parte dos professores mostraram-se otimistas ao sentirem que estavam realizando um bom trabalho. Pressupõe-se que, apesar da ausência de capacitação adequada, estes docentes notaram que estavam atendendo às novas formas de atuar, exigidas no contexto pandêmico.

Neste sentido, evidenciou-se que os tipos de apoio que os docentes consideraram mais relevantes para uma melhor realização do trabalho corresponderam a o apoio financeiro (25,4%), capacitação profissional para saber lidar com os estudantes nas aulas on-line (19,4%), auxílio nas atividades domésticas e no trabalho (14,9%) e apoio psicológico e emocional (10,4%).

Em relação a percepção dos professores quanto à aprendizagem dos alunos, notou-se distinções, dado que 29,9% dos participantes relataram que a aprendizagem aumentou, 38,8% apontaram que não houve mudança referente à aprendizagem remota e presencial, 10,4% acharam que diminuiu e uma proporção de 20,9% de professores não souberam informar. Assim, evidenciou-se que a percepção dos docentes a respeito da aprendizagem das crianças foi positiva, para quase 70% dos participantes, a aprendizagem aumentou ou permaneceu a mesma. Tal ideia pode ser resultado, do anseio dos docentes a sua procura contínua de formação e instrumentos para atingir uma melhor qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, evidenciou-se que, em decorrência do isolamento social, ocorreu uma grande mudança no contexto educacional que afetou o bem-estar da saúde mental dos professores e o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de forma significativa durante a pandemia. O que sustentou a perspectiva de que a pandemia ampliou as dificuldades que o sistema de educação brasileiro já enfrentava, como o despreparo estrutural escolar, desvalorização docente e a desigualdade social. Assim, demonstrou-se que as distinções por cor/raça e sexo

presentes na educação, tanto em relação aos alunos, quanto aos profissionais do campo da educação, são mantidas e as desigualdades podem ser ampliadas devido ao contexto pandêmico.

Além disso, percebeu-se que utilizar ferramentas digitais para realizar o processo de aprendizagem não corresponde a uma tarefa fácil, isso porque os docentes não tiveram o preparo necessário para executarem tal ação. Porém, as aprendizagens de ferramentas tecnológicas poderão ser incorporadas ao contexto escolar pós pandêmico com a finalidade de diminuir os efeitos negativos da pandemia, oferecendo alternativas seguras para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, Bessa (2021), ressaltou que espera que os resultados deste estudo gerem novos conhecimentos e pesquisas que possam minimizar as consequências negativas da pandemia no cenário educacional e, ainda, possibilite o entendimento das experiências vivenciadas pelos docentes em sua prática pedagógica.

A pesquisa de Ferreira, Ferreira e Zen (2020), “Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna” investigou as alternativas encontradas pelas professoras alfabetizadoras para proporcionar as condições necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Remoto Emergencial (ERE). As autoras consideram que alfabetizar presencialmente já é muito difícil, assim, tentar realizar esse mesmo trabalho através da educação remota corresponde a um processo de ensino distinto e complexo. Neste sentido, apontam para a importância de se refletir e discutir acerca do ensinar a língua materna no contexto remoto.

A pesquisa de perspectiva qualitativa, envolveu três professoras alfabetizadoras de uma escola privada de um município localizado no sudoeste da Bahia. O processo de coleta de dados ocorreu por meio da realização de uma entrevista semiestruturada com as professoras acerca do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Primeiramente, em relação às desigualdades sociais no Brasil, apontou-se que vem ocorrendo um aumento nas últimas décadas e com a pandemia se revelou que, mesmo o vírus não escolhendo o público-alvo, aqueles que antes do contexto pandêmico já se encontravam em situação de vulnerabilidade correspondem aos que têm menos acesso às condições necessárias para combater a Covid-19. Ou seja, ao invés da idade, a classe social passa a definir quem morre da doença no país.

Em meio a este cenário, as escolas, sem muitas alternativas, passaram a funcionar por meio do ensino remoto emergencial (ERE). Assim, o trabalho docente começou a exigir ainda mais dedicação, visto que o único modo disponível para realizar a interação com os estudantes no ensino remoto é por meio das tecnologias digitais, mas para muitos educadores manusear tais instrumentos correspondeu a uma situação totalmente nova.

Ademais, apontou-se a impossibilidade de uma transposição direta das práticas educativas utilizadas nas aulas presenciais para a modalidade remota, além da necessidade do domínio dos instrumentos tecnológicos, existe uma série de saberes pedagógicos específicos do ensino remoto que não é conhecido por todos os docentes. Dessa forma, os gestores, professores e alunos foram compreendendo que fazer um ensino remoto é oferecer atividades via internet, em condições precárias, para tentar diminuir os prejuízos provocados pelo fechamento das escolas ao longo do ano letivo de 2020. Mesmo assim, os profissionais da área da educação se reinventaram para buscar soluções que conseguissem envolver os estudantes em um processo de ensino e aprendizagem que fizesse algum sentido para eles, apesar de toda instabilidade gerada pela a Covid-19.

Neste sentido, segundo Ferreira, Ferreira e Zen (2020), o Conselho Nacional de Educação ao reconhecer a complexidade do processo de ensino e acompanhamento durante a alfabetização na modalidade online, indicou a necessidade da participação de um adulto para cumprimento desse processo, haja vista que no ERE, a realização das atividades deixa de ser uma responsabilidade somente dos professores e passa a ser compartilhada pela família. Contudo, os familiares que convivem com os alunos não possuem formação adequada para acompanhá-los em seu processo de alfabetização e, ainda, em muitas situações os estudantes não possuem o privilégio de ter um adulto que consiga auxiliá-los.

A criança, para entender as distintas utilizações sociais da escrita, necessita participar de momentos variados que englobam a escrita, isto é, ter acesso a diversas práticas sociais de leitura e escrita. Para isto ocorrer, ela deve interagir, dialogar e manipular situações que abrangem a escrita e o docente precisa acompanhá-la nesse processo. Entretanto, a interação entre as crianças e os professores corresponde a um grande desafio para o ensino remoto. Na

alfabetização, o debate de ideias entre os alunos e as intervenções do docente são essenciais para auxiliar os alunos a avançarem em suas conceitualizações acerca da escrita.

Assim, questionou-se as professoras participantes deste estudo sobre as alternativas encontradas para concretização de práticas pedagógicas no ERE. Nas suas narrativas identificou-se um grande esforço em oportunizar boas situações de aprendizagem para seus alunos. Porém, reconheceram os limites que o ensino remoto impõe, como por exemplo, quando a P1 relata que não será possível ter o mesmo sucesso das aulas presenciais e a P2 aponta utilizar diversos instrumentos digitais para assegurar o “engajamento”. Foi consenso a dificuldade existente para o trabalho docente no processo de alfabetização durante o ensino remoto. As professoras relatam dificuldade de identificar o que os alunos sabem acerca da escrita neste contexto.

Todas as participantes apontaram que se trata de um cenário difícil, mas existem boas perspectivas, especialmente se continuarem contando com a ajuda das famílias das crianças, dado que para a realização das atividades, também passaram a compor a organização do trabalho pedagógico. O resultado que se tem obtido na alfabetização no ensino remoto está ligado ao apoio que os alunos têm recebido no contexto familiar. Portanto, percebeu-se que as famílias têm um papel imprescindível na continuidade da escolarização dos estudantes na realidade pandêmica. O que vem fortalecendo essas duas instituições sociais, mas não se deve esperar que as famílias assumam a função da escola, e sim que colaborem de modo efetivo para viabilizar as conjunturas necessárias para que o vínculo do aluno com a aprendizagem seja mantido, mesmo com o isolamento social.

Em síntese, percebeu-se que durante o isolamento físico, imposto pela pandemia da Covid-19, as escolas precisaram se reinventar e distintas formas de fazer escola vem surgindo. O ensino remoto emergencial, mesmo sendo a única alternativa possível no contexto pandêmico, impõe limites, não se configurou a melhor alternativa para a alfabetização. Ele assegura a manutenção do vínculo dos alunos com o contexto escolar, porém diminui as possibilidades de participação em várias práticas sociais de leitura e escrita que englobam a participação coletiva das crianças.

Assim, oferecer momentos de leitura e escrita que façam sentido para os estudantes mostrou-se como o maior desafio para as professoras alfabetizadoras durante o ensino remoto. Os docentes necessitaram mudar suas práticas pedagógicas, adotando novas metodologias e utilizando tecnologias digitais até então desconhecidas. Contudo, não teve uma política de formação de professores que garantisse as condições necessárias para essa transformação.

Por fim, Ferreira, Ferreira e Zen (2020), indicaram que os professores necessitam se reinventar, especialmente em meio a essa mudança de cenário causada pelo distanciamento social. Contudo, o que se demonstrou preocupante e precisam ser debatidos são as condições em que essa reinvenção necessitou ocorrer.

A pesquisa de Miranda, Melo e Silva (2020), “Letramento digital: em tempos de ensino remoto, uma necessidade cada vez mais atual” discutiu sobre a necessidade do letramento e do letramento digital, interpretou as abordagens e dificuldades desses processos, considerando a sua inclusão na vida acadêmica dos alunos, e procurou identificar maneiras de inserir a prática do letramento digital na vida dos estudantes. As autoras consideram que o contexto de pandemia de Covid-19 e de ensino remoto, ocasionaram diversos debates que envolvem letramento, especialmente, o letramento digital, dado que se tornou necessário para a avaliação e reflexão das práticas docente, de modo que se busque refletir em metodologias que facilitem o contato dos estudantes com tal processo.

