



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO PROFISSIONAL

MARIA ELENA TAVARES DE PINHO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS,
APRENDIZADOS E PERSPECTIVAS**

Brasília – DF

2023

MARIA ELENA TAVARES DE PINHO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS,
APRENDIZADOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus.

Brasília – DF

2023

MARIA ELENA TAVARES DE PINHO

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS,
APRENDIZADOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) como requisito parcial para obtenção do título mestra em Educação.

Aprovado em 12 de julho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus
Programa de Pós-Graduação em Educação – UnB
Presidente – Orientadora

Prof. Dr. Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe
Faculdade de Educação – UnB
Membro interno

Prof.^a Dr.^a Viviane Carrijo Volnei Pereira
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -SEEDF
Membro externo

Prof.^a Dr.^a Danielle Xabregas Pamplona Nogueira
Faculdade de Educação – UnB
Membro Suplente

Brasília – DF

2023

PP654p Pinho, Maria Elena Tavares de
O processo de alfabetização em tempos de pandemia:
desafios, aprendizados e perspectivas / Maria Elena Tavares
de Pinho; orientador Girlene Ribeiro de Jesus. -- Brasília,
2023.
117 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Processo de alfabetização. 2. Pandemia da covid -19.
3. Ensino remoto emergencial. 4. Formação docente. 5.
Recomposição da aprendizagem . I. Jesus, Girlene Ribeiro de
, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditam na possibilidade de uma educação justa e igual para todos e que, assim como eu, concebem a educação como instrumento transformador da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pela vida, pela força e pela fé, que me faz acordar todas as manhãs para apreciar as belezas da vida e poder sentir o amor incondicional que o Senhor tem por cada um de nós. Obrigada por todas as bençãos de amizade, generosidade, amor e conhecimento! Gratidão!

Agradeço aos meus pais, Braz e Raimunda, agricultores do sertão do Ceará, que, mesmo com pouca instrução, aprenderam, desde sempre, que a educação é a única forma de mudar de vida, de sair da pobreza e de conseguir um trabalho menos árduo que o trabalho da roça. Devo a eles tudo o que sou!

Ao meu esposo, Antonio, e ao meu filho, João Paulo, por compreenderem minhas ausências e minha falta de paciência em muitos momentos. Gratidão por acreditar em mim e pelo incentivo para continuar minha formação. Obrigada!

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, Odete, Eva, Maria, José, Antonio, Luís, Eduardo e Braz Filho; e aos sobrinhos e às sobrinhas, em especial, Anna Paulla e Débora, por se fazerem presentes nos incentivos e na torcida. À minha irmã do coração, Marizete, pelo apoio e por compartilhar de livros e conhecimentos.

Aos meus amigos do coração, Gilcélia, Dayane, Jonathan e Lucimar, pelo incentivo desde o pré-projeto, sem vocês, eu não estaria vivenciando este momento. Agradeço pela escuta solidária nos momentos de incertezas e angústias. Saber que posso contar com vocês é uma grande alegria e alento ao meu coração.

Às amigas do grupo Mestrado Profissional em Educação, Silvana e Taís, pelo companheirismo nas disciplinas, pelo saber compartilhado, pelos conselhos, pelas sugestões, pelos incentivos e pelas contribuições valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.

Agradeço imensamente às amigas que o mestrado me trouxe de presente, Ozenilde Nascimento e Emely Viana. Encontrá-las foi uma grata surpresa. Agradeço pela parceria acadêmica, pela escuta e pela motivação. Tenho certeza de que, juntas, vamos produzir muito e contribuir para a melhoria da alfabetização em nosso país.

Aos colegas do grupo de orientandos da professora Girlene, em especial, Alessandra, Ana Paula, Mariana, André, Érika e Patrícia Estrela. Sou grata pelo apoio e pela aprendizagem. Gratidão sempre!

Minha gratidão eterna à professora Girlene Ribeiro de Jesus, pelo acolhimento, pela generosidade, pela orientação e pelas contribuições que me possibilitaram realizar este estudo. Imensa gratidão!

Agradeço aos professores avaliadores, professora Viviane Carrijo e professor Paulo Henrique, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições e sugestões para o desenvolvimento deste trabalho. Gratidão sempre!

Aos participantes dessa pesquisa, à equipe gestora do Caic JK, aos professores, aos estudantes e às mães, pela disponibilidade para responderem as entrevistas. A todos sou imensamente grata.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional. Com eles, descobri os passos para uma boa pesquisa, aprendi a ter autonomia e, a cada dia, aprendo um pouco mais sobre educação e suas múltiplas facetas.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por conceder o afastamento para estudo e, assim, oportunizar este momento de formação continuada.

A todos os amigos e as amigas que compartilham comigo o anseio e a esperança por uma educação mais justa, por uma alfabetização que atenda a todos sem distinção de cor/raça, classe econômica, lugar onde nasceu, lugar onde mora, para citar alguns.

Por último, agradeço à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), que, mais uma vez, me possibilitou aprender e redirecionar caminhos e saberes, buscando sempre a educação como forma de transformação.

Sonhar é verbo, é seguir,
é pensar, é inspirar
é fazer força, insistir,
é lutar, é transpirar.

São mil verbos que vêm antes
do verbo realizar.

Sonhar é ser sempre meio,
É ser meio indeciso,
meio chato, meio bobo,
é ser meio improviso,
meio certo, meio errado,
é ter só meio juízo.

Sonhar é ser meio doido
é ser meio trapaceiro,
trapaceando o real
pra ser meio verdadeiro.

Na vida, bom é ser meio,
Não tem graça ser inteiro.

O inteiro é o completo,
não carece acrescentar,
é sem graça, é insosso,
é não ter por que lutar.

Quem é meio, é quase inteiro
e o quase nos faz sonhar.

(Bráulio Bessa)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as consequências da pandemia de covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do bloco inicial de alfabetização de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O Centro de Atenção Integral a Criança Juscelino Kubitschek (Caic JK), objeto deste estudo, caracteriza-se como uma escola classe com múltiplos atendimentos: educação infantil, educação especial e ensino fundamental (anos iniciais). Este estudo utiliza o método qualitativo, com abordagem do estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o grupo focal. A entrevista semiestruturada foi realizada com mães e professores de estudantes que experienciaram o processo de alfabetização, no contexto da pandemia; por sua vez, o grupo focal foi realizado com estudantes do 3º ano do ensino fundamental que estudaram em escola pública durante a pandemia e vivenciaram o ensino remoto, o ensino híbrido e o retorno presencial. Para a análise dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, sendo definidas três categorias temáticas: (a) alfabetização no contexto da pandemia, (b) a família no processo de alfabetização dos estudantes e (c) trabalho docente e novas perspectivas para a alfabetização. Os resultados encontrados contribuíram para melhor compreensão dos desafios enfrentados para a continuidade do processo de alfabetização durante a pandemia. A pesquisa destaca a importância da família para auxiliar na promoção da aprendizagem dos estudantes e evidencia a formação docente como meio de proporcionar uma educação e uma alfabetização de qualidade para os estudantes, ressaltando a importância do trabalho coletivo para a recomposição das aprendizagens. Além disso, os resultados apresentaram aumento do déficit na alfabetização dos estudantes e indica que é necessário um trabalho conjunto para superar as dificuldades impostas pela pandemia. Outro resultado previsto, desde o início da pandemia, foi o aumento das desigualdades sociais e educacionais, atingindo especialmente as pessoas mais vulneráveis da nossa sociedade. Dessa forma, o processo de alfabetização precisa incluir todos os estudantes, pois toda criança deve ter direito à alfabetização e à educação de qualidade.

Palavras-chave: Alfabetização; Pandemia de Covid-19; Ensino Remoto.

ABSTRACT

The present research has aimed to investigate the consequences of the Covid-19 pandemic in the literacy process of students in the initial literacy block of a public school of the State Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF). The Centro de Atenção Integral a Criança Juscelino Kubitscheck (Caic JK), the object of this study, is characterized as a Elementary school with multiple services: Kindergarten Education, Special Education and Elementary School (initial years). This study uses the qualitative method, with a case study approach. The instruments for data collection were the semi-structured interview and the focus group. The semi-structured interview was conducted with mothers and teachers of students who experienced the literacy process in the context of the pandemic; the focus group was conducted with 3rd year elementary school students who studied in public schools during the pandemic, and lived out the remote teaching, hybrid teaching, and the return to face-to-face teaching. Content analysis was used, and three thematic categories were defined: (a) literacy in the context of the pandemic, (b) the family in the students' literacy process, and (c) the teaching work and the new perspectives for literacy. The results found contributed to a better understanding of the challenges faced in continuing the literacy process during the pandemic. The research highlights the importance of the family to help promote the learning of the students and shows the teacher training as a means of providing quality education and literacy, emphasizing the importance of a collective work in the reconstitution of learning. Furthermore, the results showed an increase in the students' literacy deficit and indicate that a joint work is needed to overcome the difficulties imposed by the pandemic. Another expected result, since the beginning of the pandemic, was the increase in social and educational inequalities, affecting especially the most vulnerable people in our society. Thus, the literacy process needs to include all students, because every child has the right to literacy and quality education.

