



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

MÁLAGA LIMA DO NASCIMENTO

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO
PÓS-PANDEMIA: Estratégias para os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma
rede municipal do interior paulista**

MARÍLIA

2025

Málaga Lima do Nascimento

**UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO
PÓS-PANDEMIA: Estratégias para os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma
rede municipal do interior paulista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências-Câmpus de Marília/SP, para obtenção do título de Mestre vinculado à linha de pesquisa 04: Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

MARÍLIA

2025

L732a Lima do Nascimento, Málaga

 UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO
CONTEXTO PÓS-PANDEMIA: : Estratégias para os anos iniciais do
Ensino Fundamental em uma rede municipal do interior paulista /
Málaga Lima do Nascimento. -- Marília, 2025

 117 p. : tabs.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

 Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

 1. Educação. 2. Políticas de Alfabetização. 3. Impactos da
Pandemia na Educação. 4. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 5.
~~Redes Municipais. I. Título.~~

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO
PÓS-PANDEMIA: Estratégias para os anos iniciais do Ensino Fundamental
em uma rede municipal do interior paulista

AUTORA: MÁLAGA LIMA DO NASCIMENTO

ORIENTADORA: ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela
Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/FFC/UNESP / Universidade Estadual Paulista

Prof(a). Dr(a). GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-graduação em Educação / Unesp
Faculdade de Filosofia e Ciências Marília

Profa. Dra. FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Marília, 27 de março de 2025

AGRADECIMENTOS

Dizem que a jornada do mestrado é solitária. Mas não dizem tudo. Não falam das pessoas que nos sustentam quando a pesquisa pesa, dos amigos que aparecem com um “vai dar certo” no momento exato, dos familiares que entendem nossas ausências (ou pelo menos tentam) e dos seres de quatro patas que, sem dizer uma palavra, nos acompanham até o último parágrafo.

A Deus, por permitir a concretização de mais um sonho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira, minha profunda admiração e gratidão. Eu já respeitava seu trabalho antes, mas, depois dessa caminhada, a admiração se transformou em algo ainda maior. Obrigada pela paciência, pelas orientações e por conduzir este trabalho com sensibilidade e precisão, permitindo que ele, e eu, amadurecêssemos ao longo do percurso.

Aos professores das disciplinas do mestrado, que ampliaram horizontes e questionaram certezas, fortalecendo minha trajetória acadêmica. Às professoras da banca de qualificação e defesa: Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian, Profa. Dra. Fernanda Oscar Dourado Valentim, Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso, Profa. Dra. Kátia Abreu Fonseca e Profa. Dra. Aline de Novaes Conceição, meu respeito e gratidão pelos comentários, reflexões e contribuições valiosas que aprimoraram esta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), que foi mais do que um grupo de estudos, foi um espaço de trocas, acolhimento intelectual e amizade. Aos meus colegas, que leram e releam incansavelmente meu projeto, oferecendo contribuições fundamentais para sua construção. Um agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Cândida Del-Masso, que, com delicadeza e palavras certas, ensinou muito.

Aos meus alunos ao longo dos anos, que, sem saber, foram fonte de inspiração, me ensinaram tanto e me lembraram diariamente por que escolhi este caminho.

A algumas pessoas que foram verdadeiros portos seguros ao longo dessa trajetória: Daiane Piva, por ser luz nos dias de tempestade, Laís Marta Alves da Silva, pelo apoio, incentivo e por compartilhar esse processo comigo e Paulo Alexandre Filho, cuja serenidade, ajuda e motivação foram fundamentais para que eu seguisse firme.

A minha família, que aguenta minha agitação e loucura desde sempre com muito amor. A minha tia Bia (*in memoriam*), que me ensinou sobre força e alegria de um jeito que nem os livros mais brilhantes conseguiriam.

Ao meu marido Cassiano, que segurou a base enquanto eu flutuava entre leituras, escritas e crises de hiperatividade, que esteve presente em todos os momentos, oferecendo incentivo incondicional. A minha linda filha Yasmin, que precisou crescer um pouco antes da hora e assumir responsabilidades que eram minhas em nossa casa para me ajudar nesse processo e fez isso com uma generosidade que me emociona. “Eu sempre te escuto, até quando parece que não.” Ao meu filho Victor, que soube flexibilizar sua vida para que eu pudesse levar esse objetivo adiante, com seus abraços de urso e seus golpes de jiu-jítsu pós-treino. E ao meu enteado Gabriel, que chegou em nossa casa no meio desse processo e muitas vezes precisou correr no meu ritmo para acompanhar meus horários. Eu amo vocês!

E, claro, aos meus bebês de quatro patas: Paçoca, Brisa e Tequila (*in memoriam*). Perder minha Tequila, minha Titi, no meio desse processo quase me fez parar, mas, de alguma forma, segui em frente, lembrando dela em cada cantinho da casa, como se dissesse: "Estou aqui." E não é que ela mandou a Brisa para cuidar de nós e fazer companhia para o Paçoquinha?

À Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Câmpus de Marília e ao Programa de Pós-Graduação Em Educação (PPGE), pelas oportunidades que me proporcionaram.

A cada pessoa que, de alguma forma, caminhou comigo nesse processo, meu mais sincero e emocionado agradecimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais de alfabetização, implementadas em uma rede municipal do interior paulista no período pós-pandêmico, que tiveram como objetivo minimizar os impactos da Covid-19 na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. A pandemia instaurada pelo vírus da Covid, em 2019, ganhou proporções inimagináveis e o fechamento das escolas foi inevitável. A educação, dentro desse contexto, como todos os outros setores, sofreu consequências. Os impactos decorrentes do distanciamento social para o processo de desenvolvimento das crianças, principalmente em processo de alfabetização, requerem destaque nas políticas públicas educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para garantir o retorno presencial adequado e a retomada das atividades educacionais. Desse modo, para alcançar o objetivo geral proposto pelo estudo foram elaborados objetivos específicos, sendo eles: (1) mapear e analisar os documentos normativos que tratam especificamente sobre os anos iniciais e (2) investigar como a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou as políticas de retorno presencial. Realizou-se estudo exploratório, de natureza qualitativa, delineado por pesquisa documental e empírica, por meio de entrevistas com profissionais responsáveis pelas políticas de alfabetização do município. A análise dos dados foi conduzida a partir da técnica de análise de conteúdo, permitindo a interpretação sistemática e objetiva das informações coletadas. Os resultados evidenciaram como o município estudado respondeu aos desafios impostos pela pandemia. No período pós pandêmico, era esperado que as políticas públicas fossem estruturadas com base nas lições aprendidas, mas o que se percebeu foi uma tentativa de “retorno à normalidade” sem considerar os efeitos da crise. As diretrizes educacionais analisadas não promoveram uma reestruturação efetiva da alfabetização e os documentos oficiais demonstram um retrocesso na concepção do ensino da escrita, desconsiderando seu caráter discursivo e social. Além disso, a formação docente, fator essencial para minimizar os impactos da pandemia, continuou sendo tratada de forma insuficiente, gerando professores despreparados para lidar com os novos desafios da aprendizagem. As avaliações diagnósticas e estratégias de recuperação, embora citadas nos documentos, não foram implementadas de maneira sistemática e eficaz. A pandemia escancarou as desigualdades, mas as respostas institucionais ignoraram a necessidade de adaptação real, perpetuando um sistema educacional que não dialoga com a complexidade da alfabetização em um país diverso e desigual. O estudo conclui que não se trata apenas de recuperar conteúdos perdidos, mas de transformar a forma como pensamos a educação. A alfabetização não pode ser reduzida a um processo técnico de decodificação; é uma construção cultural e social que exige investimento, formação contínua e políticas públicas alinhadas às reais necessidades dos alunos. Se não houver mudanças estruturais e comprometimento coletivo, o legado da pandemia será mais uma cicatriz na trajetória de uma educação historicamente excludente.

Palavras-chave: Educação; Políticas de Alfabetização; Impactos da Pandemia na Educação; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Redes Municipais

ABSTRACT

This study aimed to analyze the public educational policies for literacy implemented by a municipal school network in the interior of São Paulo State during the post-pandemic period, which sought to mitigate the impacts of COVID-19 on the learning of early elementary school students. The COVID-19 pandemic, which emerged in 2019, reached unprecedented proportions, making school closures inevitable. Education, like all other sectors, suffered significant consequences. The effects of social distancing on children's development—particularly those in the process of learning to read and write—highlight the importance of early literacy as a central focus of public educational policies. These policies must ensure a suitable return to in-person learning and the resumption of educational activities. To achieve the general objective of the study, two specific objectives were established: (1) to map and analyze normative documents addressing early elementary education, and (2) to investigate how the Municipal Department of Education (SME) organized policies for the return to in-person learning. The research employed an exploratory, qualitative approach, drawing on both documentary and empirical data, including interviews with professionals responsible for municipal literacy policies. Data analysis was conducted using content analysis, enabling systematic and objective interpretation of the collected material. The findings revealed how the studied municipality responded to the challenges imposed by the pandemic. While post-pandemic policies were expected to be informed by lessons learned, the response was characterized by an attempt to "return to normal" without acknowledging the crisis's effects. The educational guidelines analyzed did not support an effective restructuring of literacy instruction, and the official documents demonstrated a regression in the conception of writing, neglecting its discursive and social dimensions. Furthermore, teacher training—crucial for minimizing the pandemic's impacts—remained insufficient, leaving educators ill-equipped to address new learning challenges. Although diagnostic assessments and recovery strategies were mentioned in policy documents, their implementation was neither systematic nor effective. The pandemic laid bare existing inequalities, yet institutional responses failed to adapt, perpetuating an educational system disconnected from the complexities of literacy in a diverse and unequal country. The study concludes that the goal is not merely to recover lost content, but to transform how education is conceptualized. Literacy should not be reduced to a technical decoding process; it is a cultural and social construction that demands investment, continuous teacher development, and public policies aligned with students' real needs. Without structural changes and collective commitment, the pandemic will leave yet another scar on the history of an already exclusionary education system.

Keywords: Education; Literacy Policies; Pandemic Impacts on Education; Early Elementary Education; Municipal School Systems

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DOU - Diário Oficial da União

EaD - Educação a Distância

EMEIIs - Escolas Municipais de Educação Infantil

EMEFEIs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil

EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental

ERE - Ensino Remoto Emergencial

ESPII - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS - Organização Mundial de Saúde

PNA - Programa Nacional de Alfabetização

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC - Secretaria de Educação

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Publicações referentes ao tema alfabetização de 2020 a 2023.

Quadro 02 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais - Brasil, 1960/2014.

Quadro 03 - Relação de habilidades esperadas para os 1º e 2º anos do EF.

Quadro 04 - Procedimento de coleta de dados.

Quadro 05 - Relação de questões complementares ao roteiro previamente selecionado.

Quadro 06 - Eixos analíticos com definição e objetivos por procedimento de coleta de dados.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	13
1. A PANDEMIA DE COVID-19: REPERCUSSÕES GLOBAIS	17
1.1 Desafios e Impactos do Ensino Remoto Emergencial na Educação	22
2. DO CONCEITO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM	34
2.1 Alfabetização e Teoria Histórico-Cultural	39
3. A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	43
4. PERCURSO METODOLÓGICO	54
4.2 Caracterização do Campo de Pesquisa	55
4.3 Contexto e Delimitação do Estudo	56
4.4 Participantes e Fontes de Informação	56
4.5 Procedimentos Éticos	56
4.6 Procedimentos de Coleta de Dados: pesquisa documental	57
4.7 Procedimento de coleta de dados: pesquisa empírica - entrevistas	58
4.7.1 Construção do instrumento de coleta de dados: o roteiro de entrevista	59
4.8 Análise de Dados	61
4.8.1 Documentos e Entrevistas	61
5 AS EVIDÊNCIAS SOBRE O RETORNO ÀS AULAS PÓS-PANDEMIA	64
5.1 EIXO 1: A base teórica e orientações pedagógicas para a alfabetização no contexto do município	68
5.2 EIXO 2: A implementação das políticas de alfabetização, considerando as ações e estratégias adotadas no retorno às aulas presenciais	75
5.3 EIXO 3: A formação de professores e o suporte pedagógico oferecido durante esse processo de retomada	85
5.4 Eixo 4: Avaliações de Aprendizagem e Estratégias de Recuperação	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	100

APÊNDICES

109

ANEXOS

111

APRESENTAÇÃO

Para compreender os elementos centrais desta pesquisa, considero essencial expor quem sou e como minha trajetória acadêmica e profissional moldou as inquietações que me guiaram ao campo da investigação científica. Esse percurso não apenas fundamenta minhas escolhas, mas também reflete o compromisso pessoal e profissional com a educação e sua capacidade transformadora.

Minha formação inicial como pedagoga pela Universidade de Marília (2014) e as especializações em educação infantil, alfabetização e letramento, bem como em neuropsicopedagogia, marcaram os primeiros passos de uma jornada de descobertas. Durante esse processo, o tema da desigualdade social e educacional no Brasil revelou-se central, não apenas como um dado estatístico ou uma discussão teórica, mas como uma realidade que tocava diretamente a prática educativa e a vida das crianças com quem trabalhei. Essa constatação trouxe à tona reflexões profundas sobre como a educação é ofertada e acessada em contextos de desigualdade, despertando em mim uma inquietação constante sobre as barreiras sociais que comprometem o direito à aprendizagem.

Minha experiência profissional é parte inseparável dessa construção. Atuei como auxiliar em uma escola de educação infantil em Curitiba por dois anos e como professora no município de Marília por nove anos, sendo um deles durante o desafiante período da pandemia, em 2020, com uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Posteriormente, dediquei-me a atendimentos educacionais individualizados para crianças de 5 a 10 anos, atividade que exerci por três anos. Foi nesse cenário, ao acompanhar de perto as dificuldades e desafios vivenciados por essas crianças, que minha percepção sobre as desigualdades no acesso à educação foi significativamente ampliada.

Durante a pandemia, entre os anos de 2020 e 2022, presenciei realidades contrastantes: crianças que tinham acesso irrestrito às ferramentas digitais, suporte familiar e estrutura escolar, enquanto outras lutavam para manter-se conectadas às aulas, muitas vezes sem dispositivos adequados ou qualquer tipo de apoio. A discrepância nos recursos, nos conteúdos oferecidos e até mesmo na forma de avaliação escancarava um abismo social e educacional que, embora conhecido, tornava-se ainda mais evidente e impactante nesse contexto. Essa experiência não apenas provocou em mim sentimento de indignação, mas também reforçou minha determinação em investigar e buscar respostas para as questões que emergiam.

Guiada por esses desafios, voltei meu olhar para a legislação e as políticas públicas educacionais, na tentativa de encontrar um caminho que pudesse promover a equidade e minimizar os impactos das desigualdades. Entretanto, o cenário que se apresentava era muitas vezes desanimador, com lacunas e distâncias que pareciam insuperáveis. Ainda assim, encontrei no ato de pesquisar uma oportunidade de ir além da observação, transformando essas inquietações em conhecimento fundamentado e ações que pudessem contribuir, ainda que de forma modesta, para a construção de um sistema educacional mais justo.

Os temas relacionados à alfabetização tornaram-se, assim, um fio condutor na minha trajetória, não apenas como profissional, mas como pesquisadora. Acompanhar as dificuldades e os avanços das crianças nos anos iniciais, especialmente durante as fases de ensino remoto, híbrido e, posteriormente, presencial, reafirmou para mim a importância de investigar como essas mudanças afetaram o processo de aprendizagem e como as disparidades sociais influenciam diretamente o desenvolvimento educacional. É nesse contexto que esta pesquisa ganha vida, impulsionada pela vontade de entender, intervir e propor reflexões sobre o papel da educação como ferramenta de equidade. Minha história, minhas práticas e minhas vivências são a base para esta investigação, que não se limita a análises teóricas, mas busca dialogar com as realidades vividas por tantas crianças e educadores no Brasil.

Essa trajetória de formação e pesquisa não foi construída isoladamente. A entrada no mestrado representou um marco significativo nesse processo, permitindo-me aprofundar as reflexões iniciadas na minha prática docente. As disciplinas cursadas, as discussões promovidas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), as vivências proporcionadas pelos estágios de docência e, sobretudo, as orientações recebidas da minha orientadora foram fundamentais para delinear o desenho que esta dissertação tomou. Cada uma dessas experiências ampliou meu olhar sobre a alfabetização e as políticas públicas educacionais, possibilitando-me articular teoria e prática de forma crítica e fundamentada. Assim, este trabalho é fruto não apenas das inquietações que me acompanham ao longo da trajetória acadêmica e profissional, mas também do diálogo constante com colegas, professores e pesquisadores que compartilharam comigo este percurso de aprendizagem e construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe profundas transformações para os sistemas educacionais em todo o mundo, especialmente no Brasil, onde as desigualdades socioeconômicas e a falta de infraestrutura se tornaram ainda mais evidentes durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE). A interrupção das aulas presenciais e a migração para o ensino a distância afetaram severamente as crianças em fase de alfabetização, um processo essencial para o desenvolvimento dos estudantes nos primeiros anos escolares. Em um cenário pós-pandêmico, pensar e reformular as políticas públicas educacionais é fundamental para minimizar os impactos negativos causados pela crise sanitária e garantir que o processo de alfabetização não seja comprometido de forma permanente.

A alfabetização é uma etapa da vida escolar que, além de ser a base para a aquisição de novos conhecimentos, influencia diretamente no desempenho acadêmico ao longo de toda a trajetória estudantil e, principalmente, no desenvolvimento dos processos psíquicos da criança. No entanto, a pandemia intensificou as desigualdades no acesso à educação, especialmente para as populações mais vulneráveis, que enfrentaram maiores dificuldades no acompanhamento das atividades remotas devido à falta de acesso à *internet* e a dispositivos digitais adequados, entre outras questões. Diante desse quadro, é urgente repensar as estratégias de recuperação e ampliação das oportunidades de aprendizado por meio de políticas públicas educacionais eficazes no retorno presencial.

A problemática que orientou esta investigação foi a seguinte: como as políticas públicas educacionais de alfabetização foram formuladas e implementadas por uma rede municipal do interior paulista no período pós-pandêmico e em que medida essas políticas conseguiram minimizar os impactos da Covid-19 na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental?

“Um problema científico é elaborado no confronto teórico entre o conhecimento já alcançado pela humanidade a respeito dos processos naturais e sociais e aquilo que ainda se faz necessário conhecer.” (Martins; Lavoura, 2018, p. 234)

Um problema não surge do acaso, mas do diálogo entre o que já foi estabelecido pelo conhecimento humano e as lacunas ainda existentes. Isso é essencial para orientar a investigação, pois permite delimitar questões relevantes e identificar caminhos para a produção de novos saberes. Dessa forma, ao reconhecer que a ciência avança a partir do questionamento crítico e da busca por respostas fundamentadas, reafirma-se a importância de construir pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento acadêmico e para a resolução de desafios nos mais diversos campos do conhecimento.

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas públicas educacionais de alfabetização, implementadas em uma rede municipal do interior paulista no período pós pandêmico, que tiveram como objetivo minimizar os impactos da Covid-19 na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) mapear e analisar os documentos normativos que tratam especificamente sobre os anos iniciais e (2) investigar como a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou as políticas de retorno presencial.

A relevância deste estudo residiu na necessidade de compreender como as políticas educacionais foram organizadas diante do cenário imposto pela pandemia, com foco nos desafios específicos da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. As interrupções nas aulas presenciais e a adoção emergencial do ensino remoto agravaram as desigualdades educacionais e impactaram significativamente o processo de aprendizagem, especialmente na fase inicial da escolarização. Nesse contexto, crianças em processo de alfabetização foram desproporcionalmente afetadas, o que evidencia a urgência de estratégias eficazes e políticas públicas voltadas para mitigar os danos causados.

Compreender as respostas adotadas em nível municipal tem sido fundamental para o avanço das discussões acadêmicas e a proposição de práticas educacionais baseadas em evidências científicas. Este trabalho busca, assim, contribuir para a literatura ao investigar as políticas públicas de alfabetização no período pós-pandêmico, oferecendo reflexões e subsídios para a construção de intervenções mais eficientes e equitativas no campo da educação básica.

O estudo foi realizado em um município localizado no interior do estado de São Paulo, que possui uma rede de ensino composta por escolas municipais, com características diversas em termos de infraestrutura e perfil socioeconômico dos estudantes. O estudo desse município se caracteriza como um exemplo representativo dos desafios enfrentados pela educação básica no Brasil durante a pandemia e o retorno das aulas presenciais. O município é heterogêneo em termos de recursos e características dos estudantes, o que pode influenciar na análise das políticas públicas educacionais. Isso ajuda a contextualizar a pesquisa e reforça a relevância de serem estudadas as particularidades locais.

É importante destacar que o presente estudo tem como foco o âmbito municipal, uma vez que os municípios possuem autonomia para a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais. No caso da alfabetização, grande parte das ações e estratégias que impactam diretamente a sala de aula está sob responsabilidade das redes municipais de ensino. Como será discutido no capítulo de revisão bibliográfica, ainda são escassos os estudos que analisam essa temática a partir da perspectiva municipal, o que reforça a relevância e as contribuições desta pesquisa.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental e na coleta de dados primários e secundários. A análise documental teve como foco os textos normativos e as políticas educacionais implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) no período de retorno presencial às aulas, com ênfase no contexto da alfabetização. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores educacionais diretamente envolvidos no planejamento e na execução dessas políticas, visando compreender as estratégias adotadas e os desafios enfrentados no processo de alfabetização. Para complementar a investigação, foram utilizados dados provenientes de relatórios oficiais, como os produzidos pela SME ou outros órgãos educacionais, bem como estatísticas educacionais locais que puderam subsidiar a análise crítica das políticas públicas implementadas. Dessa forma, buscou-se integrar diferentes fontes de informação, garantindo uma análise mais aprofundada e contextualizada das ações educativas no período pós-pandêmico.

Por meio desta metodologia, pretendeu-se compreender as iniciativas tomadas para mitigar os impactos da pandemia, com vistas a propor soluções para a melhoria das políticas públicas voltadas à alfabetização.

A dissertação está organizada em cinco capítulos principais, que abordam desde a fundamentação teórica, etapas metodológicas até a análise dos resultados do estudo. Desse modo, o primeiro capítulo, "*A Pandemia de COVID-19: Repercussões Globais e Seus Reflexos na Educação no Brasil*", reúne apontamentos acerca dos seus desdobramentos em nível macro e micro no que se refere ao cenário educacional, constatando que todos os agentes sofreram danos sem precedentes. Sendo assim, este capítulo foca nos desafios e adaptações enfrentados no contexto do ERE durante a pandemia e contextualiza os seus efeitos na educação básica e na alfabetização.

O segundo capítulo, "*Do conceito às práticas sociais: A alfabetização na perspectiva da THC*", traz para o leitor as relações que se estabelecem entre THC, processo de ensino, desenvolvimento e práticas sociais, envolvendo a linguagem escrita.

A escolha da Teoria Histórico-Cultural THC, com fundamento na obra de Vigotski e aprofundada por autores como Luria e Leontiev, justifica-se por sua compreensão dialética do desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à apropriação da linguagem escrita no contexto das práticas sociais. Essa abordagem teórica entende a alfabetização não como um processo meramente técnico ou mecânico de codificação e decodificação de sinais, mas como um fenômeno profundamente enraizado nas interações sociais e nas mediações culturais. A linguagem, nesse sentido, é vista como um instrumento psicológico superior que reorganiza as funções mentais, permitindo ao sujeito não apenas comunicar-se, mas também transformar seu

modo de pensar e agir no mundo. Assim, analisar a alfabetização sob a ótica da THC permite compreender como as práticas escolares e sociais influenciam o desenvolvimento das capacidades cognitivas relacionadas à leitura e à escrita, deslocando o foco da aprendizagem para a formação integral do sujeito. Essa perspectiva oferece uma potente chave interpretativa para refletir sobre os vínculos entre ensino, linguagem e desenvolvimento, articulando teoria e prática em uma análise crítica e humanizada do processo educativo.

“*A alfabetização na BNCC: Da legislação à apropriação da linguagem escrita*” trata de aspectos atrelados às políticas públicas implementadas nos últimos tempos. Estabelecemos uma reflexão crítica acerca dos desafios que circunscrevem o processo de alfabetização desde sua premissa documental até sua realização em contexto concreto de ensino e aprendizagem.

O quarto capítulo, “*Percurso Metodológico*”, descreve o caminho percorrido pela pesquisa, começando pelos objetivos deste trabalho no universo da pesquisa, campo de estudo, e como os participantes foram selecionados. Nele, explicamos também os cuidados éticos tomados, o processo de coleta de dados e como o roteiro de entrevistas foi construído. Além disso, aborda a forma como os dados e documentos foram analisados.

Por fim, o quinto capítulo é dedicado a “*Evidências sobre o retorno às aulas pós-pandemia*”. Neste capítulo, são discutidos quatro eixos: o primeiro explora a base teórica e as orientações pedagógicas para a alfabetização no município estudado, enquanto o segundo trata da implementação das políticas de alfabetização, com foco nas ações e estratégias adotadas no período de retorno às aulas presenciais. O terceiro diz respeito à formação de professores e o suporte pedagógico oferecido durante esse processo de retomada, a partir das evidências encontradas na análise do *corpus*. Por fim, o quarto eixo de análise trata da Avaliação de Aprendizagem e Estratégias de Recuperação, tendo em vista o teor dos documentos reunidos neste estudo como dados relevantes para a compreensão do cenário pós-pandemia.

1 A Pandemia de COVID-19: repercussões globais e seus reflexos na educação no Brasil

A pandemia de COVID-19 impactou profundamente a educação no Brasil e no mundo. As medidas de isolamento social e o fechamento prolongado das escolas geraram consequências diretas no processo de alfabetização, que depende de interações presenciais e apoio contínuo dos educadores. Este capítulo aborda os efeitos da pandemia na alfabetização, dialogando com os documentos de cunho nacional e estadual e pesquisas e estudos recentes sobre o tema.

A educação é reconhecida, tanto em âmbito internacional quanto nacional, como um direito essencial ao desenvolvimento pleno do ser humano. No artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, está estabelecido que:

Todo ser humano tem direito à instrução. [...] A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. [...] Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos." (ONU, 1948).

Essa afirmação evidencia a centralidade da educação para a formação de sociedades, tentando promover a dignidade humana e os valores fundamentais da convivência.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 reforça esse princípio, assegurando no artigo 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988)

Esse dispositivo constitucional não apenas destaca a universalidade do direito à educação, mas também estabelece a corresponsabilidade entre Estado, família e sociedade para a concretização desse direito.

Além disso, o artigo 227 da mesma Constituição avança ao reconhecer as especificidades das crianças, adolescentes e jovens, afirmando que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1988)

Este artigo amplia a concepção de educação, conectando-a a outras dimensões do bem estar humano, imprescindíveis para a formação integral dos indivíduos.

Outro marco legal essencial para o entendimento da educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. Em seu artigo 1º, a LDB define: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações

da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Essa concepção reafirma que a educação não se limita ao ambiente escolar, mas se estende a diversos contextos sociais, culturais e históricos que influenciam diretamente a formação do indivíduo.

Os impactos da pandemia na educação e alfabetização não podem ser analisados sem a compreensão do contexto mais amplo da crise sanitária global que se iniciou em 2019. Assim como a educação é reconhecida como um direito fundamental nas esferas internacional e nacional, as medidas adotadas para controlar a propagação da covid-19, como o fechamento das escolas, evidenciaram os desafios de garantir esse direito em cenários de emergência. O diálogo entre os marcos legais que reforçam a importância da educação e as implicações da pandemia revela um campo de tensão entre a necessidade de preservar vidas e a responsabilidade de manter os processos educacionais.

Em 08 de dezembro de 2019, os primeiros casos do comumente conhecido coronavírus foram registrados em um hospital de Wuhan, na China. As vítimas seriam frequentadoras de um mercado atacadista de animais (OMS, 2020).

O ano de 2020 começou em alerta em todo o mundo, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus e em 30 de janeiro de 2020, a OMS (2020), declarou que o surto do novo coronavírus representava uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme o Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou frear a propagação da COVID-19 e unir forças de todos os países para lutar contra a crise.

No Brasil, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188 (Brasil, 2020), de 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. O primeiro caso confirmado foi em 26 de fevereiro de 2020, sendo um homem de 61 anos, que segundo o Site Oficial do Governo Federal (2020), deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein, em São Paulo, com histórico de viagem para a Itália.

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS (2020) como uma pandemia. Em seguida, o país decretou estado de calamidade pública em 20 de março de 2020 por meio do Decreto Legislativo Nº 6, de 2020 (Brasil, 2020), que permitiu ações emergenciais em todo o território brasileiro por causa da disseminação do vírus. Segundo o documento, “estados e municípios vêm editando decretos e outros instrumentos legais e normativos para o enfrentamento da emergência de saúde pública, estando, entre elas, a suspensão das atividades escolares” (Brasil, 2020). Como resultado, o isolamento foi algo inevitável, e o fechamento total das escolas do país

ocorreu em março de 2020, de modo que a educação, como todos os outros setores públicos e particulares, sofreu consequências.

No contexto pandêmico, o fechamento das escolas foi amplamente discutido por organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2020), que enfatizou que a interrupção prolongada das aulas presenciais poderia intensificar as desigualdades educacionais e comprometer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, além de aumentar as taxas de abandono escolar e afetar a alimentação, pois muitas crianças dependiam das escolas para acesso às refeições.

A organização também sublinhou a importância de políticas inclusivas e de medidas emergenciais para garantir a continuidade da educação, como o uso de tecnologias de ensino a distância, e, em muitos casos, pediu a reabertura segura das escolas assim que possível, considerando protocolos sanitários.

O Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2021), enfatizou que, “o fechamento de escolas em todo o mundo tem causado uma emergência de perda de aprendizado sem precedentes, impactando desproporcionalmente as crianças mais vulneráveis, que já enfrentavam desafios no acesso à educação”.