Primeiramente, apresentou-se o conceito de letramento de acordo com Soares (2012)<sup>19</sup>, sendo letramento o resultado do ato de ensinar e aprender as práticas sociais de escrita e leitura. A escola necessita assumir um compromisso com a aprendizagem significativa, implantando um modelo em que o processo de alfabetização seja relacionado com o de letramento, respondendo às demandas sociais de leitura e escrita de seus alunos. Além disso, com as inovações tecnológicas surgiu a importância de letrar digitalmente os indivíduos, dado que possibilita escrever, ler e interpretar textos de forma online e, ainda, interagir via tecnologias digitais da informação e da comunicação, dessa maneira, podendo acontecer por meio de diversos instrumentos, como salas de aulas virtuais, chats,

---

<sup>19</sup> SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

aplicativos, além de outros. Contudo, o uso desses recursos tecnológicos sem a formação docente necessária para a sua introdução na prática pedagógica provoca um choque cultural e uma resistência por parte dos professores na sua aplicação.

Ao longo da pandemia de Covid-19, as escolas foram fechadas e iniciou-se o ensino remoto, o que exigiu que os professores se adaptassem aos mecanismos de tecnologias de maneiras rápidas e práticas. O que se mostrou uma ação difícil devido à falta de formação anterior essenciais para o ensino online. Assim, apontou-se a importância de investimento em formação docente acerca do letramento digital, de modo que estimule esses profissionais a utilizarem tais ferramentas no contexto de salas de aulas físicas ou virtuais, aprendendo a ensinar seus alunos de forma mais adequada e significativa. As instituições escolares precisam garantir formações contínuas aos professores, para que consigam ensinar utilizando letramentos digitais na vida dos estudantes, visto que os inclui digitalmente e proporciona a descoberta de novas possibilidades, desenvolve habilidades e forma sujeitos críticos-reflexivos em todos os âmbitos sociais.

Em relação às contribuições do uso das tecnologias na educação, evidenciou-se que desperta o interesse dos alunos e professores, proporciona muitas possibilidades de pesquisas e de aulas inovadoras e interativas e múltiplas possibilidades de construção de sentido. O letramento digital se mostrou com uma prática social que transforma o processo educacional e as perspectivas de aulas. Contudo, a sua inclusão na escola corresponde a um grande desafio, especialmente em decorrência do contexto de pandemia, dado que existem diversas instituições que não possuem os recursos necessários e muitos alunos em condições sociais vulneráveis que não tem celular ou computador, sendo exigido dos professores criatividade para conseguirem ensinar e abordar o letramento digital adaptando-se a realidade do aluno.

Em síntese, percebeu-se que um ensino fundamentado na decodificação e codificação é limitador, não possibilita uma aprendizagem de escrita e leitura satisfatória em diversos contextos da sociedade. O que demonstrou que o alfabetizar letrando é essencial para alterar este cenário, visto que proporciona o ensinar e o aprender a partir das práticas sociais. Com as inovações tecnológicas surgiu a relevância de serem incluídas no ensino, isto é, por meio da utilização do

letramento digital na escola, se amplia a aprendizagem, desenvolvimento de habilidades dos alunos, mas para isto é necessário adequar-se à realidade da escola e dos seus discentes.

Por fim, Miranda, Melo e Silva (2020), apontaram que o letramento digital é uma prática social fundamental para o ambiente escolar, pois possibilita a construção de cidadãos letrados digitalmente e que as aulas sejam inovadoras, despertando a atenção dos estudantes e oferecendo conhecimento acerca das tecnologias de modo significativo.

A pesquisa de Barcelos, Freitas, Siqueira e Freitas (2020), “Alfabetização e letramento digital: um retrato do trabalho docente no contexto pandêmico no município de Campos dos Goytacazes-RJ” investigou como vem sendo realizado o processo de alfabetização e letramento digital na realidade de distanciamento social e os desafios enfrentados pelos professores para atender essa demanda. As autoras consideram que os docentes necessitam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são utilizados pelos estudantes, para integrá-los, de modo criativo e construtivo, ao cotidiano escolar. A pandemia de Covid-19, trouxe mudanças na realidade educacional e novos desafios, os professores precisaram se adaptar às tecnologias digitais para realizar o ensino de forma remota. Neste sentido, apontaram a relevância de docentes e discentes serem letrados digitais, isto é, se apropriarem dos instrumentos digitais de maneira significativa e que saibam usá-las criticamente.

A pesquisa de perspectiva quali-quantitativa, envolveu 7 professores alfabetizadores do município de Campos dos Goytacazes-RJ. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista estruturada com professores do ciclo alfabetizador (1º, 2º e 3º ano) que atuam na rede pública e privada de ensino, feita a partir da plataforma Google Forms, formado por sete perguntas que focalizaram refletir acerca da importância do Letramento Digital no processo de alfabetização.

Primeiramente, evidenciou-se que, com diversas pesquisas linguísticas e cognitivas acerca da aprendizagem de leitura e escrita, ocorreu uma distinção entre alfabetizar e letrar os alunos, diferenciando nos seus objetos de conhecimento e no modo de ensino. O primeiro consiste em ensinar a codificar a língua oral, processo



representado pelo ato de escrever, e decodificar a língua escrita, representado pelo ato de ler. Já o segundo, a prática do letramento, pode ser entendida como desenvolver estratégias e técnicas para ler e escrever, compreender diversos gêneros textuais, possibilitando desenvolver um conhecimento que será essencial para a caminhada do sujeito como cidadão crítico. Contudo, mesmo apresentando conceitos diferentes, correspondem a práticas interdependentes, complementares e sendo necessário que os professores compreendam isto.

O docente é um autor relevante em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola, tendo em vista que precisa utilizá-las na sala de aula e, ainda, seja capaz investigar e entender criticamente esse universo, de modo que consiga orientar seus estudantes acerca da utilização crítica e consciente dos meios digitais no contexto escolar e fora dele.

A escola tem responsabilidade social neste cenário, logo, os profissionais do campo da educação necessitam desenvolver capacidades necessárias para exercer sua função com êxito, possibilitando a formação do discente nesse processo, especialmente considerando que vivemos em um país com desigualdades sociais e muitos não possuem acesso às tecnologias fora do ambiente escolar. O letramento digital pode ser compreendido como um conjunto de capacidades adquiridas e desenvolvidas por uma determinada pessoa para a utilização estratégica e crítica das tecnologias, sendo muito relevante para a formação do sujeito no âmbito social, cultural ou intelectual.

Em relação às respostas das entrevistas realizadas com os professores alfabetizadores, percebeu-se que a grande maioria deles não possui o domínio dos instrumentos digitais e demonstraram bastante dificuldades acerca das tecnologias usadas no ensino remoto, visto que não tiveram formação adequada para tais ações e, muitas vezes, nem acesso aos instrumentos necessários. O que exigiu a busca por aplicativos e conteúdos complementares para realizar interação e mediar os alunos no processo de ensino e aprendizagem, tentando alcançar a maior quantidade de alunos possível, de modo que se ouvisse suas dificuldades e sentimentos, buscando soluções para que o interesse e aprendizagem dos mesmos aumentasse gradualmente. Além disso, o aplicativo “Whatsapp” foi apontado como instrumento que facilitou a interação e envio de atividades, conteúdos

complementares e explicações diárias para os alunos e familiares via grupo da turma.

Referente à diferença na qualidade de ensino entre a rede pública e privada, evidenciou-se grande diferença, uma vez que, a rede privada conseguiu oferecer aulas síncronas, possibilitando uma maior atenção às crianças, enquanto a rede pública só pôde oferecer atividades assíncronas. Essa distinção foi apontada como um fator extremamente excludente, dado que o ensino remoto, mesmo sendo a única medida possível para a situação pandêmica, exige recursos digitais que muitos não têm disponíveis, bem como o preparo dos responsáveis para orientar os estudos dos alunos e participação no processo de ensino e aprendizagem, mas muitos não possuem a formação e conhecimentos necessários para realizar essa tarefa.

Assim, observou-se os esforços dos docentes acerca da realização do processo de alfabetização por meio digital, fazendo uso de atividades propostas impressas e em apostilas, elaboração de projetos e de atividades lúdicas para o complemento dos conteúdos explorados. Ainda, de modo que fossem sanadas as dificuldades de ensino, enviaram vídeos explicativos, desenhos animados, leituras e tudo material que consideraram facilitadores da aprendizagem.

Em síntese, notou-se que a exclusão digital ainda corresponde a um problema existente em nossa sociedade. Apesar dos muitos avanços tecnológicos, muitos sujeitos não estão letrados digitalmente, como foi demonstrado neste estudo quando se evidenciou que cinco, dos sete docentes entrevistados, não se consideraram letrados digitalmente. Assim, é fundamental que os professores desenvolvam e dominem as habilidades necessárias para o manuseio das tecnologias digitais e as usem como instrumento para potencializar as práticas pedagógicas.

Por fim, Barcelos, Freitas, Siqueira e Freitas (2020), indicaram a importância de que sejam elaboradas políticas públicas focalizadas em formar professores letrados digitalmente, de modo que se garanta uma educação de qualidade, tanto no ensino remoto, quanto no presencial.

A pesquisa de Bezerra, Viana e Santos (2021), “O letramento nas séries iniciais como auxílio na prática educativa da educação ambiental em tempo de pandemia” abordou a utilização das práticas de letramento para ajudar no desenvolvimento de um projeto educativo na área de Educação Ambiental, focalizando a aprendizagem das capacidades de escrita e leitura dos alunos nas séries iniciais, considerando a realidade pandêmica causada pela Covid-19. Os autores consideram que o letramento é fundamental para a prática pedagógica pensada para o processo de ensino e aprendizagem das crianças do ensino fundamental para que seja trabalhado com os alunos práticas sociais e orais de leitura e escrita, especialmente ao longo do contexto de pandemia.

A pesquisa de cunho qualitativo, envolveu alunos das séries iniciais de uma escola da rede pública do município de Missão Velha-CE. A coleta de dados ocorreu, inicialmente, por meio de uma revisão bibliográfica e, posteriormente, foi feita um processo metodológico de ação, sendo uma pesquisa em que o pesquisador faz intervenção direta no contexto social que apresenta algum problema, realizada a partir da elaboração e da aplicação de um projeto no campo da Educação Ambiental na realidade das crianças do ensino fundamental. Em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia, buscou-se usar alguns instrumentos digitais como Gmail, Google Meet, WhatsApp, dentre outras ferramentas, como forma de alternativas viáveis para a continuidade do processo educacional de modo remoto, relacionado os métodos de letramento com os temas voltados para a Educação Ambiental no município em que os alunos vivem.