Keywords: Literacy; Pandemic Covid-19; Remote Learning/Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuvem de palavras.....	71
Figura 2 – Evolução do Ideb – projeção para 2021.....	84
Figura 3 – Nota – Ideb 2021.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes fictícios atribuídos às mães dos estudantes.....	65
Quadro 2 – Nomes fictícios atribuídos aos professores.....	65
Quadro 3 – Categorias iniciais.....	67
Quadro 4 – Categorias intermediárias.....	67
Quadro 5 – Categorias e temas identificados.....	70
Quadro 6 – Formação docente e tempo de magistério e de alfabetização.....	80
Quadro 7 – Produto técnico.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABC	Alfabetização Baseada em Ciência
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ADE	Área de Desenvolvimento Econômico
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BR	Rodovia Federal
Caic JK	Centro de Atenção Integral a Criança Juscelino Kubitscheck
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
Cieb	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a distância
Eape	Escola de Aprendizagem em Educação
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Ocde	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
Opas	Organização Pan americana da Saúde
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Pirls	Progress in International Reading Literacy Study
Pnad Contínua	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
Pnaic	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEMP	Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional

PPP	Projeto Político Pedagógico
Profa	Programa de formação de Professores Alfabetizadores
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEEDF	Secretária de Estado de Educação
SMPW	Setor de Mansões Park Way
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Conceitos, apontamentos e cenários da alfabetização no contexto da pandemia da covid-19	19
1.2 Pandemia de covid-19: cenário geral	21
<i>1.2.1 Pandemia de covid-19: cenário do Distrito Federal.....</i>	<i>23</i>
<i>1.2.2 Alfabetização no período da pandemia (estudos anteriores)</i>	<i>25</i>
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL ...	30
2.1 Breve histórico da educação no Brasil	30
2.2 O processo de alfabetização no Distrito Federal	33
2.3 A alfabetização propriamente dita	35
2.4 Políticas públicas para a alfabetização	40
3 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19	44
3.1 O processo de alfabetização no contexto da pandemia de covid-19	44
3.2 O ensino remoto emergencial.....	49
3.3 Avaliação da alfabetização no contexto da pandemia	52
3.4 Desigualdades sociais aumentam o déficit na educação	55
4 METODOLOGIA.....	58
4.1 Estratégia de pesquisa	58
4.2 A escola pesquisada.....	59
4.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados	61
4.4 Participantes	62
4.5 Aspectos éticos da pesquisa	63
4.6 Procedimentos utilizados para a coleta de dados.....	63
4.7 Procedimentos utilizados para a análise dos dados	65
5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
5.1 Constituição das categorias	67
5.2 Alfabetização no contexto da pandemia	71
5.3 Família e escola	76
5.4 Trabalho docente e novas perspectivas para a alfabetização	79
5.5 Produto técnico.....	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97

APÊNDICE A – Termo de assentimento.....	108
APÊNDICE B – TCLE – Pais/mães/responsáveis	109
APÊNDICE C– TCLE – Professores	111
APÊNDICE D – TCLE – Estudantes.....	113
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para os professores alfabetizadores	115
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para os pais/mães responsáveis dos estudantes.	116
APÊNDICE G – Roteiro para o grupo focal dos estudantes de uma turma de terceiro ano	117

MEMORIAL

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde.... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

(Freire, 1991)

Nasci no interior do Ceará, em um povoado chamado Arizona, município de Novo Oriente. Meus pais tiveram onze filhos (sou a quinta da família), infelizmente, duas meninas faleceram ainda na infância. Meus pais camponeses, tinham um pedaço de terra em uma região seca, onde a água era um dos bens mais preciosos. Viviam cheios de esperança por uma vida melhor, e mesmo sem terem tido acesso à educação formal sabiam que a educação poderia mudar o futuro de seus filhos.

As minhas primeiras recordações são da minha família, dos meus pais trabalhando muito para conseguir alimentar os filhos, da nossa casa de chão batido, feita de barro, de sentir o cheiro da chuva após muito tempo de espera, de ver as roças plantadas e a alegria na face de homens e mulheres, agricultores e agricultoras, ao perceberem que teriam “fartura de alimentos” para sustentar suas famílias. Não tenho lembrança da primeira escola e da primeira professora, provavelmente era uma professora que passava a semana na casa de um morador e ali ministrava suas aulas. No entanto, eu lembro das primeiras palavras que aprendi a ler, foi em uma lata de biscoito chamado Fortaleza, lembro de soletrar e juntar as letras, as sílabas e, por fim, conseguir ler a palavra. Lembro também da *carta de ABC*, que começava com as vogais, depois as consoantes, depois as sílabas, depois frases etc. Tudo descontextualizado, mas era o que tínhamos acesso em 1979. Sinto um aperto no peito quando vejo, em pleno 2023, professores utilizando material parecido.

Depois aprendi a ler com maior fluência. Não tínhamos livros. Lia a descrição dos produtos do catálogo da Hermes, que minha irmã revendia. Também me obrigava a pedir emprestado os cordéis do meu tio Chico, o tio mais bravo de todos. Eu lia rápido para devolver e poder pegar outro. Aquelas histórias fabulosas me encantavam, lembro de uma em especial: *O Pavão Misterioso*.

Em 1980, quando completei oito anos, fui morar e estudar na cidade de Novo Oriente, com meus irmãos mais velhos. Lembro-me de ler todas as lições do livro didático antes mesmo da professora pedir, lembro-me, ainda, de uma colega que me emprestava os gibis da Luluzinha para eu poder levar para a casa e ler.

Ah! Como esquecer do meu primeiro livro literário, só meu, o livro comprado por meu pai para um trabalho da escola, chamado *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães. Li e reli várias vezes, me enxerguei no personagem em muitas passagens do livro. As cenas de humilhação que ele passou por estar com a calça velha e furada, aquelas crianças gritando em coro “calça furada” me fizeram ter certeza que essa situação, ou situações parecidas, não aconteciam apenas comigo, mas com todos os que não se encaixavam em um determinado padrão. No entanto, isso não me deteve, pois, mesmo com pouca idade, já enxergava que as injustiças sociais que aconteciam na escola se repetiam também em outros espaços da sociedade. Um exemplo disso eram os programas governamentais contra a seca, em que os recursos ficavam nas mãos dos que podiam mais e não chegavam a quem realmente necessitava.

Em 1987, concluí o ensino fundamental e, como na cidade onde eu morava com meus irmãos, não tinha ensino médio público, tive que ir morar na cidade vizinha – Crateús - para poder estudar e trabalhar. Residia em casa de famílias e trabalhava realizando as tarefas domésticas nessa casa, nos horários em que não estava na escola.

Eu sabia que não tinha tempo a perder, então fiz dois cursos de ensino médio, fiz o curso científico no turno matutino em uma escola particular como bolsista e, à noite, fiz o curso normal em uma escola pública. A escola normal me abriu caminhos, pois foi nela que aprendi sobre Paulo Freire, Jean Piaget, filosofia da educação, entre outros. Sentia intensamente a minha vocação e tive certeza que ali era meu lugar. Fiz estágio e trabalhei como professora na mesma turma em que realizei o estágio, substituindo a professora regente.

Em 1991, seguindo os passos dos irmãos mais velhos, mudei para Brasília. Trouxe em minha bagagem muitas esperanças e muitas incertezas. Chegando aqui não encontrei trabalho como professora, devido a falta de experiência, então, fui trabalhar em atividades comerciais. Mesmo trabalhando em atividades comerciais, eu mantive o sonho de ser professora. Realizava os concursos que surgiam, mas não conseguia êxito. No ano de 1997, ocorreu um concurso, no qual foram ofertadas muitas vagas para professores formados com o curso normal, sabia que teria que estudar mais para ser aprovada. E assim aconteceu, fiz curso preparatório, estudei mais e fui aprovada.

Em abril de 1999, comecei a trabalhar como professora efetiva da SEEDF, sonho realizado. Encontrei muitos colegas professores dedicados e com eles aprendi muito, aprendi a alfabetizar e a trabalhar com os diversos níveis de aprendizagem em sala de aula. No entanto, eu tinha a certeza que para ser uma boa professora, para vencer os desafios diários de uma sala de aula, eu teria que continuar minha formação acadêmica.

No início de 2000, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília (UNB), onde aprendi muito, e posso dizer que os saberes adquiridos no curso foram essenciais para meu trabalho docente. Na UNB, me formei em 2004, como professora de anos iniciais e em 2005, como Orientadora Educacional (habilitações do currículo do curso de pedagogia vigentes no período descrito). Acredito, assim como meu pai, que o conhecimento é capaz de transformar o mundo e é o único bem que ninguém pode tirar de você.

Continuei minha formação, com os cursos ofertados pela SEEDF, principalmente os cursos voltados para alfabetização e educação inclusiva. Realizei uma pós graduação em educação inclusiva pela Universidade Cândido Mendes (UCAM).

No ano de 2010, realizei um novo concurso para trabalhar no turno noturno, fui aprovada e comecei a trabalhar em 2013. Nesse mesmo ano iniciei um curso de pós graduação, a nível de especialização pela UNB, em parceria com o MEC, esse estudo foi desenvolvido com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, a partir dele vislumbrei a possibilidade de realizar o mestrado.

Nos últimos anos, tenho atuado como professora alfabetizadora em duas escolas localizadas na região administrativa do Núcleo Bandeirante, no ensino fundamental trabalho em turma de primeiro ano e na EJA trabalho com turmas da 1ª/2ª etapas, desenvolvendo atividades que possam contribuir para a formação de pessoas conhecedoras de seus direitos e deveres, capazes de atuarem para transformar suas realidades.

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos este capítulo apresentando conceitos acerca da alfabetização, analisamos estudos que apontam as fragilidades da alfabetização no Brasil, realizamos apontamentos sobre o cenário da pandemia no Brasil e no Distrito Federal (DF), apresentamos ainda, estudos recentes sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia e questionamentos sobre o processo de alfabetização no contexto pandêmico. Por fim, apresentamos a justificativa da presente pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos.

1.1 Conceitos, apontamentos e cenários da alfabetização no contexto da pandemia da covid-19

A alfabetização de crianças é tema de estudos e discussões que envolvem as questões educacionais no país. Percebemos, a partir desses debates, a necessidade de encontrarmos alternativas que possam contribuir para um processo de alfabetização inclusivo, que consiga atingir todas as crianças brasileiras e incluí-las nos diversos espaços culturais da sociedade.

De acordo com Smolka (2012), a alfabetização se constitui em uma questão social, que ultrapassa o ambiente escolar, visto que traz implicações políticas e econômicas para a vida dos indivíduos. Podemos inferir que a alfabetização vai além do codificar ou do decodificar palavras. Esse pensamento se coaduna com Freire (1989, p. 18), que diz que “alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura”. Freire (1989) destaca a necessidade da ação e da conscientização do educador para uma alfabetização baseada na vida cotidiana dos indivíduos, respeitando sua cultura e dando-lhe autonomia para novas aprendizagens. Nesse sentido, Freire enfatiza que

a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação, e educação é um ato fundamentalmente político. (FREIRE, 1989, p. 7).

Freire (1987) critica o processo de alfabetização que se norteia pela repetição sem sentido de sílabas e(ou) palavras e traz a reflexão sobre a necessidade de uma alfabetização baseada na realidade dos indivíduos, e que é capaz de transformar, libertar e construir uma

educação e, por que não, uma sociedade mais justa e solidária. Nesse mesmo sentido, ao se referir à alfabetização, Soares aponta que

aprender a ler e escrever — alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita — tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre este grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística. (SOARES, 2006, p. 18).

Percebemos, portanto, o papel que a autora atribui à alfabetização na vida dos indivíduos, trazendo-a para uma perspectiva emancipadora. Na sua concepção, a alfabetização abrange todas as dimensões que podemos afirmar como necessárias ao desenvolvimento humano, ou seja, com impacto na vida social, econômica, política e cultural desses indivíduos.

Infelizmente, muitos estudantes não têm conseguido se alfabetizar no tempo considerado ideal, o que gera muitas discussões sobre o processo de alfabetização e coloca em evidência as fragilidades das políticas educacionais que prometem melhorar o desempenho de estudantes e diminuir o elevado número daqueles que não aprendem a ler e escrever nos primeiros anos do ensino fundamental.