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou uma nota de esclarecimento (Brasil, 2020), apontando que os sistemas e as redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, precisariam reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19. A CNE (Brasil, 2020) destacou também que “a gestão do calendário e a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares é de responsabilidade dos sistemas e redes ou instituições de ensino”, afirmando, assim, a responsabilidade e a autonomia das redes.

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020), que estabeleceu normas para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979 (Brasil, 2020), de 6 de fevereiro de 2020.

O Conselho Nacional de Educação emitiu, em 28 de abril de 2020, o Parecer CNE nº 05/2020 (Brasil, 2020), orientando os sistemas de educação na reorganização do Calendário Escolar e acerca da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

O fechamento das escolas, tanto no Brasil quanto no mundo, gerou enormes impactos na educação, especialmente no processo de alfabetização, que depende fortemente da interação

presencial. As práticas de ensino precisaram ser rapidamente adaptadas, expondo desigualdades e desafios estruturais no sistema educacional.

Diversos decretos e leis foram promulgados para regulamentar o ensino emergencial. A Lei nº 14.040/2020 (Brasil, 2020), por exemplo, estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo de 2020, permitindo a substituição das aulas presenciais por atividades remotas.

O parecer do CNE nº 05/2020 (Brasil, 2020), de 28 de abril de 2020, orientou os sistemas de ensino com alguns apontamentos:

No Brasil, as aulas presenciais estão suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deverá seguir ritmos diferenciados nos diferentes Estados e Municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela COVID-19. (Brasil, 2020, p. 3).

Essa decisão, embora tomada de forma abrangente e necessária, refletiu a necessidade de adaptação às diferentes realidades regionais, considerando que a retomada das atividades dependeu do avanço da contaminação em cada localidade. Estados e municípios enfrentaram diferentes ritmos de retorno às atividades, evidenciando a heterogeneidade na gestão da crise sanitária e os impactos diferenciados nas esferas educacional e social.

A pandemia da Covid-19 trouxe mudanças para a educação no estado de São Paulo, refletindo um esforço sem precedentes para mitigar os impactos do fechamento das escolas. Em 16 de março de 2020, por meio do Decreto nº 64.864 (São Paulo, 2020), foi determinada a suspensão gradual das aulas, que se tornou integral a partir do dia 23 de março. Essa decisão desencadeou desafios significativos para o ensino e a aprendizagem. Para enfrentar esse cenário, em 18 de março de 2020, a Resolução Seduc (São Paulo, 2020) homologou o ensino a distância, permitindo que atividades remotas fossem computadas como dias letivos, sinalizando uma tentativa emergencial de continuidade pedagógica.

O contexto de isolamento social também transformou a rotina dos servidores educacionais. A Resolução Seduc-28 (São Paulo, 2020), de 19 de março de 2020, ampliou o teletrabalho, restringindo a presença física nas escolas aos casos indispensáveis. Além disso, a Resolução Seduc-30 (São Paulo, 2020), de 20 de março, antecipou as férias e o recesso escolar para minimizar o fluxo de pessoas e, consequentemente, o risco de transmissão do vírus.

Medidas adicionais visaram suprir outras necessidades da comunidade escolar. Por meio do Decreto nº 64.891 (São Paulo, 2020), foi implementado o programa "Merenda em Casa", que transferiu recursos financeiros diretamente para as famílias mais vulneráveis, garantindo a alimentação de 732 mil estudantes, segundo o site oficial do governo do estado (São Paulo, 2020).

Segundo Babilio (2020), só depois de três meses do fechamento das escolas, em julho de 2020, o governo do estado de São Paulo anunciou a criação do programa Merenda em Casa,

destinado a 23,3% dos estudantes da rede. Deixaram de ser atendidos 2,5 milhões dos 3,5 milhões de estudantes matriculados, uma vez que o programa prevê a distribuição de alimentos somente aos estudantes cadastrados no Bolsa Família ou àqueles reconhecidos pelo CadÚnico como em situação de extrema pobreza.

Nesse sentido, podemos perceber que as declarações do governo do estado contradizem algumas pesquisas e estudos. No segundo trimestre de 2020, a Secretaria de Educação de São Paulo tomou novas providências para preparar a rede estadual para o retorno gradual das atividades. A Resolução Seduc-44 (São Paulo, 2020), organizou o replanejamento do calendário escolar, enquanto a Resolução Seduc-45 (São Paulo, 2020), determinou a retomada das aulas, com suporte tecnológico fornecido pelo aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) e pela TV Educação. O governo também distribuiu kits impressos contendo materiais didáticos e paradidáticos, garantindo o acesso ao ensino em comunidades mais vulneráveis, segundo o site (São Paulo, 2020).

Apesar dessas iniciativas, o impacto da pandemia na aprendizagem foi profundo. Um estudo realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) revelou uma queda significativa nos níveis de aprendizagem dos estudantes paulistas. Em comparação a 2019, os alunos apresentaram defasagens de até 11 anos em 2021, evidenciando o tamanho do desafio. Reconhecendo essa situação, o governo paulista iniciou programas voltados à recuperação e aprofundamento da aprendizagem, como o fortalecimento do ensino integral e a expansão do CMSP, aliando tecnologias digitais e estratégias pedagógicas híbridas.

Mais de 100 milhões de crianças enfrentam dificuldades severas em atingir níveis mínimos de proficiência em leitura devido ao fechamento das escolas por conta da COVID-19. Isso representa uma emergência educacional global com impacto geracional, exigindo ações coordenadas para garantir a recuperação da aprendizagem. (UNESCO, 2021)

Esse cenário destaca a importância de priorizar políticas públicas que promovam a educação, sobretudo em comunidades vulneráveis.

Em São Paulo, a pesquisa "Educação, docência e a Covid-19" ouviu cerca de 19 mil educadores, revelando como as mudanças no ensino mediado por tecnologia impactaram alunos, professores e famílias (Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2020). Esses relatos apontaram para a necessidade de maior apoio à saúde mental dos profissionais e ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas.

O governo também implementou projetos como o "Bolsa do Povo", que oferece incentivos para evitar a evasão escolar, além de investimentos em conectividade e formação docente, segundo a plataforma oficial. (São Paulo, 2020)

Ainda de acordo com as informações prestadas pelos jurisdicionados, no nível municipal, 88,35% das prefeituras paulistas relataram possuir um Plano de Retomada das aulas presenciais, mas apenas 44,64% disponibilizaram o documento online, demonstrando desafios na comunicação e na transparência.

O artigo “Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social”(Rodrigues, 2022, p.1), discute o tema da inclusão/exclusão no campo da educação escolar enfatizando as políticas públicas, sobretudo as elaboradas durante a pandemia. A partir da análise das políticas públicas adotadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2020, em especial durante o período de pandemia, verifica-se que, além de insuficientes na garantia do direito à educação de maneira igualitária.

“Além do mais, não se pode dizer que as iniciativas do governo do estado de São Paulo levaram em conta os possíveis impactos da pandemia sobre as múltiplas dimensões da vida dos estudantes e dos trabalhadores da educação”. (Rodrigues, 2022, p. 14)

Esses conjuntos de ações, ainda que limitados frente à magnitude da crise, destacam normativas para reorganizar o sistema educacional paulista, entretanto, não garantem em todo o estado as mesmas oportunidades educacionais. O Estado de São Paulo, como outros estados, seguiu as orientações nacionais, dando autonomia para a ação dos municípios.

1.1 Desafios e Impactos do Ensino Remoto Emergencial na Educação e na Alfabetização Durante a Pandemia

Para minimizar os impactos do distanciamento social, foi implementado o Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma solução temporária e não planejada, distinta da Educação a Distância (EaD).

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 11/2020, para garantir a continuidade do ensino durante o período de restrições sanitárias, foi orientada, de forma excepcional, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais. Essas atividades deveriam ser desenvolvidas com os estudantes enquanto as condições sanitárias impossibilitassem o retorno pleno às aulas presenciais, utilizando, na maioria dos casos, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como principais recursos (BRASIL, 2020).

A organização do ERE no Brasil foi complexa e exigiu das Secretarias de Educação e Diretorias de Ensino lidar com uma situação inesperada e jamais vivenciada. Oliveira (2024), destaca que as escolas revelaram despreparo, expondo vulnerabilidades estruturais e tecnológicas.

A análise do trabalho pedagógico com o uso do ERE aponta para o despreparo tecnológico da educação em relação ao acesso, uso e hábito de utilização de

ferramentas tecnológicas como instrumento de aprendizagem, além da falta de planejamento institucional sobre ações pedagógicas. O processo de ensino foi tratado como uma mera transposição do presencial para o virtual, desconsiderando as diferenças significativas entre essas modalidades. (Oliveira, 2024, p. 26)

A autora demonstra que a falta de preparo das escolas e as fragilidades tecnológicas impactaram negativamente o ensino, evidenciando que a transição do ensino presencial para o remoto não foi bem planejada, sobretudo, ignorando as nuances de cada modalidade.

Nesse sentido, Saviani e Galvão (2020) explicam que a expressão “ensino remoto” vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância (EaD), que possui regulamentação e coexiste com a educação presencial como uma modalidade distinta.

Dessa forma, diferenciar o ERE da EaD é importante para entender as limitações e desafios enfrentados durante a pandemia, especialmente na alfabetização, em que a interação entre professor e aluno, tão necessária, foi profundamente afetada pelo ERE.

Ambos os modelos utilizam ferramentas digitais para mediar o processo de ensino e aprendizagem, mas suas fundamentações e finalidades são bastante distintas, como destacado tanto no Decreto nº 9.057 de 2017 (Brasil, 2017), quanto nas reflexões de autores como Pereira e Modesto (2021).

A EaD, conforme descrito no Decreto nº 9.057 (Brasil, 2017), é uma modalidade de ensino planejada e estruturada, em que o processo educacional é mediado por tecnologias de informação e comunicação (TICs), permitindo a interação entre professores e alunos que estão em lugares e tempos distintos. Essa modalidade está embasada em pressupostos teórico-conceituais que orientam as práticas pedagógicas e as relações educacionais, articulando o uso de recursos digitais com modelos educacionais específicos.

Essa categoria possui um planejamento cuidadoso e uma concepção metodológica própria, sendo uma modalidade consolidada que visa à flexibilização de tempo e espaço, mas que também exige acompanhamento e avaliação rigorosos.

Por outro lado, o ERE, como descrito por Pereira e Modesto (2021), foi uma solução temporária diante da necessidade imediata de dar continuidade ao ensino durante a pandemia.

O que vivenciamos no Brasil é um ensino remoto emergencial, em que as escolas e instituições de ensino tiveram que se adequar à realidade de distanciamento social imposta pela Covid-19. Uma alternativa à crise sanitária vivenciada em 2020, foi estruturar a prática pedagógica, por meio do uso de dispositivos móveis. Dentre as estratégias didáticas pedagógicas utilizadas, no período de distanciamento social, podemos citar, transmissões em tempo real de aulas, videoaulas gravadas, disponibilização de materiais pedagógicos por meio de plataformas digitais educacionais, entre outras. (Pereira; Modesto, 2021, p. 41)

Diferente da EaD, o ensino remoto não possui um planejamento prévio fundamentado em modelos; trata-se de uma adaptação das práticas presenciais para o ambiente digital ou impresso, visando o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, a alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrentou graves desafios, evidenciando fragilidades no acesso à tecnologia, na mediação pedagógica e na formação docente.

Nesse sentido, Libâneo (2006) argumenta que o processo de aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas em um contexto de interações sociais e afirma que:

O aluno aprende na escola quando os outros, inclusive a professora e o próprio contexto institucional e sociocultural, o ajudam a desenvolver suas capacidades mentais, com base nos conhecimentos, habilidades e modos de viver já existentes na ciência e na cultura historicamente acumulada. (Libâneo, 2006, p. 92)

Portanto, a aprendizagem só se concretiza quando há uma mediação cultural eficaz, em que a educação precisa ser intencional e organizada, promovendo a integração dos alunos a esses saberes, isso "[...] não é, de alguma forma, espontâneo, nem depende somente do ritmo de aprendizagem de cada aluno" (Libâneo, 2006, p. 92). Essa mediação é indispensável para despertar nos alunos o desejo de aprender.

O papel do professor, nesse contexto, foi essencial como mediador entre o aluno e os objetos de conhecimento; assim, no processo de alfabetização, a presença do professor é indispensável para facilitar essa relação. O uso de tecnologias pode, sem dúvida, enriquecer as práticas pedagógicas, mas é importante lembrar que são apenas ferramentas (Pereira; Modesto, 2021). Elas devem ser escolhidas com intencionalidade pedagógica, sem jamais substituir a função do professor alfabetizador.

Diante desse cenário, compreender os impactos do ERE sobre a alfabetização tornou-se essencial para identificar lacunas e avanços nesse período. A pesquisa foi conduzida por meio da consulta a três bases de referência amplamente reconhecidas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. O levantamento de dados contemplou o período de 2020 a 2024, utilizando a combinação dos descritores e palavras-chave: impactos, pandemia, educação e alfabetização. A busca resultou na identificação de 325 estudos na base SciELO, 20 na BDTD e 508 no Google Acadêmico. Foi adotada como critério de análise a consideração apenas das primeiras cinco páginas de resultados. Para a seleção dos materiais, foram analisados os títulos das publicações identificadas. Como critério de inclusão, priorizaram-se estudos que apresentavam relação direta com a temática investigada. Após essa triagem, 20 produções foram selecionadas para leitura e análise.

O objetivo foi reunir evidências teóricas que permitissem uma análise aprofundada sobre o tema. A seleção dos estudos deu-se por meio da leitura dos resumos, priorizando aqueles mais alinhados à temática central desta investigação. Os resultados dessa busca são apresentados no **Quadro 01**, que sistematiza as principais publicações identificadas, evidenciando as perspectivas e achados de diferentes autores sobre o impacto da pandemia na alfabetização. Esse levantamento contribui para a construção de uma visão mais ampla sobre os desafios e as estratégias adotadas no ensino remoto. Observe o quadro 01, abaixo:

Quadro 01 – Publicações referentes ao tema alfabetização (2020-2024)

Título	Autoria	Ano
Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras	Bof et al.	2022
Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto	Saviani e Galvão	2020
Ensino Remoto Emergencial e as estratégias pedagógicas durante a pandemia da COVID-19	Oliveira	2024
Alfabetização em tempo de pandemia	Mainardes	2021
Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia COVID-19 – Relatório Técnico (Parcial)	Relatório "Alfabetização Em Rede"	2020
A importância da alfabetização em tempos de pandemia	Barbosa	2021
Compromisso nacional criança alfabetizada: discursos e contexto de criação	Jesus, Porto e Del Pino	2022

Título	Autoria	Ano
Educação escolar em tempos de pandemia na visão de 2020 professoras/es da Educação Básica	Fundação Carlos Chagas	
Desafios do trabalho pedagógico na alfabetização no contexto da pandemia em uma rede pública de ensino do interior paulista	Zacharias-Carolino e Lucca	
Ensino e Aprendizagem no Ensino Remoto	Luz	2020
Novas relações professor-estudante no processo de ensino e 2021 aprendizagem em tempos de pandemia	Kohle, Miller e Clarindo	
Políticas e práticas de organização curricular da alfabetização na de uma experiência inédita	Miolo	2023 pandemia: estudo
Educação inclusiva no ensino remoto durante a pandemia da covid-19 escola online para crianças em fase de alfabetização	Pires	2024 2020 nas telas: Tonin, Santos e Dias 2023
Revisitando o conceito de nativos digitais em tempos de pandemia	Filho et al.	2023
Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social	Vacilotto e Souza	2021 de
Educação escolar em tempos de pandemia: direito ensino remoto e desigualdade social	Rodrigues	2022 à educação,
Educação infantil em tempos de pandemia	Kusunoki e Conceição	2021
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Redes municipais de educação apontam internet e infraestrutura como dificuldades enfrentadas em 2020, mostra pesquisa da Undime	Undime	2021 maiores
Sem Internet, Merenda e Lugar para Estudar: veja obstáculos ensino a distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19.	Tenente	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Segundo a pesquisa de Bof, Moraes e Basso (2022, p. 45), "as oportunidades para a continuidade das atividades pedagógicas foram bastante desiguais, comprometendo a aprendizagem na fase de alfabetização". O acesso limitado à internet de qualidade foi um dos maiores obstáculos enfrentados pelos alunos, especialmente na rede pública, em que a infraestrutura tecnológica é insuficiente.

Mesmo quando o ensino remoto foi implementado de maneira temporária e emergencial, certas condições primárias precisavam ser atendidas para garantir sua eficácia, como afirmam Saviani e Galvão (2020). Entre essas condições estava o acesso a equipamentos adequados para o ambiente virtual, não apenas com celulares, como também a disponibilidade de uma *internet* de

qualidade e a familiaridade de todos com as tecnologias envolvidas. Além disso, era essencial que os docentes estivessem devidamente preparados para o uso pedagógico das ferramentas digitais.

Um estudo sobre o ERE e as estratégias pedagógicas durante a pandemia foi realizado por Oliveira (2024), por meio de questionário, com 513 professores, identificando que 74% deles tinham pouca experiência com tecnologia educacional, 17% relataram ter muita experiência e 9%, nenhuma. Além disso, 66% dos docentes mencionaram dificuldades relacionadas ao uso de tecnologia, devido à falta de equipamentos adequados, como internet banda larga e computadores, pouco conhecimento sobre ferramentas tecnológicas e ausência de preparo pedagógico para o contexto digital. Esses dados reforçam a lacuna de formação e investimentos em tecnologias no sistema educacional brasileiro.

Ainda nesse sentido, durante a pandemia, a falta de conectividade e o acesso limitado às TICs e TDIC, representaram uma grande dificuldade para os alunos também. Muitos estudantes enfrentaram barreiras ao ensino remoto devido à indisponibilidade de *internet* de qualidade e de equipamentos adequados, como computadores e *tablets* (Cunha *et al.*, 2020). Essas limitações agravaram as desigualdades no acesso à educação, dificultando a participação efetiva nas atividades pedagógicas virtuais e prejudicando o aprendizado. Ainda nesse âmbito, foram ofertados os materiais impressos, que muitos familiares não buscavam nas escolas, o que também acarretou a falta de participação da criança.

A transição para o ensino remoto foi marcada por improvisações e pela falta de infraestrutura adequada, como indicado por Mainardes (2021, p. 59): "A implementação de estratégias tecnológicas simples, como o uso de aplicativos de mensagens, foi uma das poucas soluções viáveis para manter a interação entre professores e alunos".

A pesquisa Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19, em seu Relatório Técnico (2020), revelou que o *WhatsApp* foi a principal ferramenta utilizada por 71,58% das professoras para o ensino remoto, o que evidencia a precariedade das condições de conectividade tanto dos docentes quanto dos alunos. Além disso, 55,89% dos professores recorreram ao uso de materiais impressos como suporte para as atividades educacionais, reforçando a dependência de métodos tradicionais, especialmente em contextos em que o acesso a recursos tecnológicos é limitado. Apenas 15,86% dos docentes utilizaram plataformas oficiais disponibilizadas pelas redes de ensino, o que também reflete as desigualdades sociais que dificultam o acesso a ferramentas digitais no ensino remoto. Importante compreender que mesmo usando plataformas e sites, as propostas também comumente eram enviadas pelo *WhatsApp*, para facilidade das famílias.

Barbosa e Gonçalves (2021, p. 23) aponta que "a alfabetização em tempos de pandemia reforça a necessidade de estratégias inovadoras para manter o processo de ensino-aprendizagem em andamento, mesmo em circunstâncias adversas". Contudo, essas inovações não foram aplicadas de forma equitativa em todo o território brasileiro, resultando em uma lacuna significativa no aprendizado, entre alunos de escolas públicas e privadas. Oliveira (2024, p. 27) ressalta que "o ensino ainda se manteve muito preso a uma visão conteudista e a aspectos quantitativos".

Jesus, Porto e Del Pino (2022, p. 23) também reforçam que "a alfabetização foi prejudicada pelas condições desiguais de acesso à educação, principalmente nas regiões mais vulneráveis do Brasil, onde as famílias não puderam apoiar adequadamente o aprendizado". O suporte pedagógico oferecido pelas escolas foi limitado e muitas crianças ficaram sem o acompanhamento necessário para progredir no processo de alfabetização. Muitas famílias, especialmente as de baixa renda, não tinham os recursos tecnológicos ou o conhecimento pedagógico necessário para apoiar o processo de alfabetização em casa.

Nesse estudo, os autores argumentam que "a relação entre a escola e a família foi intensificada, mas revelou desigualdades no preparo das famílias para mediar o aprendizado dos filhos" (Jesus; Porto; Del Pino, 2022, p. 24), já que nem todas as famílias tinham os recursos ou o conhecimento pedagógico necessário para apoiar o aprendizado dos filhos e o processo de alfabetização em casa.

Nesse contexto, as famílias desempenharam um papel central no processo educacional, especialmente nos anos iniciais, na alfabetização. A relação entre escola e família se fortaleceu, mas também desvelou desigualdades, já que nem todas as famílias tinham recursos ou o conhecimento pedagógico necessário para apoiar o aprendizado dos filhos. Segundo a Fundação Carlos Chagas (2020), cerca de 50% dos professores relataram que o apoio das famílias foi fundamental, mas insuficiente para muitos alunos, evidenciando uma fragilidade na preparação para o ERE.

Além disso, o uso de materiais impressos emergiu como uma alternativa para suprir a lacuna no processo de alfabetização, servindo como um recurso complementar e exigindo das famílias um esforço adicional na mediação do aprendizado.

Nesse sentido, considera-se que o trabalho baseado em materiais impressos trouxe limitações, uma vez que, mesmo partindo de atividades cotidianas, que buscam enfatizar o uso social da leitura e da escrita, faltou o essencial ao processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a interação que acontece na escola e a mediação do trabalho pedagógico feita por um profissional com formação específica para isso (Zacharias-Carolino; Lucca, 2021).

Segundo Rocha e Souza (2024), durante a pandemia de COVID-19, crianças sem acesso à internet foram atendidas majoritariamente por meio de materiais impressos, sem acompanhamento direto do professor, o que comprometeu seu processo de aprendizagem e resultou em exclusão educacional. As autoras concluem que tais ferramentas não se mostraram eficazes para garantir a alfabetização dessas crianças, evidenciando a necessidade de estratégias mais inclusivas e tecnológicas mesmo em contextos com limitações de conectividade.

Nas escolas públicas, a distribuição de materiais didáticos impressos sem suporte digital adequado aprofundou a desigualdade no acesso ao ensino de qualidade durante a pandemia. O uso de materiais impressos foi amplamente disseminado nas redes públicas de ensino como uma solução para o acesso limitado à tecnologia.

No entanto, conforme relatado por Bof Moraes e Basso (2022, p. 51), "a entrega desses materiais sem orientação adequada comprometeu a efetividade do processo de ensino-aprendizagem". Os materiais não tinham sentido e o contato nem sempre foi adequado. Bof, Moraes e Basso (2022, p. 12) apontam que "somente 19,5% das escolas da rede pública adotaram em conjunto qualquer outra estratégia de treinamento ou orientação e atendimento/suporte aos alunos/pais para o uso desses materiais".

Essa ausência do contato direto e da colaboração em sala de aula afetou significativamente o processo de aprendizagem, especialmente em contextos em que a mediação social é fator preponderante para a construção do conhecimento. A aprendizagem ocorre primeiro no nível social e, com o distanciamento, muitas crianças perderam a oportunidade de desenvolver essas interações significativas. Sobre isso, Kohle, Miller e Clarindo (2018) afirmam que a ausência das interações presenciais pode prejudicar o processo educacional, pois limita a interação direta entre alunos, professores e colegas, que é considerada essencial para um ensino eficaz.

Dessa forma, se reconhece que "a mediação pedagógica é ferramenta fundamental no processo de alfabetização. É ele, o professor, que conduzirá o aluno ao aprendizado" (Artecoff; Scherer, 2024, p. 22).

Para o professor foi algo desafiador:

Alfabetizar durante uma pandemia foi uma tarefa muito desafiadora, pois jamais imaginava-se vivenciar uma experiência como de tal proporção. Para essa situação emergencial não havia referência alguma e, portanto, os professores inicialmente não sabiam o que fazer, como agir, se teriam resultados positivos. (Miolo, 2023, p. 7)

O meio e as interações presenciais são essenciais para o desenvolvimento. Para Miller (2020), a efetividade no ensino da leitura e da produção escrita depende de um planejamento pedagógico que reconheça o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico. O ERE expôs as desigualdades no acesso à educação, prejudicando significativamente o aprendizado dos

estudantes. A falta de infraestrutura tecnológica e de suporte adequado para as famílias resultou em lacunas no aprendizado, especialmente nas escolas públicas.

Em suma, a negligência do Estado com o ensino remoto durante a pandemia foi evidente em várias frentes, desde a falta de investimento em infraestrutura tecnológica até a ausência de políticas educacionais claras e eficazes. Essa falha em assegurar uma educação acessível e de qualidade para todos os alunos expõe as profundas deficiências do sistema educacional e destaca a necessidade urgente de reformas e investimentos significativos no setor. (Pires, 2024 p. 55)

Com o retorno às aulas presenciais, o desafio está em recuperar o tempo e o aprendizado perdidos durante o período de ensino remoto. Nesse sentido, Tonin, Santos e Dias (2023, p. 45) destacam que "a recuperação das perdas educacionais exigirá um esforço coordenado entre políticas públicas e investimentos em infraestrutura tecnológica e formação continuada dos professores."

A análise da implementação do ERE revela a urgência de se repensar a educação no Brasil. É necessário garantir que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado de qualidade, independentemente de sua condição socioeconômica. Para isso, é fundamental investir em infraestrutura, formação de professores e desenvolvimento de metodologias de ensino que integrem tecnologias de forma efetiva.

O Governo do Estado de São Paulo, com a Resolução SEDUC 45, do dia 20 de abril de 2020 institui que:

Art. 1º. As atividades escolares não presenciais destinadas aos alunos dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e municipal e das redes privadas, vinculados ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, deverão ser objeto de planejamento e execução da unidade escolar coordenada pela Direção da Escola e Coordenação Pedagógica. (São Paulo, 2020, p. 1).

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem, quando mediado pela tecnologia, começou utilizando ferramentas que já eram comuns para muitas famílias, como o *YouTube* e o *WhatsApp*. Essas plataformas, amplamente usadas no dia a dia, facilitaram a comunicação entre professores, alunos e famílias, permitindo que o contato pudesse continuar de alguma forma, mesmo a distância e isolados.

De acordo com Silva, Santos e Miguel (2022), o uso dessas ferramentas iniciais serviu como uma solução rápida e eficaz em um momento de adaptação às novas condições de ensino. Isso também ajudou a manter o vínculo entre a escola e os estudantes, oferecendo um ambiente mais acessível para a maioria das famílias que conheciam essas tecnologias.

Essa transição ilustra como a tecnologia, inicialmente usada de forma emergencial, foi incorporada ao processo educativo. O uso de plataformas conhecidas serviu como uma ponte para implementar soluções que melhor atendessem às necessidades do ensino remoto, demonstrando a resiliência e a capacidade de adaptação dos professores frente a um cenário de crise.

Nesse contexto, tornou-se necessário que as aulas fossem mais detalhadas e acessíveis, não apenas para os profissionais da educação, mas também para as famílias, que passaram a desempenhar um papel coadjuvante no processo de ensino escolar. Os materiais pedagógicos precisavam ser compreensíveis para pessoas sem formação específica na área da educação, como os pais e responsáveis, que passaram a mediar, em certa medida, as atividades escolares em casa (Costa, 2024).

Essa realidade exigiu dos professores um planejamento mais criterioso, com a elaboração de orientações claras, objetivas e práticas sobre como os familiares poderiam apoiar o processo de aprendizagem das crianças no ambiente doméstico. Mesmo entre os familiares com formação pedagógica, havia a necessidade de orientações específicas, pois o conhecimento técnico por si só não garantia a compreensão das demandas do contexto escolar remoto. A condução de uma turma e o acompanhamento do desenvolvimento infantil são elementos que fazem parte da reflexão contínua do trabalho docente e, portanto, exigem estratégias diferenciadas de mediação, mesmo para quem possui familiaridade com os conteúdos escolares.

Outro aspecto relevante foi a adaptação dos recursos didáticos, como os livros didáticos, anteriormente disponibilizados fisicamente nas salas de aula. Com a transição para o ERE, esses materiais passaram a ser oferecidos em formato digital. Como resposta a essa mudança, muitos professores começaram a gravar vídeos nos quais liam e explicavam os conteúdos, buscando promover alguma forma de interação com os estudantes, ainda que de maneira mediada pela tecnologia (Costa, 2024).

Desse modo, o ERE foi gradualmente tomando forma, a partir de ajustes pedagógicos, redefinições do papel das famílias e inovações na mediação dos conteúdos escolares.

As TDIC tornaram-se essenciais instrumentos mediadores na busca de se viabilizar, sobretudo, a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. O ensino remoto, neste momento, configura-se como uma realidade com implicações de ordem, principalmente, político-social, pois tornam-se evidentes contradições, desigualdades e formas de exclusão. (Alexandre Filho; Costa; Garcia, 2023, p. 2)

O uso das tecnologias no ERE gerou uma série de desafios e mudanças profundas na prática docente. A implantação abrupta do ERE, conforme observado por Oliveira (2024, p. 27) foi muitas vezes impulsionada por uma percepção midiática e política equivocada, que sugeria uma falta de trabalho por parte dos professores, “ócio dos professores – ou seja, ganham sem trabalhar?” Essa visão, permeada pelo descrédito e desvalorização da classe docente, ignorou a realidade da adaptação pedagógica e a dedicação dos professores em continuar o ensino a distância.

Costa (2024) reforça essa perspectiva ao apontar que, além do desrespeito à profissão, os professores enfrentaram prejuízos legais, como o não reconhecimento do tempo de trabalho, que aumentou muito, durante o período de ensino remoto, além de terem que arcar com a compra de equipamentos e ferramentas necessárias para ministrar as aulas.