Primeiramente, evidenciou-se que, por meio do embasamento teórico acerca dos métodos de letramento associado à temática da Educação Ambiental, conseguiu-se desenvolver práticas educativas remotas em que as crianças conseguissem relacionar o município em que vivem pela imagem, fazer a leitura da imagem e do texto ao mesmo tempo, assim, praticando as capacidades de letramento.

Ao desenvolver as práticas de letramento a partir da Educação Ambiental, abrangendo atividades de leitura e escrita, possibilitou uma interação com a realidade dos estudantes no Município em que vivem, especialmente nas características referentes ao meio ambiente, sendo necessário em todos os âmbitos

da sociedade, tendo em vista que quando a Educação Ambiental é trabalhada efetivamente, tem um bom rendimento ao relacionar os conteúdos propostos às questões ambientais e ainda sociais que envolvem a realidade do aprendente.

Em relação a intervenção pedagógica deste estudo, feita a partir do letramento associado à Educação Ambiental, foi aplicada uma atividade lúdica através do jogo dos 7 erros que abrange a temática ambiental do município e foi estruturado por meio do instrumento digital “Paint” para ajudar na edição das imagens vinculadas ao meio ambiente. O uso desta atividade lúdica propiciou a aproximação das crianças com o conhecimento, de modo que despertou o interesse dos mesmos pela Educação Ambiental, favorecendo, dessa maneira, a aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio lógico. O que demonstrou que fazer uso de práticas de letramento relacionados ao cotidiano dos alunos, possibilitou que eles conseguissem compreender que a estrutura e a organização dos textos, imagens e brincadeiras usadas nas atividades pedagógicas estavam vinculadas a distintas funções nas práticas cotidianas da sua própria realidade.

Em síntese, percebeu-se que a utilização das práticas de letramento relacionadas à Educação Ambiental ao longo do período de pandemia mostrou-se um instrumento relevante para facilitar o processo de ensino e aprendizagem de alunos das séries iniciais, tendo em vista que estes estão desenvolvendo a leitura e a escrita segundo a ambiência do próprio município em que vivem, apropriando-se da Educação Ambiental para tornaram-se protagonistas que compreendam e reflitam acerca da importância da conservação e preservação da riqueza natural e local.

Por fim, Bezerra, Viana e Santos (2021), apontaram o papel essencial do letramento nas séries iniciais, dado que impulsiona um elo para o entendimento da importância de estabelecer uma nova dinâmica de relação com o seu ambiente, por parte das crianças.

O relato de experiência de Giovani (2021), “A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia” refletiu acerca de como tem sido o processo de alfabetização no contexto de pandemia de Covid-19 e suas implicações. A autora considera que a entrada ao mundo letrado corresponde a um momento relevante. Contudo, este processo foi muito impactado no ano de 2020/2021 em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia.

O relato de experiência de Giovani, pesquisadora ligada teoricamente aos estudos de alfabetização, envolveu seu filho Lucca, aluno do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola particular da cidade de Florianópolis-SC. Primeiramente, relatou a mudança de seu filho da educação infantil pautada no letramento para uma escola particular com carteira e uma mesa demarcada na sala e atividades a serem feitas no caderno e na apostila durante a maior parte da aula. Indicando como uma novidade que substituiu os exercícios de caráter mais autônomo e livre da educação infantil. Ainda, apontou-se que ele já vivia em um contexto letrado, tendo em vista que, desde bebê, já ouvia histórias e manuseava livros, tinha acesso a jogos e internet e, também, interagia com várias esferas sociais. Assim, acreditava que sua alfabetização, enquanto domínio da escrita, seria somente um passo.

Em relação ao material didático utilizado nas aulas presenciais, evidenciou-se que, apesar de o conteúdo da apostila da rede Positivo trouxesse um trabalho partindo de textos, por meio do acompanhamento superficial da autora, identificou o foco excessivo em uma unidade sonora, característico de métodos sintéticos, por parte da educadora, que tirava as crianças da turma de qualquer contato significativo com textos reais, com estrutura e função social, e ensinava a partir de frases descontextualizadas. Além disso, notou que a prática da professora era pautada por uma perspectiva tradicional da aprendizagem da língua escrita, com ênfase na silabação.

Com o contexto de pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e em posse do material didático, começou a fazer atividades com seu filho, de forma diferente da professora, visto que contextualizava as atividades com textos reais do material apostilado, possibilitando a existência de sentido. Depois de um tempo, o método das aulas foi alterado e a docente começou a passar a tarde com a turma em uma sala virtual. Contudo, esta mudança foi indicada pela Giovani como somente espacial, pois as aulas virtuais ainda se assemelhavam ao ambiente físico escolar. Com a abordagem tradicional, focalizava que os alunos aprendessem as famílias silábicas a partir de atividades com palavras descontextualizadas.

Assim, viu a necessidade de, em casa, por meio de atividades mais contextualizadas e apostando na singularidade, incentivar o Lucca a produzir textos. Inicialmente, ocorreu uma resistência com o argumento de que não sabia escrever, entretanto, por meio do incentivo e dos elogios que acompanhou a sua escrita, foi

começando a desenvolver suas habilidades de escrita. Assim, observou-se que o conhecimento que ele começou a mostrar ao manipular a língua real e concreta, ia muito além do que as palavras e frases descontextualizadas trabalhadas pela professora nas aulas online. Enquanto ela explicava e demonstrava aos alunos como se escrevia palavras formadas por sílabas simples, Lucca questionava sua mãe acerca de palavras constituídas por sílabas complexas para compor o seu texto.

Em síntese, a autora evidenciou que trabalhar a alfabetização enquanto um processo discursivo não se limita a aprender letras, sílabas ou palavras isoladas. Dar a oportunidade de autoria aos alunos corresponde a se colocar à escuta de suas dúvidas e dizeres que estão permeados de sentidos e responder a eles, em um processo de aprendizagem tanto do estudante, quanto do professor.

Além disso, percebeu-se que Lucca teve acesso, a partir de suas intervenções, a variados momentos envolvendo a linguagem escrita, mais do que com por meio das quatro horas diárias em que passou em frente ao computador com a professora, recebendo respostas e copiando como em um ensino tradicional. Giovani, buscou diminuir os impactos da metodologia tradicional utilizada pela docente nessa fase de alfabetização. A partir de interferências pedagógicas tentou fazer com que ele brincasse com o que vivenciou e registrasse sua experiência nos textos em que escreveu, considerando a sua singularidade.

Por fim, Giovani (2021), apontou que com o filho procurou resgatar o que é função da escola, isto é, possibilitar que a construção de conhecimentos ocorra através das experiências vividas. Entretanto, mesmo conseguindo auxiliar o Lucca, demonstrou-se preocupada com os outros alunos da sua turma e as demais crianças em processo de alfabetização em período pandêmico. Neste sentido, deixou alguns questionamentos, dentre eles: “Como possibilitar que a alfabetização seja a abertura de horizontes infinitos? Como fazer da alfabetização e das aulas online/remota um acontecimento?” (GIOVANI, 2021).

A Carta pedagógica de Lima (2020), “Dialogando sobre o processo de alfabetização no contexto de ensino remoto” procurou interlocução com a formadora, Renata Barroso de Siqueira Frauendorf, e os diálogos propostos pelo Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogos (GRUPAD) da Universidade Estadual de

Campinas (UNICAMP), sendo um subgrupo do GEPEC/FE/UNICAMP coordenado por Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Ma. Heloísa Proença e Ma. Renata S. Frauendorf, evidenciando o seu processo reflexivo e formativo. A autora considera que a pandemia de Covid-19 impactou o processo de alfabetização e necessitou que ela aprendesse a utilizar ferramentas tecnológicas e se reinventasse para conseguir oferecer um ensino significativo.

Este estudo de cunho qualitativo, envolveu a autora, professora auxiliar, e seu aluno do 3º ano de uma escola particular de Campinas-SP. Primeiramente, evidenciou-se a alteração no cenário educacional, no qual as aulas passaram de presencial para online, à distância, por meio do ensino remoto, sendo a única forma que possibilitava manter o vínculo com os alunos. Momento em que se necessitava de suportes tecnológicos, mas não ocorreram, o que levou os docentes a aprenderem por conta própria. Este processo de adaptação, busca por novas metodologias e incertezas sobre o rumo que a pandemia levaria, foram apontados como causadores de isolamento, medo e preocupação pela manutenção da vida e a elevada taxa de mortalidade.

Neste contexto de tantas incertezas o GRUPAD, que realizava encontros presenciais foi pausado, porém, foi criado um perfil do grupo de estudos no Instagram e iniciou-se um retorno de modo online, o que possibilitou rever os participantes, retomar os debates acerca da alfabetização, o ensino das linguagens escrita e leitora serem revisitados e se apoiarem na realidade pandêmica.

Em relação às aulas, a autora, sendo professora auxiliar, deu continuidade ao processo de alfabetização de uma criança, o Augusto, criança com laudo médico aberto, tendo em vista que os especialistas ainda não tinham fechado. Nos primeiros meses, começaram o contato com a plataforma Google Sala de Aula, do Google para Educação, que a escola possui e já utilizava com os alunos dos anos finais do ensino fundamental I e II antes da pandemia. Observou-se que as primeiras experiências com a plataforma foram estranhas, porém necessárias para o aprendizado da docente para a utilização das tecnologias. As atividades eram gravações de histórias, diversos vídeos e edições, sendo adaptadas para as necessidades do Augusto, com mesmo tema da sua turma, mas em um nível que

precisaria de apoio para a leitura. O combinado com a família foi de gravar as respostas por áudio e enviar.