É possível constatar essa realidade quando analisamos as avaliações da alfabetização, como, por exemplo, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que, em sua última edição, apontou que mais da metade (54,7%) das crianças no 3º ano do ensino fundamental se encontra nos níveis 1 e 2 (níveis elementares) de leitura, nível insuficiente, quando já deveriam estar alfabetizadas, ou seja, lendo, escrevendo e interpretando textos, de acordo com as diretrizes de avaliação da ANA (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016, 2018). Esse dado nos leva a refletir sobre a qualidade e a equidade da educação, e, mesmo alcançando a marca de quase 100% de estudantes matriculados no ensino fundamental, observamos que a universalização do acesso à escola, no Brasil, ainda não reflete em universalização de qualidade.

Sobre os conceitos de educação de qualidade e de equidade na educação, entendemos que não existe um consenso, concordamos com Alves; Teixeira; Xavier, 2016, que utilizam o conceito de educação de qualidade como aquela que considera três dimensões: acesso à escola, permanência na escola e desempenho escolar. Quanto à equidade na educação, normalmente utilizada como sinônimo de justiça, no campo educacional, está associada à garantia de direitos daqueles já tratados como desiguais e deve ser avaliada sobre seus efeitos sociais (ALVES; TEIXEIRA; XAVIER, 2016).

Nessa perspectiva, ao analisarmos o resultado dos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), realizado em 2018, com estudantes de 15 e 16 anos, observamos que eles possuem baixo nível de proficiência em leitura. Enquanto a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (Ocde), no domínio leitura, é de 487 pontos, a do Brasil é de 413. Em matemática, a média dos países da Ocde é de 489 pontos, a do Brasil é de 384 pontos. Entre 78 países, o Brasil ocupa as últimas posições (INEP, 2020). Esses dados demonstram que a resposta para o insucesso do processo de alfabetização e da educação não é tarefa fácil e requer uma política educacional contínua, para formar professores alfabetizadores engajados em promover o ensino de qualidade a que todo estudante tem direito, além de investimentos em políticas educacionais que contemplem esse objetivo.

No entanto, as discussões sobre a qualidade da educação, e principalmente da alfabetização, tomaram novos caminhos. Fomos surpreendidos pela pandemia de covid-19. As escolas fecharam suas portas, e a educação teve de se adaptar a novos ambientes. Dessa forma, compreender o processo educacional durante a pandemia é importante para avançarmos na retomada das discussões acerca da qualidade da educação e da alfabetização no Brasil. Nesse sentido, a próxima subseção traz um panorama geral da pandemia no Brasil.

1.2 Pandemia de covid-19: cenário geral

No final de 2019, foi detectado em Wuhan, cidade chinesa, a presença do vírus Sars-CoV-2, ou novo coronavírus, causador da infecção respiratória aguda — a covid-19. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS), após constatação da transmissão comunitária do vírus em todos os continentes, declarou situação de pandemia e alertou o mundo para a adoção de medidas restritivas, como isolamento e tratamento de pessoas contaminadas, distanciamento social e aplicação de testes para diagnosticar novos casos da doença. O objetivo dessas medidas, entre outros, era diminuir a circulação do vírus e, assim, proteger a vida das pessoas (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

A população mundial se viu mergulhada em uma situação caótica para a qual nenhum governo ou país estava preparado. Assistíamos pela televisão às imagens desoladoras do “caos” hospitalar e funerário vindos da Europa e de outras partes do mundo. O nosso pensamento se voltava para a realidade brasileira, era possível prever os desafios que seriam enfrentados pela população do Brasil quando o vírus se espalhasse em nosso território. Infelizmente, apesar das

notícias que aqui chegavam, poucas medidas de proteção ao novo coronavírus foram implementadas, e não demorou muito para as cenas desoladoras que assistíamos na televisão se repetirem por aqui.

No Brasil, apesar de o primeiro caso da covid-19 ter sido confirmado em São Paulo no dia 26 de fevereiro de 2020, apenas em 20 de março foi decretado estado de calamidade pública por meio do Decreto Legislativo nº 6, de autoria do Congresso Nacional (BRASIL, 2020b). Foi necessária a intervenção de governadores e prefeitos para que o isolamento social fosse decretado. Em um cenário de perdas de vidas, de colapso nas redes de saúde, de “negacionismo” da ciência por parte do governo federal e aliados, além da disseminação de falsas informações sobre o novo coronavírus, assistimos à pandemia se espalhar pelo Brasil ao mesmo tempo que as escolas fechavam suas portas, com a perspectiva de reabertura em um curto espaço de tempo, para continuar oferecendo o direito “sagrado” e constitucional à educação.

Nesse cenário pandêmico, a Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2020), a Unesco, orientou o encerramento das atividades escolares presenciais, com o objetivo de diminuir o contágio pelo novo coronavírus. De acordo com a Unesco, a pandemia foi definida como a maior interrupção da aprendizagem da história, uma vez que paralisou as atividades escolares para quase 90% do público discente global.

Um estudo, intitulado *Nota técnica: impactos da pandemia na alfabetização de crianças*, realizado pela organização não governamental Todos Pela Educação (2021), baseado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (Pnad Contínua), nos dá uma dimensão do déficit educacional ocasionado pela pandemia. Ele apontou que, entre os anos de 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. Era 1,4 milhão de crianças nessa situação em 2019, e passou para 2,4 milhões em 2021. Esse número é ainda mais preocupante quando fazemos um recorte considerando as desigualdades sociais existentes no Brasil “Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51% entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, por outro lado, o aumento foi de 11,4% para 16,6%”.

Esse aumento comprova os impactos negativos da pandemia sobre a educação pública brasileira, o que ainda tem gerado muita preocupação para pais, professores, gestores educacionais e entidades que buscam a promoção de uma educação com equidade e qualidade para as crianças brasileiras.

Ainda segundo o estudo, a defasagem da alfabetização, que, antes, estava em torno de 35%, agora gira em torno de 66% de estudantes não alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Com a divulgação desses dados, podemos perceber que, se antes a alfabetização de nossos estudantes já necessitava de programas e políticas públicas eficazes para superar o desafio de alfabetizar todas as crianças na idade certa, com a pandemia, esse desafio aumentou consideravelmente.

1.2.1 Pandemia de covid-19: cenário do Distrito Federal

No DF, o governador, mesmo contrariando o posicionamento do governo federal, decretou o distanciamento social no dia 11 de março de 2020, proibindo a circulação de pessoas e a abertura do comércio não essencial (DISTRITO FEDERAL, 2020a). Permitiu a abertura apenas dos pontos comerciais que comprovassem sua utilidade pública — como mercados, padarias, farmácias, entre outros. O intuito era diminuir a circulação do vírus e, assim, frear o avanço da pandemia.

Com o fechamento dos estabelecimentos comerciais, assim como das escolas, os gestores educacionais, professores, estudantes e pais de estudantes foram obrigados a buscarem alternativas para continuar as atividades escolares. Nessa busca, foi possível confirmar a enorme desigualdade social existente no DF, podemos dizer que tal realidade é um retrato das demais regiões do Brasil, em especial quando falamos da diferença entre as instituições de ensino públicas e privadas, quando da reorganização das escolas para a volta às atividades escolares. As instituições de ensino da rede privada — por conta da estrutura física e dos recursos humanos e tecnológicos disponíveis — retornaram às atividades de ensino em um curto espaço de tempo. Já as escolas públicas demoraram um pouco para retornarem suas atividades, pois cada estado fez o seu planejamento e escolheu aderir, ou não, ao ensino não presencial. No DF, as aulas só retornariam, mesmo que de forma não presencial, em junho de 2020.

No DF, as aulas presenciais foram suspensas a partir de 12 de março, de acordo com o Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020, que suspendeu as aulas por cinco dias. Em um cenário de muitas dúvidas, não foi possível prever quando se daria o retorno das aulas presenciais (DISTRITO FEDERAL, 2020a). Após essa suspensão inicial, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), preocupada em dar uma satisfação para a sociedade em relação ao retorno das aulas presenciais, ou não, antecipou o recesso escolar que

estava previsto para julho. Logo após esse período, o governo, por meio do Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020, suspendeu as aulas até 31 de maio de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020c).

Com o número de casos da covid-19 aumentando, o governador do DF, aprovou, em 17 de março de 2020, o teletrabalho para algumas categorias do serviço público, com o objetivo de manter o atendimento à população, mesmo que de forma remota (DISTRITO FEDERAL, 2020b). Na SEEDF, o teletrabalho foi instituído para servidores da sede, subsecretarias, coordenação regional de ensino e gestores educacionais (DISTRITO FEDERAL, 2020d). Os professores ficaram de fora nesse primeiro momento (NAKATA, 2020).

Em junho, foi oficializado o trabalho remoto para os professores (DISTRITO FEDERAL, 2020f). Em seguida, houve um período de formação para os professores, em que foram ofertados cursos pela Escola de Aprendizagem em Educação (Eape), com o objetivo de oferecer ferramentas tecnológicas e novas formas de ensinar e de aprender (o que de fato só aconteceu na prática). Além dos cursos de formação para os professores, houve um período de adaptação às plataformas digitais, tanto para professores como para estudantes e familiares. Nesse caso, além da adaptação às plataformas digitais, foi necessário realizar um trabalho social, como coleta e distribuição de alimentos, bem como campanha para doação de aparelhos eletrônicos, que foram entregues aos estudantes mais necessitados. O objetivo foi incluir os estudantes nessa nova modalidade de ensino, caracterizada como ensino remoto.

O ensino remoto foi algo novo para professores, pais e estudantes. Se para os professores a dificuldade foi a de encontrar formas de continuar promovendo a aprendizagem, para os pais e os estudantes, a dificuldade foi ainda maior, principalmente para os alunos dos anos iniciais, que necessitavam de acompanhamento constante para realizar suas atividades. Em alguns casos, esse acompanhamento era realizado por um familiar; em outras situações, as atividades eram realizadas no período noturno, quando os pais chegavam do trabalho, ou nos finais de semana. Infelizmente, houve casos em que o acompanhamento foi inexistente.

Essas transformações e adaptações da forma de ensinar e de aprender trouxeram uma sobrecarga de trabalho para professores e pais de estudantes, pois, em alguns momentos, para poder atender aos estudantes no horário em que os pais ou os responsáveis estavam em casa, o professor estendia seu horário de trabalho para além do horário convencional.

Nesse contexto, a educação, por meio do ensino remoto, foi apressadamente concebida, e o que dizer da alfabetização? Como alfabetizar por meio de telas? Ou, ainda, como alfabetizar sem ver, falar e ouvir o estudante? Alfabetizar em tempos de pandemia foi desafiador, e nos

leva a refletir sobre as aprendizagens ofertadas, sobre o papel dos professores, da escola e da família como mediadores do processo de alfabetização. Nesse cenário, a compreensão dos processos que levam o estudante a aprender ler e escrever se torna ainda mais pertinente.