Nogueira (2024) destaca a heterogeneidade do corpo docente em termos de idade e experiência, o que dificultou ainda mais o processo de adaptação ao uso das novas plataformas digitais. Muitos professores não possuíam o domínio das tecnologias educacionais necessárias para manter o ritmo de ensino, resultando em uma carga de trabalho imensa. A dificuldade de se adaptar e de incorporar essas ferramentas teve impactos diretos na saúde física e mental dos docentes, como relatado por Costa (2024), que menciona os quadros de ansiedade e o aumento no uso de medicação controlada por parte dos professores.

O que fica evidente é que os professores, além de continuar suas atividades, tiveram que reinventar sua prática pedagógica em condições adversas. Segundo Vacilotto e Souza (2021), os docentes se tornaram *designers* de trilhas pedagógicas digitais, criando experiências de aprendizagem além da simples transmissão de conteúdo.

Sem adentrarmos nos aspectos pedagógicos relacionados ao ensino remoto, analisando estritamente os aspectos relativos ao acesso, reconhecemos como corretas as iniciativas de manutenção do vínculo entre professor e aluno, seja por meios digitais ou por meios convencionais ou analógicos. Porém, mesmo admitindo a impossibilidade que havia de se manterem as aulas presenciais, ainda assim consideramos que as iniciativas não foram suficientes para garantir um grau de igualdade no acesso à aprendizagem que pudéssemos chamar de satisfatório. (Rodrigues, 2022, p. 14)

No contexto da alfabetização nos anos iniciais, tornou-se imprescindível adaptar práticas pedagógicas, como atividades lúdicas e dinâmicas interativas, ao ambiente digital.

(D'ávila, 2024). Esse processo demandou dos educadores não apenas um exercício de criatividade e flexibilidade, mas também a necessidade de ressignificar as interações pedagógicas, a fim de manter o engajamento e a eficácia do aprendizado em um formato virtual. Embora o uso de tecnologias tenha possibilitado a continuidade do ensino, este também impôs limitações significativas. A mediação do professor, essencial na construção do conhecimento nessa fase, tornou-se mais complexa, especialmente em contextos em que as crianças não possuíam autonomia no uso das ferramentas digitais. Além disso, a desigualdade no acesso à internet e a dispositivos adequados comprometeu a efetividade dessas estratégias, aprofundando as disparidades educacionais.

Por outro lado, essa experiência também revelou a capacidade de inovação dos educadores e a importância de investir em formações voltadas ao uso pedagógico das tecnologias. Muitas práticas desenvolvidas nesse período demonstraram potencial para serem incorporadas ao ensino

presencial, enriquecendo as possibilidades de aprendizagem. Contudo, é fundamental que a educação infantil continue priorizando o contato humano e as interações presenciais, que são insubstituíveis no desenvolvimento integral da criança.

Por conseguinte, ao relacionar essas reflexões, percebe-se que o uso de tecnologias no ERE não foi apenas uma questão técnica ou instrumental, mas envolveu profundas transformações pedagógicas e emocionais para os professores. A adaptação não foi apenas ao meio digital, mas também a um contexto de trabalho sobrecarregado e desvalorizado, em que muitos tiveram que superar desafios pessoais e profissionais para garantir que a educação continuasse, mesmo em circunstâncias tão adversas.

A estratégia de oferecer materiais impressos para os alunos que não tinham acesso à internet foi amplamente adotada, como relatam diversos estudos e pesquisadores. Segundo Costa (2024), esses alunos podiam retirar os materiais nas secretarias das escolas e resolver suas dúvidas por meio de *WhatsApp* ou ligações telefônicas, mas isso trouxe implicações importantes para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Kusunoki e Conceição (2021), a falta de acesso às TICs é fruto de profundas desigualdades sociais, que afetam principalmente as crianças cujas famílias não dispõem de recursos financeiros ou habilidades tecnológicas para acompanhar o ensino digital. Nesse sentido, a oferta de materiais impressos buscou minimizar essa desigualdade, permitindo que esses alunos, ao menos, tivessem acesso ao conteúdo educacional.

Além disso, como observado por Costa (2024), a ausência dos alunos mais vulneráveis, que necessitavam de maior apoio escolar, foi acentuada. Mesmo com a alternativa dos materiais impressos, a participação deles nas aulas ficou prejudicada. A pesquisa de Tenente (2020) reforça que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes iam muito além do simples acesso à internet. Muitos deles viviam em lares sem condições adequadas para o estudo, com falta de espaço, sobrecarga familiar e problemas sociais que dificultaram ainda mais a continuidade do aprendizado.

A pesquisa da Undime (2020) revela que o uso de materiais impressos se generalizou como uma estratégia emergencial, especialmente em comunidades sem acesso à internet. Essa solução foi adotada por 43% das redes municipais em meados de 2020 e atingiu 95% até agosto do mesmo ano. No entanto, como destacado por Oliveira (2020), algumas escolas encontraram maneiras criativas para enfrentar o problema, como distribuir os materiais em farmácias ou supermercados, o que, embora engenhoso, também reflete as enormes dificuldades logísticas e a precariedade enfrentada pelas famílias e escolas.

Outro dado importante trazido por Zajak (2020) é que apenas 42% dos lares brasileiros têm computadores, e 85% dos usuários de internet nas classes D e E acessam a rede exclusivamente pelo celular. Esse dado reforça a desigualdade digital, pois o acesso por dispositivos móveis muitas vezes é insuficiente para garantir uma educação de qualidade, especialmente no ensino remoto, que exige não apenas o acesso à internet, mas também a familiaridade com plataformas digitais e um ambiente adequado para o estudo.

Portanto, ainda que a alternativa de fornecer materiais impressos tenha sido uma solução necessária e até mesmo inevitável, trouxe à tona as desigualdades sociais e digitais que marcaram o período de ensino remoto.

2 DO CONCEITO ÀS PRÁTICAS SOCIAIS DE LINGUAGEM: A alfabetização na perspectiva da THC

A alfabetização de crianças é tema recorrente entre os estudiosos da aquisição da linguagem escrita há tempos em nosso país (Mello, 1981), (Mello, 2000), (Smolka, 2000), (Mello, 2010), (Paixão, 2004), (Coelho, 2011), (Rego, 2013). Vivemos em uma sociedade grafocêntrica e, portanto, pensar no processo de alfabetização se torna indispensável para a plena efetivação da cidadania e o acesso aos bens materiais e imateriais da (inter)subjetividade estabelecida entre homem, seu contexto social e cultura.

A linguagem nos oferece as mais diferentes possibilidades de descrição do mundo material, sentimentos e expressão de vivências, pois “[ela] é vista como uma realidade extremamente complexa e multiface” (Faraco, 2001, p. 8). Sendo assim, tal ferramenta de comunicação constitui-se como instrumento de interação social capaz de registrar, por meio do signo verbal ou não verbal, uma época, uma cultura, uma sociedade, já que “a palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Voloshinov, 2006, p. 34).

Quando pensamos no processo de comunicação, sobretudo na linguagem escrita, somos condicionados a refletir sobre o impacto dessa modalidade enunciativo-ideológica em um dado momento, sem perder de vista as relações estabelecidas entre emissor, contexto sócio-histórico e receptor. Para além da palavra, do signo e de suas nuances semióticas, encontram-se sujeito e realidade material que, *a priori*, exercem um sobre o outro o produto de bens culturais adquiridos pela humanidade ao longo do tempo. Sendo assim, quando se trata de criança, não poderia ser diferente, uma vez que “do ponto de vista histórico-cultural, a aptidão ou a falta de aptidão para a escrita não existem *a priori*. Essa não é uma questão de herança biológica, mas sim do lugar que a

escrita tem na vida da criança e de como esse instrumento cultural é apresentado às novas gerações” (Mello, 2010, p. 332).

Nesse sentido, as construções sociais são estabelecidas ao longo da história. Isso de tal forma demonstra as diversas nuances do poder ideológico que a todo instante (re)significa o mundo a nossa volta e, principalmente, a maneira como compreendemos os acontecimentos que nos circundam. Tomar a língua/linguagem como porta-estandarte do processo de enunciação, sobretudo das massas, torna-se preponderante para (re)avaliarmos sistematicamente tudo aquilo que acontece ou poderá acontecer no futuro, sem negligenciar aspectos políticos e socioideológicos tão relevantes para a formação do sujeito, bem como sua atuação em práticas sociais, envolvendo linguagem, gênero/texto e as diferentes semioses.

Oliveira e Szundy (2014, p. 192) afirmam que “É assim que a linguagem, como atividade socialmente construída, possibilita o acesso aos posicionamentos discursivos presentes, de forma explícita ou não, nas relações dialógicas que se travam entre as vozes sociais presentes.” Nessa perspectiva, o processo de enunciação se torna plenamente concreto, de modo que sujeito, contexto histórico-social e relações de poder convergem para a efetividade da interação verbal entre os pares.

A escrita se constrói sobre bases pragmáticas de enunciação, sendo os signos linguísticos responsáveis por materializar, recriar e interpretar o mundo em que vivemos. A criança, quando inicia suas vivências, já inicia também sua imersão na cultura letrada, tornando-se também agente no processo de letramento e compreensão do valor da palavra registrada em determinado suporte, podendo ser esse o mais diversificado possível, pois na atual conjuntura a circulação de textos ocorre tanto em suportes mais tradicionais como, por exemplo, o livro, como também em instrumentos digitais, como o *smartphone*.

Na subseção a seguir, retomamos sucintamente alguns aspectos acerca da THC, bem como sua relação imbricada com a alfabetização de crianças em período escolar.

2.1 Alfabetização e Teoria Histórico-Cultural: *Constructo* social e suas relações com a escrita

O processo de alfabetização em crianças ocorre muito antes de aprenderem a pinçar o lápis ou até mesmo antes de reconhecerem todas as letras do alfabeto, de modo que isso ocorre em razão do contexto histórico-social em que os sujeitos se inserem desde tenra idade. Pensar nesse processo de apropriação da escrita significa tomar como ponto essencial o legado cultural acumulado ao longo do tempo e perpetuado de geração em geração.

Para Vigotski (2001, p. 332), “a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança.” Desse modo, o desenvolvimento humano acontece durante toda a vida e seu aspecto principal reside na sua não-linearidade e também em sua presença em todos os campos de atividade em que os seres humanos se inserem: afetivo, cognitivo, cultural etc.

Para a THC, a interação ocupa papel preponderante no desenvolvimento dos sujeitos, à medida que o meio social, histórico e cultural se entrelaçam com todos os agentes que dela fazem parte, influenciando-os. Logo, o ser humano se constitui a partir de suas relações estabelecidas com o outro e o meio em que vivem, podendo estas ser intra e/ou interpessoais. Dessa modo, para Vigotski (2001), todo sujeito se constitui como ser biológico, histórico e social, portanto, o escopo de seus estudos nos leva a compreender o homem em sua dimensão sócio-histórica, e não apenas genética ou biológica.

De acordo com a teoria histórico-cultural sociointeracionista, Vigotski (2001) concebe a linguagem como instrumento fundamental para a cognição humana, já que é por meio da linguagem que os sujeitos materializam sua intersubjetividade, ao mesmo tempo que podem acessar a realidade e se expressar de acordo com suas necessidades. Martins (2013, p. 169) esclarece que “da mesma maneira que os demais processos, a linguagem aparece primeiramente como processo interpessoal para, na sequência, instalar-se como manifestação intrapessoal, intrapsíquica.”

Outro aspecto importante a ser mencionado é que por meio dessa concepção, a criança assume papel de ser plenamente capaz de se desenvolver, desde que sua relação com o seu contexto e o outro se estabeleça. Ao se referir ao sistema escrito, Vigotski (2000, p. 181) esclarece que se trata de “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança.”

Nesse sentido, a teoria vigotskiana não toma como base, única e exclusivamente, aspectos biológicos, uma vez que tal aparato por si só não é suficientemente eficaz a ponto de promover o desenvolvimento do ser humano. Logo, a metacognição de uma criança não se dará em função apenas do tempo de vida dela, mas também em razão das experiências vivenciadas por ela no transcorrer de seu cotidiano, que lhe subsidiarão com instrumentos fundamentais para a atuação em diferentes práticas sociais. Para Mello (2010, p. 334), “o sentido que se forma para a criança a partir da atividade que realiza, condicionado ao motivo que a impulsiona a agir, pode ser considerado como um dos elementos que condicionam o êxito ou fracasso escolar.”

Não apenas a escola assume o papel de instruir e promover o pleno desenvolvimento da criança, contudo, é de conhecimento notório que, na maioria das vezes, as instituições de ensino assumem a total responsabilidade de propiciar ao seu público o contato com campos de atividade humana diversificados e, concomitantemente, estimular a interação entre os pares com vistas a promover momentos de troca e aprendizagem significativa.

Ao encontro desse pensamento, podemos concluir que a linguagem é ferramenta *sine qua non* para a condição social, histórica e cultural. A escrita enquanto sistema de signos culturalmente elaborado para fins de comunicação e legitimação social se configura como material indispensável para o estabelecimento das relações entre pessoas de acordo com seu momento histórico e possíveis vínculos com a cultura herdada por seus antepassados. (Vigotski, 2001) A linguagem é produto social responsável por mediar as relações sociais, bem como abre a possibilidade de registrar e, desse modo, perpetuar bens culturais, tendo nos instrumentos simbólicos e subjetivos objetos essenciais para a legitimação de sujeitos em determinado contexto.

Nesse sentido, linguagem e cognição estão intimamente inter-relacionadas, podendo ser compreendidas como ferramentas diretamente proporcionais se comparadas, tendo em vista que elas se relacionam a todo instante, independentemente do grau de complexidade envolvido no ato da enunciação. (Vigotski, 2001)

O ponto crucial para o entendimento acerca da relação entre processo de alfabetização e THC reside na desmistificação de que as crianças só começam a se apropriar da linguagem escrita a partir do momento em que começam a frequentar o 1º ano do Ensino Fundamental I, dos anos iniciais. Por essa perspectiva reducionista, anula-se todo o legado linguístico e cultural em que a criança se vê imersa desde o nascimento até a idade em que é matriculada na Educação Básica refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção. De acordo com Luria (1990, p. 35), “a palavra não apenas significa uma imagem, mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra”.

A criança, a partir do momento em que vem ao mundo e concretiza seu nascimento biológico, já inicia suas vivências em cultura altamente grafocêntrica, sendo suas relações mediadas por instrumentos simbólicos de toda natureza e, sobretudo, a palavra escrita. Para Luria (2010, p. 143), “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras.” Desse modo, a experiência com letras e números se origina com sua imersão na história, desde o contexto familiar e isso auxilia a criança na construção de ferramentas complexas, influenciando em sua maneira de agir e interagir com o mundo.

Em meio a tal diversidade cultural, podemos dizer que o cérebro é dotado de alta plasticidade, pois, à medida que é estimulado, desenvolve-se e articula-se com a realidade no afã de se apropriar daquilo que o contexto oferece como legado aos sujeitos que nele se inserem histórica e socialmente. Em relação à linguagem escrita, entendemos que essa capacidade de não apenas associar a cadeia sonora à cadeia gráfica.

Para além da palavra falada, a palavra escrita emerge do pensamento pueril como instrumento potente e capaz de modificar seu cotidiano, seja pela potência comunicativa, seja pelo impulsionamento das funções mentais para compreender a complexidade do sentido linguístico, como também associar fonema e grafema. (Vigotski, 2001) Trata-se de um esforço que permite à criança compreender sua relação com o mundo mediada por símbolos, no caso, a escrita, ou seja, o entendimento dessa ferramenta e o reconhecimento de seu potencial impacta profundamente o desenvolvimento mental da criança e lhe amplia cada vez mais as possibilidades comunicativas, interpretativas e de estabelecer significado aos símbolos linguísticos, orais e escritos.

Tal percepção provoca uma ressignificação do processo de alfabetizar que deixa de ser simplesmente mecanizado e associativo e começa a ser tomado como evento de imersão e apropriação da cultura da qual a criança faz parte. Ademais, desconstrói-se também a concepção de que apenas a escola é responsável por iniciar e aperfeiçoar seus pequenos quando o assunto é o signo verbal. Não estamos anulando ou minimizando as instituições de ensino já que “[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação” (Vigotski, 2001, p. 331).

Nesse sentido, pretendemos ressaltar que a THC vai ao encontro da alfabetização, que prima pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, num processo de aquisição da linguagem escrita com sentido e significado, abrindo as possibilidades para que a palavra e o pensamento se inter-relacionem, à medida que se cruzam no processo de desenvolvimento da complexidade da função linguística e, então, juntos se desenvolvem, uma vez que para Vigotski (2001, p. 396): “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra”.

Se bem compreendida, a THC se torna um embasamento teórico fundamental para o processo de ensino e desenvolvimento da escrita para as crianças do Ensino Fundamental nos anos iniciais, pois nesse momento elas estão mais propensas a estabelecer relações de hipótese com a linguagem e, ao mesmo tempo, relacionam-se com o meio de forma menos mecânica e previsível. uma vez que as experiências envolvendo a alfabetização nessa faixa etária podem ocorrer de maneira mais significativa e mais afetiva. Servindo-se da palavra, a criança dirige deliberadamente

sua atenção até determinados atributos, sintetiza-os, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como o signo superior entre todos os que têm criado o pensamento humano (Vigotski, 2000).

2.2 Alfabetização, Práticas de Linguagem e THC: A escrita como ferramenta social

Apropriar-se da linguagem escrita está além do entendimento do código; dominá-la e torná-la instrumento social efetivo nas atribuições do dia a dia implica se constituir enquanto sujeito histórico inserido nas dimensões cultural, linguística e afetiva, ou seja, trata-se de um ato que legitima a existência. O ser humano por si só não se desenvolve, já que a interação com o contexto social e os bens culturais é indispensável para sua vivência e evolução.

Na atual conjuntura social, em que as interações são dinâmicas e exigem maior assertividade dos sujeitos que dela participam em seu dia a dia, torna-se premente retomar algumas reflexões acerca do papel indispensável do signo verbal como instrumento para o processo. Diante disso, faz-se necessário reiterar e, ao mesmo tempo, ressignificar, alguns *constructos* culturais no que tange ao processo de alfabetização de crianças que desde muito cedo estão imersas no mundo letrado, mas que nem sempre conseguem se desenvolver com proficiência na língua materna.

A palavra escrita assume, desse modo, a função de ferramenta social responsável por fazer a mediação entre homem e legados da cultura, à medida que aquele se reconhece enquanto ser não apenas biológico mas também social. Logo, a alfabetização de crianças se torna momento crucial, em que se possibilitará a elas a apropriação do signo verbal e, ao mesmo tempo, proporcionará o paulatino desenvolvimento da própria consciência da linguagem “[...] como sistema de significados e conceitos linguísticos elaborados histórico-socialmente” (Martins, 2013, p. 192), fazendo uso da linguagem escrita como recurso que se torna presente tanto no cotidiano, quanto em suas próprias vivências no contexto social e na relação com o outro.

Vigotski (2001, p. 149) aponta que “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sócio-cultural da criança.”

Compreender que a palavra é o elo entre pensamento e as práticas sociais faz com que sujeito e linguagem se inter-relacionem como se desempenhassem entre si uma relação de mutualismo em que ambos se associam em prol do desenvolvimento psíquico de pessoa. O limiar dessa relação se ancora na interação entre os pares e no uso social da linguagem escrita que, *a priori*, servirá de ponte para a compreensão, materialização e intervenção na realidade concreta tomada pela cultura, construída ao longo do tempo.

A THC se opõe frontalmente à concepção do processo de alfabetização como ato meramente técnico e automatizado. Alfabetizar-se implica transitar socialmente pelos mais diversificados campos de atividade humana, valendo-se de recursos da língua materna para atingir, inicialmente, quaisquer objetivos de comunicação, para posteriormente tornar-se instrumento de pensamento e consciência, já que a realidade demanda dos sujeitos um instrumento de mediação preponderante para que seu acesso efetivo se realize e cumpra com os objetivos do enunciador. Smolka (2008, p. 16) revela que “a alfabetização tem constituído uma das questões sociais mais fundamentais por suas implicações político-econômicas e por se evidenciar instrumento e veículo de uma política educacional que ultrapassa amplamente o âmbito meramente escolar e acadêmico.”

Mello (2010, p. 337) observa que:

[...] quando a criança compreende a função social da linguagem escrita – o que decorre de vivências com a cultura escrita –, ela cria para si a necessidade de ler e escrever como verbos bitransitivos: escrever alguma coisa para alguém e ler alguma coisa de alguém.

Ademais, tal compreensão acerca dos propósitos e funções da linguagem escrita não são meramente involuntários, pois o entendimento sobre a existência de um emissor e um receptor se torna natural, tendo em vista que nenhum enunciado surge arbitrariamente.

Esse aspecto acerca da compreensão da função social da palavra escrita começa a se consolidar desde muito pequena, quando a criança é imersa em uma cultura letrada e experencia situações decisivas naquilo que na THC é denominada como a “pré-história da linguagem escrita” (Martins, 2013); portanto “ [...] para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança, são necessários complexos processos de desenvolvimento”. (Vigotski, 2000, 185)¹. Considerando-se esses pontos teóricos, precisamos romper pré- conceitos típicos do senso comum, tais como: esse linguajar é muito difícil para as crianças; se ainda não aprendeu a ler nem escrever, então não precisa manusear livros, revistas etc; atividades de leitura e escrita só são possíveis no 1º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais.

Ao contrário de métodos que ainda hoje reduzem a alfabetização a treinamentos mecânicos de repetição de sílabas e memorização de códigos, a perspectiva histórico-cultural permite reconhecer a linguagem escrita como uma construção social e histórica, carregada de sentidos e funções. A alfabetização, sob esse olhar, não é um fim em si mesmo, mas parte de um processo mais amplo de inserção do sujeito nas práticas sociais letradas. Quando o ensino da escrita é descolado de seu papel social, corre-se o risco de formar leitores e escritores tecnicamente

¹ Em tradução livre do seguinte trecho original da obra em espanhol: “para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo” (Vigotski, 2000, p. 185).

competentes, mas desvinculados do sentido pleno do que leem e escrevem. A escrita, nessa lógica descontextualizada, deixa de ser um instrumento de pensamento e passa a ser apenas um exercício escolar esvaziado de propósito. Inspirados nas contribuições de Vigotski e outros autores, entendemos que a linguagem é constitutiva do sujeito e que o processo de alfabetizar exige a mediação de práticas sociais significativas, nas quais a criança tenha motivos reais para ler e escrever. Alfabetizar, nesse sentido, não é treinar habilidades, mas promover o desenvolvimento humano por meio da apropriação crítica da cultura escrita.

A compreensão do papel histórico, social e cultural da linguagem deveria antecipar qualquer atividade de reconhecimento de letras e associação entre fonemas e grafemas, tendo em vista que, dissociada do contexto e sem o processo de autoria, a palavra se torna vazia de seu significado e sentido. A criança, em seu período de aquisição da linguagem escrita, não pode ser subestimada, uma vez que, à proporção que essa criança vivenciar experiências enriquecedoras, terá maior possibilidade de “continuada formação de ações mais ricas e complexas, possibilitando a emergência de formas mais desenvolvidas de atividade”(Pasqualini, 2015, p. 205).

Assistimos, nas últimas décadas, à massificação das instituições de ensino, que em nada têm relação com o ideal de democratização do conhecimento. Ao garantir o acesso à educação sem garantir o acesso ao conhecimento, as políticas públicas demonstram apenas a preocupação em corrigir fluxos, retificar índices e propagar um *slogan* que não condiz com a realidade de muitos estados e municípios da contemporaneidade. Sobre isso, Smolka (2008, p. 16) ressalta que “a ideologia da democratização do ensino anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização mas efetivamente inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições da escolarização.”

Ao vislumbrar o ensino da escrita como forma de desenvolvimento psíquico e de resistência frente às opressões sociais, a THC se configura como propósito teórico metodológico vital para a formação crítico-reflexiva de sujeitos que se inserem em um mundo letrado e compatível às demandas oriundas das ações de ler e escrever com adequação e competência. Mello (2010, p. 338) afirma que “em outras palavras, o processo de aquisição da leitura e da escrita é, também, processo de formação da inteligência e da personalidade, formação da disposição e das atitudes em relação ao conhecimento.”

A relação entre pensamento e linguagem durante o processo de desenvolvimento se dá quantitativa e qualitativamente, pois “as curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a concluir em algumas de suas partes para depois tornar bifurcar-se” (Vigotski, 2001, p. 111). Esse aspecto não-linear, porém recorrente enquanto a criança está no processo de

desenvolvimento, demonstra a relação intrínseca que ocorre durante todo e qualquer ato que envolve o psiquismo humano para que um determinado objetivo seja devidamente alcançado.

O fato dos pequenos pinçarem pela primeira vez algum instrumento (lápis, caneta, pincel etc) com a intencionalidade de escrever não significa que essa ação se configura como a primeira prática de leitura e escrita, pois: “as origens deste processo remontam a muito antes [...] podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto” (Luria, 1990, p. 143).

A concepção de linguagem como legado histórico-social vai ao encontro da perspectiva da THC, que toma a cultura e o acúmulo de bens materiais e imateriais como ponto fulcral de sua teoria. Para além de uma percepção que simplesmente reduz as potencialidades da língua, a THC se encarrega de promover uma reflexão profunda e mais sistêmica do processo de alfabetização, por exemplo. Logo, suas bases extravasam a condição meramente técnica do código para elevá-lo ao patamar de instrumento simbólico de mediação capaz de intervir na realidade e, sobretudo, no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos que se inscrevem no mundo.

As nuances, por assim dizer, que a linguagem assume dependem das dimensões em que é concebida pelos falantes, ou seja, uma criança em fase de alfabetização, que não é estimulada a refletir sobre a linguagem escrita, torna-se um sujeito socialmente alijado desse instrumento. Quando as instituições de ensino tomam para si única e exclusivamente o objetivo de tornar alfabéticos seus alunos como forma de alcançar índices estatísticos, sem que o aprendente reflita sobre as potencialidades e vastas possibilidades de elaboração de enunciados escritos, por exemplo, o sistema educacional está anulando desde tenra idade as expectativas, descobertas e aprendizagem concreta desse público.

Ao tomarmos a linguagem como recurso altamente transformador de sujeitos e da sociedade da qual fazem parte, estamos ofertando um ensino significativo para nossos aprendentes, já que sua relação com o código se baseará em práticas de enunciação típicas do mundo real em que o erro e o acerto virão acompanhados de um esforço psíquico e não serão apenas uma memorização rasa de sons e letras. Desse modo, a escola ainda busca não um método, mas sim uma identidade em sua concepção do processo de ensino da linguagem escrita, de modo que seus aprendentes possam se tornar de fato sujeitos legitimados nas dimensões cultural, social e linguística, pois “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (Luria, 2010, p. 144).

Sendo assim, compreendemos que as dimensões do conhecimento se inter-relacionam com as vivências tal qual linguagem e psiquismo. Quando tomamos a THC como fundamentação

teórico-metodológica, estamos legitimando um pressuposto para além do ensino da palavra escrita, tendo em vista que o domínio dessa ferramenta é sinônimo de validação social. Historicamente a humanidade construiu legados que se articulam aos mais diversos campos de experiências em que o ser humano se insere e, ao pensar na alfabetização de crianças, consolidamos o ideal de que a aprendizagem desse instrumento simbólico perpassa a cultura, a linguagem e a maneira como as pessoas se inter-relacionam.

3 A ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): Da legislação à apropriação da linguagem escrita

A busca por uma educação efetivamente democrática e de qualidade é pauta do debate público há tempos e tem se acentuado desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) por meio do Art. 205 que prenuncia: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Desse modo, a educação formal se origina no afã de reparar socialmente a marginalização de pessoas que não puderam concluir alguma etapa da educação básica, uma vez que ainda nos deparamos com um cenário que, em pleno século XXI, ainda detém altas taxas de analfabetismo.

Não obstante, sabemos dos desafios da escola enquanto agência do conhecimento formal no que se refere às transformações de mundo e, sobretudo, às demandas de aprendizagem oriundas da contemporaneidade. Portanto, a alfabetização torna-se indispensável quando pensamos em estratégias com a finalidade de elevar os resultados de proficiência de linguagem. Nesse sentido, a exclusão, o negligenciamento e a invisibilidade de cidadãos que não se apropriaram adequadamente do sistema alfabético e numérico tornam-se explicitamente afrontosas ao ideal de democratização do ensino e de acesso aos bens culturais.

Alfabetizar ultrapassa as fronteiras do código para ancorar-se em território políticossocial, pois trata-se de promover no país uma reparação social, já que historicamente foram muitos alijados da cultura escrita em razão da ausência de políticas públicas eficazes para o acesso à educação, bem como não foi assegurada a permanência desses sujeitos até a conclusão, ao menos, da educação básica. Neste trabalho, tomamos a educação como rede de apoio fundamental no

processo de formação de crianças e, ao mesmo tempo, não podemos deixar de voltar nossos olhos para o passado impregnado de elitismo e exclusão social.

A partir do Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024, institui-se o *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos* juntamente com a retomada do *Programa Brasil Alfabetizado* e observamos a preocupação de autoridades em âmbito federal com a efetiva erradicação do analfabetismo em nosso país. Para Haddad e Siqueira (2015, p. 89), “o analfabetismo entre a população de jovens e adultos no Brasil é persistente na sociedade brasileira, tem causas históricas e reflete problemas estruturais não superados.”

Ao refletirmos sobre as políticas públicas na educação básica, ainda observamos que se trata de ações em que o mínimo ofertado se transforma na única opção, independente, das necessidades reais do alunado (Algebaile, 2004). Logo, os desafios são decorrentes, na maioria das vezes, de uma política balizadora que visa apenas equacionar os problemas, ao invés de solucioná-los pontualmente. Por esse prisma, observamos que o acesso à educação não se constitui, propriamente, como ação efetiva, mas apenas como medida paliativa.