Percebeu-se que no exercício de parar, pensar e refletir acerca da sua prática pedagógica conseguiu ampliar seus conhecimentos e avançar na busca de aprimoramento profissional. As primeiras atividades não tinham muita conexão-sentido para o estudante mesmo sendo realizadas da melhor forma possível naquele momento, contudo, ao procurar conversar com o Augusto e saber o que ele estava sentindo e o que entendia sobre aquelas atividades e a partir do aprimoramento das aulas para aulas síncronas na plataforma Google Meet, foi possível criar-se nas aulas novos sentidos.

Realizava encontros individuais com ele, dando sequência as atividades, de modo a fazer o aluno pensar sobre a escrita de palavras, propondo uma investigação sobre o porquê as pessoas escrevem e leem. Tal atividade gerou muito interesse no Augusto, ele até fotografou situações de seu cotidiano em que ele e sua família usavam a leitura e a escrita e com esse material o desafiou a começar a escrever legendas de fotos, estabelecendo sentido nas suas práticas. Com o passar das aulas, o Augusto começou a pronunciar as palavras e escrevê-las, a professora também trabalhou o gênero textual legenda, oferecendo mais recursos para o aluno pensar sua escrita de modo significativo.

Em síntese, o percurso descrito neste estudo, especialmente sua participação no GRUPAD, possibilitou a procura por sentido, reflexão, estudos, aprendizados e escritas que fizeram a professora se constituir uma alfabetizadora que tem como base o diálogo, respeito e aprendizagem horizontal, na qual aprende em conjunto com a criança e, ainda, busca ensiná-la a ler o mundo.

Por fim, Lima (2020), indicou que a cada encontro tendo contato com a singularidade do Augusto e das demais crianças que compõem a sua história aprimorou os seus conhecimentos acerca do ato de alfabetizar, dado que os desafios e ensinamentos favoreceram a sua reflexão docente.

A pesquisa de Saraiva e Michel (2021), “Os desafios e as possibilidades do ensino de ortografia em tempos de pandemia” apresentou a prática pedagógica de uma professora, feita no Ensino Remoto Emergencial (ERE), focalizada nos desafios



e possibilidades de interação à distância para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem da língua escrita, em especial, da utilização ortográfica da letra R.

As autoras consideram que, em decorrência das aulas presenciais serem suspensas devido a realidade pandêmica, as relações de ensino e de aprendizagem entre docentes e discentes em fase de alfabetização foram sendo realizadas de modo remoto, o qual necessitou o uso de diversas estratégias, desde a utilização de tecnologias da comunicação, até materiais impressos entregues às famílias que não possuem acesso à internet. Neste contexto, os professores vêm enfrentando o desafio de manter as interações e as intervenções no processo de ensino e aprendizagem dos alunos em relação à apropriação da língua escrita, o que exigiu que se reinventassem e buscassem alternativas para oferecer um ensino de qualidade.

A pesquisa de cunho qualitativo, envolveu 1 professora e seus 21 alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, localizada no Rio Grande do Sul. A coleta de dados ocorreu por meio do relato de experiência da prática pedagógica da professora participante, em setembro de 2020, e de atividades para a aprendizagem ortográfica da sua turma, tendo em vista que já dominavam o sistema de escrita alfabética e necessitavam de um trabalho mais sistemático com a norma ortográfica. Ela possui 20 anos de docência na alfabetização e formação no Magistério, em Letras/Português e pós graduação em Alfabetização e Letramento, Além disso, a docente informou que o fato de ter continuado com a mesma turma do ano anterior, seguindo para o 3º ano, facilitou a ampliação do vínculo e aprendizagem.

Primeiramente, evidenciou-se a importância de que o ensino ortográfico seja sistemático e, também, auxilie os alunos a avançarem nesse objeto do conhecimento de modo reflexivo acerca das distintas dificuldades ortográficas que vão surgindo nesse processo. A norma ortográfica da língua portuguesa é organizada em regularidades e irregularidades, sendo que a primeira são as correspondências letra-som que podem ser compreendidas, enquanto a segunda, as correspondências letra-som que necessitam ser memorizadas, tendo em vista que não existe uma regra para entendê-las.

As atividades deste relato referem-se às dificuldades ortográficas do tipo regulares contextuais, isto é, o contexto da palavra vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser utilizado, como por exemplo, o uso do R e RR em palavras como garfo, roda, carro e braço. Sendo realizadas sempre em contexto de letramento e partindo do trabalho com textos, identificando nas escritas das crianças quais suas necessidades acerca da ortografia.

A docente fez uma avaliação diagnóstica referente aos conhecimentos que elas já possuíam, focalizando em descobrir o que os alunos ainda não sabiam e elaborar intervenções didáticas para que consigam avançar em seus conhecimentos. Assim, marcou-se uma reunião síncrona por videoconferência, a qual iniciou-se com uma leitura de uma narrativa chamada “A verdadeira história dos três porquinhos”. Posteriormente, discutiu-se a história e foi feito um ditado com algumas palavras da história que tinham a letra R em distintas posições em suas escritas.

Depois do término desta atividade, foi combinado com a turma de que eles enviariam as palavras escritas sem fazer alterações através de fotografia na plataforma educacional de modo que as escritas se mantessem fiéis para um futuro planejamento mais focado nas reais necessidades dos alunos. Contudo, mesmo a escrita do ditado ter ocorrido em momentos de interação com a turma, notou-se que algumas escritas não se mantiveram igual a maneira como foram realizadas na aula, apresentando correções e rasuras, o que foi apontada como característica que dificultou uma análise com profundidade dessas escritas e o planejamento pedagógico da docente.

Para dar continuidade ao estudo da ortografia, em outra atividade assíncrona foi solicitado que os alunos lessem a história “A verdadeira história dos três porquinhos” e procurassem no texto palavras com a letra R. Tal atividade teve como finalidade possibilitar o contato com modelos de escrita corretos. Desse modo, novamente foi marcada outra aula síncrona, focalizando debater como os estudantes poderiam separar em grupos as palavras que haviam selecionados na atividade anterior, de modo que pudessem criar um critério em conjunto para separar em grupos as palavras segundo a posição da letra R e anotadas em um quadro

virtual, o aplicativo Google Jamboard, possibilitando a participação de todos que estavam presentes na aula.

Neste sentido, observou-se que essa atividade foi muito significativa para análise do pensamento das crianças em relação a utilização do R por parte da professora e, ainda, para os alunos, que conseguiram confrontar e debater seus conhecimentos acerca dessa ortografia de forma ativa. Porém, este processo de reflexão do conhecimento ortográfico não foi realizado por todas as crianças, dado que algumas não tinham acesso à internet, recebendo somente atividades impressas com instruções por escrito, sendo realizado o acompanhamento das suas aprendizagens apenas por meio das devolutivas na escola.

Em síntese, notou-se que, ao longo do ensino remoto, a docente procurou modos de oferecer às crianças oportunidades de aprendizagem com metodologias que possibilitassem a construção do conhecimento ortográfico de maneira reflexiva. Além disso, evidenciou-se que, apesar de as ferramentas digitais terem facilitado a interação entre ela e seus estudantes, foi devido ao seu reinventar pedagógico e busca por outras estratégias, que possibilitou potencializar as aprendizagens.

Por fim, Saraiva e Michel (2021), indicaram que, por mais que a professora reconfigurasse seu fazer docente durante a realidade pandêmica para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, as crianças não tiveram oportunidades iguais de produção de conhecimentos, dado que alguns não tinham acesso às aulas síncronas por falta de equipamentos tecnológicos e internet, o que prejudicou seu desempenho.

A pesquisa de Leão, Oliveira e Leão (2020), “Alfabetização na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, direcionadas à educação nos anos iniciais do ensino fundamental no período de isolamento social” analisou os Planos de Estudo Tutorado (PET) direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental disponíveis para os alunos na plataforma Estude em Casa do site da Secretaria de Educação de Minas Gerais<sup>20</sup> e, ainda, levantou seus auxílios e defasagens. Nesta plataforma, os estudantes e familiares encontram alguns instrumentos, como o Plano de Estudo Tutorado, que auxiliam e guiam os estudos em domicílio. O PET é um modelo instrucional, que contém o conteúdo para

---

<sup>20</sup><https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>.

estudantes e explicações de como começar a estudar e quando e como realizar as atividades que vão desde atividades com separação silábica, diversas imagens e textos, no primeiro ano, a atividades mais complexas como interpretação textual e multiplicação e divisão de números racionais, no quinto ano.

Os autores consideram que a realização dos processos educacionais é extremamente importante para o desenvolvimento dos alunos, especialmente em relação à alfabetização e formação de conhecimentos básicos. Assim, considerando que, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020)<sup>21</sup>, em 2019, no estado de Minas Gerais, estavam matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental mais de 1 milhão e 337 mil estudantes, torna-se fundamental analisar a política que atinge esses alunos no período de isolamento social causado pela pandemia.

A coleta de dados ocorreu por meio da leitura e análise de documentos disponibilizados pelo governo do estado de Minas Gerais e da política pública de planos de estudos tutorados para estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, disponível no site da Secretaria de Educação de Minas Gerais, na plataforma Estude em Casa. Primeiramente, evidenciou-se que em 22 de abril de 2020, o estado de Minas Gerais, através de resolução oficial (nº4310/2020)<sup>22</sup>, regulamentou, no âmbito das instituições educacionais estaduais de Minas Gerais, as normas para a oferta de regime especial de atividades não presenciais, ao longo do período de emergência e de implementação das medidas de prevenção ao contágio e enfrentamento da pandemia de Covid-19, de modo que fosse cumprido a carga horária mínima exigida.

Neste sentido, a Secretaria de Educação de Minas Gerais publicou uma série de deliberações culminando na determinação da volta às atividades, em regime de teletrabalho dos profissionais da educação e, também, disponibilizaram algumas ferramentas de trabalho online, como por exemplo, a plataforma online Estude em Casa, direcionada tanto para os professores, quanto para os alunos da rede estadual de educação. Nesta plataforma continha os PETs, que auxiliava e

---

<sup>21</sup> INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: INEP, 2020.