1.2.2 Alfabetização no período da pandemia (estudos anteriores)

Ao buscarmos estudos que retratam o processo de alfabetização no contexto da pandemia, percebemos que os estudos que tratam especificamente da alfabetização em tempos de pandemia ainda são insipientes, até o presente momento. Apresentaremos alguns estudos nessa seção, e, ao longo do texto, novos estudos serão abordados.

Colello (2021), por exemplo, aponta que a escola, mesmo em um período desfavorável, encontrou novas formas de ensinar e de se aproximar das famílias dos estudantes durante a pandemia. Esse estudo foi realizado a partir de depoimentos formais e informais com professores, coordenadores, pais de estudantes, estudantes, gestores educacionais de escolas públicas e privadas, de diferentes estados do Brasil — Ceará, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo —, além da análise de textos e pesquisas sobre alfabetização. O estudo apresenta uma discussão sobre as mudanças ocorridas quando da passagem da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental e as dificuldades desse processo no contexto da pandemia, destacando a necessidade de novas práticas de ensino para a alfabetização, assim como a organização do trabalho pedagógico nesse contexto, já pensando na pós-pandemia.

A autora, ao concluir o texto, traz a seguinte reflexão: “Se não pudermos aproveitar as lições da pandemia, o prejuízo, mais do que pedagógico será social, cultural e econômico” (COLELLO, 2021, p. 160). Esse estudo retrata a alfabetização no período da pandemia, a autora aborda situações pontuais inerentes ao processo de alfabetização, e nos remete à reflexão sobre sentimentos, rupturas, fazer pedagógico, recomeços, entre outras. Ela relembra que, por meio da educação, podemos sempre ter um novo começo, e a alfabetização pode ser o começo de qualquer recomeço.

Pacheco e Hübner (2021) discutem, em seu estudo, os desafios impostos pela pandemia no desenvolvimento inicial da leitura, os processos envolvidos no ensino da leitura e as dificuldades e os transtornos relacionados ao processo da aquisição da relação grafema-fonema no cenário da pandemia de covid-19. Concluem que um ponto crucial a ser observado para conduzir a aprendizagem da leitura em tempo de pandemia é ofertar materiais diversificados que possibilitem a aquisição da leitura para todas as crianças. Destacam também que o ensino

remoto não garante a aprendizagem dos estudantes e chamam a atenção para a necessidade de adaptar as atividades para que todas as crianças consigam aprender a ler e escrever, durante a pandemia.

Ferreira, Ferreira e Zen (2021) apresentam, em seu estudo, aspectos relacionados à educação no contexto da pandemia de covid-19 e, principalmente, em relação ao processo de alfabetização. Abordam questões relacionadas às práticas alfabetizadoras dos professores no desenvolvimento das atividades de apropriação da leitura e da escrita no ensino remoto emergencial (ERE), refletem sobre as limitações existentes no processo de alfabetizar remotamente e concluem que o ensino remoto limita a prática pedagógica dos professores, assim como a socialização dos estudantes. O estudo foi realizado em uma escola privada do estado da Bahia. Entrevistaram apenas os professores que trabalhavam com turmas de alfabetização.

Tonin, Machado e Dias (2021) também pesquisaram sobre o tema. Eles compartilham uma pesquisa sobre a adaptação da escola às telas no cenário pandêmico de 2020. Esse estudo apresenta reflexões sobre o ensino *on-line* para crianças pequenas em fase de alfabetização. Os autores concluíram que as condições de ensino em nosso país são desiguais e que é importante reconhecer, classificar e interpretar as experiências mediadas pela comunicação de forma contextualizada e plural. Esse estudo, embora retrate a experiência do ensino *on-line* com as crianças pequenas, foi realizado em uma escola da rede privada, com condições diferenciadas em relação à escola pública. Chegam à conclusão de que, mesmo em condições de acesso às tecnologias, isso não foi suficiente para levar as crianças à aprendizagem adequada.

Vários estudos apontam as vantagens do ensino remoto para a continuidade das atividades escolares no período da pandemia: Ferreira e Gomes (2022), Martins e Almeida (2020), Sampaio (2020) e Saviani e Galvão (2021). Entretanto, esses estudos demonstram que as oportunidades de acesso ao ensino não foram iguais para todos, desvelando a realidade da desigualdade na educação brasileira. A falta da tecnologia necessária para estudantes e professores desenvolverem suas atividades, a sobrecarga de trabalho de docentes e a falta de investimentos para atender, principalmente, os estudantes mais vulneráveis são apontados como desvantagens do ensino remoto no cenário da pandemia.

Mendes (2021) realizou um estudo sobre alfabetização na perspectiva do letramento no contexto da pandemia e discutiu questões relacionadas à alfabetização, ao ensino remoto e à formação dos professores. O estudo foi desenvolvido com professores alfabetizadores em uma escola da SEEDF, localizada na região central de Brasília. A autora concluiu que a escola não

possui uma proposta consolidada sobre o processo de alfabetização e o letramento. Além disso, verificou que os professores tentavam trabalhar os dois processos, no entanto, na maior parte do tempo, associavam a alfabetização apenas a aquisição de códigos linguísticos e o letramento ao uso social da escrita. Destaca, ainda, a falta de formação continuada e as dificuldades impostas pela pandemia em relação à aprendizagem. Apesar de abordar a temática da alfabetização, esse estudo foi desenvolvido apenas com os professores alfabetizadores, na região central de Brasília. Complementando, assim, o estudo aqui evidenciado.

Os estudos apresentados retratam as incertezas e as dificuldades impostas a todos por conta da pandemia de covid-19, apontando as vantagens e as desvantagens do ensino remoto para o desenvolvimento das aprendizagens. No que diz respeito à alfabetização, inferimos que os resultados apresentados abordam o processo de alfabetização na visão dos professores. Já os estudos realizados com estudantes na etapa da alfabetização foram majoritariamente desenvolvidos em instituições particulares, em que é possível perceber que a realidade econômica dos estudantes difere da realidade dos estudantes das escolas públicas brasileiras. No DF, embora tenham sido encontrados estudos que retratam a educação no contexto da pandemia, apenas o estudo de Mendes (2021), intitulado *O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia*, aborda o processo de alfabetização e o letramento em tempos de pandemia. Entretanto, esse estudo foi realizado apenas com o grupo de professores.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa pretende contribuir para o debate e proposições relevantes sobre o processo de alfabetização no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) no contexto da pandemia de covid-19. Na medida em que, apresenta resultados de pesquisas científicas realizadas durante a pandemia e aponta caminhos para o desenvolvimento da alfabetização e para a recomposição das aprendizagens no cenário de pós pandemia.

Como professora alfabetizadora e por vivenciar as expectativas e frustrações em relação ao processo de alfabetização no período da pandemia, muitos questionamentos vieram à tona acerca da importância da escola, da educação e dos professores para o desenvolvimento de uma comunidade. A relação professor-aluno, por mais que tenha ocorrido no meio virtual, não supera o contato humano. O processo de alfabetização é também um processo de aproximação, de humanização e de aprendizagem mútua. Por atuar como professora alfabetizadora há 24 anos em escolas da periferia do Distrito Federal e ter enfrentado os desafios impostos pela pandemia, é que apresentamos a seguinte questão de pesquisa: quais as consequências da pandemia de

covid-19 sobre o processo de alfabetização dos estudantes do BIA de uma escola pública do DF?

A escolha do tema de pesquisa está diretamente relacionada à trajetória de vida e experiência profissional desta pesquisadora, tanto na condição de estudante quanto na condição de profissional da educação. A pesquisa se justifica pela urgência de compreender as condições impostas pela pandemia, revelando a importância da educação e da formação constante dos professores, buscando novas formas de ensinar e de aprender. Dessa forma, apresentamos os objetivos desta pesquisa:

- a) O *objetivo geral* é investigar as consequências da pandemia de covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do BIA de uma escola pública do Distrito Federal.
- b) Os *objetivos específicos* são *i)* investigar as percepções dos professores sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia; *ii)* analisar as percepções das famílias dos estudantes sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia; *iii)* avaliar como as crianças em fase de alfabetização vivenciaram os desafios de aprendizagem impostos no contexto da pandemia; e *iv)* propor a elaboração de um instrumento que facilite as intervenções pedagógicas de professores alfabetizadores no período pós-pandemia.

O texto da pesquisa está estruturado em seis capítulos.

O primeiro capítulo, “Introdução”, apresenta conceitos de alfabetização, análise de estudos que apontam as fragilidades da alfabetização no Brasil e o cenário da pandemia no Brasil e no DF. Destaca estudos recentes sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia, apresenta a justificativa do estudo, algumas questões sobre a alfabetização, os objetivos gerais e específicos.

O segundo capítulo apresenta um breve histórico da educação e da alfabetização no Brasil e no Distrito Federal, discute o processo de alfabetização a partir de modelos teóricos e aborda relevantes políticas públicas educacionais para a alfabetização e para a formação docente.

O terceiro capítulo busca situar o processo de alfabetização no cenário da pandemia de covid-19, assim como analisar os desafios de se alfabetizar por meio de telas. Apresenta estudos que discutem resultados acerca do processo de alfabetização, revela a importância de avaliar políticas e programas de alfabetização visando ao aprimoramento da avaliação como ponto

inicial para a recomposição das aprendizagens, bem como traz uma discussão sobre o aumento das desigualdades sociais e educacionais.

O quarto capítulo descreve a metodologia utilizada para a realização deste estudo, apresenta os aspectos éticos da pesquisa, contextualiza o espaço da escola objeto desta pesquisa, apresenta a descrição da pesquisa de campo, começando pelos procedimentos utilizados para a coleta dos dados e nomeando os participantes da pesquisa com vistas ao compromisso firmado de manter o anonimato.

O quinto capítulo. Apresenta a explicação sobre a definição das categorias e dos temas identificados, que são analisados e discutidos posteriormente, evidenciando os resultados encontrados. Ao final, é apresentado o produto técnico fruto deste trabalho, pré-requisito obrigatório do Mestrado Profissional.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, em que se evidencia os principais resultados da pesquisa, aponta as contribuições para o campo da alfabetização e traz novos questionamentos e inquietações que podem sugerir novos temas para pesquisas futuras.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico da educação e da alfabetização no Brasil e no DF e discutimos o processo de alfabetização a partir de três modelos teóricos: *construtivismo*, *interacionismo linguístico* e *letramento*. Destacamos políticas públicas educacionais para a alfabetização e formação docente.