De acordo com o Ministro de Estado da Educação Camilo Santana, “Os dados do Censo Demográfico de 2022 nos mostram que, em plena sociedade da informação, da tecnologia, da inteligência artificial, o Brasil tem uma taxa de 7% de analfabetismo.”² Mais à frente, pontua que “Os números também escancaram que o analfabetismo tem cor, raça e está marcado regionalmente. Portanto, queremos - por meio do Pacto - atacar o analfabetismo, as desigualdades e a baixa escolaridade brasileira.”

O quadro 02 demonstra que até o início da década de 70 o iletrismo esteve em ascensão em nosso país, chegando à casa dos 12 milhões em 2011; contudo, a partir de 2012 voltou a crescer, ultrapassando os 13 milhões. Independente do aumento vertiginoso da população ano a ano, os números, deslocados do percentual, demonstram uma quantidade ainda muito elevada de analfabeto, de modo que esses índices tornam-se incoerentes e até inaceitáveis diante das transformações científicas e tecnológicas da sociedade em escala global.

Quadro 02: Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais - Brasil, 1960/2014.

ANO	ANALFABETOS	%
1960	15.964.852	39,60
1970	18.146.977	33,60
1980	18.716.847	25,50

² Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-. Acesso em: 10 jan. 2025.

1991	19.233.758	20,07
2000	16.294.889	13,63
2011	12.865.580	8,60
2012	13.182.991	8,70
2013	13.335.365	8,50
2014	13.170.342	8,30

Fonte: IBGE/Censo Demográfico/Pnad 1960-2014³. Adaptado pela pesquisadora de *Ação Educativa*, 2015.

Diante dos avanços científicos e tecnológicos característicos do século XXI, conviver com elevados índices de analfabetismo revela uma contradição inaceitável. A existência de uma parcela significativa da população brasileira privada do acesso pleno à leitura e à escrita evidencia um desafio histórico que persiste, apesar dos esforços empreendidos por políticas públicas voltadas à universalização da educação. Ainda que tais iniciativas representem um passo importante, os dados demonstram que a erradicação do analfabetismo ocorre de maneira lenta, exigindo um compromisso contínuo do Estado e da sociedade com a garantia do direito à educação como um bem fundamental e transformador. Conforme supracitado, as políticas públicas buscam solucionar tal problema, contudo, a queda do analfabetismo no Brasil configura-se como morosa e paulatina.

Em meio a esse contexto de iletrismo entre jovens e adultos, pensamos a alfabetização de crianças como recurso potente diante de um passado que deixou suas marcas no Brasil de hoje. Desse modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como documento normativo oriundo de políticas públicas com vistas a direcionar o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, quando se trata de alfabetizar crianças em idade escolar. Não podemos refletir sobre escola, políticas públicas e alfabetização sem registrar o nosso contexto em relação às pessoas que ainda não sabem ler nem escrever, bem como as estratégias articuladas para intervir nessa realidade.

Retomamos a discussão acerca das definições de alfabetização e letramento com a intenção de promover uma reflexão como subsídio para educadores e pesquisadores da área, com a finalidade de se construírem ao final da pesquisa possibilidades de trabalho com a aquisição da linguagem escrita no EF.

³ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca>. Acesso em: 10 jan. 2025.

A partir da década de 1990, observou-se um crescimento expressivo nas pesquisas voltadas ao letramento, com contribuições relevantes de autoras como Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1998). Um ponto de convergência entre esses estudos é a ênfase no uso social da linguagem, uma vez que dissociar a língua materna de suas práticas sociais significa, em última instância, negar sua função comunicativa essencial. Nesse sentido, Ferreira, Santos e Pinheiro (2010, p. 13) destacam que “o letramento não estaria relacionado somente ao processo de aquisição do ler e escrever (alfabetização), mas à habilidade de desenvolver práticas de leitura e de escrita nas mais diversas situações sociais.”

A concepção de letramento, portanto, ultrapassa a dimensão técnica da alfabetização, alcançando uma perspectiva mais ampla e contextualizada. Soares 2004, p. 145) reforça essa visão ao afirmar que se trata de “um estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.” Com isso, o letramento configura-se como uma chave fundamental para o acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade, sendo inegável sua importância no cotidiano — desde ações simples, como escolher uma refeição em um cardápio, até tarefas mais complexas, como interpretar e-mails ou seguir instruções escritas.

Ampliando essa perspectiva, Kleiman (1995, p. 21) observa que:

[...] o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino [...].

Para a autora, a noção de letramento está diretamente vinculada aos diferentes eventos histórico-sociais nos quais a linguagem escrita se torna um instrumento privilegiado de mediação entre o sujeito e a realidade. Essa abordagem contempla, ainda, os grandes movimentos de transformação social e tecnológica, revelando o papel central da linguagem escrita na construção do mundo contemporâneo.

Tfouni (1995, p. 31) define sucintamente o letramento como “[...] um processo sócio histórico.” Mais uma vez, podemos notar a perspectiva social e histórica fortemente marcada nas definições da pesquisadora mencionada, sendo que a escrita assume função que transgride sua mera apropriação técnica, já que compreendê-la desse modo seria reduzir as potencialidades da linguagem a aspectos fonéticos e gráficos. Diferentemente dessa compreensão errônea e meramente técnica, o letramento surge como concepção teórica capaz de não apenas instrumentalizar, como também legitimar frente à sociedade pessoas que se apropriam com proficiência da palavra escrita.

A partir das citações acima expostas, o conceito de alfabetização parece “menor”, uma vez que sua definição e legado histórico não demonstraram potencial suficiente para uma nova perspectiva do processo de apropriação da linguagem, sendo necessário o “letramento”. Será mesmo? Sobre esse assunto, Tfouni (1995, p. 11) esclarece que “letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados.” Vejamos a seguir a definição de alfabetização de acordo com Soares (2005, p. 24):

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita

Nesse sentido, a definição de Soares (1998) corrobora a perspectiva de Tfouni (1995), de modo que a alfabetização é lançada como parte mais técnica, por assim dizer, do processo de letramento, ou seja, ela (alfabetização) por si só não seria capaz de promover o uso social da linguagem. Outro aspecto recorrente para o letramento está na sua relação direta com outros tipos de linguagem tipicamente da natureza não verbal como, por exemplo, a oralidade, o som, as imagens etc. Dada sua abrangência em comparação com a alfabetização, o letramento assume aspectos histórico-sociais que a alfabetização, *a priori*, não comporta, em razão de sua natureza estritamente formal.

Kleiman (2005, p. 14) ressalta que “A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente.” Já por meio dessa conceituação, conseguimos compreender a relevância da alfabetização como parte essencial de um processo em que, para se atingir a condição de letrado, antes é necessário se alfabetizar, ou seja, construir bases fortes em relação ao conhecimento do código, suas possibilidades de articulação e sua relação com o objeto material ou imaterial ao qual se refere.

Não se pode negar que compreender o papel social da linguagem é fundamental. Todavia, havemos de nos questionar: o educador, ao promover uma atividade de alfabetização, estaria se isentando das condições sociais da linguagem, focalizando única e exclusivamente os aspectos formais da linguagem? Esse questionamento tem como objetivo estabelecer uma reflexão acerca dos propósitos de alfabetização e letramento sem minimizar a relevância de um ou de outro enquanto ferramentas preponderantes para a proficiência linguística.

Inicialmente retomamos o texto *A produção dos diferentes letramentos*, em que Geraldi (2014) questiona a ascensão cada vez maior do termo letramento em substituição ao termo alfabetização:

O conceito de letramento é muito difícil de ser especificado, porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade. (Geraldi, 2014, p. 26)

De acordo com o supracitado, a definição de letramento torna-se desafiadora em razão de sua larga abrangência, que engloba desde os aspectos mais formais da linguagem escrita até o desenvolvimento no falante de uma competência atrelada às práticas sociais tanto na condição de receptor quanto na de produtor de textos. Reiteramos a importância da dimensão social da linguagem, bem como seu poder de intervir e transformar a realidade, assumindo um papel político e cultural imprescindível para todo sujeito. Ressaltamos também o ideal de linguagem como recurso de aparelhamento ideológico em massa, sendo tomada como elemento fundamental no campo de disputa das relações de poder.

Zaccur (2011) já propunha uma reflexão sobre o assunto em seu livro *Alfabetização e Letramento* a partir do subtítulo (questionamento) “*o que muda quando muda o nome?*”. De fato, o termo letramento ainda é relativamente recente em nosso país se o compararmos com o termo alfabetização. Assim, somos levados a relativizar o principal aspecto diferenciador entre um e outro: o uso social da linguagem. Mas, será que anteriormente ao letramento, os profissionais e instituições já não tinham esse objetivo ao trabalhar o processo de aprendizagem da escrita? A respeito disso, Geraldi (2014, p. 28) é incisivo:

Apenas gostaria de registrar aqui que nenhuma alfabetização anterior à ‘modernidade’ do conceito de letramento se imaginava um processo pontual em que não se esperasse que o alfabetizado jamais viesse a fazer uso da escrita (como leitor ou como autor de textos).

A discussão acontece, a nosso ver, em decorrência da “maleabilidade” por assim dizer que o termo letramento adquiriu nos últimos tempos, sendo realocado para diferentes áreas e esferas da sociedade. Isso de certa forma torna o conceito um tanto quanto vulnerável a distorções ou mal-entendidos no que tange à compreensão do sentido do letramento a partir dos pesquisadores supracitados. Acerca disso, Geraldi (2014, p. 17) ratifica:

Outra dificuldade na compreensão da expressão é sua rápida expansão por diferentes campos: todo o começo em diferentes conhecimentos (matemática, por exemplo), ou até mesmo em diferentes práticas técnicas que não tornam seus usuários especialistas (informática, por exemplo) passaram a se chamar de ‘letramento matemático’, ‘letramento digital’, ‘letramento jurídico’ etc.”

Neste trabalho, optamos por “alfabetização” em vez de “letramento”, sendo que o objetivo principal não está em enaltecer ou desmerecer um deles. Pelo contrário, os pesquisadores citados nesta seção, cada um a sua maneira, trazem contribuições sólidas para o campo científico.

Acreditamos que a linearidade na maneira de conceber um dado fenômeno, acontecimento histórico ou determinado fato não oportunize momentos de reflexão enriquecedores em que não existe absolutismo em se tratando de ciência a ponto de se anular o debate ou o contra-argumento.

A apropriação da escrita configura-se como recurso emancipador de sujeitos autênticos e inseridos em um mundo grafocêntrico. Desse modo, estamos falando de uma tecnologia indispensável para qualquer cidadão e a busca por uma definição precisa desse fenômeno poderia no mínimo reduzi-lo. Vislumbramos por meio deste trabalho a compreensão da importância real da palavra escrita em situações concretas de enunciação. As dimensões mais técnicas da linguagem são tão relevantes quanto sua utilização em práticas sociais, de modo que alfabetizar e letrar se tornam intimamente inter-relacionadas e indissociáveis.

Quando Geraldi (2014) traz para a discussão a preferência, sobretudo comercial, pelo termo letramento, como uma espécie de selo de qualidade, ele não está relativizando os estudos de Tfouni, Soares e/ou Kleiman, mas sim nos propiciando a oportunidade de pensar sobre o assunto, já que, quando utilizamos a palavra alfabetização, estamos realmente nos referindo a aspectos mais técnicos ou instrumentais da linguagem escrita, porém, em hipótese alguma, deixamos de nos comprometer com a dimensão social da palavra escrita, tendo em vista que não haveria razões para o ensino e a aprendizagem da escrita sem que houvesse intencionalidade de aplicação em situações reais de vivência.

Compreender a alfabetização como parte integrante de um *continuum* do processo de letramento demonstra sua essencialidade e, ao mesmo tempo, valida as práticas mais voltadas para os aspectos técnicos da aprendizagem da palavra escrita, tendo em vista a relevância da apropriação dos elementos mais técnicos da escrita. Desse modo, não se trata de legitimar um em detrimento de outro, mas sim trazer para o contexto desta pesquisa a discussão necessária para que se alcance o objetivo geral deste trabalho a partir de um movimento interlocutivo e dialógico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge a partir de um contexto histórico marcado por instabilidades políticas e ideológicas no Brasil. Sua articulação é fruto da Constituição de 1988 para o Ensino Fundamental, estendendo-se para o Ensino Médio a partir da Lei 13005/2014 do Plano Nacional de Educação (PNE), em consonância com a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A priori, seu objetivo seria contribuir com o cenário educacional de modo a torná-lo mais inovador e mais adequado às transformações sociais.

Todavia, seu caráter normativo trouxe à tona a necessidade de refletir acerca do cenário atual da educação em nosso país, em que muitos dos nossos professores e estudantes não se veem verdadeiramente assistidos pelas políticas públicas, que parecem negligenciar nossa realidade e

nosso passado histórico altamente reacionário. Não divergimos do ideal da BNCC, contudo, acreditamos que ainda existem fragilidades no processo de ensino e aprendizagem que estão para além do uso das TDIC, grades curriculares, entre outros aspectos, que sustentam a essência da BNCC.

Fraga (2020, p. 69) ressalta que “O documento, como um todo, possui especificidade prescritiva e universalizante [...]”. Ademais, apontamos também seu processo aligeirado de elaboração, inviabilizando o debate plenamente democrático entre educadores, alunos e outros segmentos da sociedade. Entendemos que toda mudança oriunda do poder público prescinde da escuta ativa, reflexão crítica e espaço para o diálogo entre todos os interessados em que a negligência ou falta de devida atenção de qualquer grupo se configura como decisão verticalizada e unilateral.

Quanto às aprendizagens essenciais na educação básica, estas devem assegurar, segundo a BNCC, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p.6). Nesse sentido, entendemos que as instituições de ensino têm como objetivo desenvolver no aprendente condições atitudinais e procedimentais de acordo com as demandas que o cercam no mundo contemporâneo e isso inclui o uso da linguagem como recurso essencial para a realização eficiente das práticas sociais.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), o processo de alfabetização envolve não apenas o conhecimento das letras, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas relacionadas à linguagem:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (Brasil, 2018, p. 88)

Contudo, compactuamos com o pensamento de que essa definição contemplada pela BNCC está ligada ao modelo funcional de alfabetização estipulado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no afã de promover programas e projetos de educação de adultos em escala global que se disseminaram por toda a educação básica e, inevitavelmente, para a alfabetização de crianças nos anos iniciais (Gontijo; Costa; Poronavo,

2020). Dessa forma, entendemos que a BNCC, apesar de seu propósito de inovação, ratifica o caráter de uma aprendizagem única e exclusivamente técnica, que reduz as possibilidades de uma educação genuinamente transformadora e pautada na formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Nesse sentido, Gontijo, Costa e Poronavo (2020, p. 05) apontam que “a ênfase da alfabetização na BNCC é no ensino da técnica da escrita, portanto, nos aspectos mecânicos do ler e escrever.” Em uma sociedade em que a palavra escrita rege as práticas sociais e os bens de consumo, sobretudo ideológicos, a alfabetização não se configura como processo mecânico e alijado das vivências do cotidiano. Assim como toda e qualquer ação implica uma reação, conceber a apropriação da linguagem escrita como atividade meramente técnica é o mesmo que tomar a educação como um propósito vazio e deslocado dos princípios de democracia e igualdade.

Para a aprendizagem da língua portuguesa dos anos iniciais, a BNCC ressalta a relevância das “experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (Brasil, 2018, p. 85), sendo a oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos eixos que deverão nortear o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, tendo como campos de atuação vida cotidiana, artístico-literário, estudo e pesquisa, e vida pública. Já as práticas envolvendo a leitura e a escrita serão “progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos” (Brasil, 2018, p. 85).

Para os dois primeiros anos do EF, são esperadas das crianças habilidades de codificação e decodificação, conforme quadro abaixo:

Quadro 03: Alfabetização

Diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
Desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
Construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
Perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
Construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
Perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
Compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica.

Fonte: Adaptado da BNCC (Brasil, 2018, p. 89).

Na BNCC, o componente de Língua Portuguesa está organizado em campos de atuação, objetos de conhecimento e, dentro desses, nas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes. Somente nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, são mais de 70 habilidades a serem contempladas, o que demonstra a amplitude e a complexidade do trabalho pedagógico nessa etapa da alfabetização.

Observamos que, nos dois primeiros anos do EF, as habilidades exigidas priorizam apenas aspectos formais da linguagem, sendo a relação estrutural com o código privilegiada de modo que o uso social propriamente dito como, por exemplo, a noção de gênero e contextos de enunciação, não fazem parte desse escopo de objetivos. Muito se fala acerca da importância do ensino e da aprendizagem da língua escrita como instrumento de empoderamento e atuação nas práticas sociais, contudo, o que vemos é a disposição de uma série de conceitos meramente técnicos e formais acerca da escrita.

Logo, a insistência em disseminar a ideia de que a BNCC vai ao encontro de uma política inovadora se torna divergente, com uma perspectiva altamente baseada na análise linguística, sendo os métodos analítico e sintético explicitamente privilegiados. Quanto a essa forma de pensar, temos nossas restrições, pois historicamente os fatos vêm demonstrando que esse caminho não é tão promissor como se pensava em épocas passadas, uma vez que “A ênfase nessas habilidades, ao longo da história, não tem resultado na alfabetização plena das crianças” (Gontijo; Costa; Poronavo, 2020, p. 12).

O ponto fulcral está em uma alfabetização meramente tecnicista, em que os dois primeiros anos priorizam apenas nuances técnicas da alfabetização em detrimento, por exemplo, da apropriação de gêneros que circulam socialmente; apesar de indicar a utilização de vários gêneros, a questão é a ênfase na técnica e na decodificação. E fica evidente que as crianças se tornam receptoras de uma aprendizagem condicionada ao automatismo, levando-nos a questionar: onde está a “inovação” e a “adequação” do processo de aquisição da linguagem apregoado pela BNCC? A pergunta se torna pertinente quando pensamos na ampla divulgação desse documento como divisor de águas na história da educação brasileira, como se todo seu conteúdo fosse extremamente impactante, diferente e inovador quando comparado àquilo que instituições educacionais e docentes vinham realizando.

Araújo *et al.* (2020, p. 47) nos alertam que:

[...] este documento está repleto de pedaços coloridos de teorias diferentes que [...] gerarão, quiçá, orientações teórico-metodológicas diversas para os currículos das redes a partir da reflexão que se possa fazer sobre os índices dispersos ao longo do referido documento.

Compactuamos com a perspectiva de que as políticas públicas exercem papel fundamental na realidade do cotidiano de todos, ainda mais quando se trata de educação, visto que ainda temos muito para melhorar nesse aspecto. No entanto, o que vemos é uma preocupação em reparar fragilidades muito profundas e que o fato de implementar um documento normativo não significa, necessariamente, realizar uma transformação profunda no contexto educacional.

A noção de gênero como um todo, sendo ele um instrumento imprescindível para a realização de qualquer ato de enunciação, fica à deriva na BNCC. Pensar em um propósito de alfabetização que transcenda aos aspectos técnicos, tão criticados, não se consuma por meio de um documento que normatiza questões ainda muito recorrentes aos métodos analíticos e sintéticos. Em contraposição a esse ideal, acreditamos que as crianças sejam capazes de construir textos, amparando-se na noção de gênero, em que suas vivências sejam de fato valorizadas durante o processo de ensino e aprendizagem da escrita, pois a inserção no mundo letrado já lhes impõe habilidades inerentes aos diferentes campos de enunciação.

Assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 63)

Ainda fundamentando-se em “práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (Brasil, 2018, p. 63), percebemos uma tentativa de atrelar as dimensões puramente fonológicas conforme descritas no quadro 03 ao ensino e aprendizagem da escrita. Essa intenção não se consubstancia em razão de uma perspectiva tão somente estrutural da língua, como se não houvesse a possibilidade de integrar elementos formais com aspectos das práticas sociais como, por exemplo, os gêneros. Essa escolha pode ser explicada pelo fato de esta unidade ser mais facilmente decomposta e composta com a finalidade de levar as crianças a segmentar, identificar e manipular sílabas e fonemas e seus correspondentes gráficos, isto é, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica. Gontijo, Costa e Poronavo (2020, p. 14) alertam que “esta unidade [pode] ser mais facilmente decomposta e composta com a finalidade de levar as crianças a segmentar, identificar e manipular sílabas e fonemas e seus correspondentes gráficos, isto é, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica”, pois a palavra permanece como elemento principal no processo de alfabetização.

Embora a BNCC seja apresentada como um marco inovador na educação brasileira, seu impacto prático, muitas vezes, limita-se a reforçar práticas tradicionais já enraizadas no sistema de ensino. A promessa de inovação e adequação, amplamente divulgada, entra em contradição com a

realidade das salas de aula, onde o ensino ainda privilegia a automatização de habilidades fonológicas e a segmentação de palavras, ao invés de estimular a construção de sentidos por meio das práticas sociais de linguagem.

Agora que o estudo já está fundamentado em termos de conceitos e teorias relevantes, a pesquisa passará a explicar como foi realizada a investigação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico de uma pesquisa científica envolve não apenas a escolha de métodos, mas a reflexão sobre o objeto de estudo, suas implicações teóricas e as práticas que o cercam. Segundo Minayo (2010, p. 22) “a metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador.” Ou seja, a metodologia combina teoria, prática e criatividade para investigar e compreender a realidade de forma eficaz.

Esse processo não envolve apenas a escolha de métodos, mas também uma profunda reflexão sobre o tema, as bases teóricas e as práticas que o cercam. Como aponta Minayo (2002, p.26):

O processo começa com o que denominamos fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a nos interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo.

Esse momento inicial é essencial para organizar a investigação, pois permite o refinamento do olhar crítico sobre o tema e as questões operacionais para a realização do trabalho de campo.

Nesse sentido, minha trajetória como professora da educação infantil e no processo de alfabetização constituiu um elemento formativo essencial, ao possibilitar uma vivência concreta das práticas pedagógicas e dos efeitos diretos das políticas educacionais no cotidiano escolar. Essa experiência prática não apenas ampliou minha compreensão sobre os desafios enfrentados nas salas de aula, como também contribuiu para uma transição orgânica e reflexiva ao campo da pesquisa.

Ao assumir o papel de pesquisadora, preservo o compromisso ético e intelectual com uma investigação que se ancora na realidade educacional vivida, sem perder de vista as dimensões mais amplas das políticas públicas voltadas à alfabetização — área com a qual estabeleço forte vínculo pessoal e profissional. Essa mudança de posição não implica ruptura, mas sim continuidade e aprofundamento do olhar crítico e sensível sobre os processos educativos.

Dessa forma, este estudo estrutura-se a partir de uma abordagem metodológica que busca articular teoria e prática, reconhecendo que compreender e transformar a realidade educacional

requer uma escuta atenta dos contextos escolares e um diálogo constante com os marcos legais, institucionais e políticos que moldam a alfabetização.

4.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa, com um enfoque descritivo e analítico, conforme fundamentado por Minayo (2010), que define a pesquisa qualitativa como uma investigação que não pode ser quantificada, lidando com significados, valores e atitudes que permeiam as relações e processos sociais.

A pesquisa qualitativa se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Isto significa trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2010, p. 21).

A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de identificar quais foram as políticas públicas educacionais voltadas para minimizar os impactos da pandemia, bem como mapear e analisar os documentos normativos que tratam especificamente dos anos iniciais. E, assim, buscar entender o contexto, as motivações e os significados que foram atribuídos às ações e ao atual momento, oferecendo uma visão detalhada. Dessa forma:

A pesquisa qualitativa, como prática de investigação científica, situa-se no plano da compreensão dos fenômenos em seus contextos naturais, considerando que os significados e interpretações dos sujeitos são parte integrante da realidade social. (Minayo, 2010, p. 23)

Este estudo é exploratório, de natureza qualitativa, delineado por pesquisa documental e empírica, por meio de entrevistas com os profissionais responsáveis pelas políticas de alfabetização de um município do interior paulista.

4.2 Caracterização do Campo de Pesquisa

O campo de pesquisa foi uma cidade do interior paulista e se concentrou especificamente na SME da cidade.

A rede municipal de ensino é composta por 63 unidades, atendendo cerca de 19 mil estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, segundo o site oficial da prefeitura (Município, 2024d), distribuídas em:

- 39 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs);

- Duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMEFEIs);
- 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs);

O município apresenta características socioeconômicas diversas, com escolas situadas tanto em áreas urbanas quanto do campo, o que influencia diretamente o acesso a recursos educacionais e à qualidade do ensino, segundo o site oficial da prefeitura (2024).

4.3 Contexto e Delimitação do Estudo

O estudo foi realizado no município, focando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, EMEFs. A escolha do campo de pesquisa justifica-se pela vivência da pesquisadora e por seu caráter representativo entre as cidades de porte médio no Brasil, que enfrentam desafios semelhantes no que diz respeito à alfabetização.

4.4 Participantes e Fontes de Informação

Como instrumentos de coleta e geração de dados foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista dirigida para profissionais específicos da SME, os quais estavam diretamente envolvidos com a organização da rede de ensino pós-pandemia.

4.5 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi conduzida em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Marília em 18/09/2023, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) número 74388623.9.0000.5406 e aprovado em 30 de novembro de 2023 (Anexo 1).

O Termo de Autorização de Pesquisa (ANEXO 2) foi enviado para a SME em 07 de julho de 2023 e teve anuência do Assessor Especial de Gabinete, em 19 de setembro de 2023 (ANEXO 3). Em continuidade, foram selecionados os participantes, que foram convidados e informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Os cuidados éticos foram assegurados por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que detalhou o uso das informações fornecidas, além do direito dos participantes de desistirem da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos (ANEXO 4).

4.6 Procedimentos de Coleta de Dados: pesquisa documental

A metodologia adotada para a coleta de dados e documentos foi estruturada em quatro etapas distintas, as quais envolveram diferentes procedimentos de obtenção e tratamento de informações relacionadas à alfabetização e ao retorno presencial no contexto educacional. Essas etapas foram cuidadosamente planejadas para garantir a integralidade e a relevância dos dados obtidos, conforme descrito a seguir :

A primeira etapa consistiu na pesquisa de documentos no site oficial da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nesse momento, foram realizadas buscas sistemáticas no portal da SME, com o objetivo de identificar e coletar documentos oficiais que tratassem dos temas em foco, abrangendo o período de 2020 a 2024. Esse processo garantiu a obtenção de dados diretamente da fonte oficial, assegurando a confiabilidade e a atualidade das informações sobre políticas e diretrizes de alfabetização e o retorno das atividades presenciais no contexto pós-pandemia.

Em uma segunda fase, ocorreu a solicitação presencial de documentos na sede da SME, no setor de Ensino Fundamental. Essa etapa envolveu a requisição de documentos complementares, que não estavam disponíveis no portal digital, diretamente na sede física da SME. O apoio dos funcionários locais foi fundamental para o acesso a esses documentos; esse contato presencial possibilitou uma melhor coleta de dados, incluindo documentos que, por razões diversas, não estavam acessíveis *online*, garantindo uma visão das ações realizadas pela secretaria no período entre 2020 e 2024.

Para assegurar a preservação e o fácil manuseio dos materiais coletados, todos os documentos físicos foram fotografados e digitalizados. Esse processo resultou na criação de um banco de dados particular. Esse banco de dados não só facilitou a organização das informações como também garantiu sua durabilidade e acessibilidade para consultas posteriores.

Por fim, a última etapa envolveu o registro e a categorização dos documentos. Todos os materiais coletados foram organizados de forma sistemática, sendo registrados e classificados conforme o tipo, a data e o conteúdo. A ênfase da categorização foi dada aos documentos que tratavam especificamente da alfabetização e do retorno presencial, que eram o foco principal da pesquisa. Esse processo de classificação foi fundamental para a categorização da análise dos dados, que veio a seguir, permitindo uma visão estruturada dos temas abordados ao longo do período de 2020 a 2024.

Etapas	Descrição	Fonte	Período
Pesquisa de documentos no site oficial da SME	Realização de buscas no portal da SME para identificação de documentos sobre alfabetização e retorno presencial.	Site oficial da SME	2020-2024
Solicitação presencial na sede da SME	Requisição de documentos complementares diretamente na sede da SME, com apoio dos funcionários locais.	Sede da SME	2020-2024
Fotografia e digitalização de documentos	Todos os documentos obtidos foram fotografados e digitalizados, criando um banco de dados eletrônico.	Autora	2020-2024
Registro e categorização	Os documentos foram registrados e classificados por tipo, data e conteúdo, priorizando aqueles relacionados à alfabetização e ao retorno presencial.	Banco de dados da pesquisa	2020-2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os documentos analisados foram:

- a) Proposta Curricular: documento normativo que define as diretrizes curriculares para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Plano de Retomada (2020): plano elaborado para orientar o retorno seguro às atividades escolares presenciais após o período de suspensão causado pela pandemia.
- c) Plano de Metas (2021-2024): documento estratégico que estabelece as metas educacionais a serem alcançadas pela SME no período pós-pandêmico.
- d) Projetos e Programas (2022-2024): iniciativas desenvolvidas pela SME para apoiar a recuperação da aprendizagem e fortalecer a alfabetização no contexto pós-pandêmico, que são:
 - i. Programa 1 – 2021-2022;
 - ii. Programa 2 - 2021-2023;
 - iii. Projeto 1 - 2022;
 - iv. Projeto 2 – 2022-2023;

- v. v. Projeto 3 - 2022-2023;
- vi. Projeto 4 - 2023;
- vii. Projeto 5 - 2022-2023.

4.7 Procedimento de coleta de dados: pesquisa empírica e entrevistas

A segunda etapa de coleta de dados e entrevistas, envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, conduzidas em maio de 2024. Foram selecionados os profissionais, conforme a orientação da SME, ao assinarem a autorização para a pesquisa, por estarem atuando na SME nos anos de 2021, 2022 e 2023.

Todos tinham envolvimento direto na implementação e no acompanhamento das ações relacionadas ao processo de alfabetização e ao retorno presencial nas EMEFs. Suas características gerais são as seguintes:

Entrevistado 1: um assessor especial do Gabinete do Secretário Municipal da Educação;

Entrevistado 2: uma supervisora escolar de educação básica – EMEF;

Entrevistado 3: uma assistente técnica de EMEF.