<sup>22</sup> BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE Nº4.310/2020. Belo Horizonte: SEE, 2020

orientava os familiares e estudantes por meio de ilustrações, textos e atividades que englobavam a leitura, interpretação e exercícios lúdicos como pinturas e músicas.

Ademais, todos os documentos apresentam as disciplinas de cada ano de ensino, sendo divididos por ensino regular, ensino integral, modalidades especiais e educação indígena a partir de atividades separadas em semanas e tópicos de conteúdo. As orientações são para que os discentes, com ajuda da família, conseguissem realizar os PET's e, posteriormente, serem apresentados para correção dos docentes.

A construção de conhecimento durante a educação de anos iniciais precisa de interação, contato físico, brincadeira, toque e olho no olho, desse modo, o ensino remoto não consegue cumprir a função do desenvolvimento nessa etapa da educação básica. Nesse contexto, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) surgem como uma ferramenta para minimizar a distância entre professor e aluno, entretanto, apesar da utilização das TICs ser essencial para essa interação entre docente e discentes, os professores sentem-se, diversas vezes, despreparados e impotentes para lidar com essa mudança. O que levou muitos municípios mineiros e o próprio Estado investirem em formação docente para enfrentamento desta realidade.

Além disso, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018)<sup>23</sup>, 21% dos domicílios em Minas Gerais não tinham rede de internet em 2018. Ainda, diversas residências não tinham um local adequado aos estudos, o que provoca um processo de educação inicial desigual entre os alunos. Essas problemáticas também permeiam a imposição para a família da execução do processo de alfabetização, que não corresponde a seu papel e nem tem as condições necessárias para tal ação. O que mostra uma prática ineficaz, dado que, por vezes, pode fracassar, tanto devido a falta de habilidades da família em manejar essas tarefas, bem como mediar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, especialmente aos que apresentam alguma deficiência.

Em síntese, percebeu-se que os PETs: EF (anos iniciais) correspondem a planos, determinações e direcionamentos interessantes e relevantes. Porém, de

---

<sup>23</sup> IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Brasília: IBGE, 2018.

modo geral, mesmo com as orientações, os alunos e familiares apresentaram dificuldades multifatoriais para colocá-los em prática. Ademais, evidenciou-se que esses planos exigem que as famílias assumissem uma função que não corresponde a elas e que não foram preparadas para exercê-las, e sim dos professores, dado que o acompanhamento docente qualificado é fundamental para mediar o processo de alfabetização, sendo que sem isso, o aluno fica à mercê de diferentes fatores que influenciam de modo negativo a prática pedagógica.

Por fim, Leão, Oliveira e Leão (2020), ressaltaram que as tecnologias digitais mesmo correspondendo a instrumentos com inovações consideráveis e importantes para a prática pedagógica na realidade pandêmica, não podem ter sua função completamente aproveitada, tendo em vista que diversos professores não apresentam as habilidades necessárias para executá-las e há falta de acesso à internet por parte de muitos estudantes mineiros.

O capítulo 8, escrito por Mainardes (2021), chamado “Alfabetização em tempos de pandemia” do livro “Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais” apresentou algumas ideias acerca do processo de alfabetização ao longo da pandemia da Covid-19 e algumas ideias e estratégias para o momento de pós-pandemia. O autor considera que a pandemia de Covid-19 impactou todos os alunos. Contudo, atingiu de modo mais intenso os estudantes na fase da alfabetização, sejam crianças, jovens ou adultos, dado que, por ainda não terem a autonomia para escrita e leitura apresentaram grandes limitações e o processo de alfabetização necessita uma mediação intensa e adequada dos docentes.

Primeiramente, em relação à desigualdade da sociedade brasileira, indicou-se que muitas crianças vivem em condições precárias e possuem poucos estímulos em casa para a leitura e escrita. Além disso, a pandemia de Covid-19 ampliou várias desigualdades, tal como as educacionais, o que impactou o processo de ensino e aprendizagem de diversas crianças, que poderá deixar marcas profundas. Dessa maneira, a função da escola é apoiá-las, estimulá-las e oferecer oportunidades para seu pleno desenvolvimento.

Em março do ano letivo de 2020, as aulas presenciais foram suspensas. A partir deste momento, todo o trabalho tornou-se remoto, sendo possível por meio do esforço, compromisso e criatividade dos professores. Ainda, ocorreu um grande

esforço das crianças e seus familiares para acompanhar o que estava sendo proposto. O ensino remoto impactou e necessitou alterações para todos os estudantes, da educação infantil à pós-graduação. Contudo, de acordo com Mainardes, as crianças do 1º ano do ensino fundamental e crianças ainda não alfabetizadas, sofreram de forma mais intensa este distanciamento social, visto que para os indivíduos que já leem e escrevem, pode ser mais fácil assistir aulas online, pela televisão ou fazer atividades impressas.

Neste sentido, apontou-se algumas propostas para discussão acerca do retorno às aulas presenciais, de modo a garantir a alfabetização dos alunos que, durante o ano letivo de 2020, não tiveram a mediação presencial dos professores, sendo elas:

- As decisões a respeito da retomada serem debatidas e não apenas impostas. Os docentes, demais profissionais da área da educação, responsáveis de alunos, alunos e a sociedade civil, têm direito de participar da elaboração de alternativas. A escola sendo compreendida como local de produção de práticas, currículo e políticas, ao desconsiderar este fato, resultaria em decisões impostas e, muitas vezes, inadequadas para o contexto escolar;
- As alternativas considerarem ações e planejamentos a curto, médio e longo prazos, em decorrência do impacto significativo no processo de aprendizagem dos alunos;
- Diagnosticar e planejar as intervenções, como por exemplo, para alunos dos anos iniciais, em fase de alfabetização, precisará do diagnóstico da aprendizagem de cada criança, com a finalidade da obtenção dos elementos concretos acerca do que são capazes de ler, escrever, interpretar e, ainda, notar as principais lacunas para o planejamento de momentos de ensino diferenciados, possibilitando realizar revisões e alterações de todas as concepções de metodologia, currículo e avaliação, focalizando a elaboração de práticas mais adequadas para atender a diversidade de níveis de desenvolvimento na sala de aula;
- E por fim, as práticas na alfabetização serem sistemáticas e significativas na alfabetização, isto é, um conjunto de ações planejadas

pelo docente, com a finalidade de organizar os momentos de ensino, mediações pedagógicas e atividades significativas na sala de aula, possibilitando a aprendizagem contínua de todos os alunos.

Em síntese, evidenciou-se que a função da escola corresponde ao de acolher os alunos, ampará-los e se esforçar para ser uma escola inclusiva, que atende e orienta os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Além disso, percebeu-se a relevância de as alternativas para o ensino pós-pandêmico serem democráticas e participativas, fundamentadas em discussões e não imposições.

Por fim, Mainardes (2021), indicou que a retomada do ensino presencial ou híbrido não se limita a uma questão apenas da escola ou dos professores, mas sim da sociedade em geral. Nesse sentido, ressaltou o papel essencial das atitudes de cooperação, solidariedade e de interassistência, tendo como referência as necessidades das crianças nas tomadas de decisões e alternativas.

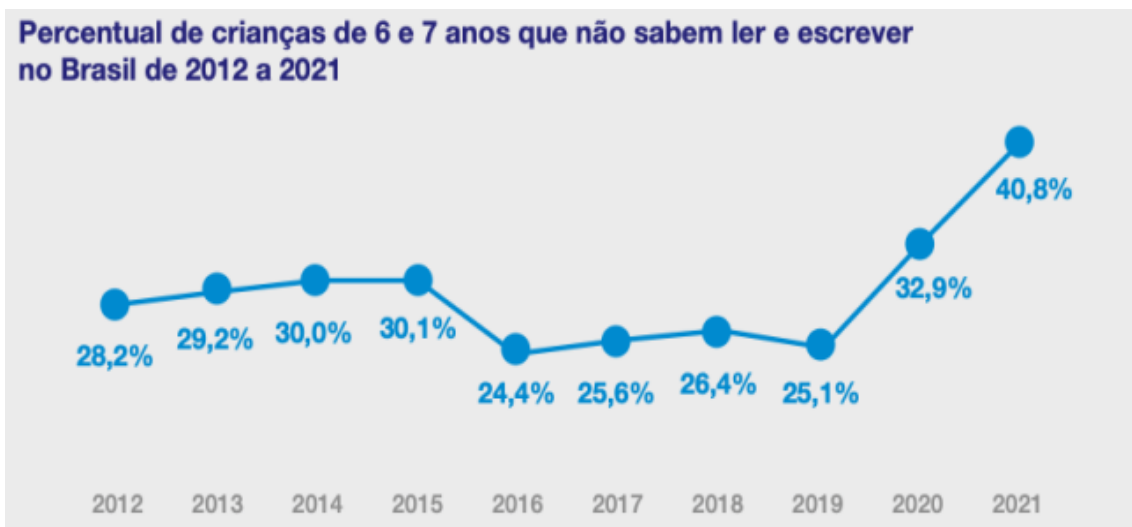
### **6.1 Impacto da pandemia na alfabetização de crianças de 6 e 7 anos**

O estudo divulgado pela Organização não governamental Todos Pela Educação (2022), “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças” apresentou impactos da pandemia de Covid-19 na alfabetização de crianças de 6 e 7 anos de idade. Foi realizado um levantamento utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos 2012 e 2021, a qual perguntou para um morador com 18 anos ou mais de cada casa brasileira com criança de 6 e 7 anos se suas crianças sabem ou não ler e escrever. Com base na resposta, estimou-se o número e o percentual de crianças que, de acordo com seus responsáveis, estavam ou não alfabetizadas.