2.1 Breve histórico da educação no Brasil

Como tentativa de compreender as práticas pedagógicas de leitura e escrita atuais, assim como compreender as discussões emergentes sobre as formas de desenvolver a alfabetização, recorreremos à história da educação na busca por explicações e possíveis elucidações sobre o processo de alfabetização brasileiro. A história da educação brasileira evidencia uma trajetória complicada, visto que as ações políticas e os modelos educacionais, em alguns momentos, foram utilizadas de modo desigual, sem a finalidade de melhorar a educação para aqueles que mais necessitavam. Neste sentido, é fundamental conhecer as bases históricas da educação brasileira para continuar a luta por uma educação pública, laica e de qualidade.

Por esta razão, é preciso começar com o que se convencionou chamar de “educação” religiosa, aquela imposta por força da colonização nos muitos anos pós invasão portuguesa. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, tinham como missão evangelizar os não cristãos e assegurar os interesses da Coroa Portuguesa. Podemos dizer que os jesuítas deram início ao processo de “educação escolar” no Brasil. Eles ensinavam aos indígenas e aos colonos a ler e a escrever. Destacamos que os jesuítas ignoravam sua cultura, suas línguas maternas, suas identidades e seus valores religiosos. Os jesuítas levavam a cabo uma educação voltada para a religião católica e o trabalho. Com o passar do tempo, os jesuítas acumularam riquezas e poder, o que se tornou uma ameaça para a Coroa Portuguesa, levando à expulsão dos religiosos do Brasil (MARCILIO, 2016).

Com a expulsão dos jesuítas, o cenário educacional passou por transformações, e ocorreu uma certa desorganização do ensino que já havia sido instalado no Brasil. O Marquês de Pombal, com o propósito de promover mudanças administrativas para arrecadar mais riquezas para a Coroa Portuguesa, instituiu a escola pública no Brasil, com o intuito de formar indivíduos para o Estado, e não mais para a igreja (MORTATTI, 2004).

Aconteceram várias tentativas de implementar um ensino elementar das primeiras letras, ler e contar, nas escolas no período colonial. No entanto, a cada tentativa, ocorria um novo fracasso. Esse fato, segundo Mortatti (2004), se arrastou no Brasil por muito tempo, pois, apesar da instituição da educação pública com as “aulas régias”, foi somente com a independência do Brasil, em 1822, que começou a se pensar em diretrizes para o ensino brasileiro. Entretanto, mesmo com a tentativa de organização do ensino, a instrução pública primária não alcançou toda a população, deixando à margem da educação os estudantes indígenas, negros e pobres.

Apenas nas últimas décadas do governo imperial é que se observaram algumas mudanças na organização do ensino público. Nesse sentido, Marcilio (2016, p. 42) destaca que os republicanos brasileiros “bateram-se com paixão pela instrução elementar e pela escola pública. Acreditavam que, pela educação o povo seria civilizado. O Império — repisavam os republicanos — procurou manter o povo no obscurantismo e na barbárie”. Esse período foi marcado pela introdução dos primeiros métodos de ensino da leitura.

Com a Proclamação da República, em 1889, o país passou por mudanças no sistema político e econômico, como o fim da escravidão e a crescente urbanização. No campo da educação, a urgência por instrução primária para a sociedade se tornou assunto de primeira ordem, buscando reparar os anos de atraso educacional do período colonial e imperial e, assim, formar uma sociedade civilizada para acompanhar as transformações políticas, sociais e econômicas. Então, para atender os anseios por educação, o governo começou a implantação de escolas primárias graduadas nos estados, assim como a consolidação das escolas normais para a formação de novos professores. Os estados brasileiros, a começar por São Paulo, propuseram um ensino a partir de soluções práticas e modernas — como criação de grupos escolares, unificação e controle do ensino primário, além da introdução de nova metodologia para o ensino da leitura e da escrita (MORTATTI, 2004).

Nesse momento, o alarmante número de analfabetos precisava ser reduzido. Alfabetizar todos sem distinção passou a ser um objetivo comum da reforma do ensino paulista e de outros estados. O analfabetismo, de certa forma, impedia o crescimento do país (MARCILIO, 2016).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado em 1932, tinha como objetivo principal mobilizar o Estado para a promoção de uma educação pública, laica e gratuita. A proposta de renovação do ensino tinha um clima de otimismo, formado a partir das discussões sobre o processo de renovação do ensino no Brasil, e, por sua vez, a renovação social do Brasil. O manifesto trazia denúncias sobre a falta de uma política educacional no país, além de criticar e apontar o “desequilíbrio social” causado pelas reformas anteriores (MORTATTI, 2004).

Nesse período, o ensino passou a ser mais articulado, no entanto ainda era necessário resolver o problema do analfabetismo, do analfabeto. Nesse contexto, a palavra “alfabetização” foi se tornando cada vez mais conhecida. A concepção de escrita e leitura também passou por nova interpretação. A escrita deixa de ser apenas caligrafia e torna-se uma forma da criança comunicar-se com clareza e legitimidade; já a leitura passa a ser a habilidade de compreender e interpretar o pensamento de outra pessoa (MORTATTI, 2004).

A Era Vargas manteve a dualidade do ensino, uma vez que facilitou o ensino profissionalizante para as massas e o ensino secundário para a elite da sociedade. Com o federalismo do ensino (primário e secundário), e o fato de algumas províncias disporem de mais recursos que outras, ocorreu uma enorme dualidade na oferta da educação. Algumas províncias não ofertaram nenhum tipo de educação para sua população, pois não dispunham de recursos financeiros para essa finalidade. Assim, a educação continuou sendo privilégio da camada mais abastada da sociedade (ROMANELLI, 2020). Havia uma certa intencionalidade na promoção de uma educação para a elite, conservando, assim, o conhecimento e as riquezas nas mãos de poucos.

Com o fim da Era Vargas, houve um retorno à “normalidade democrática”, o que favoreceu a adoção de uma nova Constituição, com garantias de direitos, entre eles, o direito ao ensino público e gratuito. Esse período foi marcado por debates fecundos sobre a problemática educacional e propostas de mudanças no sistema educacional (ROMANELLI, 2020).

A Ditadura Militar, de 1964, trouxe retrocessos para o sistema educacional e para a sociedade, que estava aprendendo a conviver e respeitar os direitos humanos. Na educação, o golpe acertou em cheio um sistema de ensino que ainda estava em consolidação, conforme destaca Marcilio (2016, p. 421): “e a educação fundamental passou de quatro para oito anos obrigatórios (de 7 a 14 anos), extinguindo-se o ginásio. [...] foi extinta a escola normal, formadora na teoria e na prática de professores primários e professores alfabetizadores”.

O resultado do fechamento das escolas normais foi desastroso, pois, no lugar delas, nada foi criado, e a formação inicial dos professores ficou a cargo dos cursos de graduação. Nesse período, foi introduzido a campanha de alfabetização de adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o intuito de diminuir as elevadas taxas de analfabetismo absoluto no país. Os resultados foram insatisfatórios, e, quando a campanha foi encerrada, o número de analfabetos girava em torno de 28,51% da população (MARCILIO, 2016).

Com o fim da ditadura, em 1985, a luta por acesso a um ensino de qualidades para todos se tornou ainda mais patente. A Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à educação a todos os brasileiros. Em seu art. 205, dispõe 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, [2022]). De lá para cá, a educação passou por muitas transformações, entre elas, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —, que reiterou os direitos constitucionais dos cidadãos quanto à garantia de acesso à educação pública com qualidade (BRASIL, 1996). Entretanto a educação de qualidade ainda não é para todos. A aprendizagem dos estudantes na fase de alfabetização, que é o foco deste estudo, ainda passa por insucessos, descontinuação de políticas públicas e retrocessos.

2.2 O processo de alfabetização no Distrito Federal

No DF, o ensino está organizado em ciclos de aprendizagem desde 2005, com a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA na região administrativa da Ceilândia, o primeiro ciclo corresponde à educação infantil e o segundo ciclo compreende os primeiros anos (1º, 2º e 3º) do ensino fundamental da educação básica. Possui diretrizes e objetivos próprios para garantir a alfabetização dos estudantes. Em 2008, a SEEDF universalizou a implementação do BIA em todas as escolas do DF e, no ano de 2013, deu início a implantação do 2º bloco de aprendizagem (4º e 5º anos).

Na organização escolar, prevista para todas as escolas do DF, o estudante é considerado como ser integral, autônomo, crítico e solidário. O BIA representa um importante avanço na vida de todos os envolvidos com a qualidade das aprendizagens. Ao adotar o sistema de progressão continuada, pretende garantir que o estudante continue seu processo de alfabetização ao longo dos três anos do ciclo de aprendizagem, proporcionando um tempo maior para o estudante consolidar seu processo de alfabetização. Nesse sentido, para que o aluno alcance os objetivos de aprendizagem previstos para o ciclo, é necessário engajamento por parte dos envolvidos, planejando e avaliando se os objetivos estão sendo alcançados.

As Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens: BIA e 2º bloco orientam a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a partir da constituição de cinco princípios: “a) gestão democrática; b) formação continuada; c)

coordenação pedagógica; d) avaliação formativa; e) organização curricular: eixos integradores” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20).

Nesse sentido, ratificamos a importância da gestão democrática ao possibilitar a reflexão e o debate para a construção coletiva de alternativas para os desafios educacionais, considerando a coordenação pedagógica como espaço/tempo de formação continuada dos profissionais da educação, fundamentando-se no conceito de avaliação para as aprendizagens, que está em consonância com os princípios da avaliação formativa, e buscando desenvolver os eixos integradores propostos para os anos iniciais do ensino fundamental, que são: alfabetização letramento e ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2014). Dessa forma, cabe a todos os envolvidos conhecer esses princípios, ampliá-los e adotá-los em seus planejamentos e práticas de ensino, fortalecendo, assim, o trabalho coletivo e a aprendizagem de todos, compreendendo que o ato educativo é um ato de escuta, de solidariedade, de ação e de reflexão do fazer docente (FREIRE, 1996).

As diretrizes pedagógicas apontam a necessidade da organização do trabalho pedagógico, com vistas a planejar e desenvolver projetos didáticos, projetos interventivos, reagrupamentos, sequências didáticas, ente outros, que possibilitem o atendimento dos diversos níveis de aprendizagem encontrados em sala de aula. Ao trabalhar nessa perspectiva, a escola e os professores sistematizam uma ordem e estabelecem metas a serem alcançadas em um determinado período, avaliando e reavaliando o objetivo final. Nesse prisma, é possível realizar diversas atividades, utilizando a mesma temática, mas com diversas possibilidades de aprendizagens (BARROS-MENDES; CUNHA; TELES, 2012).