As entrevistas foram realizadas de maneira presencial, na sede da SME, visando obter a perspectiva de cada um sobre as práticas, desafios e percepções em relação às políticas de alfabetização no retorno presencial. As entrevistas foram importantes para adquirir informações profundas em relação aos objetivos da pesquisa; foram gravadas com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas para análise. Segundo Minayo (2010, p. 261), a entrevista:

[...] é considerada uma modalidade de interação entre duas ou mais pessoas. Essa pode ser definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e por meio de perguntas formuladas busca a obtenção dos dados que lhe interessa. É uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto da pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo.

Os encontros foram na sede da secretaria, em horário estabelecido com os participantes, de forma presencial, de maneira individual, em dias distintos, no mês de maio de 2024. Foi realizada a apresentação do tema da pesquisa, a apresentação dos documentos de autorização, a assinatura do TCLE e a conversa inicial tratando de contextualizar a escolha da pesquisa e dos entrevistados.

4.7.1 Construção do instrumento de coleta de dados: o roteiro de entrevista

As perguntas do roteiro de entrevista foram elaboradas de forma que pudessem recuperar informações construídas no diálogo com o entrevistado e trataram das reflexões e avaliações dos profissionais com relação às experiências vividas e observadas nesse período (Minayo, 2010).

As perguntas foram categorizadas em quatro blocos temáticos, alinhados com os eixos principais da pesquisa: i) implementação de políticas públicas; ii) desafios enfrentados durante a pandemia; iii) formação de professores e, por fim, iv) percepções sobre alfabetização. Isso assegurou que todos os aspectos relevantes fossem cobertos de maneira organizada.

Foram elaboradas perguntas semiabertas, que guiaram a discussão sem limitar as respostas, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada dos fenômenos estudados.

A análise da pertinência das perguntas foi realizada por três professores alfabetizadores que atuaram com turmas dos anos iniciais na pandemia, com o objetivo de garantir que todas as questões fossem adequadas e relevantes para alcançar os objetivos da pesquisa. Os roteiros de entrevista foram os mesmos para todos os participantes, assegurando consistência no processo de coleta de dados.

Cada pergunta foi avaliada quanto a sua capacidade de elucidar os fenômenos em estudo, atendendo a critérios de relevância. Caso uma pergunta não contribuísse diretamente para os objetivos da pesquisa, era modificada ou removida. Esse processo garantiu que as entrevistas permanecessem focadas e eficazes na obtenção das informações necessárias.

Durante as entrevistas, as perguntas foram flexíveis o suficiente para permitir o aprofundamento em tópicos emergentes que surgiram nas respostas dos entrevistados, mantendo a pertinência e a coesão da coleta de dados.

Essa abordagem garantiu que as perguntas das entrevistas fossem não apenas pertinentes, mas também eficazes em capturar dados qualitativos, essenciais para a análise e interpretação dos resultados da pesquisa. O roteiro final encontra-se no Apêndice A.

Contudo, em relação às entrevistas, a entrevistadora precisou intervir em vários momentos, considerando questões pertinentes às temáticas em discussão e no contexto da dinâmica de uma entrevista aberta, que possibilita que novas questões sejam levantadas no decorrer do diálogo com o entrevistado e que só foram identificadas com o andamento da entrevista.

Quadro 05: Relação de questões complementares ao roteiro previamente selecionado.

TEMAS	QUESTÕES COMPLEMENTARES
-------	-------------------------

2. <u>Aderência a Planos Nacionais e Estaduais (2020-2024)</u>	Quais planos nacionais e estaduais de alfabetização tiveram a adesão da SME entre 2020 e 2024? Como essas diretrizes foram integradas ao contexto local? O município participou de programas como o PNA, Tempo de Aprender ou Alfabetiza São Paulo? Quais foram os resultados?
3. <u>Políticas de Alfabetização Implementadas nos Últimos Anos</u>	Quais políticas públicas de alfabetização foram implementadas pela SME nos últimos anos? Qual foi a prioridade dessas políticas? Como essas políticas foram adaptadas à realidade local, considerando as especificidades do município?
4. <u>Processo de Elaboração das Políticas</u>	Como foi o processo de elaboração das políticas de alfabetização no município? Houve consultoria com especialistas ou adaptação às diretrizes nacionais ou essas políticas foram criadas especificamente para atender às necessidades do município? De que maneira o Plano Municipal de Educação orienta a criação dessas políticas?
5. <u>Dificuldades na Implementação das Políticas</u>	Quais foram as principais dificuldades encontradas na implementação das políticas de alfabetização nos últimos anos? Os recursos disponíveis (humanos, financeiros e tecnológicos) foram suficientes para garantir o sucesso das políticas? Quais estratégias foram utilizadas para superar as barreiras encontradas?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

4.8 Análise de Dados

A análise dos dados foi conduzida conforme as orientações que descrevem a análise de conteúdo como uma técnica de pesquisa que busca a interpretação sistemática e objetiva das mensagens em função dos objetivos da pesquisa:

A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa que busca a interpretação sistemática e objetiva das mensagens, em função dos objetivos da pesquisa. Ela permite o desvelamento das estruturas e dinâmicas presentes nos textos e nas falas, possibilitando o resgate de significados latentes. (Minayo, 2010, p. 64)

Com base nessa perspectiva, a etapa envolveu as análises dos documentos e entrevistas.

4.8.1 Documentos e Entrevistas

A leitura de cada documento foi feita com o objetivo de identificar informações que correspondessem aos temas principais da pesquisa. Durante essa etapa, fizemos anotações para destacar os trechos relevantes e marcamos os pontos centrais que abordavam políticas públicas de alfabetização e o retorno às atividades presenciais, no contexto da pandemia.

Após a leitura dos documentos, todo o conteúdo obtido foi digitalizado e, posteriormente, inserido em um documento do Word. A escolha de separar as informações em blocos temáticos dentro do Word facilitou a visualização e a manipulação dos dados ao longo da pesquisa. O conteúdo foi organizado de forma que fosse possível localizar facilmente os documentos e trechos específicos.

Ao longo da categorização, os documentos que tratavam diretamente da alfabetização e das estratégias para o retorno presencial foram priorizados; isso foi importante para garantir que os dados mais relevantes para a pesquisa fossem destacados e analisados.

No final do processo, todas as informações foram novamente categorizadas para garantir a consistência e a precisão dos dados.

As entrevistas foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo temática, conforme o procedimento metodológico sugerido por Minayo (2010). Foram identificados os quatro eixos de sentido, utilizados também na análise dos documentos; os temas emergiram das falas dos entrevistados, relacionando-os diretamente aos objetivos da pesquisa.

Assim, para a análise tanto dos documentos quanto das entrevistas foram organizados eixos de análise, conforme quadro a seguir.

Quadro 06: Eixos analíticos com definição e objetivos por procedimento de coleta de dados.

Eixos de Análise	Definição		Objetivos	
	Documentos	Entrevistas	Documentos	Entrevistas

Base Teórica e Orientações Pedagógicas	Documentos que traziam diretrizes oficiais, pareceres técnicos e estudos acadêmicos utilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME)	As bases teóricas e metodológicas que orientam a alfabetização no município. Como essas teorias foram/são aplicadas nas escolas e como se conectam às práticas pedagógicas.	Compreender como as teorias da aprendizagem e as metodologias recomendadas eram aplicadas à alfabetização. Essa análise nos permitiu identificar os princípios pedagógicos que orientavam a formação e o suporte oferecido aos professores.	Explorar o alinhamento (ou desalinhamento) entre as teorias educacionais adotadas e as práticas
Implementação das Políticas de Alfabetização	Documentos que detalhavam as estratégias adotadas pela SME para colocar em prática as políticas educacionais voltadas à alfabetização.	Como as políticas de alfabetização foram elaboradas e implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Se houve adesão a programas nacionais (como o PNA, Tempo de Aprender) e estaduais (como Alfabetiza São Paulo). Quais foram as principais políticas implementadas nos últimos anos e como elas se adaptaram ao contexto local.	Compreender como essas políticas foram aplicadas no contexto do retorno às aulas presenciais.	Analisar a implementação das políticas, entender como o que foi planejado nos documentos está sendo realizado nas escolas.
Formação de Professores e Suporte Pedagógico no Retorno Presencial	Documentos que focavam na formação dos professores e no suporte pedagógico oferecido durante o retorno às atividades presenciais, após o período	Como os professores foram formados para lidar com os desafios da alfabetização no retorno presencial pós-pandemia. - Programas de formação continuada, capacitações oferecidas e	O objetivo foi entender como a Secretaria Municipal de Educação (SME) preparou os profissionais da educação para enfrentar os desafios da alfabetização no contexto pós-pandemia, além de avaliar a adequação do suporte oferecido, tanto em termos de formação	Entender como a SME está investindo no desenvolvimento profissional dos professores. Investigar se o suporte oferecido foi adequado para atender às necessidades do retorno presencial

	de ensino remoto.	estratégias para minimizar os impactos. - Se houve suporte pedagógico recebido, como materiais didáticos e recursos tecnológicos.	continuada quanto de recursos pedagógicos.	
Avaliações de Aprendizagem e Estratégias de Recuperação	Documentos que descreviam as ferramentas e os métodos utilizados para avaliar o impacto da pandemia no aprendizado dos estudantes, com foco especial no desenvolvimento da alfabetização. Relatórios de desempenho, avaliações diagnósticas e estratégias e projetos de recuperação que foram implementados para minimizar as perdas de aprendizagem.	Quais instrumentos de avaliação foram utilizados para a alfabetização dos alunos (diagnósticos, monitoramento, etc.) - Como os resultados dessas avaliações foram utilizados para planejar intervenções pedagógicas. -Quais estratégias foram desenvolvidas para a recuperação de aprendizagem.	Identificar não apenas o nível de impactos observados no retorno presencial, mas também as ações adotadas para apoiar os alunos no processo de recuperação.	Avaliar se as políticas de alfabetização são eficazes, contínuas e bem estruturadas, e se estão ajudando a superar impactos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

5 AS EVIDÊNCIAS SOBRE O RETORNO ÀS AULAS PÓS-PANDEMIA

Este capítulo apresenta e discute os resultados da análise dos documentos municipais e das entrevistas realizadas na SME, com base nos estudos teóricos realizados no capítulo 1, que utilizou documentos nacionais e estaduais, além de pesquisas realizadas nos últimos quatro anos em relação à pandemia de covid-19.

A crise pandêmica trouxe desafios inéditos, destacando fragilidades preexistentes e evidenciando as desigualdades que afetam diretamente a educação e as crianças em seus processos de escolarização.

Nesse tempo de mudanças, em que o medo tomou conta de nós e os abraços e afagos nos foram barrados, os homens e seus interesses pessoais e políticos continuaram acima do coletivo. Momento em que a ciência passou a ser colocada em cheque e, em vez de união, ouvíamos palavras de desamor, falta de empatia e compaixão com a dor alheia. Apesar disso e das tantas perdas irreparáveis que todos tivemos durante o processo, ainda nasceram algumas flores amarelas, mas, nem todas medrosas, que passaram a se impor e lutar contra todo esse medo. (Costa, 2024, p. 26)

Mesmo diante de um cenário tão desafiador, muitos ainda priorizaram seus interesses pessoais e políticos, deixando de lado o bem-estar coletivo. Durante esse período, o mundo lidou com desafios inéditos: isolamento, luto, medo e a necessidade de adaptar todos os aspectos da vida, especialmente a educação, de maneira muito rápida.

Nesse contexto, compreender como as políticas educacionais são formuladas e implementadas torna-se essencial para refletir criticamente sobre nossas práticas docentes. Tais políticas não apenas organizam o funcionamento do sistema educacional, como também orientam a formulação de estratégias voltadas à efetivação do direito à educação, especialmente em cenários de crise e vulnerabilidade social.

Embora existam diferentes definições sobre o conceito de “políticas públicas”, neste trabalho adotam-se duas perspectivas complementares. A primeira, segundo Caldas (2008), compreende políticas públicas como “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público.” A segunda, apresentada por Azevedo (2003, p. 38), define-as como “ações para resolver ou não, necessidades de uma sociedade.” Em ambas as concepções, as políticas devem responder às demandas concretas da população, refletindo suas necessidades e respeitando suas particularidades.

De modo geral, as políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de diretrizes normativas e ações estratégicas planejadas por diferentes esferas de governo — federal, estadual e municipal — com o objetivo de promover o desenvolvimento coletivo e individual. Quando se trata das políticas públicas educacionais, essas adquirem um papel ainda mais central por influenciarem diretamente na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Embora denominadas “públicas”, são financiadas pelos impostos pagos pelos próprios cidadãos, o que reforça a importância de se discutir amplamente, em âmbito acadêmico, sua efetividade e alcance.

Refletir sobre o propósito e os impactos das políticas públicas educacionais exige, portanto, uma análise cuidadosa sobre como elas são direcionadas, executadas e vivenciadas nas diferentes realidades do país. É necessário reconhecer que o investimento em educação afeta diretamente a trajetória de cada sujeito e deve ser sensível às especificidades regionais, culturais e sociais que compõem a diversidade brasileira.

Com base nas concepções de Caldas (2008) e Azevedo (2003), compreende-se que políticas públicas não se restringem à produção de documentos normativos ou planos abstratos. Elas se manifestam também nas práticas cotidianas que ocorrem nas escolas, expressando decisões e intenções políticas concretas. Nesse sentido, textos legais e práticas pedagógicas estão interligados: ambos compõem um mesmo campo político que influencia e é influenciado pela realidade social. A distância entre o que é previsto nas diretrizes e o que se concretiza na prática não indica ausência de política, mas revela a maneira como estas são interpretadas, adaptadas ou, por vezes, negligenciadas. Reconhecer que tudo é política — inclusive o que se omite — é fundamental para compreender os processos que moldam a educação pública e o papel crítico que a escola deve desempenhar nesse cenário.

No campo da alfabetização, essas políticas visam assegurar que todas as crianças tenham acesso às competências básicas de leitura e escrita, conforme estabelece a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Esse compromisso, já essencial em qualquer contexto, tornou-se ainda mais urgente no período pós-pandemia, à medida que as interrupções nas aulas presenciais e a adoção do ensino remoto intensificaram desigualdades educacionais pré-existent.

Smolka (2010) observa que a democratização do ensino é um caminho para garantir o acesso à escolarização e, conseqüentemente, à alfabetização. No entanto, na prática, esse processo é frequentemente comprometido pelas fragilidades estruturais da própria escola, que dificultam a efetivação do direito à aprendizagem.

A alfabetização, por sua vez, deve ser entendida como um processo pedagógico e social que vai além da mera decodificação de letras. Luria (2010) aponta que o desenvolvimento da escrita tem início muito antes da instrução formal, sendo profundamente influenciado pelas experiências sociais e interações que a criança vivencia. Isso implica que as políticas públicas voltadas à alfabetização precisam ser planejadas com sensibilidade às condições concretas dos sujeitos e dos territórios onde se inserem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de alfabetização é decisivo para a formação acadêmica e cidadã, pois possibilita o acesso a diferentes linguagens e formas de expressão, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da participação ativa na

sociedade. Como destaca Luria (2010), a escrita é uma função culturalmente mediada: seu aprendizado acontece por meio das relações sociais, e seu domínio está diretamente ligado ao contexto em que a criança está inserida.

Vigotski (2001) ressalta que a aprendizagem da escrita exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos escolares, pois impulsiona o amadurecimento de diversas funções cognitivas ainda em formação. Esse processo não se limita à aquisição de um código gráfico, mas desencadeia transformações profundas no pensamento, na memória e na organização do raciocínio. Dessa forma, a escrita torna-se um instrumento de mediação essencial para o desenvolvimento intelectual, favorecendo a construção do conhecimento e a autonomia na aprendizagem ao longo da vida. Após um longo período de suspensão das atividades presenciais, essas políticas precisaram ser adaptadas para lidar com novos e complexos desafios.

No contexto do retorno às aulas presenciais, diversas normativas foram criadas em âmbito nacional, estadual e municipal para guiar o processo de retomada. O Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu diretrizes que orientaram as redes de ensino na organização dos protocolos de segurança e na definição de estratégias pedagógicas que promovessem a recuperação das aprendizagens por meio do Parecer CNE/CP nº 6/2021 (Brasil, 2021). Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2018) desempenharam um papel fundamental na adaptação das propostas pedagógicas às realidades locais.

No município estudado, situado no interior do estado de São Paulo, essas diretrizes foram ajustadas a partir das necessidades específicas de uma rede de ensino composta por escolas urbanas e rurais, que enfrentaram diferentes graus de dificuldade no processo de retomada. O foco deste estudo recaiu sobre o município em questão, cuja rede municipal de ensino foi responsável por implementar políticas educacionais que buscavam mitigar os impactos da pandemia na alfabetização dos anos iniciais.

Nesse cenário, destacam-se os esforços da SME para alinhar-se às diretrizes nacionais e estaduais, ao mesmo tempo que desenvolvia iniciativas locais, que respondessem aos desafios vivenciados pelos alunos, professores e gestores escolares. As políticas públicas voltadas à alfabetização precisaram abordar múltiplos aspectos, desde a elaboração de orientações pedagógicas baseadas em teorias da aprendizagem até a formação continuada de professores e o oferecimento de suporte pedagógico adequado. Ao mesmo tempo, foi essencial monitorar os resultados por meio de avaliações diagnósticas e propor estratégias de recuperação capazes de reduzir as defasagens identificadas. O período pandêmico revelou, de maneira contundente, a

complexidade e a interdependência de todos esses fatores, que demandaram ações integradas e coordenadas.

No município estudado, a organização do retorno às aulas presenciais foi orientada por uma série de decretos, portarias e planejamentos pedagógicos, que visavam garantir tanto a segurança sanitária quanto a recuperação das aprendizagens. Documentos como o "Plano de Retomada das Atividades Presenciais" (Município, 2020) e o "Plano de Metas" (Município, 2021 e 2024) foram analisados com o objetivo de compreender as ações estruturantes realizadas. Esses documentos, somados aos projetos específicos da SME, como o "Programa Educação em Casa" e o "Projeto Leitura em Casa", forneceram um panorama abrangente das iniciativas voltadas à alfabetização no período pós-pandêmico.

Além disso, as entrevistas realizadas com profissionais da SME trouxeram uma perspectiva mais detalhada sobre a implementação dessas políticas. As falas revelaram desafios práticos enfrentados no cotidiano escolar, como a dificuldade de engajar alunos e famílias durante o ensino remoto e as limitações no acesso a recursos tecnológicos. Ao mesmo tempo, destacaram o empenho da rede em promover estratégias de acolhimento, formação docente e adaptação curricular no retorno às aulas presenciais.

A seguir, os resultados da pesquisa serão apresentados de forma detalhada, organizados em torno de quatro eixos principais: (1) a base teórica e as orientações pedagógicas que sustentam as políticas de alfabetização no município; (2) a implementação das políticas de alfabetização, com ênfase nas estratégias desenvolvidas para o retorno às aulas presenciais; (3) a formação de professores e o suporte pedagógico oferecido nesse processo de retomada e (4) as avaliações diagnósticas e as estratégias de recuperação implementadas para mitigar as defasagens de aprendizagem decorrentes do período pandêmico. Esses eixos permitirão uma compreensão aprofundada dos resultados da pesquisa, evidenciando como a rede de ensino municipal respondeu aos desafios impostos pela pandemia.

5.1 EIXO 1: A base teórica e orientações pedagógicas para a alfabetização no contexto do município

Para este eixo temático da pesquisa, além dos documentos normativos, foi perguntado a cada entrevistado qual é a base teórica que orienta as políticas de alfabetização no município. As respostas eram longas e detalhavam casos e experiências vivenciadas na prática das escolas, entretanto, não respondiam à questão. Dessa maneira, houve intervenções da pesquisadora detalhando mais a problemática com questionamentos como: há uma linha metodológica

predominante adotada pela SME? A THC ou outras abordagens influenciam essas políticas? Como a fundamentação teórica se reflete nas práticas pedagógicas adotadas pelas escolas? A ausência de respostas diretas também pode refletir uma resistência ou dificuldade em relacionar a prática pedagógica ao embasamento teórico. Em muitos contextos, professores e gestores priorizam o "fazer" e subestimam a importância da teoria como norteadora de práticas pedagógicas, encarando-a como algo distante ou desnecessário. Recorremos, então, aos documentos normativos, a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano do município, a qual se apresentou como um documento estratégico, ancorado em bases teóricas que visaram nortear o processo educativo de forma a garantir a formação integral dos alunos. O documento estabeleceu diretrizes para a alfabetização, considerando os marcos legais e normativos, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a LBD (Brasil, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) e o Plano Municipal de Educação (Município, 2014), e a Lei nº 8.354/19, que regulamenta a Rede Municipal de Ensino (Município, 2014). Essa estrutura normativa é complementada pela BNCC (Brasil, 2018), que normatiza a organização dos currículos escolares em todo o país.

Conforme a Proposta Curricular, a adoção das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) no município ocorreu por meio de um processo de análise e discussão com os educadores dos anos iniciais, o que, segundo o documento, foi feito para garantir uma adaptação coerente e participativa que "uma vez consolidada, foi submetida à análise dos educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" (Município, 2020, p. 11). Essa abordagem, que valoriza a gestão democrática e a participação dos profissionais da educação, busca assegurar que as práticas pedagógicas atendam às necessidades locais e que o currículo seja visto como um "instrumento capaz de nortear a educação no Município, no que se refere às múltiplas aprendizagens dos alunos" (Município, 2020, p. 12).

Alinha-se o currículo aos princípios da BNCC, que define competências gerais e específicas para o desenvolvimento integral do aluno, incluindo "utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos" (Brasil, 2018). Essas diretrizes são refletidas no currículo local, que procura garantir a formação dos alunos não apenas em termos de habilidades cognitivas, mas também no desenvolvimento social e cultural, por meio dos Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Portanto, o município adota uma abordagem geral, com orientações de desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades em um processo de formação contínua que envolve a alfabetização e os letramentos. A ênfase em práticas pedagógicas que consideram "as especificidades sociais, regionais e culturais" das escolas municipais (Município, 2020, p. 12)

reflete um esforço para contextualizar o ensino nas realidades locais, o que é fundamental em um sistema de ensino diverso e com diferentes demandas.

No contexto da alfabetização e da base teórica que fundamenta as ações do município em questão, os entrevistados apontam⁴:

Nosso fundamento, nós temos uma proposta curricular, o sistema municipal de educação é baseado na BNCC? Sim! Tem a linha socioconstrutivista, desde o início, desde antes da BNCC, desde que chegamos aqui. Nesta linha, a gente trabalha com professores e coordenadores na alfabetização. [E2- supervisora]

A alfabetização não é só técnica, mas envolve o desenvolvimento integral. A teoria histórico-cultural e os currículos são nossas bases. [E3- assistente técnica]

Pode-se notar que a resposta menciona a BNCC como um fundamento, mas a BNCC não é uma teoria pedagógica e sim um documento normativo que pode ser interpretado à luz de diferentes teorias. Combinar isso com a THC e o socioconstrutivismo sem explicar como elas dialogam pode gerar contradições.

Frases como “a alfabetização não é só técnica, mas envolve o desenvolvimento integral” ou “o sistema é baseado na BNCC” são amplas e precisam de sustentação prática. Ao mesmo tempo, as menções a diferentes teorias, sem conexão, transmitem a ideia de um discurso desarticulado. Isso dificulta identificar se há um projeto pedagógico claro ou se as teorias estão sendo aplicadas de forma contraditória.

Araújo *et al.* (2020) apontam que a diversidade teórica não apenas reflete a multiplicidade de abordagens educacionais, mas também abre espaço para diferentes interpretações e orientações metodológicas no desenvolvimento curricular. Essa fragmentação, longe de ser um obstáculo, pode ser vista como uma oportunidade para uma reflexão mais aprofundada sobre os índices apresentados, permitindo que os currículos sejam construídos de maneira mais contextualizada e adaptável às necessidades das redes de ensino.

Sendo assim, podemos observar no discurso da SME:

A secretaria teve uma sobrecarga na formação continuada dos professores, devido a algumas pessoas formadas a distância. Dessa maneira, as teorias ficaram esquecidas. E as redes sociais começaram a ser a base de algumas pessoas. Para resolver, primeiro a equipe precisou fazer uma retomada de toda história da alfabetização, histórico, desde o início e chegar nos momentos atuais. Resgatando os métodos de alfabetização, demonstrando a validade ou não, o que é mais adequado, para coordenadores e professores. Então houve essa retomada desde os métodos. Utilizamos bastante um livro fundamental da Magda Soares, vou pegar para você ver... Alfabetização questões dos métodos.

⁴ Para apresentar os trechos das falas dos entrevistados usaremos as seguinte indicações: E1- assessor (para o assessor Especial do Gabinete do Secretário Municipal da Educação); E2- supervisora (para a supervisora escolar de educação básica – EMEF) e; E3 – assistente técnica (para a assistente técnica de EMEF)

E divulgamos, porque ela resgata a história e todos os momentos da alfabetização e das teorias, ela faz e aborda, faz as críticas necessárias. Então esse livro até foi premiado com o Jabuti.

Isso foi muito importante, porque a gente tem que começar trabalhando a história, para os professores entenderem, o que pode chegar nos alunos. Uma coisa que a gente notou e batemos muito em cima em relação à alfabetização. Visitamos salas de aula, que as pessoas começaram a resgatar coisas absurdas de alfabetização, do século passado e que com toda a formação atual, com toda a informação eles estavam lá no B com A dá BA. No mecanismo. Inclusive depois que visitamos e vimos alguns absurdos de vídeos e cursos a distância de pessoas que querem vender apenas. Sem fundamento nenhum de teorias de alfabetização de como a criança aprende a ler e escrever, nada científico. Tivemos que intervir e apontar, da criança apenas decorando e mecanizando a leitura, isso foi muito difícil.

Por isso fizemos esse resgate de toda a história da alfabetização. Inclusive quando montamos essa formação aqui, resgatei e mostrei como eram usadas as cartilhas. A cartilha do tatu de 1945, que coloca todas as palavras com a mesma letra e com mecanismo para montar outras palavras.

E isso estava acontecendo em algumas salas da rede, com tantas pesquisas atuais e informações, as pessoas novas de rede presas ao passado. Isso nos preocupou muito, tivemos que ser rígidos pensando no bem da criança. Os alunos não estavam caminhando na aprendizagem, então esse livro aqui serviu para fazermos um resgate histórico e para posicionar os professores das nossas teorias. [E1-assessor]

Esse relato revela uma complexa interação entre desafios práticos, pedagógicos e teóricos no contexto educacional de uma rede municipal de ensino. Academicamente, o texto oferece várias perspectivas para reflexão, relacionadas ao impacto da formação inicial, à influência da prática tradicional e à importância de resgatar fundamentações teóricas na formação de professores. Desse modo, aponta para uma percepção de que alguns professores, formados em cursos a distância ou com formações superficiais, carecem de um entendimento sólido sobre as teorias de alfabetização. Isso revela uma lacuna crítica entre formação acadêmica e aplicação prática.

No que se refere ao Componente Curricular de Língua Portuguesa, a proposta do município adota a perspectiva enunciativo-discursiva que considera a linguagem como prática social. Esse enfoque busca integrar os eixos da alfabetização – oralidade, leitura, produção de texto, análise linguística e semiótica – com as interações culturais e históricas, promovendo a inserção dos alunos na "cultura letrada" (Município, 2020). Para Mortatti (2014), essa abordagem é característica das influências construtivistas na educação, em que o processo de alfabetização é visto como mais do que apenas a decodificação de letras e sons, mas como a construção de significados em contextos de uso real.

Contudo, Mortatti (2014) também critica a hegemonia do construtivismo nas políticas públicas de alfabetização, sugerindo que há um ecletismo teórico que mistura elementos do construtivismo com outras teorias, sem explicitação clara dos fundamentos. Essa observação, embora adote uma perspectiva enunciativo-discursiva, não explicita detalhadamente os

fundamentos teóricos que embasam as práticas sugeridas, o que pode levar a inconsistências na aplicação pedagógica.

Em relação aos documentos analisados, considerando-se a base teórica sobre a alfabetização, a proposta curricular da cidade em que realizamos esta pesquisa assegura a alfabetização como um direito fundamental, visando garantir a alfabetização plena dos alunos até o final do 2º ano do ensino fundamental, conforme estabelecido na meta da rede municipal. Segundo o documento, a alfabetização vai além da simples decodificação e ortografização, abrangendo a compreensão crítica de diferentes gêneros discursivos e a participação ativa na cultura letrada (Município, 2020, p. 34). O documento destaca também a importância de promover práticas que articulem "oralidade, leitura, análise linguística/semiótica e produção de texto" (Município, 2020), permitindo que os alunos desenvolvam as competências necessárias para atuarem de forma autônoma e crítica na sociedade.

Fica claro que o currículo municipal, assim como a BNCC, ao articular a perspectiva discursiva com abordagens mais tradicionais, como o método fônico, gera tensões. Embora a proposta curricular busque contextualizar a aprendizagem da linguagem em situações socioculturais reais, a coexistência dessas abordagens pode gerar inconsistências na prática pedagógica, resultando em uma contradição. Isso sugere que, apesar da intenção de integrar diferentes concepções, a BNCC acaba revelando desafios na construção de um percurso coeso para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Sobre a BNCC, Silva e Ferreira (2022, p. 16) destacam que:

Verificou-se na BNCC o enfoque no desenvolvimento da linguagem adotando a perspectiva enunciativo-discursiva, buscando relacionar os conteúdos linguísticos às situações e contextos socioculturais em que os indivíduos estão inseridos. No entanto, é contraditório adotar essa perspectiva com um cenário de aceitação ao método fônico na obtenção do desenvolvimento da consciência fonológica no processo de aquisição da linguagem verbal e da linguagem escrita. Isso mostra que a BNCC ao misturar a perspectiva discursiva e métodos tradicionais no processo de aprendizagem da língua escrita/oral demonstra uma fragmentação do trabalho com a alfabetização.