Primeiramente, evidenciou-se que em 2012 o percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabiam ler e escrever era 28,2%, já em 2020 e 2021 houve um aumento significativo, dado que essa proporção correspondeu a 32,9% e 40,8%, respectivamente, assim como mostra o gráfico a seguir:



Figura 1 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil de 2012 a 2021

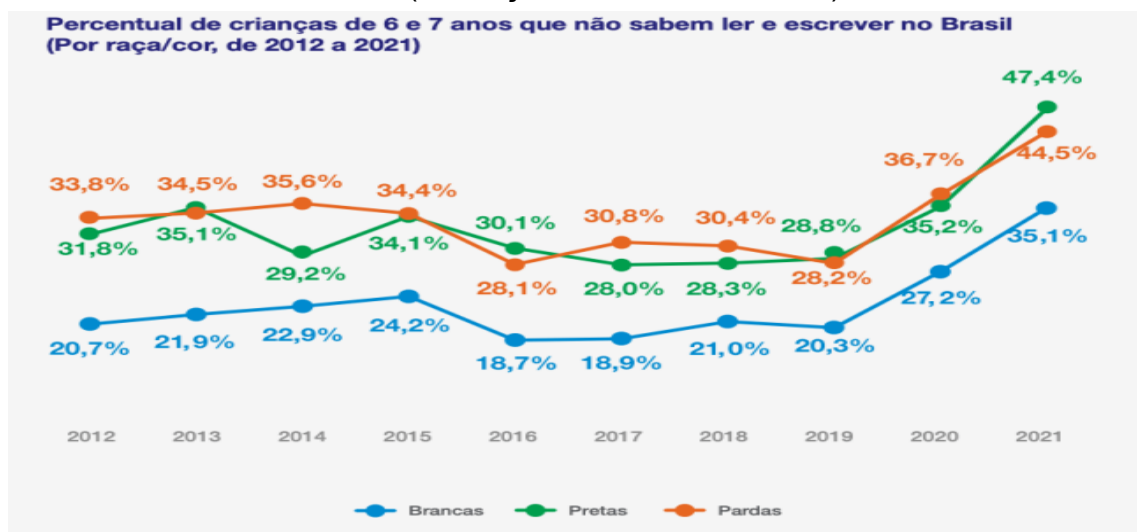


Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação

Entre 2019 e 2021, ocorreu um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. De 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019 (25,1%), passaram a estar 2,4 milhões em 2021 (40,8%). O que demonstrou o impacto negativo da pandemia da Covid-19 no acesso à Educação.

Outro dado relevante diz respeito à diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Em 2019, crianças pretas e pardas não alfabetizadas correspondiam a 28,8% e 28,2%, respectivamente, enquanto em 2021, os números chegaram a 47,4% e 44,5%. Entre as crianças declaradas brancas, o percentual passou de 20,3% para 35,1% no mesmo período, como pode ser observado no gráfico abaixo:

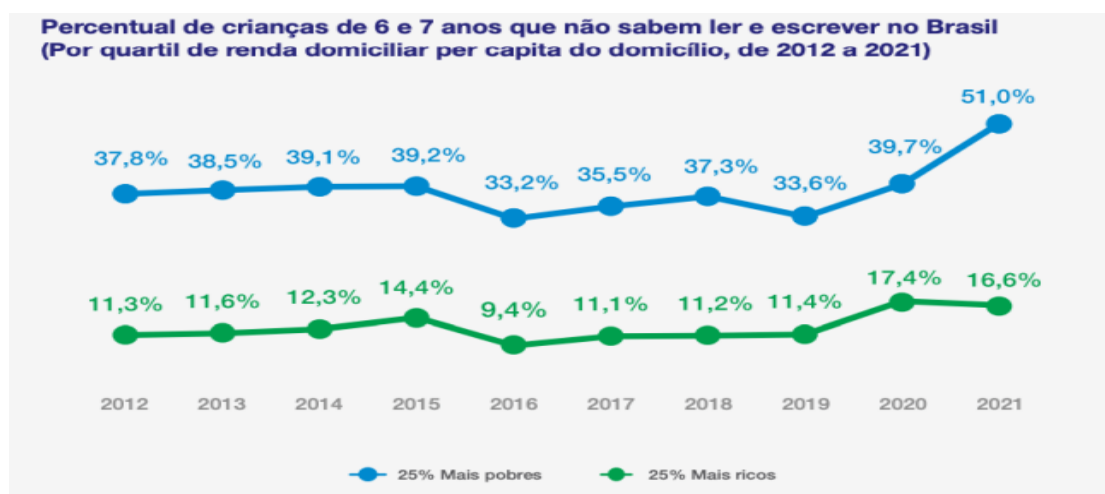
Figura 2 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil (Por raça/cor, de 2012 a 2021)



Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação

Ainda, verificou-se distinções expressivas entre crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do país. Dentre as crianças com menor renda domiciliar per capita o número das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021. Já entre as mais ricas o aumento foi de 11,4% para 16,6%. O que evidenciou o aumento na desigualdade socioeconômica durante o contexto pandêmico no Brasil, prejudicando em maior grau crianças pobres em fase de alfabetização, tendo em vista que o impacto educacional da pandemia é ainda mais agressivo para crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tais dados foram indicados no gráfico abaixo:

Figura 3 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil



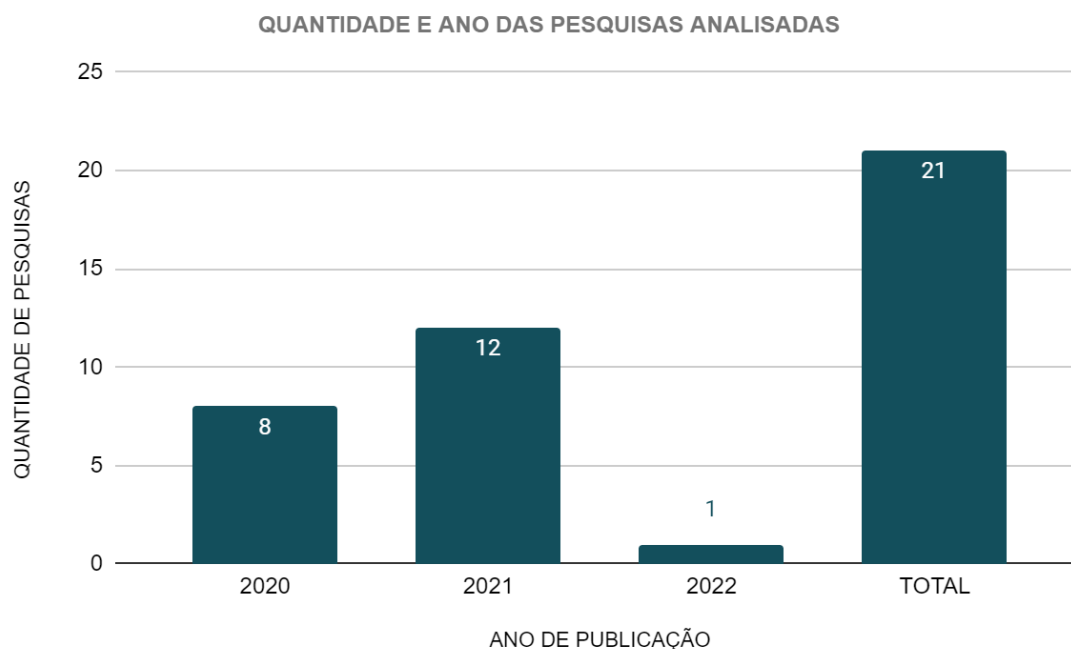
Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação

Em síntese, com os dados desta pesquisa, observou-se os desafios que a educação brasileira vem enfrentando no contexto de pandemia da Covid-19. Evidenciou-se um aumento expressivo no número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever, com impacto mais grave entre estudantes pardos, negros e mais pobres. Dessa maneira, indicou-se que o Poder Público necessita, nas esferas municipais, estaduais e federal, realizar ações presentes e futuras que visem extinguir tantos efeitos negativos.

## 6.2 Resultados quantitativos

A seguir são apresentados os resultados mais quantitativos dos trabalhos estudados. Dos trabalhos usados na pesquisa, 8 são de 2020, 12 de 2021 e 1 de 2022, o que evidencia que o contexto da pandemia exigiu uma imediata pesquisa e compreensão do momento e do contexto vivido. O gráfico abaixo representa as pesquisas que compuseram esta análise.

Figura 4 – Quantidade/ano das pesquisas analisadas

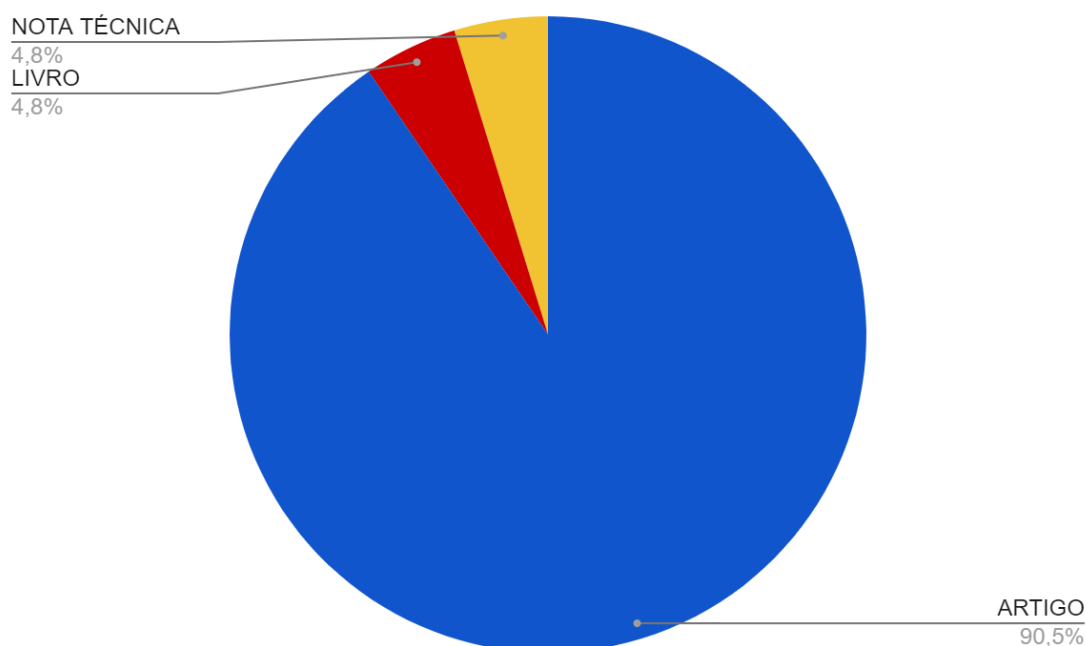


Fonte: Dados da pesquisa

Ainda, destaca-se que 19 trabalhos são artigos publicados em revistas científicas (90,48%), 1 livro (4,76%) e 1 nota técnica (4,76%), como demonstra o

gráfico abaixo.