Um ponto que precisa ser revisitado e valorizado é a constituição do conselho de classe participativo, que precisa deixar de ser apenas uma reunião coletiva para apresentar resultados avaliativos e devolutivas de atendimentos. Isso é importante, no entanto se apropriar das informações e, a partir disso, propor atendimentos e ações, para melhorar a qualidade da educação é muito mais relevante.

Outro documento importante que norteia o trabalho pedagógico no DF é o *Currículo em Movimento*, implementando em 2014 e atualizado em 2018, após a universalização da organização escolar em ciclos na rede pública de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2018). O *Currículo em Movimento* também passou por alterações das matrizes curriculares, com a finalidade de contemplar os conhecimentos essenciais abordados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oportunizando aos estudantes do DF os mesmos direitos de aprendizagem dos estudantes do restante do país (BRASIL, 2018; DISTRITO FEDERAL, 2018).

O *Currículo em Movimento*, referência para os gestores e professores do DF, foi construído com a participação dos profissionais da educação, o que traz uma identidade dinâmica para o documento, permitindo contribuições e avaliações a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. Nesse sentido, faz-se necessário vivenciar e reconstruir os espaços de aprendizagem para que os estudantes se sintam desafiados a aprender.

2.3 A alfabetização propriamente dita

Nas últimas décadas, ocorreram muitas mudanças no processo de alfabetização, novos conhecimentos e novas formas de pensar a alfabetização foram colocados em ação, atribuindo valor a diferentes formas de compreensão da escrita e da sua relação com o letramento. A partir da compreensão sociointeracionista do sujeito, é possível vislumbrar a aprendizagem como processo de interações e mediações sociais, em que um indivíduo aprende em contato com outros indivíduos, que são sujeitos ativos em sua aprendizagem (VIGOTSKI, 2007).

Os estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1986) apontaram, em seus aspectos linguísticos, que a aprendizagem envolve a construção de conceitos acerca da escrita, segundo as autoras essa construção segue uma linha regular organizada em três períodos: 1º) a distinção entre imagens e letras, números e sinais; 2º) a construção sobre formas de diferenciação e controle progressivo sobre a variedade e a quantidade de grafias; 3º) a representação da grafia por meio da fonetização da escrita. Na construção desses conceitos, segundo as autoras, as crianças constroem hipóteses sobre o que é a escrita e como se escreve, processo que precisa ser considerado e mobilizado por professores junto às crianças em suas experimentações com a escrita.

De acordo com Soares (2006), as ideias acerca do letramento também contribuíram para as mudanças nas concepções de alfabetização. O letramento, embora seja processo distinto da alfabetização, precisa ser integrado a ela, para que os sujeitos se alfabetizem em contextos de práticas reais de uso da língua escrita. Nesse sentido, a alfabetização e o letramento se complementam como ação pedagógica, facilitando a aquisição da leitura e da escrita pelo estudante.

Compreendendo a alfabetização como fator importante para a continuação do processo educativo, Soares (2003a) afirma que a alfabetização é um processo que vai além da decodificação de letras e sílabas. Para autora, o ato de aprender a ler e escrever deve considerar

as vivências que a criança traz da sua vida cotidiana, visto que, antes de entrar na escola, a criança já foi inserida em práticas de letramento.

Em um sentido mais amplo, a Unesco aborda a importância da alfabetização, como

conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. [...] a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA, 1999, p. 23).

Dessa forma, reconhecer a alfabetização como movimento integrador e transformador de uma sociedade requer compromisso para efetivação desse processo. Nesse mesmo sentido, Freire (1987) expressa que a alfabetização abre novos caminhos e permite a reflexão crítica da cultura e do mundo. Para o autor, “a alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora” (FREIRE, 1987, p. 20).

MORTATTI (2010, p. 329) afirma que “a alfabetização é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão”. Pensando na complexidade do processo de alfabetização, a autora relata que a preocupação com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita passou a incomodar os administradores públicos e intelectuais nas décadas que antecederam a Proclamação da República, no entanto foi somente na primeira década republicana que as práticas sociais da leitura e da escrita se tornaram ações escolarizadas e sistematizadas, para fomentar o desenvolvimento político e social do país. Os resultados dessa organização do ensino foram lentos, pois, em 1963, o Brasil contava com 50% da população analfabeta, e apenas 7% dos estudantes que ingressavam no ensino primário conseguiam concluí-lo (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009).

Os questionamentos acerca do insucesso da aprendizagem da leitura e da escrita foram intensificados com o fim do Regime Militar. De acordo com Mortatti (2010), lutava-se pela democratização da educação, pela liberdade política e social no país e pela escolarização dos mais pobres, onde estava concentrado a maioria dos estudantes que “fracassavam” nos primeiros anos de escolarização, nas escolas públicas, onde as ações públicas deveriam ser focalizadas.

Ainda segundo Mortatti(2010), nesse período, três modelos teóricos foram adotados por pesquisadores brasileiros e adaptados à nossa realidade *construtivismo*, *interacionismo*

linguístico e letramento. A partir daqui, surgem novos conceitos e há uma certa hegemonia em relação às políticas públicas voltadas para a alfabetização.

O primeiro modelo teórico foi o construtivismo. Teve como principais expoentes as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da publicação de pesquisas sob orientação de Jean Piaget e outros pesquisadores. Esses estudos pretendiam explicar como a criança aprendia a ler e escrever, isto é, como ela se alfabetizava, fazendo um contraponto com o ensino que se baseava nas cartilhas e nos testes de prontidão. Vale ressaltar que o construtivismo não é um método de ensino; sua prática implica justamente na *desmetodização da alfabetização*. Neste sentido, é importante compreender que as autoras ao utilizarem o termo *desmetodização*, pretendem enfatizar que não podemos usar o/um método como única de forma de alfabetizar, para as autoras é necessário compreender as vivências do estudante, auxiliá-lo na construção e na representação da escrita alfabética.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1986), a criança não alfabetizada vai criando hipóteses sobre a escrita das palavras e procura escrevê-las de acordo com elas. Para as autoras, a construção da escrita acontece como uma linha evolutiva. À medida que a criança avança em suas hipóteses, avança também em seu processo de escrita. As hipóteses da psicogênese da língua escrita estão divididas em quatro fases: 1) pré silábica - nessa fase, a criança inicialmente pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras e outros sinais gráficos e avança à medida que percebe que a escrita representa o nome do objeto, da pessoa. E, não o objeto ou a pessoa em si. Percebe que se escreve com letras e não com desenhos. 2) silábica – nessa fase, a criança descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, pode iniciar escrevendo uma letra para cada sílaba oral, sem correspondência sonora, e, ao avançar em seus registros utilizando a correspondência sonora, estará na fase silábica; 3) silábico-alfabética – nessa fase, a criança ora escreve uma letra ou símbolo para cada sílaba, ora escreve sílabas completas e incompletas na mesma palavra, é uma fase transitória entre a escrita silábica e alfabética; 4) alfabética – nessa fase, a criança já dominou a escrita, percebe que a escrita corresponde a valores sonoros, atribui valor sonoro ao que escreve, pensa sobre o que vai escrever. É muito importante que, ao final da escrita das palavras, o aluno seja convidado a ler, dessa forma, vai fazendo suas elaborações em relação à leitura.

O segundo modelo teórico foi o interacionismo linguístico proposto por João Wanderley Geraldi (1995) e Ana Luiza Bustamante Smolka (2012), como destaques brasileiros. Nessa teoria, a alfabetização é entendida como o processo discursivo da leitura e da escrita e acontece a partir das interações principalmente entre professores e estudantes.

Para Geraldi (1995), é necessário alfabetizar utilizando o discurso textual ou social. Ao usar esse recurso, o estudante aprende à medida que interage com o outro através da linguagem. O autor critica o letramento ao falar que, em uma sociedade letrada, as pessoas já fazem uso das práticas sociais da leitura e da escrita, portanto, para ele, o letramento é redundante.

O terceiro modelo teórico é o letramento abordado por Mary Kato (1986), Leda Tfouni (1988), Angela Kleiman (2004) e Magda Soares. De acordo com Soares (2012), o letramento não é um termo novo. Na época do Império, era usado como sinônimo de “soletração”, e, depois, foi esquecido. Os primeiros estudos sobre letramento no Brasil (aqui entendido como prática social) são creditados a Kato (1986) e Tfouni (1988). No entanto o letramento passou a ser utilizado sistematicamente a partir dos estudos de Kleiman (2004), Mortatti (2004), Soares (2003a, 2003b) e Tfouni (1988).

Para Kleiman (2004), o letramento é um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita e que são importantes para a construção de identidade e de poder dos indivíduos envolvidos. Já para Tfouni (1988), o letramento e a alfabetização, embora estejam entrelaçados, não são um conjunto. Para a autora, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura e o letramento, por sua vez, trata dos aspectos sócio-históricos dessa aprendizagem. Nesse sentido, é possível compreender que alfabetização e letramento são distintos e, ao mesmo tempo, um complementa o outro.

Segundo Soares (2006, 2016), o letramento é a capacidade de uso da escrita em situações do cotidiano, como prática social e pessoal. Isso quer dizer que a pessoa coloca em ação várias habilidades de leitura e escrita para alcançar seu objetivo. Entretanto Soares (2020) faz alguns apontamentos em relação aos processos de alfabetização e de letramento ao dizer que

são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização — a aquisição da tecnologia da escrita — não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2020, p. 27).

A autora chama a atenção para as especificidades de cada processo, pois o processo de alfabetização tem sido mal compreendido desde a chegada dos estudos sobre o letramento, assim como com a falta de compreensão dos estudos sobre o construtivismo, em que muitos desprezaram o ensino da língua escrita. Dessa forma, Soares (2003a) destaca que, para aprender a ler, é preciso se apropriar da relação grafemas e fonemas. Já as especificidades do processo

de letramento perpassam os muros da escola, é uma imersão da criança, jovem ou adulto no mundo da escrita (KLEIMAN, 2004).

Segundo Mortatti (2010), embora essas teorias sobre o processo de alfabetização possuam aspectos semelhantes, são modelos teóricos metodológicos diferentes, apresentados por pessoas diferentes, implementados e incorporados à prática dos professores de maneiras diferentes, pois se trata de diferentes ações políticas. Segundo a autora, com o predomínio do construtivismo no Brasil, foram disseminadas propostas e práticas pedagógicas para a alfabetização nele fundamentada, no entanto isso não quer dizer que há um método de alfabetização construtivista.

A autora ressalta que não existe um método construtivista e tampouco uma didática rigorosa que aponte o construtivismo, o interacionismo, ou, ainda, o letramento como unanimidade entre os estudiosos e professores. E, acrescenta que, mesmo com todo o aporte de estudos realizados por muitos sistemas de ensino, pais e professores ainda utilizam as cartilhas para alfabetizar as crianças. Isso sem falar na discussão sobre o melhor método para alfabetizar: analítico, sintético ou misto.