Esse alinhamento com as competências gerais da BNCC reforça a ideia de uma educação voltada para a formação integral do aluno, de modo que a alfabetização é entendida como um processo contínuo, que se estende para além dos primeiros anos de escolarização. A proposta do município sugere que "as práticas de linguagem contemporâneas envolvem novos gêneros discursivos e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos" (Município, 2020), destacando a necessidade de incorporar os avanços tecnológicos e midiáticos ao ensino.

Embora a proposta curricular do município busque alinhar-se à BNCC e adote uma abordagem que contempla múltiplas linguagens e formas de expressão, alguns críticos, como Mortatti (2014), apontam para a existência de inconsistências teóricas que podem surgir da adoção de um ecletismo teórico-conceitual. A autora sugere que há uma "reafirmação, não explicitada e tautológica, de ponto de vista político-ideológico centrado na perspectiva construtivista", que pode gerar equívocos na aplicação pedagógica e dificultar a articulação de práticas de alfabetização com diferentes concepções teóricas.

No caso da proposta, embora o documento busque articular os diferentes eixos de aprendizagem com os contextos culturais e históricos dos alunos, há uma falta de detalhamento sobre como essas práticas serão implementadas de forma coerente no cotidiano escolar. A abordagem enunciativo-discursiva adotada é apresentada como uma resposta aos desafios contemporâneos, mas não são especificados os métodos para lidar com as possíveis lacunas na aprendizagem que surgem do uso de diferentes teorias pedagógicas.

A análise da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental do município é elaborada no contexto da normatividade da BNCC e revela um esforço significativo para alinhar o ensino às diretrizes, promovendo a alfabetização em uma perspectiva integrada.

A BNCC é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, faz-se necessário considerar que pensar em um documento que sirva como base para todo o Brasil é um caminho complexo.

Nesse sentido, Gontijo, Costa e Poronavo (2020, p. 05) apontam que “a ênfase da alfabetização na BNCC é no ensino da técnica da escrita, portanto, nos aspectos mecânicos do ler e escrever.”

Sendo assim, há a predominância de uma abordagem tecnicista na alfabetização proposta pela BNCC, enfatizando os aspectos mecânicos da leitura e da escrita. Essa ênfase contrasta com a intenção de articular as práticas de linguagem aos avanços tecnológicos e culturais, visando a formação de alunos críticos e participativos, como mencionado na entrevista com o assessor especial e no corpo documental da proposta do município.

A proposta do município destaca a necessidade de articular as práticas de linguagem com os avanços tecnológicos e culturais, buscando formar alunos críticos e participativos. No entanto, é importante reconhecer os desafios decorrentes da falta de explicitação dos fundamentos teóricos e

das metodologias pedagógicas, que podem comprometer a efetividade da implementação das diretrizes curriculares no contexto local.

Essas considerações sobre a base teórica e as orientações pedagógicas para a alfabetização são fundamentais para entender os próximos passos na implementação das políticas públicas educacionais no município, especialmente no contexto do retorno presencial das aulas no pós-pandemia.

Nesse contexto, o Plano de Retomada das Atividades Presenciais do município (Município, 2020, p. 37) inicia a discussão com a afirmação:

Embora a maioria das pessoas não apresente marcas físicas, externas e visíveis deixadas pela pandemia de 2020, passar por essa experiência tem trazido cicatrizes emocionais. Assim, a escola deve atentar-se para as mudanças comportamentais e relacionais advindas do período de isolamento social, buscando compreender essa nova realidade e organizando-se para a implementação de ações e de estratégias que possibilitem a retomada das aulas presenciais no Ensino Fundamental.

Com o foco em readaptação, a SME discorre no Plano de Retomada (Município, 2020a) sobre possíveis impactos nos estudantes e orienta as escolas sobre as mudanças e determina:

Mediante o exposto, a reorganização curricular se constitui em uma ação emergencial que deverá ocorrer em todos os sistemas de ensino, uma vez que os desafios encontrados no período pós-pandemia trarão à tona a necessidade de continuidade do trabalho educacional iniciado em 2020. (Município, 2020, p. 38)

Assim, a determinação dos documentos normativos de retorno do município analisado deu prioridade para o replanejamento, priorizando os objetos de conhecimento considerados essenciais, fundamentais e indispensáveis para a etapa seguinte de escolaridade, baseados nas diretrizes curriculares que servem de referência para essa construção.

Em síntese, essa dificuldade parece revelar um cenário que misturou lacunas na formação, possíveis falhas nas políticas públicas e um distanciamento entre teoria e prática que tem sido recorrente no campo educacional. Essa crítica aponta para a ausência, naquele momento de retorno às aulas, com base nos documentos analisados e na fala dos entrevistados, de ações mais estruturadas e integradas no campo da alfabetização e da educação em geral, que pudessem efetivamente orientar a rede de ensino num trabalho que resgatasse e consolidasse o processo de alfabetização no período pós-pandêmico. Observa-se que, durante o período de ensino remoto, houve uma certa confusão quanto ao que, de fato, poderia ser proposto de forma viável e pedagógica. Em muitos casos, desconsiderou-se o contexto excepcional que estávamos vivendo, marcado por inseguranças, instabilidade e limitações tecnológicas. Como resultado, tentou-se reproduzir, de maneira quase integral, as mesmas exigências e dinâmicas do ensino presencial,

sem levar em conta as especificidades e os desafios do ambiente doméstico, o que comprometeu a efetividade das práticas pedagógicas e acentuou desigualdades no processo de aprendizagem.

Ao finalizar a análise do eixo sobre as bases teóricas, ficou evidente que a Secretaria de Educação esteve alinhada às diretrizes da BNCC, mas enfrentou dificuldades diretamente relacionadas às lacunas e desafios intrínsecos do próprio documento orientador elaborado pelo município. A BNCC, apesar de seu papel normativo, apresenta um ecletismo metodológico que mistura diferentes abordagens teóricas sem uma estrutura clara, como apontado por Monzelli *et al.* (2024), o que contribui para confusões e a falta de coerência na aplicação prática, especialmente no processo de alfabetização e os documentos orientadores do município cometeram o mesmo equívoco observado na BNCC

Essa "diversidade desorganizada", descrita por Gotijo *et al.* (2020, p. 14), compromete a base conceitual das práticas pedagógicas, tornando a implementação nas redes de ensino um desafio ainda maior. Quando se trata de alfabetização, que demanda uma compreensão aprofundada do desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança, essa inconsistência metodológica pode ter o potencial de gerar práticas desarticuladas e, muitas vezes, inadequadas, como observado no relato sobre o resgate de métodos mecanicistas e ultrapassados.

No entanto, nesse contexto, a THC apresenta contribuições significativas e que poderiam ter sido incorporadas nas orientações municipais, na busca de imprimir sentido e significado no ato de ler e escrever, muito além da preocupação muito focada no código em si e no processo de codificação. Mello (2010) destaca que aprender a ler e escrever vai muito além da simples decodificação de símbolos; trata-se de um processo que impulsiona a inteligência, a personalidade e a forma como o indivíduo se relaciona com o conhecimento. Dessa forma, a alfabetização não deve ser vista apenas como uma etapa escolar, mas como um elemento essencial na construção da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Isso reforça a importância de abordagens pedagógicas que considerem não apenas os aspectos técnicos da leitura e da escrita, mas também seu impacto na formação intelectual e socioemocional dos alunos. De acordo com essa abordagem, a criança aprende a ler e a escrever não isoladamente, mas em interação com o outro, por meio da linguagem e das ferramentas culturais que lhe são apresentadas. A alfabetização, nesse sentido, é um processo dialógico, no qual os significados são construídos coletivamente e integrados às práticas sociais.

A alfabetização não deve ser tratada apenas como uma etapa técnica no processo de ensino, mas como um meio de formar pessoas emancipadas, críticas, conscientes e engajadas em seu contexto sócio-político. Para que isso ocorra, seria fundamental que as políticas públicas não apenas alinhassem suas diretrizes à BNCC, mas também avançassem na construção de uma

formação sólida para professores, com embasamento teórico claro e sustentado por práticas científicas, artísticas e filosóficas, principalmente num momento tão fragilizado, após o enfrentamento de uma pandemia e de um ensino realizado de forma remota e emergencial; assim, faltaram diretrizes mais precisas sobre as bases teóricas sobre alfabetização, focadas num momento específico vivenciado pela educação municipal, de dimensão nunca vista na história da educação nacional e mundial, justamente o isolamento social, que culminou na suspensão das aulas presenciais.

5.2 EIXO 2: A implementação das políticas de alfabetização, considerando as ações e estratégias adotadas no retorno às aulas presenciais

O Eixo 2 trata dos documentos que detalham as estratégias voltadas à alfabetização adotadas pela SME e como, por meio dos seus representantes, indicados para as entrevistas, foi compreendida a elaboração, articulação e implementação das políticas especificamente voltadas à alfabetização no retorno às aulas.

Como citado nos capítulos anteriores, a partir de 2020, com o impacto da pandemia, surgiram desafios inéditos para a educação, principalmente no que diz respeito à alfabetização de alunos dos anos iniciais do EF. O distanciamento social e a transição para o ERE trouxeram prejuízos significativos ao desenvolvimento e constituição da leitura e da escrita, exigindo uma resposta das políticas educacionais no retorno às aulas, pois era preciso resgatar e consolidar o processo inicial da escrita e da leitura, portanto, absolutamente necessário envidar esforços e priorizar essa fase de maior importância na vida escolar da criança.

Segundo o documento norteador (Município, 2020b), para enfrentar esses desafios, a SME elaborou e implementou uma série de iniciativas e programas entre 2021 e 2024, com o objetivo de minimizar os efeitos da pandemia, promover a recuperação da aprendizagem e fortalecer o processo de alfabetização, por meio da publicação de documentos orientadores, como o Plano de Retomada (Município, 2020) e o Plano de Metas (Município, 2022 e 2024), além de diversos projetos e programas desenvolvidos pela SME, como citado nos procedimentos metodológicos.

Tais iniciativas buscaram, conforme prescrito nos documentos, não apenas promover a recuperação do “rendimento escolar”, mas também oferecer suporte socioemocional e formação continuada aos profissionais da educação, segundo publicação no site oficial da SME (Município, 2022).

A análise empreendida em nosso estudo buscou investigar se a implementação das políticas de alfabetização contou com a adesão a programas nacionais e estaduais, como o

Programa Nacional de Alfabetização (2019-2022), o Tempo de Aprender (2019-2022), e o Alfabetiza São Paulo (São Paulo, 2021) e como esses programas foram adaptados para atender ao contexto local, se utilizados. Dessa forma, por meio da análise dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas com os profissionais, este eixo buscou examinar o planejamento das ações a serem implementadas, com foco na alfabetização, identificando os principais desafios e adaptações necessários ao longo do processo. Essa análise busca compreender em que medida as políticas de alfabetização poderiam ter impacto efetivo no fortalecimento do ensino de leitura e escrita no período pós-pandêmico.

A Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2021), de 5 de agosto de 2021, estabeleceu diretrizes nacionais para a retomada das atividades escolares presenciais e a regularização do calendário escolar, em resposta aos efeitos contínuos da pandemia de COVID-19, para todos os níveis e modalidades da educação, considerando o contexto da crise e a necessidade, naquele momento, urgente, de retorno às aulas presenciais.

As principais orientações (Brasil, 2021) incluíam: protocolos sanitários, avaliação diagnóstica para identificar as lacunas de aprendizagem - com a finalidade de planejar programas de recuperação - a participação ativa das famílias, o reordenamento curricular com a organização dos calendários escolares de 2021 e 2022 - para atender os objetivos de aprendizagem de forma contínua e articulada, levando em consideração as necessidades específicas de cada etapa educacional - ações de acolhimento para estudantes, profissionais e famílias, além de garantir a formação continuada dos professores, preparando-os para lidar com os desafios do retorno às aulas presenciais, incluindo o uso de metodologias híbridas e tecnologias digitais.

Em suma, a Resolução CNE/CP nº 2/2021 visou orientar o retorno seguro e organizado das atividades escolares, promovendo a recuperação das aprendizagens e garantindo a continuidade da educação, adaptando o planejamento curricular às condições excepcionais impostas pela pandemia.

Nessa mesma direção, o município, por meio da SME, organizou uma comissão para acompanhar os procedimentos necessários sobre a pandemia.

Em virtude dos possíveis efeitos negativos causados pela repentina suspensão das aulas presenciais foi criada a — Comissão Educacional de Gerenciamento da Pandemia da COVID-19, composta por representantes pertencentes das áreas da educação, da saúde e da assistência social, objetivando planejar, executar e acompanhar as ações que visam o retorno às atividades presenciais, de forma consciente e segura, considerando a primazia de garantia do direito à vida. (Município, 2020, p. 5)

Segundo o Plano de Retomada (Município, 2020), o processo de construção do documento foi marcado pela participação de diferentes profissionais, que contribuíram para a elaboração das diretrizes, o que aponta para uma tentativa de manter a transparência e a colaboração no processo.

A comissão supracitada prosseguiu diligentemente na elaboração do documento aqui apresentado — Plano de Retomada das Atividades Escolares Presenciais, representativo de muitas vozes que, direta ou indiretamente, contribuíram em sua elaboração reiterando transparência, parceria, esforços pessoais e coletivos do processo vivido. (Município, 2020, p. 5)

A transparência e a colaboração na elaboração de políticas e planos educacionais pós-pandemia deveriam ser aspectos fundamentais para garantir que as medidas adotadas atendessem às necessidades da comunidade escolar a partir da visão dela mesma e estas fossem eficazes, minimizando os impactos educacionais causados pela crise. Essas práticas se tornaram ainda mais importantes após a pandemia de COVID-19, que trouxe desafios significativos para a educação em termos de acesso, equidade e qualidade.

A retomada das atividades presenciais foi tratada como um movimento gradual, que exigiu planejamento e execução, com o intuito de ajustar o calendário escolar e as práticas pedagógicas às novas realidades. Dessa forma, o município em questão aderiu ao plano estadual para reorganizar seu calendário, já que “o calendário escolar é um meio de organizar a distribuição da carga horária prevista na legislação para cada nível, etapa e modalidade da educação nacional ao longo do ano escolar.” (Brasil, 2020, p. 04).

O Plano São Paulo, instituído pelo decreto Nº 64.994, de 28/5/2020, (São Paulo, 2020), lançado pelo governo do estado, emergiu como uma estratégia para enfrentar esses desafios, conciliando medidas de saúde pública e a retomada gradual das atividades educacionais. A adesão dos municípios ao plano destacou a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de governo e a adaptação das diretrizes estaduais às realidades locais.

Ainda por meio desse mesmo Decreto (São Paulo, 2020), é explicada a adesão dos municípios ao Plano São Paulo na área da educação, envolvendo uma série de ações coordenadas entre o governo estadual e as prefeituras. O plano estabeleceu diretrizes gerais para o enfrentamento da pandemia de COVID-19, permitindo que os municípios tivessem certa autonomia para adaptar as medidas de acordo com suas realidades locais.

A reorganização do ensino no município foi orientada pela adesão ao Plano São Paulo, conforme estabelecido na Lei nº 8.564, de 24 de julho de 2020. De acordo com o Art. 2º dessa legislação, “fica reconhecida a adesão do Município ao Plano São Paulo, instituído pelo Decreto Estadual nº 64.994, de 28 de maio de 2020.” Essa decisão foi fundamental para alinhar as ações

municipais às diretrizes estaduais de enfrentamento à pandemia, permitindo uma gestão mais coordenada das medidas sanitárias e educacionais.

Nesse sentido, a Medida Provisória nº 934/2020 de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020), no Art. 1º aponta que:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 e a Lei nº 14.040/2020 (Brasil, 2020) regulamentaram a gestão do calendário escolar, determinando que as instituições de ensino, em todos os níveis, mantivessem autonomia para reorganizar suas atividades acadêmicas.

No contexto da Secretaria Municipal de Educação, a equipe de supervisão educacional tomou como base esses dispositivos legais para reestruturar o calendário escolar de 2020 e 2021, adaptando-o às exigências emergentes, especialmente com o ERE. Parece, assim, uma adequação constante do calendário, como uma medida estratégica para assegurar que a aprendizagem dos alunos não fosse interrompida, mesmo em um cenário adverso.

A partir das respostas dos entrevistados, foi possível identificar elementos que reforçam a articulação entre a autonomia municipal e a adequação às normativas federais e estaduais, além da importância da colaboração entre diferentes atores no processo de planejamento e execução. Entretanto, fica clara a atuação do terceiro setor na elaboração dos documentos:

Foi algo criado pela secretaria pensando no município, nós temos esse sistema próprio, mas não estamos desvinculados das questões federais e estaduais. Estamos ligados ao Plano Nacional de Educação, o plano municipal, mas temos uma autonomia na criação de políticas e projetos. [E1- assessor]

Tivemos que parar e reorganizar tudo, algo muito importante foi o calendário, com ele pronto, ficamos mais seguros para continuar as diretrizes. [E2-supervisora]

Foram dias, meses de pesquisa. Acompanhando todas as notícias, foi trabalho em equipe. Muitas cabeças pensando. O Todos pela Educação e o Senna, o instituto e os artigos que eles colocavam nos sites deram um reforço às nossas pesquisas. Principalmente para acompanharmos resoluções e decretos, foram muitos. Não foi fácil. [E3-assistente técnica]

O relato da *Entrevistada 3*, assistente técnica de EMEF, destaca a intensa pesquisa e acompanhamento de resoluções e decretos, evidenciando a busca de suporte em fontes externas, como o Todos pela Educação e o Instituto Ayrton Senna. A *Entrevistada 2*, a supervisora escolar de educação básica – EMEF, aponta para a necessidade de reorganização interna e a importância

de um calendário como elemento estruturante. Essa declaração evidencia que, inicialmente, não havia um planejamento suficientemente sólido para dar suporte ao processo. A falta de um direcionamento claro desde o início do trabalho sugere uma improvisação que pode ter impactado negativamente a implementação e os resultados das políticas de alfabetização.

Embora o *Entrevistado 1*, assessor Especial do Gabinete, reforce a autonomia do município, os relatos sugerem uma concentração do processo na Secretaria de Educação do município sem menções relevantes à participação direta de escolas, professores ou da comunidade local no processo de formulação das políticas, como sugerido no Plano de Retomada (Município, 2020), citado anteriormente.

Além do calendário, outro ponto essencial para a retomada das atividades presenciais também proposto pelo município, tal qual a legislação nacional, foi a implementação dos protocolos sanitários e medidas de biossegurança, elementos fundamentais para garantir a segurança de todos os envolvidos no processo escolar (Município, 2020). O distanciamento social, a higiene pessoal e a higienização dos ambientes escolares foram prioridades nos documentos, privilegiando-se a biossegurança e um rígido monitoramento das condições de saúde, com cuidado no transporte escolar, manipulação de alimentos e toda a logística de alimentação, assegurando, assim, no planejamento geral do município, que as escolas estivessem devidamente preparadas para o retorno seguro dos alunos.

A conexão entre o replanejamento do calendário escolar e as medidas sanitárias foi essencial para compreender como o processo de ensino e aprendizagem se reorganizaria. A necessidade de adotar protocolos de segurança, como o distanciamento social, o uso de máscaras e a limitação de aglomerações, exigiu das instituições de ensino uma reorganização profunda de suas atividades.

Esse replanejamento não se restringiu apenas à adequação das datas letivas, mas envolveu uma reestruturação das dinâmicas pedagógicas, com a adoção de modelos híbridos, aulas remotas e a flexibilização de prazos e avaliações. Dessa forma, a articulação entre o calendário e as medidas sanitárias visou garantir não apenas a continuidade do ensino, mas também o bem-estar físico e emocional de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. Essa reorganização foi essencial para preservar a qualidade do aprendizado em meio às incertezas, ao mesmo tempo que respeitava as exigências de segurança impostas pelo contexto pandêmico.

O planejamento para o retorno das aulas presenciais exigiu que as escolas seguissem os protocolos estabelecidos para evitar a propagação do vírus, enquanto ao mesmo tempo adotariam práticas pedagógicas que garantissem a continuidade e qualidade da educação.

Nesse sentido, a avaliação diagnóstica também foi uma ferramenta para o processo educacional no retorno às aulas. Conforme o Parecer CNE nº 5/2020 (Brasil, 2020), do Conselho Nacional de Educação, a avaliação diagnóstica, ao retomar as atividades presenciais, seria ferramenta necessária para observar o desenvolvimento de cada criança, com foco nas habilidades trabalhadas durante o ensino remoto. “O objetivo principal dessa avaliação era identificar possíveis lacunas de aprendizagem e elaborar um programa de recuperação que garantisse o desenvolvimento pleno das competências previstas para cada ano letivo” (Brasil, 2020, p. 22).

A partir dessa avaliação, foi proposto que os alunos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), fossem submetidos a avaliações que contemplassem não apenas o nível formal de aprendizagem, mas também aspectos emocionais e sociais advindos do período de isolamento (Município, 2020b). As práticas avaliativas, segundo essas diretrizes, incluíram entrevistas, autoavaliações e conversas informais, com o intuito de captar as experiências individuais vividas durante o ensino remoto. Essa abordagem visava não apenas diagnosticar lacunas no aprendizado, mas também promover uma escuta à nova realidade dos estudantes.

Para o Plano de Retorno (Município, 2020), a avaliação deveria ser entendida como um processo de análise e conhecimento tanto do professor quanto do aluno, abrangendo todas as atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Por sua dinamicidade.

O ato de avaliar não deve se restringir aos momentos pontuais ou finalizadores do processo educativo, mas dar lugar a uma prática avaliativa inclusiva na medida que contribui para a busca de meios pelos quais todos os alunos possam se apropriar das aprendizagens essenciais para seu próprio desenvolvimento. (Município, 2020, p. 27)

Como resultado dessas diretrizes gerais, que apresentavam apenas orientações amplas, sem definir procedimentos específicos para a implementação nas escolas, cada instituição de ensino precisou interpretar e adaptar essas orientações de acordo com suas próprias realidades e limitações.

Aparentemente, como foi possível observar, com o passar do tempo, a gravidade da crise sanitária pareceu ser gradualmente esquecida, e o sistema educacional retornou às exigências formais típicas dos anos letivos anteriores, como se o contexto pandêmico não tivesse deixado marcas profundas. As fragilidades estruturais da saúde pública, especialmente no que diz respeito ao apoio psicológico, tornaram-se ainda mais evidentes: não houve suporte suficiente para os estudantes nem para os professores, que também enfrentavam esgotamento emocional e sobrecarga. Muitas crianças não retornaram à escola, mesmo quando o cenário já apresentava menor risco e faltou uma política de acompanhamento eficaz para esses casos. Com isso,

retomou-se a lógica dos números, metas e índices, em detrimento do cuidado, da escuta e do acolhimento, tão necessários naquele momento de reconstrução.

Dessa forma, a reorganização curricular e as ações pedagógicas para o replanejamento do processo de ensino e aprendizagem se tornariam fundamentais. O foco central foi garantir que os conteúdos essenciais fossem abordados de forma adequada e contínua, respeitando as individualidades e necessidades de cada aluno. Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu que as práticas avaliativas e os currículos deveriam ser ajustados para atender aos objetivos de aprendizagem dos alunos.

Em resumo, o replanejamento escolar não se limitou à recuperação de conteúdos, segundo os documentos citados, mas também procurou a criação de um ambiente acolhedor e seguro, capaz de atender as necessidades acadêmicas e emocionais dos estudantes.

Sobre isso, Hickman *et al.* (2022, p. 11) relatam que:

[...] o retorno às aulas presenciais centrado exclusivamente na retomada dos componentes curriculares e objetos de aprendizagem, sem considerar a socialização que o ambiente escolar promove, deve ser objeto de intensa reflexão na nova compreensão da escola pós-pandemia. O isolamento social impôs a toda a sociedade um “novo normal”, ainda não totalmente assimilado por todos, e que tem se traduzido em conflitos em diversos setores.

Dias e Oliveira (2023, p. 3) apontam que “Além disso, o plano de retomada propôs a oferta de reforço escolar para os alunos com maiores déficits de aprendizagem, mas essas ações não são claramente articuladas com o processo de alfabetização.”

[...] o retorno às aulas presenciais centrado exclusivamente na retomada dos componentes curriculares e objetos de aprendizagem, sem considerar a socialização que o ambiente escolar promove, deve ser objeto de intensa reflexão na nova compreensão da escola pós-pandemia. O isolamento social impôs a toda a sociedade um “novo normal”, ainda não totalmente assimilado por todos, e que tem se traduzido em conflitos em diversos setores. (2022, p. 11)

Além das estratégias locais adotadas pela SME, é importante ampliar a análise para compreender, *se e como* documentos e políticas educacionais de âmbito federal, estadual e até internacional contribuíram para a formulação dessas ações.

Um documento relevante para o município em questão no Plano de Retomada, como destacado anteriormente, foi a BNCC (Brasil, 2018), que reforça a alfabetização como um direito humano essencial, sobretudo em tempos de crise global.

A pandemia destacou a urgência de garantir que todas as crianças, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso à educação e tecnologias e à alfabetização, uma das principais preocupações do Plano Nacional de Educação. Essas orientações

ampliam o escopo da análise, proporcionando uma perspectiva comparativa e evidenciando como as políticas locais dialogam com desafios globais.

O Plano de Retorno da Educação (São Paulo, 2021) do Governo de São Paulo, também ofereceu diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas de alfabetização, destacando a importância da utilização de dados diagnósticos a partir de avaliações internas para nortear o planejamento pedagógico. Segundo o Plano de Retomada municipal (Município, 2020), o uso de avaliações diagnósticas para identificar defasagens de aprendizagem foi um dos pontos centrais dessas estratégias; como o município já conta com um Sistema de Avaliação próprio, foi utilizado como uma estratégia no retorno presencial. Segundo Ribeiro (2023, p. 45), “as avaliações diagnósticas pós-pandemia permitiram identificar o impacto da pandemia no aprendizado de leitura e escrita, estabelecendo uma base sólida para intervenções pedagógicas mais eficazes”.

Esse diagnóstico, que ocorreu no município, tornou-se fundamental para direcionar intervenções que não apenas recuperassem o conteúdo perdido, mas também redefiniram abordagens didáticas que atendessem às novas demandas dos estudantes. Assim, compreender esses impactos poderia permitir repensar práticas educacionais, garantindo que a alfabetização ocorresse de forma mais equitativa e alinhada às necessidades dos alunos, naquele cenário educacional.

No âmbito estadual, o Programa Recuperação da Aprendizagem (São Paulo, 2021) com a produção de material didático, apoiado no currículo e com foco em habilidades essenciais, também pode ser destacado. Essa iniciativa ofereceu suporte técnico e pedagógico aos municípios, com o objetivo de subsidiar as políticas locais de alfabetização com foco, supostamente, em práticas inovadoras e adaptáveis. O **Nome genérico do documento consultado** (Município, 2020b) seguiu diversas diretrizes do Programa Estadual, evidenciando a articulação entre as políticas estaduais e local, o que poderia reforçar a eficácia das ações implementadas.

Por fim, é relevante mencionar o Alfabetiza Juntos (São Paulo, 2021), parceria do Estado com municípios que teve como objetivo alfabetizar 90% das crianças, do 2º ano do ensino Fundamental, até 2026 e os testes avaliativos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Além dos documentos analisados, as entrevistas realizadas forneceram informações relevantes sobre a adesão desse município a políticas nacionais e estaduais de alfabetização. Quando questionado sobre a participação em planos como o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), o assessor do gabinete esclareceu:

O nacional era o PNA e o Tempo de Aprender. Não! O município não aderiu. Ele aderiu ao Plano Estadual, teve adesão em termos de parceria... que faz um trabalho de alfabetização, principalmente, está fazendo no retorno. A equipe aqui, as pessoas responsáveis, principalmente a [...], da equipe, que você também pode

entrevistar, ela está participando dessa parceria estado município em relação à alfabetização, mas está ligado ao nacional? Também está, né! Ela acaba sendo vinculada. [E1- assessor]

Essa resposta destaca que, embora o município estudado não tenha aderido diretamente aos programas nacionais de alfabetização, como o PNA e o Tempo de Aprender, houve uma importante colaboração com o Plano Estadual, especialmente durante o retorno às aulas presenciais no período pós-pandêmico. Essa parceria entre estado e município foi ressaltada como essencial para a condução das políticas de alfabetização, com envolvimento ativo de membros da equipe da SME na implementação dessas ações.

A fala do assessor também sugere que, apesar da não adesão formal ao PNA e ao Tempo de Aprender, os programas nacionais influenciaram indiretamente as estratégias adotadas no município, uma vez que os programas estaduais, como o "Alfabetiza São Paulo" (São Paulo, 2021) estão alinhados com as diretrizes nacionais. Dessa forma, há uma vinculação prática entre as políticas nacionais e as ações locais, ainda que de maneira não institucionalizada.

Ainda sobre os Programas, o proposto pelo Estado de São Paulo foi bastante citado.

Ele aderiu ao plano estadual, em termos de parceria ele faz um trabalho de alfabetização. A equipe participa dessa parceria na alfabetização estado município. Mas ele está ligado ao nacional? Também está, né. É tudo vinculado. [E2- supervisora]

Nos últimos anos, a SME lançou políticas e projetos voltados à alfabetização. Entre os principais, destaca-se um projeto cuja proposta visava resgatar os fundamentos do processo de ensino e aprendizagem, valorizando tanto a competência técnica do professor quanto a interação estabelecida com os alunos. Como afirmado na entrevista.