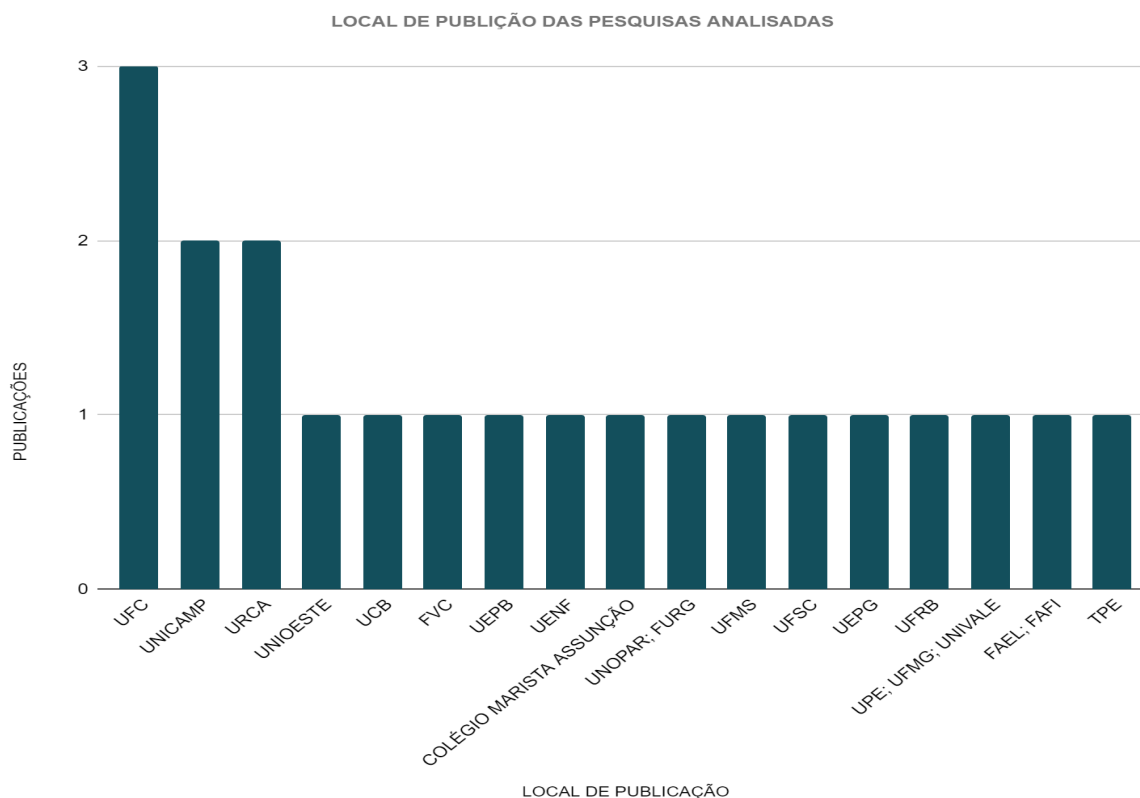
Figura 5 – Tipos de pesquisas analisadas



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao local de publicação (universidade) das pesquisas analisadas, foram encontradas instituições 17 distintos, sendo elas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Católica de Brasília (UCB); Faculdade Vitória em Cristo (FVC); Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Colégio Marista Assunção localizando em Porto Alegre; Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e Universidade Federal do Rio Grande (FURG); Universidade Regional do Cariri (URCA); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE); Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (FAFI); e Todos pela Educação (TPE). Segue gráfico que representa os locais e quantidade de publicações.

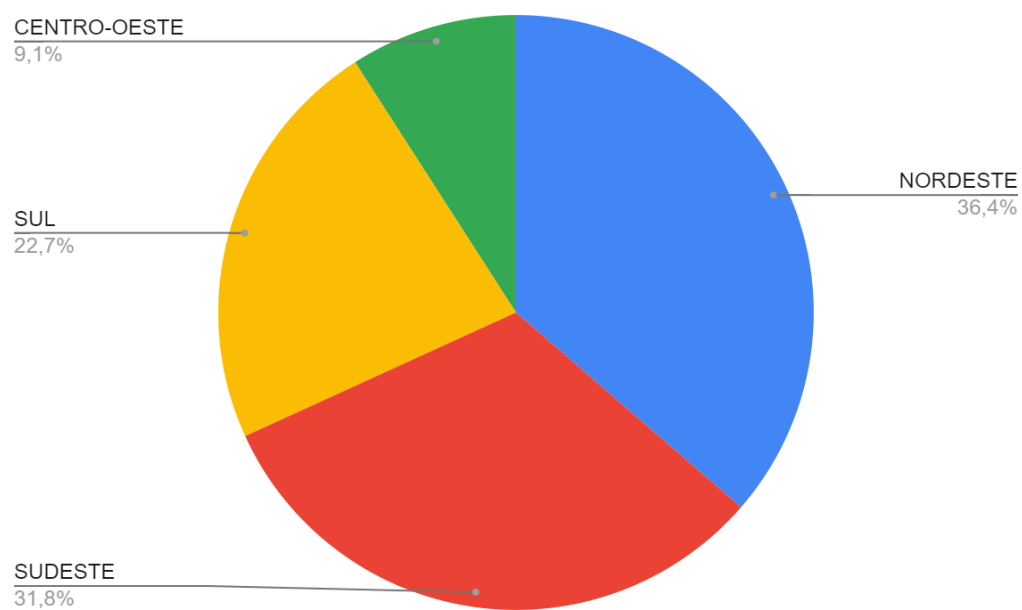
Figura 6 – Local de publicação das pesquisas analisadas



Fonte: Dados da pesquisa

Ao analisar as regiões das pesquisas que compuseram a amostra, evidenciou-se que a maior quantidade dos trabalhos foram publicados na região Nordeste (36,36%), seguido por Sudeste (31,82%), Sul (22,73%) e Centro-oeste (9,09%) respectivamente.

Figura 7 – Região do Brasil de publicação das pesquisas analisadas



Fonte: Dados da pesquisa

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto educacional do Brasil, impactado pela pandemia de Covid-19, afetou gestores, professores, alunos e familiares, os colocando em uma situação nunca antes vivenciada, especialmente em relação aos envolvidos no processo de alfabetização, momento fundamental para o desenvolvimento do estudante, devido ao seu contato com a escrita e com a leitura.

As medidas políticas tomadas que modificaram o modelo educacional, isto é, fechamento das escolas, distanciamento social e início do ensino remoto, trouxeram efeitos negativos que podem perdurar por um longo período. Tais medidas trouxeram a abertura do debate das distintas classes socioeconômicas, da relevância da escola para toda a população e de os professores necessitarem se reinventar, especialmente as condições preocupantes em que essa reinvenção precisou ocorrer. Desse modo, o espaço escolar ganhou uma função de destaque como um assunto a ser discutido em nível mundial (BARBOSA; GONÇALVES, 2021).

Os anos de 2020 e 2021 necessitaram dos professores o desenvolvimento de novas habilidades que antes não eram exigidas com tanta frequência, como por exemplo, o domínio das tecnologias digitais e informação e comunicação e novas maneiras de propor atividades para os alunos por meios remotos. O que precisou de uma reorganização espacial nas residências dos docentes e a busca por cursos e estudos complementares, tendo em vista que estes profissionais não receberam formação adequada para tais saberes, tanto em relação à formação inicial, bem como a continuada.

Os alfabetizadores foram desafiados a planejarem e realizarem suas práticas pedagógicas tendo como mediadora a tecnologia nas aulas remotas. Apesar de as ferramentas digitais terem facilitado a interação entre educadores e educandos, foi devido a um reinventar pedagógico e busca por outras estratégias, que possibilitou potencializar as aprendizagens ao longo da pandemia. Contudo, as condições de acesso a ferramentas digitais e internet de qualidade por parte dos alunos e de seus familiares para acompanharem o ensino remoto refletem a desigualdade social.

O estudo de Bispo e Silva (2021), apontou que vários alunos desistiram da escola por não terem condições necessárias para ir até ela buscar as atividades impressas e menos ainda para montar espaços com ferramentas tecnológicas adequadas para participar de aulas online. Assim, por mais que os professores reconfiguraram seu fazer docente para tornar a aprendizagem mais significativa, as crianças não tiveram oportunidades iguais de produção de conhecimentos, prejudicando seu desempenho e aprendizagem.

A exclusão digital ainda tem se mostrado um problema existente na sociedade atual. Mesmo depois de diversos avanços tecnológicos, muitas pessoas não estão letradas digitalmente. Com as inovações tecnológicas surgiu a relevância de serem incluídas no ensino para potencializar as práticas pedagógicas, dado que com a utilização do letramento digital na escola, se amplia o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores, gestores, alunos e suas famílias ainda apresentam diversas dúvidas a respeito do que pode e é necessário ser realizado nas aulas presenciais para a recuperação dos conteúdos, ensino e aprendizagens previstas para 2020/2021. As redes de ensino buscam planejar medidas para um retorno seguro para os funcionários, professores e educandos, de modo que seja seguido os parâmetros indicados pelas autoridades sanitárias e as normas de isolamento social definidas pelas gestões estaduais e municipais. Porém, a falta de planejamento prévio, formação adequada, o acesso desigual às aulas remotas e outras condições impostas pela pandemia, deixaram marcas que continuarão a desafiar a educação por alguns anos.