Além das teorias que envolvem a alfabetização, há uma disputa pelo melhor método a ser seguido. Entendemos que não existe um único método para a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, Soares (2006) destaca que não há problema em termos um método para ensinar a ler e escrever, pois, para tudo, precisamos de método, de organização e de planejamento. O problema é não ampliarmos a aprendizagem para além do método, e, assim, podermos avançar no processo de alfabetização e de letramento.

Os estudos sobre a pedagogia de multiletramentos trazem novas discussões acerca do letramento, contribuindo para repensar abordagens tradicionais de leitura e escrita. A necessidade de trabalhar com diversos textos multimodais é uma exigência dos tempos contemporâneos, visto que além da cultura escrita estamos imersos em uma diversidade de textos próprios de ambientes virtuais. O conceito de multiletramentos nos remete a pluralidade de práticas de letramentos, a multiplicidade de linguagens, bem como a diversidade cultural. (ROJO; MOURA, 2012; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Com a pandemia da covid-19, a utilização de textos multimodais passou a ser constante na vida de todos, dos estudantes e dos professores. Neste sentido, apropriar-se da pedagogia de multiletramentos é também facilitar o trabalho pedagógico visto que os estudantes já se apropriaram das múltiplas linguagens e vivenciam os multiletramentos diariamente.

2.4 Políticas públicas para a alfabetização

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita são também um “campo de batalhas”, de teorias, métodos, leis e normativas. Nesse sentido, Mortatti (2010, p. 331) indica que é preciso pensar em políticas públicas para a alfabetização “com base no pressuposto óbvio de que decisões de ordem teórico-metodológicas ou técnicas são também políticas”, e essas decisões servirão de base para novas políticas públicas e ações educacionais.

Partindo do pressuposto de que políticas públicas para a melhoria da alfabetização são também políticas para a melhoria da formação docente, evidenciamos aquelas que julgamos relevantes a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010/2011-2020).

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC) ofertou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), curso que divulgou o construtivismo de forma ampla. O material do curso era composto por apostilas e vídeos com exemplos práticos de atividades.

Em 2005, o MEC ofertou o pró-letramento em linguagem e matemática para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O letramento em linguagem trouxe como pressuposto teórico a alfabetização e o letramento, trabalhados de forma sistematizada, em que as aprendizagens deveriam ser introduzidas, trabalhadas e consolidadas ao longo dos três anos previstos para o aluno completar a alfabetização. Quanto à linguagem matemática, o ensino deveria contextualizar as vivências do estudante, relacionando-as ao conhecimento matemático.

Em 2012, o MEC instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Essa formação fez parte do compromisso assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e distrital com objetivo de formar os professores para garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade (BRASIL, 2012). O Pnaic contava com a integração de programas, referências curriculares e pedagógicas, bem como, ainda, com bolsa para os professores alfabetizadores e orientadores de estudo, professores formadores, com materiais e jogos pedagógicos, cadernos e fascículos, entre outras ações. O Pnaic contou com a participação de 37 universidades, coordenando as ações e o trabalho de formação dos orientadores de estudo.

O Pnaic ocorreu de 2012 a 2016 em parceria com o MEC, no ano de 2017 não houve oferta do curso, e, no ano de 2018 ficou sob responsabilidade dos estados, último ano de promoção do curso. E, embora tenha sido descontinuado, suas contribuições são encontradas, até hoje, na prática pedagógica de muitos professores alfabetizadores. Mesmo com um curso

intenso de formação docente com vistas à alfabetização de estudantes até os oito anos de idade, o déficit da alfabetização continua elevado, desafiando professores e governos.

O PNE, instituído em 2014, tem como Meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” e traz, em sua Meta 9, o objetivo de

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

Sabemos que, com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas por conta da pandemia de covid-19, essas metas estão longe de serem cumpridas.

Em 2017, foi promulgada a BNCC, que define o conjunto de aprendizagens que os estudantes devem adquirir durante as etapas e as modalidades da educação básica. A partir da implementação da BNCC, a alfabetização deve estar completa por toda criança até o final do 2º ano do ensino fundamental. Sendo assim, o fazer pedagógico deve propiciar aprendizagens que facilitem o processo da alfabetização até o final desse ano escolar (BRASIL, 2018).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída em abril de 2019 como marco dos 100 dias do governo de Jair Messias Bolsonaro. A PNA traz a discussão sobre a ciência cognitiva da leitura e reinaugura a querela dos métodos, destacando o método fônico como facilitador da aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, a nova política isola o aspecto social e ignora a diversidade dos letramentos vivenciados pelas crianças (BRASIL, 2019).

A PNA usa o termo *literacia*, derivado do inglês *literacy*, para explicar o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita. Segundo Artur Gomes de Moraes (2020), o termo literacia é a habilidade de ler e escrever. Segundo o autor, esse termo está muito ligado à escolaridade e à educação cognitiva. Em consonância com a PNA, o MEC ofertou, em 2020, o curso *on-line* Tempo de Aprender, baseado em experiências e estratégias de ensino de Portugal, cujo objetivo era capacitar professores, gestores, coordenadores pedagógicos e assistentes de alfabetização (BRASIL, 2020).

Na mesma perspectiva, o MEC, em 2021, promoveu o curso Alfabetização Baseada em Ciência (ABC), com duração de 180 horas, cujo objetivo principal foi “Promover o uso de métodos de ensino de leitura e escrita eficazes e baseados em evidências científicas” (BRASIL, 2021).

Uma das questões que chamou a atenção quando da implementação da PNA foi o apagamento tanto do termo letramento como dos estudos anteriores sobre alfabetização

desenvolvidos no Brasil. Essa situação, segundo Mortatti (2019), infringe princípios constitucionais estabelecidos — como pluralismo de ideias, concepções e contribuições de outros campos do conhecimento. A autora também chama a atenção para a suposta neutralidade no processo de alfabetização e na solução do analfabetismo, evidenciado na PNA. Isso porque não há neutralidade em processos educacionais, e, no caso da PNA, há um certo autoritarismo ao destacar o método fônico/instrução fônica como o “elixir milagroso” para a problemática da alfabetização no Brasil.

A PNA destaca as contribuições das neurociências e das ciências cognitivas para a leitura, divulgando um processo de alfabetização baseado em pretensas evidências científicas, como fundamento norteador da alfabetização. Nesse sentido, Mortatti (2010) alerta para as ações políticas e ideológicas que acompanham as propostas de governo, na tentativa de ocultar outras ideologias.

Soares (2003b) já falava da reinvenção da alfabetização e da recuperação da sua especificidade. Entretanto essas reinvenções não deveriam ser um retrocesso, e sim um avanço, justamente para propor melhorias para a promoção da alfabetização e do letramento. Se antes faltavam escolas, hoje, percebemos as fragilidades e as descontinuidade de políticas públicas para a alfabetização, o que temos acompanhado a cada quatro anos são novos começos.

Há, ainda, as parcerias em regime de colaboração com instituições não governamentais — como Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Airton Senna, Instituto Natura, Todos pela Educação, entre outras. Juntos, iniciativas pública e privada contribuem para mitigar os desafios de alfabetizar todas as crianças na idade certa.

Podemos citar, como exemplo de sucesso, o caso da cidade de Sobral, no Ceará, que conseguiu melhorar os índices de alfabetização no município a partir de uma reforma educacional, em que a alfabetização foi colocada como destaque e alcançou excelente classificação nas avaliações internas e externas. O município de Sobral estabeleceu metas para melhorar a qualidade da educação no município, sendo a primeira meta alfabetizar os estudantes até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de ofertar reforço escolar às crianças do 3º ao 5º ano que ainda apresentassem dificuldades no processo de alfabetização.

O exemplo da cidade de Sobral pode ser visto como uma possibilidade para melhoria da qualidade do ensino público, no entanto temos de observar a realidade de cada localidade e, a partir dela, planejar e construir uma educação que atenda àquela comunidade. Em Sobral, houve uma reforma educacional, na qual os gestores e os administradores participaram efetivamente, organizando as escolas e o trabalho pedagógico, assim como programas de

formação continuada para os professores e incentivos financeiros para as escolas. Vale lembrar, ainda, a continuidade das políticas e das reformas educacionais do município (BANCO MUNDIAL, 2020).

As políticas educacionais estão passando por ajustes. Observamos que existem pesquisas sendo realizadas e que trazem um panorama de déficit ainda maior na alfabetização dos estudantes brasileiros. Aguardamos ansiosos por programas educacionais que possibilitem a recomposição das aprendizagens e contribuam para o processo de alfabetização das crianças na idade certa.

3 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Esse capítulo trata do processo de alfabetização no contexto da pandemia e dos desafios impostos por ela para o acesso ao ensino remoto, apresenta estudos que discutem resultados sobre o processo de alfabetização, revela a importância de avaliar política, programas educacionais e programas de alfabetização, visando ao aprimoramento da avaliação como ponto inicial para a recomposição das aprendizagens, e traz uma discussão sobre o aumento das desigualdades sociais e educacionais.

3.1 O processo de alfabetização no contexto da pandemia de covid-19

O desenvolvimento do processo educativo foi um dos pontos preocupantes no contexto da pandemia, pois, com o decreto do isolamento social pela maioria dos governadores e prefeitos, as aulas presenciais foram suspensas, com a esperança de serem retomadas em pouco tempo. Entretanto garantir o acesso à educação foi fundamental para que muitos estudantes não perdessem o vínculo com a escola. Infelizmente o acesso à educação não foi o mesmo para todos. Isso porque

entre os quase 56 milhões de alunos matriculados na educação básica e superior no Brasil, 35% (19,5 milhões) tiveram as aulas suspensas devido à pandemia de Covid-19, enquanto 58% (32,4 milhões) passaram a ter aulas remotas. Na rede pública, 26% dos alunos que estão tendo aulas on-line não possuem acesso à internet. (CHAGAS, 2020).

É fato que a pandemia trouxe à tona a realidade por que passam a maioria dos estudantes das escolas brasileiras em todos os níveis de ensino, em especial das escolas públicas, pois, quando falamos de acesso aos recursos tecnológicos, temos de falar também da falta de internet nas escolas brasileiras e da qualidade do sinal que chega a essas escolas. Estudo realizado a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD Contínua), de 2019, aponta que o acesso à internet cresceu entre os estudantes com 10 anos de idade ou mais, chegando a 88,1% dos estudantes brasileiros, no entanto demonstra que 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet, sendo que 4,1 milhões desses estudantes frequentavam a rede pública de ensino (BARROS, 2021).