Pensamos que o aluno aprende não só o conteúdo, mas também com a relação que o professor estabelece com ele. O projeto foi amplamente adotado, englobando coordenadores, professores e equipes escolares, consolidando-se como uma das primeiras ações estruturadas na área. [E2- supervisora]

Houve outros projetos implementados com o objetivo de mitigar os impactos da pandemia nos índices de alfabetização. Essa iniciativa reforçou estratégias de recuperação de aprendizagem, buscando garantir que todos os alunos avançassem no processo alfabetizador, independentemente das lacunas deixadas pelo ensino remoto, segundo o site oficial da SME (Município, 2023d). Sobre ele os entrevistados afirmam:

Foi algo criado pela secretaria pensando no município, nós temos esse sistema próprio, mas não estamos desvinculados das questões federais e estaduais. Estamos ligados ao Plano Nacional de Educação, o plano municipal, mas temos

uma autonomia na criação de políticas e projetos. Este projeto foi uma ideia e juntos com a equipe técnica começamos a criar e divulgar e socializar com todos os professores e coordenadores. [E1- assessor]

A SME criou projetos, assim como as escolas. Para isso, foi fundamental realizar uma análise detalhada das turmas de alfabetização, mapeando suas necessidades. Esse trabalho ocorreu de forma coletiva, e os projetos de recuperação surgiram justamente a partir dessas demandas. Embora essas ações já fossem realizadas anteriormente, foram intensificadas com o retorno das aulas presenciais. [E2-supervisora]

Após o diagnóstico, o próximo passo foi fazer a flexibilização curricular. Foi preciso entender e se debruçar sobre as habilidades prioritárias da BNCC e assim conduzir o projeto da melhor forma, o trabalho do professor foi importante. Não deixamos nenhum aluno para trás. [E3- assistente técnica]

Outro projeto implementado no retorno presencial pela SME teve como objetivo mitigar os impactos da pandemia nos índices de alfabetização. Segundo a visão dos entrevistados, o projeto foi concebido como parte de uma estratégia mais ampla de recuperação da aprendizagem, alinhado tanto às diretrizes nacionais e estaduais quanto ao plano municipal de educação. A proposta central foi garantir que todos os alunos avançassem no processo de alfabetização, independentemente das lacunas deixadas pelo ERE.

A fala dos entrevistados evidencia a perspectiva da SME sobre a implementação do projeto. O entrevistado 1 - o assessor Especial do Gabinete - destacou a autonomia da Secretaria na criação de políticas e projetos, ainda que dentro das diretrizes nacionais e estaduais. Esse ponto é relevante, pois reforça o papel da SME na formulação de estratégias educacionais adaptadas ao contexto local. O entrevistado 2 enfatiza a importância da análise detalhada das turmas de alfabetização e do mapeamento das necessidades, reforçando que o trabalho foi coletivo e que os projetos de recuperação surgiram a partir dessas demandas. Já o terceiro entrevistado destaca a necessidade de flexibilização curricular, pautada na BNCC, além do papel essencial dos professores no processo, garantindo que nenhum aluno fosse deixado para trás.

Sendo assim, a ausência de suas vozes na definição e na avaliação do projeto e dessa pesquisa como um todo, nos leva a uma compreensão parcial das políticas, projetos e ações. A implementação de projetos com objetivo de sanar as fragilidades oriundas da pandemia requer não apenas diretrizes institucionais bem elaboradas, mas também um diálogo constante com os professores, que possuem um olhar mais aprofundado sobre as necessidades dos alunos.

Dessa forma, para que as propostas pudessem ter um impacto significativo, seria essencial que os professores fossem não apenas executores, mas também coautores na construção e avaliação das políticas de alfabetização. Assim seria possível garantir que as estratégias adotadas atendessem de fato às demandas concretas da aprendizagem e contribuíssem para a superação das dificuldades educacionais intensificadas pela pandemia.

Percebem-se lacunas importantes nas ações destinadas a amenizar os efeitos da pandemia nos processos de alfabetização. As propostas implementadas foram, em sua maioria, pontuais e com foco no curto prazo, quando o que se fazia necessário era um planejamento mais amplo, capaz de acompanhar os estudantes até, pelo menos, o final do Ensino Fundamental I. As consequências do período de ensino remoto, especialmente para os anos iniciais, ainda estão sendo sentidas e, em alguns casos, são bastante graves. Essa situação se torna ainda mais delicada quando pensamos nos alunos com deficiência, que já enfrentavam desafios no acesso à aprendizagem antes da pandemia e, nesse contexto, foram ainda mais invisibilizados.

5.3 EIXO 3: A formação de professores e o suporte pedagógico oferecido durante esse processo de retomada

No contexto do retorno presencial às aulas, a formação de professores tornou-se um eixo central de análise, especialmente diante dos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial e pelas lacunas de aprendizagem geradas durante a pandemia. A necessidade de readequar práticas pedagógicas, incorporar novas tecnologias e atender às demandas emocionais e sociais dos alunos exigiu dos educadores um esforço de adaptação que ultrapassou as práticas tradicionais de ensino. Nesse sentido, compreender como os professores foram formados para enfrentar tais desafios é fundamental para refletir sobre as ações implementadas pelas políticas educacionais no município, principalmente em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Não se aprende espontaneamente a ler nem a escrever. Ninguém o faz sem que lhe seja ensinado intencional e explicitamente. [...] para ter acesso ao uso do sistema alfabético próprio de nosso idioma necessita-se de ajuda. Muitos conceitos devem ser revisados, esclarecidos, discutidos. A cultura escrita supõe uma grande quantidade de conceitos e conhecimentos que é preciso transmitir à criança, para pô-la ao seu alcance. (Curto; Morillo; Teixidó, 2000, p. 64).

Nesse sentido, é possível afirmar que o aluno é capaz de aprender sempre, entretanto precisa ser ensinado e esse é o papel do professor, que precisa ser preparado para essa função. Para Libâneo e Alves (2012, p. 470):

Reconhecer que a atividade principal do professor é a promoção da aprendizagem dos estudantes não significa afirmar que lhe basta uma formação meramente técnica, circunscrita à ação em sala de aula. Para que ele possa tomar consciência da sua própria ação, deve dominar as bases teóricas nas quais ela está assentada. Para que tenha condições de refletir, analisar e planejar sua ação na perspectiva que deseja, precisa compreender e diferenciar os diversos caminhos que são acenados para a educação escolar, o que somente é possível quando ele domina os instrumentos teóricos que lhe são oferecidos pelos estudos dos fundamentos da educação, das políticas educacionais e das teorias de ensino. Esses conhecimentos são tão essenciais quanto o saber fazer, pois permitem que o professor se situe teoricamente na perspectiva que assume e possa reconhecer as contradições e

inconsistência do sistema educacional, na medida em que compreende o papel da escola, dadas as condições sociais, políticas, econômicas, quanto o seu próprio papel na escola.

Na prática, isso significa que a formação de professores deve preparar os educadores para identificar as necessidades e potencialidades de seus alunos e, a partir disso, planejar intervenções pedagógicas que realmente contribuam para o avanço do aprendizado. Conforme Vygotsky (2000, p.337), “ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que já faz sozinha”. O ensino, nesse caso, não é apenas um processo de transmissão de conteúdos, mas um movimento contínuo de escuta, observação e adaptação das estratégias de ensino.

Desse modo, se faz necessário refletir sobre a função da formação inicial do professor. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9394/96) no Art. 62.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

O pedagogo não apenas ensina, mas também forma indivíduos, ajudando-os a se tornarem seres humanos completos, capazes de entender e transformar o mundo ao seu redor. Saviani (1985) nos diz que a pedagogia vai além de ensinar conteúdos, ela também é responsável por conduzir as pessoas ao acesso à cultura. O papel do pedagogo, portanto, é ajudar os alunos a se conectarem com o conhecimento acumulado pela humanidade, organizando esse processo de forma clara e acessível. É por meio desse contato com a cultura que o ser humano se desenvolve, se diferenciando da natureza e construindo sua própria identidade. A aquisição da leitura e da escrita é um dos pontos de atenção do professor alfabetizador.

Smolka (1988) explica que alfabetizar uma criança significa ensiná-la a ler e escrever, ou seja, transmitir a técnica da leitura e da escrita vai além disso, pois envolve incentivá-la a usar essas habilidades no dia a dia, em diferentes contextos sociais. Uma criança alfabetizada sabe decodificar as palavras, mas o docente deve proporcionar à criança experiências reais de leitura e escrita, permitindo que ela aprenda de forma significativa e contextualizada.

Dessa maneira, para aprofundar essa análise, as entrevistas realizadas buscaram responder a questões essenciais relacionadas ao processo formativo. Dentre as perguntas utilizadas, três se destacaram por sua relevância: De que maneira os professores foram formados para lidar com os desafios da alfabetização, especialmente no contexto do retorno presencial após a pandemia? Os professores receberam algum treinamento específico para lidar com as lacunas de aprendizagem surgidas durante o ensino remoto? Quais programas de formação continuada foram oferecidos aos professores para apoiar o processo de alfabetização?

Essas questões permitiram investigar não apenas as estratégias orientadas pelos documentos normativos do município em questão, mas também as percepções dos entrevistados da SME em relação ao suporte oferecido. As respostas revelaram um esforço significativo na oferta de formações continuadas, palestras, oficinas e momentos de estudo coletivo, com o objetivo de preparar os professores para lidar com as demandas tradicionalmente encontradas nas escolas, porém, não demonstram um olhar específico da alfabetização em um cenário marcado por desafios pedagógicos e emocionais como a pandemia.

A formação de professores sempre foi um dos pilares fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade e, no contexto pós-pandemia, tornou-se ainda mais importante. O desafio imposto pelo longo período de ensino remoto exigiu novas abordagens pedagógicas, adaptação às tecnologias educacionais e, sobretudo, um olhar atento às lacunas de aprendizagem dos estudantes, como vimos anteriormente

A literatura acadêmica reforça a importância da formação docente como um processo contínuo, que precisa considerar não apenas os aspectos técnicos da prática pedagógica, mas também os fatores sociais, emocionais e culturais que influenciam o desenvolvimento profissional dos educadores. Como argumenta Marcelo (2009, p. 11):

O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais.

Da mesma forma, Gatti (2003, p.196) destaca que “os professores não devem ser vistos como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres sociais, imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura.” Esse entendimento é fundamental para a construção de políticas formativas mais eficazes e sensíveis à realidade vivenciada pelos professores na escola.

As entrevistas realizadas apontaram que a SME implementou diversas ações para qualificar os professores, incluindo formações continuadas, palestras e momentos de estudo coletivo, como destacado pela entrevista com a supervisora escolar de educação básica – EMEF.

Durante o ERE acompanhamos de perto os estudos dos professores, eles tiveram momentos de cursos e estudos coletivos por meios digitais. Fazíamos sugestões e indicações. Para o retorno, palestras com adesão total dos educadores. [E2-supervisora]

No entanto, apesar dessas iniciativas, é fundamental considerar que a formação docente não deve ser apenas uma estratégia de capacitação promovida pelas Secretarias de Educação, mas

um processo de construção coletiva, que valorize as experiências e percepções dos professores que estão na linha de frente da alfabetização. Como ressaltam Paixão e Francisco (2021, p. 157), muitas vezes os professores atuam de forma isolada, sem um espaço adequado para reflexão e colaboração: “No ensino presencial, algumas formas de trabalho se implementaram e se cristalizaram, sem discussão e reflexão, em virtude da possível atuação isolada e desarticulada entre os professores.” Esse isolamento pode comprometer a efetividade das formações, uma vez que a troca de experiências entre docentes é um elemento essencial para a construção de novas práticas pedagógicas.

A necessidade de adaptação ao ambiente digital, somada às lacunas de aprendizagem surgidas durante o período de distanciamento social, exigiu dos docentes não apenas a atualização de suas práticas pedagógicas, mas também um olhar mais atento e sensível às novas demandas dos estudantes. Nesse cenário, a SME implementou uma série de ações voltadas à formação continuada, como cursos, oficinas e palestras, com o objetivo de capacitar os professores para lidar com os desafios específicos, segundo os entrevistados:

Implementamos uma série de ações voltadas à formação continuada, como cursos, oficinas e palestras, com o objetivo de capacitar os professores para lidar com os desafios específicos da alfabetização. [E1- assessor]

Os professores participaram de momentos de estudo coletivo e tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e dificuldades, o que proporcionou um espaço para a construção coletiva do conhecimento e o fortalecimento das práticas colaborativas. [E2- supervisora]

No entanto, também ficou evidente uma preocupação com a formação inicial dos professores alfabetizadores, como foi explicado pelos entrevistados:

As formações continuadas são imprescindíveis para a formação do profissional da educação, mas nossa preocupação está na formação inicial, pois a SME faz todo o processo de formação continuada. [E1- assessor]

Os professores estão passando nos concursos, vindos de faculdades EAD, dessa forma sem experiências e vivências nas aulas práticas e nos estágios. [E2- supervisora]

Fazemos muitas formações visando a qualidade do professor, muitos vem sem experiências anteriores e precisam de apoio para desenvolverem práticas efetivas. A alfabetização é uma etapa complexa. [E3- assistente técnica]

Esse aspecto levanta um questionamento essencial: até que ponto a formação inicial dos professores prepara efetivamente os profissionais para lidar com os desafios complexos da alfabetização, especialmente em cenários de crise e nas situações particulares de cada município? E reforça a importância de políticas de formação que sejam sensíveis às realidades locais, reconhecendo a experiência dos professores e promovendo espaços de reflexão e colaboração.

Um dos maiores desafios na retomada presencial foi enfrentar as lacunas de aprendizagem geradas pelo ensino remoto. As entrevistas realizadas com os profissionais da educação indicaram que, embora os professores tenham recebido suporte, havia uma carência de treinamentos específicos voltados para a identificação e o enfrentamento de algumas questões. As respostas às entrevistas indicaram que:

Houve capacitações voltadas para o uso de recursos digitais e estratégias de ensino híbrido. [E1- assessor]

Faltaram informações focadas em práticas de avaliação diagnóstica para mapear as lacunas de aprendizagem, porém focamos nas nossas práticas de alfabetização.[E2- supervisora]

Mais do que problemas de aprendizagem, os professores expressaram a necessidade de apoio psicológico e emocional, tanto para si próprios quanto para os alunos.[E3- assistente técnica]

O retorno presencial das atividades escolares também exigiu um olhar atento para o bem estar emocional dos professores, uma vez que muitos enfrentaram altos níveis de estresse e insegurança diante das incertezas do período pandêmico. Segundo as diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP Nº11/2020 (Brasil, 2020), a preparação socioemocional dos docentes é essencial para que possam lidar com os desafios do ensino e apoiar seus alunos de maneira mais efetiva. Nesse sentido, o Município, por meio do seu site oficial (Município, 2020d), aponta que foram promovidas reuniões abordando temáticas socioemocionais, palestras com profissionais da saúde e dinâmicas de grupo voltadas ao fortalecimento emocional e à motivação dos professores. Dessa forma, embora os relatos dos entrevistados indiquem que a Secretaria Municipal de Educação (SME) demonstra um compromisso significativo com a formação continuada dos professores, é necessário refletir sobre a profundidade e a efetividade dessas ações. Conforme afirmam Augusto, Oliveira e Fonseca (2019, p. 9),

A formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor, quando conseguir se tornar competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe, dotado de uma fundamentação teórica consistente e consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula

ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

Essa perspectiva evidencia que a formação docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de exigências normativas, mas precisa estar ancorada em uma proposta reflexiva e contextualizada, que leve em consideração as condições reais de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge nas entrevistas como um dos principais referenciais utilizados para orientar a formação continuada dos professores alfabetizadores no município. Para um dos assessores pedagógicos entrevistados [E1], a BNCC “é uma referência fundamental para a formação continuada dos professores alfabetizadores no município.” Já a supervisora pedagógica [E2] afirma que a BNCC “serviu como um norteador para alinhar as práticas pedagógicas às competências e habilidades essenciais que os alunos deveriam desenvolver ao longo do processo de alfabetização.” Complementando essa visão, a assistente técnica [E3] ressalta que “a implementação das diretrizes da BNCC nas formações continuadas buscou garantir que os professores estivessem preparados para atender às expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada etapa do ensino.”

Essas falas indicam um esforço institucional para promover alinhamento entre a formação docente e as diretrizes nacionais, o que é um avanço importante. No entanto, conforme reforça a literatura, o verdadeiro impacto da formação continuada dependerá de sua capacidade de promover uma prática docente crítica, contextualizada e teoricamente fundamentada — aspectos que extrapolam a simples adesão a documentos oficiais e exigem escuta, reflexão coletiva e resignificação da prática educativa no cotidiano das escolas.

Gatti (2003, p. 200) destaca que:

[...] programas formativos e intervenções que visam trazer impactos nos modos de agir de profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas.

Isso significa que a ideia de que programas de formação e intervenções educacionais só são realmente eficazes quando consideram não apenas o conhecimento técnico e intelectual dos profissionais, as chamadas condições cognitivas, mas também os fatores sociais, culturais e emocionais que fazem parte da vida dessas pessoas.

Em outras palavras, para que a formação tenha um impacto real no comportamento e nas práticas dos profissionais, é necessário levar em conta o contexto em que eles vivem e trabalham, suas experiências pessoais, suas relações sociais e as condições do ambiente em que estão inseridos. Ignorar esses aspectos e focar apenas no conteúdo técnico pode resultar em formações

superficiais, que não geram mudanças significativas no modo de agir ou nas práticas pedagógicas dos professores.

Entretanto, é essencial aprofundar a análise a partir da perspectiva dos próprios docentes alfabetizadores. Afinal, são eles que vivenciam diretamente os desafios e as demandas do cotidiano escolar e, portanto, suas vozes são fundamentais para que as políticas educacionais sejam verdadeiramente eficazes e alinhadas à realidade do ensino.

5.4 Eixo 4: Avaliação de Aprendizagem e Estratégias de Recuperação

O impacto da pandemia no processo de alfabetização revelou a necessidade urgente de avaliações diagnósticas eficazes e estratégias pedagógicas bem estruturadas para diminuir as lacunas de aprendizagem. Diante do cenário pós-pandêmico, certamente as redes municipais de ensino precisariam repensar suas abordagens avaliativas e desenvolver programas que garantissem a equidade na recuperação da aprendizagem dos estudantes.

A análise deste eixo teve como objetivo compreender como a SME avaliou a aprendizagem dos alunos no contexto pós-pandemia, identificou as principais dificuldades e implementou ações para assegurar o desenvolvimento da aquisição do ato de ler e escrever. Além disso, buscamos refletir criticamente sobre os desafios enfrentados e a efetividade das políticas adotadas, com base nos documentos normativos e nos relatos dos participantes da pesquisa, indicados pelo próprio assessor educacional do gabinete do secretário da educação. A literatura acadêmica sobre avaliação na Educação Básica enfatiza que o ato de avaliar não deve ser compreendido apenas como um instrumento de mensuração do conhecimento adquirido, mas como uma ferramenta de acompanhamento e orientação do ensino. Alves *et al.* (2021) defendem que o professor, como mediador do processo avaliativo, tem a sua disposição dados que podem colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem plena. Nessa perspectiva, a avaliação se torna um mecanismo fundamental para o planejamento pedagógico, permitindo ao docente personalizar as intervenções e oferecer suporte adequado a cada aluno. Essa compreensão é reforçada por Oliveira, Gomes e Barcellos (2020, p. 564), ao afirmarem que “a utilidade do diagnóstico está vinculada à disponibilidade de meios e à capacidade de implementar estratégias eficazes para superar as dificuldades dos alunos.”

No município analisado, a retomada das aulas presenciais foi acompanhada por uma série de avaliações diagnósticas, realizadas para identificar o nível de aprendizagem dos estudantes e orientar as ações pedagógicas. O Parecer CNE/CP Nº 11/2020 (Brasil, 2020) destacou a necessidade de um esforço de busca ativa dos alunos, considerando a possibilidade de aumento da

evasão escolar devido à pandemia. Essa busca ativa foi essencial para que todas as escolas pudessem mapear os alunos que necessitavam de maior acompanhamento.

Os relatos dos entrevistados reforçam a importância da avaliação diagnóstica no processo de retomada das aprendizagens. O entrevistado 1- Assessor especial de gabinete destacou que:

Adotar procedimentos, estratégias e ações didático-pedagógicas focadas no desempenho dos alunos foi fundamental para acompanhar e identificar possíveis problemas no processo ensino-aprendizagem.[E1-assessor]

Já a entrevistado 2- enfatizou que:

A autonomia da escola em sua organização quanto à recuperação da alfabetização foi um ponto importante, permitindo ajustes conforme as necessidades específicas dos alunos. [E2- supervisora]

Essas práticas estão alinhadas às diretrizes do Parecer CNE/CP nº 15/2020 (Brasil,2020), que estabelece que o replanejamento escolar deve prever estratégias de recuperação da aprendizagem e a reorganização curricular por meio de um *continuum* entre séries subsequentes. Tal abordagem busca garantir a equidade no processo educacional e possibilitar a recomposição dos conteúdos essenciais para a formação dos estudantes.

As estratégias de recuperação implementadas pelas escolas envolveram ações diversas, desde reforço escolar individualizado até reestruturação curricular, conforme previsto nos documentos normativos (Município, 2020a). A adoção de práticas pedagógicas diferenciadas foi colocada, nos documentos, como fundamental para atender às demandas específicas de cada estudante.

A assistente técnica de EMEF, nossa entrevistada 3, ressaltou que “a recuperação contínua da aprendizagem foi promovida mediante o desenvolvimento de competências e habilidades com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.” Essa ênfase na alfabetização e na consolidação do pensamento lógico-matemático reflete as recomendações presentes no Parecer CNE/CP nº 9/2020, que estabelece a necessidade de priorizar os objetivos essenciais da BNCC no replanejamento das atividades escolares.

Houve orientação para que as escolas elaborassem seus materiais didáticos específicos para apoiar a recuperação da aprendizagem. Os participantes da pesquisa relataram que houve uma grande escuta dos professores no planejamento dessas ações, conforme mencionado pela assistente técnica de EMEF: “Houve muita escuta dos impactos vistos pelos professores, o que permitiu adaptar as estratégias de acordo com a realidade das salas de aula.” Esse aspecto nos parece fundamental, pois evidencia a importância da participação dos docentes no processo de elaboração e implementação das políticas de recuperação, muito embora não tenhamos indicativos de que isso

realmente ocorreu, uma vez que esse dado foi proveniente apenas da fala da assistente técnica da EMEF.

A supervisora escolar de educação básica, na entrevista, apontou que “as escolas também montaram seus próprios planos de recuperação, adequando às necessidades dos alunos.” Essa autonomia escolar pode ser reconhecida como um aspecto positivo, pois permite maior flexibilidade na implementação das ações, mas também exige acompanhamento contínuo por parte da SME para assegurar a qualidade do ensino e, sobre isso, não encontramos evidências nos documentos ou nas entrevistas, de que tenha sido realizado tal acompanhamento .

O município analisado, naquele momento, fez a previsão de continuidade das políticas de recuperação para os anos subsequentes, como a proposta de ampliação de programas de formação continuada para professores e o fortalecimento do uso de tecnologias educacionais, conforme pudemos observar no documento (Município, 2020b). Lopes (2021, p. 119) ressalta que “é urgente o oferecimento, em grande escala, de formação voltada para as tecnologias da informação e comunicação aos professores e profissionais que atuam na educação.” Esse investimento é essencial, pois a pandemia evidenciou a necessidade de maior preparo dos docentes para o uso de ferramentas digitais no ensino e aprendizagem.

Entretanto, como citado pelo assessor Especial do Gabinete do Secretário Municipal da Educação

A nova gestão vai alinhar suas diretrizes, estamos em um novo Plano Municipal de Educação (2025-2035), as alterações serão baseadas no monitoramento da PNE anterior (2014-2024). Precisam de atualizações importantes. Precisamos aguardar a nova equipe.

Além disso, a implementação de estratégias de recuperação deve estar associada a um acompanhamento constante da evolução dos alunos. Como enfatiza Pereira, Souza e Conceição (2021, p. 131), “a profissão de professor teve que ser ressignificada em 2020, quando a pandemia exigiu novas abordagens pedagógicas e ampliou os desafios da alfabetização.”

O processo de avaliação da aprendizagem e as estratégias de recuperação implementadas no município analisado, conforme o observado nos documentos e nas entrevistas, demonstram um esforço significativo da equipe central, ao menos em nível documental e das intenções colocadas pelos entrevistados. As avaliações diagnósticas, do ponto de vista documental, parecem ter sido utilizadas para orientar as intervenções pedagógicas e se observa a proposição de que as escolas tivessem autonomia para desenvolver estratégias específicas de recuperação (Município, 2020b). No entanto, certamente podemos inferir que os desafios persistem, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento contínuo dos alunos e à formação dos professores para lidar com as novas demandas educacionais. As avaliações acabam desconsiderando o contexto pandêmico.

Os documentos normativos analisados reforçam a necessidade de uma abordagem integrada, que considere não apenas os conteúdos curriculares, mas também os aspectos emocionais e sociais da aprendizagem. A equidade no acesso à educação, sem dúvida, só será efetivamente garantida se as políticas educacionais forem estruturadas de forma contínua e adaptável às realidades escolares.

Portanto, para que os avanços conquistados sejam consolidados nos próximos anos, é essencial que a SME continue investindo em formação docente, monitoramento das aprendizagens e desenvolvimento de estratégias pedagógicas. A recuperação da alfabetização não pode ser vista como uma ação pontual, mas como um compromisso permanente com a construção de um sistema educacional mais inclusivo e eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 impôs desafios sem precedentes à educação, evidenciando fragilidades estruturais e metodológicas que, por anos, permaneceram invisíveis ou foram negligenciadas pelas políticas educacionais. A suspensão das aulas presenciais desestruturou processos pedagógicos e revelou a necessidade de adaptação rápida por parte de professores, gestores e alunos. No entanto, mais do que uma crise temporária, o período pandêmico trouxe a exigência emergencial e pode representar um momento único na história, que nos fez refletir sobre a desigualdade presente no sistema educacional como um todo, suas lacunas materiais, diferenças impostas pelas condições socioeconômicas, a insuficiência da estrutura escolar e, ao mesmo tempo, poderá possibilitar ações de transformação, embora, no decorrer dos anos pós-pandêmicos parece-nos que fomos nos distanciando da dolorosa experiência vivenciada no decorrer da pandemia.

O ERE exigiu a adaptação de práticas pedagógicas e a reinvenção de metodologias que, até então, eram pensadas essencialmente para o contexto presencial, porém, desconsiderando possibilidades da tecnologia educacional, mesmo em situações presenciais. A alfabetização, um processo que demanda interação e acompanhamento contínuo, foi profundamente impactada. Ao tomarmos a THC como base teórico-metodológica, tais fragilidades se tornam ainda mais evidentes, já que as crianças foram privadas da interação com o outro e, sobretudo, de vivências devidamente preparadas para o ato de alfabetizar. Ressaltamos também que as famílias se tornaram agentes no processo de aprendizagem, ou seja, o acompanhamento sistemático realizado por professores especialistas foi substituído por pessoas sem a devida formação.

Ensinar a ler e a escrever remotamente exigiria não apenas estratégias inovadoras, mas também um olhar atento às desigualdades econômicas, sociais, tecnológicas e educacionais que se

aprofundaram nesse período. Outro aspecto a ser mencionado é o fato da aquisição da linguagem escrita se configurar como ato genuinamente discursivo e dialógico em que as crianças necessitam compreender a escrita como instrumento social. Nesse sentido, não se trata apenas de aprender a ler e escrever, mas, sim, tomar consciência do processo de apropriação, à medida que se vai aprendendo a escrever. O que notamos por meio desta investigação é que as políticas públicas negligenciaram tanto o caráter discursivo, quanto dialógico, da alfabetização de crianças, de modo que os documentos revelam um retrocesso na concepção de aprendizagem da escrita.

O ensino remoto tornou o aprendizado da leitura e da escrita um processo muitas vezes mecânico, desvinculado do sentido e do significado essenciais para a aquisição da linguagem escrita em sua fase inicial. Como apontam os estudos da THC, a escrita não é apenas um código a ser decifrado, mas um sistema cultural complexo, que precisa ser vivenciado e construído a partir da interação da criança com diferentes práticas sociais. Ensinar a ler e escrever, neste período, exigiu não apenas uma ressignificação teórico-metodológica, mas também um olhar sensível às desigualdades, que se tornaram ainda mais evidentes nesse período, impactando diretamente no processo de alfabetização.

Nesse contexto, a alfabetização não pode ser reduzida a um treinamento técnico de decodificação de palavras, pois seu propósito maior deve ser a construção do pensamento e da autonomia intelectual da criança. Luria (2010) já destacava a importância de considerar o arcabouço histórico-cultural da criança sobre a linguagem antes de sua entrada na escola, pois é a partir desse repertório alicerçado na chamada pré-história da escrita que os professores podem estruturar estratégias mais significativas para o ato de alfabetizar. Isso reforça a necessidade de reconhecer que a escola não é o único espaço de aprendizagem e que o meio social, a cultura e as vivências individuais são fundamentais para a formação do sujeito, embora a educação escolar seja fundamental para o desenvolvimento infantil como um todo.

Além disso, mesmo sem dominar convencionalmente a leitura, a criança que teve contato com diferentes gêneros textuais pôde imergir na cultura letrada, ampliando sua compreensão sobre a função histórico-cultural da escrita atrelada às práticas sociais. Esse aspecto deveria ter sido mais valorizado durante o ensino remoto, priorizando estratégias que estimulassem a reflexão, a interpretação e o uso da linguagem em situações significativas. No entanto, muitas abordagens adotadas enfatizaram apenas a repetição de exercícios e o ensino fragmentado de letras e sílabas, negligenciando a dimensão sociocultural da alfabetização.

Sendo assim, diante das fragilidades no processo de aprendizado da escrita, em decorrência da pandemia, é urgente repensar o ensino da leitura e da escrita, garantindo que ele seja um meio para a construção gradativa da criticidade sobre o mundo e não apenas um fim em si mesmo. A

escola precisa criar oportunidades para que a criança interaja com a linguagem de maneira significativa e contextualizada. Assim, o processo de alfabetização pode ser ressignificado, não como um treino mecânico, mas como uma experiência viva e transformadora, capaz de ampliar a compreensão de si e do outro na sociedade.