Os efeitos negativos da pandemia serão sentidos na educação a curto, médio e longo prazo, dado que a pandemia potencializou a desigualdade no acesso e qualidade da educação, provocando uma maior desnivelção do desempenho dos alunos. As desigualdades de aprendizado foram ampliadas e, junto com elas, o efeito negativo referente às motivações para a valorização e continuidade dos estudos. Dessa modo, se faz necessárias ações de apoio aos alunos, familiares, professores e grupo gestor, através de planejamentos para uma reestruturação do sistema educacional que englobem as situações excepcionais e considere o contexto local, regional e nacional, focalizando medidas alternativas para minimizar os danos da pandemia no contexto educacional, tais como:



- Priorizar a construção de maior equidade educacional;
- Oferecer cursos de formação para professores, que contemplem distintas metodologias de ensino e a utilização das ferramentas tecnológicas para que se habilite esses profissionais a se tornarem letrados digitalmente e a atuar com confiança e eficiência, de modo que suas práticas pedagógicas sejam ampliadas;
- Investir em políticas que garantam a produção de estratégias de recuperação da aprendizagem; e garantir o acesso universal a tecnologias digitais, possibilitando, assim, equidade educacional;
- Incentivar atitudes de cooperação, solidariedade e de interassistência, tendo como ponto de partida as necessidades dos discentes nas tomadas de decisões e alternativas, considerando as distintas realidades territoriais e socioeconômicas.

Este estudo foi realizado por meio de um levantamento documental e bibliográfico através de documentos e pesquisas nacionais, desse modo, como limitação, destaca-se a falta de uma análise empírica acerca do contexto educacional brasileiro e, ainda, de uma pesquisa ampla em relação à alfabetização nos outros países. A realidade da alfabetização durante a pandemia de Covid-19 precisa de uma maior análise e um número mais amplo de pesquisas experimentais que investiguem o contexto nacional e internacional, com o objetivo de compreender suas consequências e buscar formas para minimizar o impacto do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim, ressalta-se a importância de pesquisas futuras que possam contribuir no planejamento e implementação de alternativas concretas para que seja garantido uma educação de qualidade a todos os estudantes, especialmente os mais impactados pela pandemia, como por exemplo, compreender as experiências vivenciadas pelos professores em sua prática pedagógica durante o distanciamento social e às desigualdades que foram ampliadas durante o período de pandemia e seu impacto nas oportunidades de desenvolvimento dos discentes no Brasil.

Por fim, o cenário elaborado pelo conjunto de estudos consolidados nesta pesquisa mostrou as dificuldades das experiências do processo de aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais. Neste sentido, acredita-se

que esta pesquisa, ajudará a entender quais foram os impactos mais diretos da pandemia de Covid-19 no contexto educacional brasileiro, a refletir acerca da alfabetização e da aquisição da escrita, nesta circunstância, e a discutir sobre algumas medidas que precisam ser tomadas para minimizar tais impactos. Dessa maneira, irá contribuir para compreender nossa realidade e para futuras reflexões sobre a formação de professores em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, considerando a situação vivida e a necessidade de recursos tecnológicos e atividades para o ensino, seja remoto ou presencial.

## 8 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. V.; MENEZES, E. N. Alfabetização: possibilidades e limitações de práticas emergentes do ensino remoto. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6041>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ALMEIDA, L. N. S.; MATOS, A. C. M. Alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto: uma análise sobre a prática docente na perspectiva das professoras. **Anais do Evidosol/Ciltec – Online**, [S.L], v. 10, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/CILTecOnline/article/view/874>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- BARBOSA, I. U.; GONÇALVES, A. P. S. A importância da alfabetização em tempos de pandemia. *Brazilian Journal Of Development*, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 84047-84057, 25 2021. DOI:10.34117/bjdv7n8-558. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/34994>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- BARCELOS, A. D.; FREITAS, B. A.; SIQUEIRA, F. L. B.; FREITAS, R. F. Alfabetização e letramento digital: um retrato do trabalho docente no contexto pandêmico no município de Campos dos Goytacazes-RJ. *Philologus*, Rio de Janeiro, p. 785-797, 2020. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/361>. Acesso em: 7 mar. 2022.
- BESSA, S. Professores em tempos de pandemia: percepções, sentimentos e prática pedagógica. **Revista Devir Educação**, Lavras-MG, p. 183-205, 2021. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/410>. Acesso em: 7 fev. 2022.
- BEZERRA, T. F.; VIANA, J. W. M.; SANTOS, A. C. B. O LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS COMO AUXÍLIO NA PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM TEMPO DE PANDEMIA. **XVI ENFOPLE**, [S.L], p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/14176>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- BISPO, S. A.; SILVA, A. S. Alfabetização no contexto da pandemia do COVID-19: perspectivas e desafios em realidades distintas – Porto Velho/RO e Três Lagoas/MS. **V Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF**, [S.L], p. 1-8, 2021. Disponível em: [https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V\\_CBA/ppr/paper/view/1556](https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/view/1556). Acesso em: 23 jan. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 de abr. 2019. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431). Acesso em: 28 dez. 2021.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/julho2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. MEC, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização [...]. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=86401-portaria-142-2018-pmalfa002&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 dez. 2021.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, [S.L], v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>. Acesso em: 14 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n. 5/2020, de 28 de abril de 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. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 3 jan. 2022.

CUNHA, M. O.; KLEIN, C. S.; DRESCH, T. A habilidade de se reinventar em tempos de pandemia. **Colégio Marista Assunção**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/caderno-marista-de-educacao/article/view/40798>. Acesso em: 23 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/2763-5929.2021.1.40798>.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 23ª ed São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

FERREIRA, L. G.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. C. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 2, p. 283-299, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 25 mar. 2022.

GIOVANI, F. A singularidade de um processo de alfabetização em tempos de pandemia. *Revista Educação Básica em Foco*, [S.L], v. 2, n. 4, p. 1-7, 2021. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/213930059-A-singularidade-de-um-processo-de-alfabetizacao-em-tempos-de-pandemia.html>. Acesso em: 12 mai. 2022.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua. Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. 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 dez. 2021.

IMPACTOS DA PANDEMIA NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS. Todos Pela Educação, 2022. 10 p. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

INEP. Escala de proficiência de Língua Portuguesa 5º ano do ensino fundamental. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/escala\\_proficiencia/2018/LP\\_5EF.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_5EF.pdf). Acesso em: 28 dez. 2021.

INEP. Indicador de nível socioeconômico das escolas de educação básica. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nivel\\_socioeconomico/NOTA\\_TECNICA\\_INEP\\_INSE\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nivel_socioeconomico/NOTA_TECNICA_INEP_INSE_2015.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica: evidências da edição 2017. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category\\_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94181-saeb-2017-versao-ministro-revfinal-1&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 jan. 2022.

LEÃO, M. L. P.; OLIVEIRA, M. T. D.; LEÃO, S. O. P. Alfabetização na pandemia: políticas públicas do estado de Minas Gerais, Brasil, direcionadas à educação nos anos iniciais do ensino fundamental no período de isolamento social. *Justitia Liber*, v.2, n.2, p.18-22, 2020. Disponível em: <http://www.cognitionis.inf.br/index.php/civicae/article/view/CBPC2674-6646.2020.002.0004/>. Acesso em: 15 jan. 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2674-6646.2020.002.0004>.

LEMOS, L. M. R.; SARLO, A. L. S. Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de covid-19: uma revisão literária. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S.L], v. 13, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/5981>. Acesso em: 12 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.25248/REAS.e5981.2021>.

LIMA, F. C. D. A. DIALOGANDO SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 6, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/455>. Acesso em: 21 mar. 2022. DOI: 10.22476/revcted.v6i2.455

MIRANDA, M. D. L.; MELO, P. G. G.; SILVA, S. L. C. LETRAMENTO DIGITAL: EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO, UMA NECESSIDADE CADA VEZ MAIS ATUAL. **XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.L], p. 1-6,

2020. Disponível em:

[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_linguagem\\_tecnologia/article/view/17741](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17741). Acesso em: 23 jan. 2022.

MAINARDES, J. Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. Cap. 8, p. 57-65. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/541010142/Ebook-FEARJ>Acesso em: 8 fev. 2022.

OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, Vozes, 2007.

Disponível em: [http://www.conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/index.html](http://www.conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html). Acesso em 04 abr. 2022.

QUEIROZ, M. G.; SOUSA, F. G. A.; PAULA, G. Q. Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>. Acesso em: 23 jan. 2022.

Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 241 p.

RETRATOS DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DO CORONAVIRUS. Fundação Carlos Chagas, Outubro, 2020. Disponível em:

[https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia\\_digital-\\_outubro20.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2021/02/Retratos-da-Educacao-na-Pandemia_digital-_outubro20.pdf). Acesso em: 2 dez. 2021.

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

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l], p. 5-17, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SOARES, M. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares. **CADERNOS CENPEC**, São Paulo, v.6, n.1, p.143-164, 2016. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355>. Acesso em: 28 fev. 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, [S.L.], v. 20, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 14 jun. 2022.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 5 jan. 2022.

UNESCO. **Coalizão Global de Educação**. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 5 jan. 2022.

VIANA, C. A.; NASCIMENTO, K. R. B. O contexto emergencial das aulas remotas no ensino fundamental – anos iniciais: perspectivas e desafios da informatização do ensino. **Pleiade**, 15(33), p. 83-93, 2021. DOI: 10.32915/pleiade.v15i33.711. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/711>. Acesso em: 15 jan. 2022.