À vista disso, este estudo teve como objetivo analisar as políticas públicas educacionais de alfabetização, implementadas em uma rede municipal do interior paulista no período pós-pandêmico, que tiveram como objetivos minimizar os impactos da Covid-19 na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, organizamos a análise em quatro eixos principais: *Base Teórica e Orientações Pedagógicas*, *Implementação das Políticas de Alfabetização*, *Formação de Professores e Suporte Pedagógico no Retorno Presencial*, e *Avaliações de Aprendizagem e Estratégias de Recuperação*.

No decorrer da pesquisa, ficou evidente que a formação de professores se destacou como um elemento central, sobrepondo-se até mesmo à questão dos métodos de alfabetização. A pandemia e o período pós-pandêmico demonstrou também que parte do sucesso da alfabetização está diretamente ligado à qualidade da formação inicial e continuada dos docentes. Desse modo, o professor precisa ser constantemente capacitado para lidar com as mudanças e desafios impostos pelo contexto educacional. Como argumentam Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), diante da complexidade do ERE e do impacto da pandemia, as estratégias mais eficazes envolvem avaliação diagnóstica criteriosa, ensino estruturado e suporte pedagógico contínuo.

A *Base Teórica e as Orientações Pedagógicas* analisadas evidenciam que, embora houvesse diretrizes colocadas documentalmente, houve um desafio na materialização dessas orientações no cotidiano escolar. A concepção de alfabetização, ainda que alinhada às diretrizes da BNCC, nem sempre se traduziu em práticas pedagógicas eficazes, principalmente, de acordo com o assessor especial do gabinete do secretário, pela defasagem na formação inicial dos docentes. No eixo *Implementação das Políticas de Alfabetização*, constatamos que as estratégias adotadas pela SME buscaram mitigar os impactos da pandemia, garantindo reforço escolar e materiais didáticos específicos para os alunos com maior defasagem.

No entanto, Oliveira (2024) destaca que, apesar dos esforços das Secretarias de Educação, o retorno presencial não levou em consideração todas as lições aprendidas no período pandêmico, perpetuando um sistema educacional distanciado das reais necessidades da comunidade escolar. Isso inclui não apenas a formação docente, mas também questões relacionadas à infraestrutura, tecnologia educacional e acessibilidade. Não se trata de idealizar a educação, mas sim desvelar fragilidades latentes que ainda assolam a realidade de muitas instituições e contextos sociais menos privilegiados em nosso país. Desse modo, a escola ratifica seu papel político-social e as

políticas públicas se configuram, ou ao menos deveriam se configurar, como ações eficazes e articuladas à aprendizagem significativa.

A *Formação de Professores e o Suporte Pedagógico no Retorno Presencial* foram apontados como pontos cruciais para a recuperação da aprendizagem. Isso se deve, sobretudo, aos aspectos ligados à metodologia adotada pelos docentes que, em virtude de uma formação inicial ainda fragilizada, na maioria das vezes, demonstra dificuldade em tornar a alfabetização um ato concreto e vinculado à realidade. Escrever é ato complexo, que prescinde da compreensão de mundo e das práticas sociais, de modo que, desde muito cedo, a criança precisa entender que a palavra cumpre uma função discursiva e dialógica. Como argumenta Libâneo (2006, p. 92), "o aluno aprende na escola quando os outros, inclusive a professora e o próprio contexto institucional e sociocultural, o ajudam a desenvolver suas capacidades mentais."

Por fim, no eixo *Avaliações de Aprendizagem e Estratégias de Recuperação*, percebemos que a pandemia aprofundou as desigualdades educacionais, tornando essencial a realização de avaliações diagnósticas e a implementação de programas de recuperação contínuos, tendo em vista que no município tomado neste estudo tais ações não aconteceram de forma profícua e sistematizada. A análise supracitada demonstrou que o acompanhamento sistemático desses alunos deve acontecer rigorosamente como forma de identificar as principais defasagens e, a partir disso, ressignificar as estratégias de aprendizagem, bem como as ações a serem implementadas com vistas a mitigar as fragilidades detectadas. Nesse sentido, as políticas públicas precisam se alinhar aos resultados advindos de instrumentos de avaliação e, ao mesmo tempo, colocar em prática a escuta ativa de professores e gestores acerca dos desafios a serem superados, bem como as possibilidades de intervenção.

A realização desta pesquisa evidenciou que os desafios da alfabetização no período pós-pandemia não se encerraram com a retomada das aulas presenciais. O impacto do distanciamento social na aprendizagem não pode ser minimizado, tampouco tratado como uma questão transitória. Como destaca Smolka (1999), a leitura e a escrita são atividades sociais de ampla funcionalidade, mas ainda há uma parcela significativa da população que não aprende seu funcionamento de forma plena, muitas vezes devido a falhas na estrutura educacional e à seletividade do próprio sistema escolar.

Embora a visão da SME seja fundamental para compreender a estrutura e a proposta do projeto, uma análise crítica exige a incorporação da perspectiva dos professores alfabetizadores, que estavam na linha de frente dessa iniciativa. São esses profissionais que vivenciam diariamente os desafios da alfabetização, lidando diretamente com as dificuldades dos alunos e adaptando as estratégias pedagógicas à realidade das salas de aula. Pereira, Souza e Conceição (2021, p. 133)

destacam que “Dessa forma, mais do que nunca, as crenças, expectativas e atitudes sociais dos professores precisam ser consideradas com o propósito de repensar o retorno às atividades presenciais nas escolas.”

Além disso, a dificuldade de desenvolver uma pesquisa em uma rede municipal foi um desafio adicional. A burocracia, o acesso restrito a dados e a necessidade de mediação com diferentes atores educacionais tornaram o processo mais complexo e demonstraram como a pesquisa acadêmica ainda enfrenta barreiras institucionais no Brasil. Oliveira (2024) destaca que a pandemia, embora tenha revelado a fragilidade do sistema educacional, parece estar se tornando "invisível" na formulação das políticas educacionais, como se não tivesse ocorrido. Essa constatação é preocupante e reforça a necessidade de mantermos o debate sobre os impactos da crise sanitária na educação e garantirmos que as ações de recuperação sejam contínuas e eficazes.

A pesquisa também nos permitiu refletir sobre o papel da tecnologia na educação e a ressignificação do trabalho docente. Filho (2020) argumenta que as inovações tecnológicas alteraram a forma como os alunos enxergam o mundo e se relacionam com o conhecimento, tornando essencial que os professores incorporem essas mudanças em sua prática pedagógica. No entanto, isso não significa que o ensino deva se tornar exclusivamente digital, mas sim que as metodologias precisam dialogar com as novas demandas da sociedade e com os processos de aprendizagem dos estudantes.

Por fim, este estudo reforça que a alfabetização não pode ser vista como um processo isolado, mas sim como parte de uma política educacional mais ampla, que articula currículo, formação docente, avaliação e suporte pedagógico. A aprendizagem no período pós-pandêmico precisa ser compreendida como um compromisso de longo prazo, que não se limita a ações emergenciais, mas que se traduz em investimentos contínuos na formação de professores, na infraestrutura escolar e no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficientes.

Encerramos este trabalho com a certeza de que a alfabetização é um direito inegociável e que sua efetivação depende de um compromisso coletivo que envolve educadores, gestores e toda a sociedade, de modo que o maior desafio da educação não se vincula, única e exclusivamente, à recuperação de aprendizagem, mas, sobretudo, à construção de um sistema educacional mais equitativo e inovador, capaz de enfrentar as novas demandas e complexidades do futuro. Para que esse objetivo se concretize, é essencial compreender que o ensino não pode ser uma atividade mecânica ou desprovida de intencionalidade, mas sim um processo fundamentado em uma epistemologia clara, em valores bem definidos e na constante reflexão sobre as práticas pedagógicas, como destaca Mello (2000).

A formação de professores alfabetizadores desempenha um papel central nesse contexto, pois não se trata apenas de ensinar métodos e técnicas, mas de possibilitar que os docentes se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos necessários para planejar e conduzir a alfabetização de maneira significativa. Bissoli e Fonseca (2020) enfatizam que esse processo formativo deve permitir que os professores antecipem suas ações, reflitam sobre elas, estabeleçam conexões e sejam capazes de identificar e solucionar problemas no ensino da leitura e da escrita. Caso contrário, há o risco de que formem uma visão superficial e alienada da alfabetização, desconsiderando sua complexidade e suas implicações na construção do pensamento crítico dos alunos (Mello, 2000).

Nesse sentido, é preocupante que, em muitas realidades educacionais, a formação docente ainda seja pautada por modelos reducionistas, que não preparam os professores para lidar com as diversidades e desafios do ensino da leitura e da escrita. A pandemia evidenciou a necessidade de um ensino mais flexível e contextualizado, mas também revelou a fragilidade de um sistema que, muitas vezes, negligencia a formação contínua dos educadores. E isso se manteve no retorno presencial. Se a alfabetização deve ser um direito garantido a todas as crianças, é imprescindível que os professores tenham condições de exercer seu papel com autonomia, criticidade e embasamento teórico.

Portanto, o avanço da alfabetização exige não apenas investimentos estruturais, mas também um compromisso com a valorização do trabalho docente. Sem professores preparados, reflexivos e engajados, qualquer tentativa de mudança será apenas paliativa. Assim, a reconstrução do ensino pós-pandemia não deve se limitar à recuperação de conteúdos, mas deve promover um novo olhar para a educação, que considere a alfabetização como um processo vivo, significativo e essencial para o desenvolvimento pleno das crianças e, conseqüentemente, da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19. Relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, SC, n. 13, p. 185-201, 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465> Acesso em: 21 out. 2024.

ALEXANDRE FILHO, P.; COSTA, Y. K. M; GARCIA, D,N,M. Revisitando o conceito de nativos digitais em tempos de pandemia. **Revista Cocar**, [S.l.], n.17, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5628/2905>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ALGEBEAILE, Evaldo. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil: entre a crise do Estado e a emergência de novos paradigmas**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; DUARTE, Newton (Orgs.). Educação e sociedade: políticas públicas e gestão da educação. São Paulo: Xamã, 2004. p. 85–102.

ALVES, F. D. L. *et al.*. **Avaliação da aprendizagem: desafios e estratégias em tempos pandêmicos da covid-19**. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81624. Acesso em: 28 out. 2024.

ARAÚJO, Denise Lino de. **BNCC do ensino fundamental – anos finais – e a proposta para o componente de língua portuguesa: um documento caleidoscópico**. Academia.edu, 2020.

Disponível em:

https://www.academia.edu/78949124/BNCC_of_fundamental_teaching_final_years_and_the_proposal_for_the_Portuguese_language_component_a_kaleidoscopic_document. Acesso em: 25 maio 2025..

ARTECOFF, N. G. W.; SCHERER, S. S. O processo de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental. **Dossiê Alfabetização e Letramento: questões múltiplas e contemporâneas**, v. 18, n. 33, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 22 dez. 2024.

AZEVEDO, S de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, O. A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARBOSA, I. U.; GONÇALVES, A. P. da S. A importância da alfabetização em tempos de pandemia / The importance of literacy in times of pandemics. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 8, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/34994>. Acesso em: 2 out. 2024.

BASÍLIO, Vitor. Covas e Doria deixam legado de incertezas na alimentação escolar em SP. **O Joio e o Trigo**, 04 nov. 2020. Disponível em: <https://ojoioetrigo.com.br/2020/11/covas-doria-alimentacao-escolar-sp-eleicoes-2020/>. Acesso em: XX maio 2025.

BISSOLI, M. F.; FONSECA, S. Contribuições da teoria histórico-cultural para a formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es): em busca do desenvolvimento do pensamento conceitual na atividade de ensino. **Interfaces da educação**, [S. l.], v. 11, n. 32, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3915>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a oferta de educação a distância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF:Presidência da República, [s.d.]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2020

BRASIL, Presidência da República. **Lei 13979/2020**. Publicado em 07/02/2020. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dispõe sobre a oferta de educação a distância. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 25 março 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União; 1º abr 2020. Edição 63-A, Seção 1 - Extra, p. 1.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado no dia 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, DF: Ministério da Educação, 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/3PZW2WY>. Acesso em: 2 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020d.** Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União; 4 fev 2020. Edição 24-A, Seção 1 - Extra, p. 1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos>. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto CNE de 18 de março de 2020e.** Dispõe sobre as diretrizes para a educação durante o período de emergência sanitária decorrente do COVID-19. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **PNE - Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BOF, A. M.; BASSO, F. V.; SANTOS, R. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Cadernos de Estudos e Pesquisa**, 2022. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (Coord.). **Políticas públicas: conceitos e práticas.** Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. Disponível em: <http://www.agenda21comperj.com.br/sites/localhost/files/MANUAL%20DE%20POLITICAS%20P%C3%9ABLICAS.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2023.

COELHO, S. M. **A alfabetização na perspectiva histórico-cultural.** Em linha, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40139>. Acesso em: 15 ago. 2024.

COSTA, Y. K. M. **Impactos do ensino remoto emergencial nos processos de leitura e escrita de alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola de período integral.** 2024. 282 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication>. Acesso em: 22 maio 2024.

CUNHA, M. I.; SILVA, D. F. P.; SILVA, D. C. **Educação em tempos de pandemia: a exclusão escancarada.** In: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e (Orgs.). De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 107–121. Disponível em: <https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/livros/054-De-repente-uma-pandemia.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

DIAS, J. D. M. A.; OLIVEIRA, K. C. G. A plataforma Educação em Casa: ensino/aprendizagem em tempos de pandemia em uma cidade do oeste paulista. In: DIAS,

J. D. M. A.; *et al.* (org.). **Práticas docentes e digitalidade: novos tempos, novas demandas:** Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 47-68. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/406. Acesso em: 12 abr. 2024.

FARACO, C. A. Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns Desafios Para o Novo Milênio. **DELTA**, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FILHO, P. A. **Uso do celular em contexto de ensino: por uma pedagogia dos multiletramentos na educação básica**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2020..

FONSECA, Katia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c9ec88ce-8acd-4031-b776-7f2b91a5cb96>. Acesso em: 2 maio 2025.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica**. São Paulo: FCC, 2020. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2020/06/educacao-pandemia-a4_16-06_final.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: A questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 119, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZvqbCbK3qV6kNR54KvQ4Cwr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. Port. 25–34 / Eng. 28, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GRANDISOL, E., JACOBI, P. R., & MARCHINI, S. (2020). **Educação, docência e a COVID-19**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.iea.usp.br/pesquisa/projetos-institucionais/usp-cidades-globais/artigos-digitais/educacao-na-pandemia>.

GONTIJO, C, M, M; COSTA, D, M, V; PEROVANO, N, S. **Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 31, e20180110, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out 2023.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. **Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil**. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 88–110, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81>. Acesso em: 25 maio 2025.

JESUS, S, M, S; PORTO, G, C; DEL PINO, M, A, B. **A alfabetização em tempos de pandemia: o desafio de ensinar e aprender**. In: CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; PEREIRA, Adriana Alonso; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e (Orgs.). De repente, uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento

social. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 23–40. Disponível em:
<https://acervo.uniarp.edu.br/wp-content/uploads/livros/054-De-repente-uma-pandemia.pdf>.
 Acesso em: 11 maio 2024.

HICKMANN, J. *et al.* Educação pós-pandemia: uso de tecnologias e recomposição de aprendizagens em debate. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 16, 2022. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/366243567_A_educacao_pospandemia_uso_de_tecnologias_e_a_recomposicao_da_aprendizagem_em_debate. Acesso em: 22 abr. 2024.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOHLE, E. C.; MILLER, S. M.; CLARINDO, C. C. S. Novas relações professor estudante no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 63, 2022. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4366>. Acesso em: 10 jun. 2024.

KUSUNOKI, K. A. R.; CONCEIÇÃO, A. N. Educação infantil em tempos de pandemia. In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (orgs.). **De repente uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125

LOPES, A. **Educação e tecnologias: desafios e perspectivas na formação docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021..

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 143-189

LUZ, A. A. A. F. **Ensino e Aprendizagem no Ensino Remoto**. Pará de Minas, MG: VirtualBooks, 2021.

MAINARDES, J. Alfabetização em tempo de pandemia. In: **Políticas e práticas de alfabetização: perspectivas autorais e contextuais**. Rio de Janeiro: VW Editora, 2021. p. 57-65.

MARTIN S, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 34, n. 71, 2018. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MELLO, Suely Amaral. **Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural**. Psicologia em Estudo, v. 15, n. 3, p. 503-511, 2010.

MILLER, S. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>. Acesso em: 21 out. 2024.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIOLO, P. **Políticas e práticas de organização curricular da alfabetização na pandemia: estudo de uma experiência inédita**. 135p. 2024. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27431>. Acesso em: 08 abr. 2024.

MORTATTI, M. R. L. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. In: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 131-158. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf. Acesso em: 09 abr. 2024.

MUNICÍPIO OMITIDO. **Secretaria Municipal de Educação.Nome genérico do documento consultado** [S.l.]: Secretaria Municipal de Educação, 2020a. Disponível em: [link oculto] Acesso em: 10 jan. 2023.

MUNICÍPIO OMITIDO. **Secretaria Municipal da Educação.Nome genérico do documento consultado** Organizadoras: [S.l.]: Secretaria Municipal da Educação, 2020b. Volume único. 662 p.

MUNICÍPIO OMITIDO. **Nome genérico do documento consultado**. 2024. Disponível em: *URL completa do site oficial da prefeitura*.2020c Acesso em: 02 mar. 2024.

NOGUEIRA, T. P. **Nome genérico do documento consultado** Município, 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. de . Ensino Remoto Emergencial e as estratégias pedagógicas durante a pandemia da COVID-1. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 52, p. 531– 561, 2024. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4127>. Acesso em: 1 ago. 2024.

OLIVEIRA, M. B. F. & SZUNDY, P. T.C. 2014. **Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade**. In: Bakhtiniana, São Paulo, n. 9.2, p. 184-205.

OMS. **Relatório de situação da OMS**. 20 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://portal.arquivos.saude.gov.br/images/pdf/2020/janeiro/22/novo-coronavirusresumo-etraducao-oms-22jan20-nucom.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

PASQUALINI, J. C. Objetivos Do Ensino Na Educação Infantil À Luz Da Perspectiva Histórico-Crítica E Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 200-209, jan. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12776>. Acesso em: 09 nov. 2020.

PEREIRA, A. A.; MODESTO, R. F. F. Reflexões sobre os aspectos educacionais do processo de alfabetização durante a pandemia da COVID-19. *In*: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (orgs.). **De repente uma pandemia: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. p. 41-56.

PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S.; CONCEIÇÃO, A. N. **Percepções de professores sobre as relações interpessoais na escola pós-pandemia**. *In*: PAPIM, A. A.P.; ROMA, A. F. D. (orgs.). **Educação em tempos de pandemia: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

PIRES, I. G. **Educação inclusiva no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19**. São Paulo: SP, 2024.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

RODRIGUES, C. A. Educação escolar em tempos de pandemia: direito à educação, ensino remoto e desigualdade social. *Roteiro, Joaçaba*, v. 47, e27430, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v47.27430>. Acesso em: [colocar a data de acesso]. Acesso em: 10 abr. 2024.

ROCHA, M, R; SOUZA, J, C, P. **Escolas públicas e o REANP: o uso da tecnologia na ausência da internet**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 40, e46234, 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. *Universidade e Sociedade*, n. 67, p. 36-45, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=558897>. Acesso em: 25 maio 2025.

SÃO PAULO. **Decreto n.º 64.864, de 16 de março de 2020a**. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. *Diário Oficial - Executivo*, 17 mar. 2020, p. 1. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SÃO PAULO. **Plano de Retorno da Educação**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2020b. Disponível em: https://saopaulo.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2020/06/Apresentacao_plano-retorno-educacao.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC nº 45, de 20 de abril de 2020c**. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19. São Paulo, SP: Governo do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hTzkDb>. Acesso em: 13 maio 2023.

SILVA, C. A.; SANTOS, E. S.; MIGUEL, J. C. As Fragilidades do Ensino Remoto para a Aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental Anos Iniciais. *In*: ARAÚJO, L. A. de; CORDEIRO, A. P. (orgs.). **Educação e pandemia: impactos e desafios**, SP: Oficina Universitária;

São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. Disponível em:
https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, A. M. da; FERREIRA, B. J. P. Perspectivas da BNCC sobre alfabetização e letramento para a prática de professores alfabetizadores nas séries iniciais. *In: Congresso Brasileiro sobre alfabetização, linguagens e letramentos*, 2022. Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook01/TRABALHO_COМПЛЕТО_EV180_MD5_ID1069_TB162_11112022172410.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, [S.l.], v. 21, 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/KVJmjgPbDQt56Jz3XXK9BRF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2024.

SMOLKA, A. L. B. (2008). **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo (13ª ed.). São Paulo: Cortez.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TENENTE, L. Sem Internet, Merenda e Lugar para Estudar: veja obstáculos ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19. **G1 Globo**, 2020. Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugarpara-estudarveja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-apandemia-de-covid-19>. Acesso em: 11 maio 2022.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TONIN, J.; SANTOS, A.; DIAS, P. **Pandemia e a escola remota para crianças em fase de alfabetização no Brasil: cenários de contrastes**. Intexto, 2023.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação: da Interrupção à recuperação. **Portal Eletrônico da UNESCO Brasil** [2020]. Disponível em: <https://pt.unesco.org>. Acesso em: 15 dez. 2020.

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Redes municipais de educação apontam internet e infraestrutura como maiores dificuldades enfrentadas em 2020, mostra pesquisa da Undime. **Portal Eletrônico da UNDIME**, 2020. Disponível em:
<https://undime.org.br/noticia/10-03-2021-13-17-redes-municipais-de-educacao-apontaminternet-e-infraestrutura-como-maiores-dificuldades-enfrentadas-em-2020-mostra-pesquisada-undime>. Acesso em: 12 ago. 2021.

UNICEF - **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Covid-19: mais de 97% dos estudantes ainda estão fora das salas de aula na América Latina e no Caribe. Portal Eletrônico da UNICEF [2020]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 12 ago. 2021.

VACILOTTO, S.; SOUZA, M. M. G. S. Gerenciando a docência durante o período de distanciamento social. *In: CONCEIÇÃO, A. N.; PEREIRA, A. A.; SOUZA, M. M. G. S. (orgs.). De repente uma pandemia*: discussões sobre os processos educacionais durante o período de distanciamento social. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III** – Problemas del desarrollo de la psique. Madri: aprendizaje Visor, 2000.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; LUCCA, T. A. F. de. Desafios do trabalho pedagógico na alfabetização no contexto da pandemia em uma rede pública de ensino do interior paulista.

Educação Básica em Foco, [S.l.], v. 2, n. 4, 2021. Trimestral. Disponível em:

https://educacaobasicaemfoco.net.br/04/Artigos/Desafios_do_trabalho_pedagogico_na_alfabetizacao_no_contexto_da_pandemia_em_uma_redepublica_de_ensino_do_interior_paulista_ZACHARIAS-CAROLINO-A-G_LUCCA-T-A-F.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

ZAJAK, D. **Ensino Remoto na Educação Básica e COVID-19**: um agravo ao

Direito à Educação e outros impasses. **EPUFABC**, 2020. Disponível em:

<http://proec.ufabc.edu.br/epufabc/ensino-remoto-na-educacao-basica/>. Acesso em: 21 maio 2022.

APÊNDICES

Roteiro de Entrevista :

Informações Pessoais

Formação Acadêmica

Tempo de Experiência na Profissão

Entrevista Semiestruturada: Políticas de Alfabetização e Recuperação Pós-pandemia

1. Base Teórica e Metodologias de Alfabetização

Qual é a base teórica que orienta as políticas de alfabetização no município? Existe uma linha metodológica predominante adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SME)?

A Teoria Histórico-Cultural ou outras abordagens influenciam essas políticas?

Como a fundamentação teórica se reflete nas práticas pedagógicas adotadas pelas escolas?

2. Aderência a Planos Nacionais e Estaduais (2020-2024)

A quais planos nacionais e estaduais de alfabetização a SME aderiu entre 2020 e 2024?

Como essas diretrizes foram integradas ao contexto local?

O município participou de programas como o PNA, Tempo de Aprender ou Alfabetiza São Paulo? Quais foram os resultados?

3. Políticas de Alfabetização Implementadas nos Últimos Anos

Quais políticas públicas de alfabetização foram implementadas pela SME nos últimos anos?

Qual foi a prioridade dessas políticas?

Como essas políticas foram adaptadas à realidade local, considerando as especificidades do município?

4. Processo de Elaboração das Políticas

Como foi o processo de elaboração das políticas de alfabetização no município?

Houve consultoria com especialistas ou adaptação de diretrizes nacionais? Ou essas políticas foram criadas especificamente para atender às necessidades do município?

De que maneira o Plano Municipal de Educação orienta a criação dessas políticas?

5. Dificuldades na Implementação das Políticas

Quais foram as principais dificuldades encontradas na implementação das políticas de alfabetização nos últimos anos?

Os recursos disponíveis (humanos, financeiros e tecnológicos) foram suficientes para garantir o sucesso das políticas?

Quais estratégias foram utilizadas para superar as barreiras encontradas?

6. Formação de Professores no Retorno Presencial

De que maneira os professores foram capacitados para lidar com os desafios da alfabetização, especialmente no contexto do retorno presencial após a pandemia?

Os professores receberam algum treinamento específico para lidar com as lacunas de aprendizagem surgidas durante o ensino remoto?

Quais programas de formação continuada foram oferecidos aos professores para apoiar o processo de alfabetização?

7. Avaliações de Aprendizagem

Como a SME tem conduzido as avaliações de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização?

Quais instrumentos de avaliação são utilizados para identificar as lacunas de aprendizagem, especialmente nas habilidades de leitura e escrita?

Como os resultados dessas avaliações são utilizados para planejar intervenções pedagógicas?

8. Estratégias de Recuperação e Alfabetização

Quais estratégias pedagógicas foram desenvolvidas para promover a recuperação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Foram elaborados materiais didáticos específicos para esses alunos?

Há iniciativas de reforço escolar, seja de forma individual ou em grupo, para atender os alunos que apresentam maior defasagem na alfabetização?

9. Situação Atual da Alfabetização

Qual é a situação atual da alfabetização dos alunos nos anos iniciais?

Como as dificuldades que surgiram durante e após a pandemia estão sendo superadas?

Há algum acompanhamento contínuo para garantir que os alunos alcancem o nível adequado de alfabetização?

10. Planos Futuros para a Recuperação da Aprendizagem

Quais são os planos da SME para continuar apoiando a recuperação da aprendizagem nos próximos anos?

Já existem políticas previstas para consolidar a recuperação da alfabetização no futuro?

11. Ajustes nas Políticas e Perspectivas Futuras

Com base nas lições aprendidas durante a pandemia, há mudanças previstas nas políticas educacionais de alfabetização?

A capacitação de professores e o uso de tecnologias continuarão sendo prioridades nos próximos anos?

Quais ajustes a SME pretende implementar para lidar com desafios futuros na área de alfabetização?

ANEXOS

Termo de Autorização de Pesquisa (ANEXO 1)

- AUTORIZAÇÃO -

Autorizo, Málaga Lima do Nascimento, mestranda do Curso de pós-graduação da Unesp , a realizar pesquisa referente ao Projeto: “Políticas Públicas Educacionais – Uma reflexão acerca dos impactos pandêmicos nos anos iniciais”, junto à equipe pedagógica da EMEF e assessoria da Sede da Secretaria Municipal da Educação.

14 de setembro de 2023.

ANEXO 2- Quadro - Decretos Educacionais- Período Pandêmico

Número do Decreto	Data	Assunto
-------------------	------	---------

Decreto Nº 64.891	30/3/2020	Trata do atendimento dos alunos da rede pública estadual, ou em situação de extrema pobreza, com pagamento de benefício financeiro para alimentação, pago ao responsável do estudante
Decreto Nº 64.982	15/5/2020	Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo.
Decreto Nº 65.061	13/07/2020	Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID19, e dá providências correlatas.
Decreto Nº 65.140	19/08/2020	Altera a redação do Decreto nº 65.061, de 13 de julho de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais, no contexto da pandemia de COVID-19 e dá providências correlatas.
Decreto Nº 65.384	17/12/2020	Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas.
Decreto Nº 65.588	24/03/2021	Nº 65.588, de 24/03/2021 Altera dispositivos do Decreto nº 64.891, de 30 de março de 2020, que dispõe sobre o atendimento de necessidade inadiável de alunos da rede pública estadual de ensino em situação de pobreza ou de extrema pobreza, no contexto da pandemia da Covid-19 (Novo Coronavírus) e dá providências correlatas
Decreto Nº 65.597	26/03/2021	Acrescenta dispositivo ao Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Resoluções e Pareceres			Data	Assunto
Parecer 5/2020	CNE/CP	nº	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.
Parecer 6/2020	CNE/CP	nº	19 de maio de 2020	Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.
Parecer 9/2020	CNE/CP	nº	8 de junho de 2020	Reorganização do Calendário Escolar e possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
Parecer 10/2020	CNE/CP	nº	16 de junho de 2020	Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.
Parecer 11/2020	CNE/CP	nº	em 7 de julho de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CES 498/2020		nº	6 de agosto de 2020	Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).
Parecer 15/2020	CNE/CP	nº	6 de outubro de 2020	Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública

		reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Parecer CNE/CP nº 16/2020	9 de outubro de 2020	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CP nº 19/2020	8 de dezembro de 2020	Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CP nº 2	10 de dezembro de 2020	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.
Resolução CNE/CES nº 1	29 de dezembro de 2020	- Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19.
Parecer CNE/CP nº 6/2021	6 de julho de 2021	Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.

Resolução CNE/CP nº 2	5 de agosto de 2021	Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar.
Parecer CNE/CEB nº 3/2022	7 de abril de 2022	Consulta sobre a carga horária dos professores aos domingos.

Fonte: elaborado pela autora (2024).