As pesquisas seguintes apresentam um aumento na conectividade das escolas e dos estudantes, entretanto essa arrancada rumo à informatização e à digitalização das escolas não chegou à totalidade. O Projeto de Lei nº 3.477, de 23 de junho de 2020, que tinha como objetivo

garantir o acesso à internet para todos os estudantes das escolas públicas (BRASIL, 2020a), foi vetado integralmente pelo então presidente Jair Bolsonaro, que alegou que a aprovação de tal projeto acarretaria o descumprimento da Lei de Responsabilidade Fiscal. Contudo o Congresso Nacional rejeitou o veto e garantiu o aporte financeiro para que estados e municípios pudessem oferecer o acesso à internet para estudantes e professores.

A educação, em todas as modalidades, foi desafiada no contexto da pandemia. Ao fazermos um recorte para os anos iniciais do ensino fundamental, em que o processo de alfabetização deveria acontecer e ser consolidado, percebemos o quanto foi desafiador o processo de alfabetização para estudantes, professores e pais. Ora, se antes da pandemia de covid-19 a alfabetização já apresentava fragilidades (carência de investimentos, de planejamento estratégico e política públicas para melhorar seu desenvolvimento), com o advento dela essas fragilidades se intensificaram, destacando, assim, além das dificuldades de se ofertar um ensino de qualidade, o elevado número de estudantes que evadiram do ambiente escolar nesse período, seja pela falta de acesso aos meios digitais ou pela não adaptação ao ensino remoto. É o que mostra uma pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), ao apontar que

Com as escolas fechadas por causa da pandemia, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente). A eles, somam-se outros 3,7 milhões que estavam matriculados, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. No total, 5,1 milhões tiveram seu direito à educação negado em novembro de 2020. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2021).

O estudo ainda destaca que, do total de 5,1 milhões de estudantes que não tiveram acesso à educação, 40% estão na faixa etária de 6 a 10 anos, etapa importante do ensino fundamental, em que os estudantes deveriam ser alfabetizados, imersos em práticas de leitura e escrita nos diversos campos do conhecimento. Entendemos que a alfabetização é a base para novas aprendizagens indispensáveis para o sucesso escolar nas etapas posteriores. Dessa forma, ainda segundo o estudo, já é possível vislumbrar que ciclos de alfabetização e de aprendizagem incompletos podem acarretar um grave retrocesso para a educação brasileira.

Conforme a Unesco, a natural queda de aprendizagem poderá prevalecer por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhoria no acesso e na qualidade da educação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA, 2020). No sentido de recuperar as aprendizagens que não foram consolidadas no período da pandemia de covid-19, faz-se necessário um planejamento

estratégico que possa ser implantado em curto prazo e que promova o desenvolvimento da alfabetização, propiciando a recomposição das aprendizagens. Infelizmente, esse planejamento não ocorreu, ficando a cargo das secretarias de Educação e das instituições de ensino a reorganização dos currículos e das atividades pedagógicas. Vale ressaltar que, durante a pandemia, os investimentos em educação foram insipientes.

Com o fechamento das escolas logo no início do período letivo de 2020, como meio de conter a propagação da covid-19, os gestores educacionais tiveram que planejar novas formas de continuar as atividades escolares e, assim, manter a aprendizagem dos estudantes. De forma apressada e até improvisada, as secretarias de Educação realizaram um novo planejamento para o ensino não presencial, com o objetivo de mitigar os efeitos da suspensão das aulas presenciais. As estratégias utilizadas foram uso das plataformas digitais, videoaulas gravadas e compartilhadas por meios digitais, aulas ao vivo, entre outras (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2020).

No DF, ocorreu a suspensão das aulas presenciais em 12 de março de 2020, e elas só retornariam na modalidade não presencial em 13 de julho de 2020. Nesse meio tempo, a SEEDF, lançou o Programa Escola em Casa DF, que consistia na elaboração e na gravação de conteúdos pedagógicos que seriam transmitidos pelo YouTube, pela TV Justiça e pela TV União. O objetivo era manter o engajamento dos estudantes e evitar o abandono e a evasão escolar (DISTRITO FEDERAL, 2020f). No entanto a adesão ao programa não foi obrigatória, e os dias não foram compensados na carga horária dos professores nem computados como dias letivos.

Em seguida, a SEEDF iniciou o planejamento para o retorno das aulas não presenciais, estabelecendo que, no dia 5 de junho de 2020, os professores retomariam às suas atividades no formato de teletrabalho e as duas semanas subseqüentes seriam de acolhimento aos professores e aos estudantes respectivamente. O planejamento inicial era retornar às atividades em 29 de junho, após o período de adaptação às plataformas digitais, no entanto, com a mudança do secretário da Educação, esse início só ocorreu em 13 de julho de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020f).

Transcorridos mais de três meses sem aulas presenciais ou remotas, finalmente, em 13 de julho de 2020, os estudantes das escolas públicas do DF retornaram às aulas não presenciais (remotas) por meio da plataforma Google Classroom. Mais uma vez a educação se adaptou e reinventou formas de trazer os estudantes de volta à escola. Para que os estudantes não ficassem sem acesso às aulas, foi realizada uma busca ativa pelos estudantes: grupos foram criados no

aplicativo WhatsApp e atividades impressas foram distribuídas para os estudantes. Infelizmente, mesmo com todo esse empenho, muitos estudantes não foram encontrados e muitos não conseguiram acessar e acompanhar as aulas remotas.

Quanto ao planejamento das atividades pedagógicas, houve flexibilização dos dias letivos, assegurando o mínimo de dias letivos, e uma reorganização do currículo, visando garantir os direitos de aprendizagem para cada etapa de ensino. Nesse sentido, a Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (Proeduc) do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), por meio da Nota Técnica nº 001/2020–Proeduc, de 2 de abril de 2020, determinou que os planejamentos educacionais deveriam contemplar, além da complexidade do ensino remoto (implementação e desenvolvimento), a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes da educação especial e dos estudantes em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2020d). A Proeduc finaliza a nota lembrando que, independentemente da situação emergencial ou não, é dever da sociedade garantir os direitos da criança, conforme o art. 227 da Constituição Federal:

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 à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, [2022]).

Nessa perspectiva, a SEEDF, com o objetivo de garantir o acesso dos estudantes à educação, lançou o *Guia para acolhimento à comunidade escolar no contexto de atividades pedagógicas não presenciais* (DISTRITO FEDERAL, 2020e). Estabeleceu que os serviços de Orientação Educacional e o Serviço de Apoio à Aprendizagem fossem responsáveis por estruturar esse acolhimento. O guia foi baseado em quatro frentes: *i*) acolhimento e ambientação; *ii*) avaliação diagnóstica; *iii*) revisão dos conteúdos e objetivos de aprendizagem; e *iv*) busca ativa dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2020h). No campo da alfabetização, dada a especificidade dessa fase, a SEEDF orientou que escolas e professores buscassem uma comunicação mais próxima com a família dos estudantes a fim de facilitar a mediação e o desenvolvimento das atividades. Na oportunidade, a SEEDF destacou a importância da veiculação de informações, conhecimentos e instrumentos de estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento de organização para os estudos, de agilidade emocional e resiliência. (DISTRITO FEDERAL, 2020h).

Em relação à alfabetização, o documento orientou que os professores e as famílias mantivessem maior comunicação, fortalecendo a parceria escola e família. Destacou ainda que as atividades escolares fossem de fácil entendimento para que os pais pudessem auxiliar os estudantes no momento de realizá-las, bem como orientou a promoção de uma rotina de estudo, na plataforma ou no caso de atividades impressas.

O processo de alfabetização, assim como todas as etapas e as modalidades educacionais, sofreu interrupções com a chegada da pandemia. As adaptações escolares pelas quais passaram as crianças que tinham acabado de ingressar no primeiro ano do ensino fundamental foram um fator de muita preocupação para pais e professores.

Embora o estudante tenha contato com práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita antes de adentrar no ambiente escolar (MORAIS, 2012; SOARES, 2006, 2021), observamos que, ao ingressar no 1º ano do ensino fundamental, o estudante é levado a ressignificar seu processo de aprendizagem e, assim, cumprir formalmente o compromisso de aprender a ler e escrever. Essa ideia faz parte do imaginário social, pois, para muitos, o 1º ano do ensino fundamental é o ano do estudante aprender a ler e escrever — até que ponto nós professores alfabetizadores também não contribuimos para propagar tais pensamentos?

Nessa perspectiva, a necessidade do isolamento social indispensável para a preservação da vida, acarretou rupturas no processo de ensinar e de aprender. Colello (2021) analisa essa ruptura a partir de cinco variáveis: *i*) situar os abismos entre as escolas públicas e privadas; *ii*) as diferenças regionais no acompanhamento das aulas remotas; *iii*) a adequação do trabalho pedagógico, considerando a importância do vínculo presencial entre professores e estudantes; *iv*) a falta de preparo dos professores para trabalhar com as ferramentas tecnológicas; e *v*) a participação das famílias. A autora tece comentários acerca das diferenças entre as escolas públicas e privadas quando do planejamento e da adaptação ao ensino remoto. Ela pontua as diferenças regionais entre aqueles que têm acesso ao ensino remoto e os que não têm.

A autora fala ainda da sobrecarga de trabalho e das dificuldades da maioria dos professores para trabalhar com as tecnologias, além de citar a participação dos pais no processo educativo. Por fim, ela conclui que, em muitos casos, os familiares não tinham as condições necessárias para acompanhar os filhos na realização das atividades, e, dessa forma, muitas aprendizagens não foram construídas.

Ressaltamos que o *Currículo em Movimento* do DF norteia o planejamento e o desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas. No ano de 2018, foi revisitado e reelaborado com o intuito de contemplar as atualizações dos ciclos de aprendizagens e a

implementação da BNCC, garantindo, aos estudantes do DF, os direitos de aprendizagem a que todo o estudante brasileiro tem direito (BRASIL, 2018). Dessa forma, o replanejamento das atividades pedagógicas para o período da pandemia contemplou as competências gerais da BNCC.

Os gestores e educadores adaptaram os comandos das atividades escolares para que as famílias pudessem auxiliar os estudantes em suas atividades escolares. As atividades aconteciam na plataforma Escola em Casa, via Google Classroom; aulas *on-line*, por meio do Google Meet; e atendimento individualizado, por meio de chamada de vídeos no aplicativo WhatsApp. O “conteúdo” foi adaptado para jogos, brincadeiras, vídeos, leitura e interpretação de histórias para trabalhar a oralidade, além do oferecimento de atividades impressas para todos os estudantes do 1º ano, entre outras. Mesmo com a oferta de atividades diversificadas, muitos estudantes não acessavam as aulas virtuais e tampouco realizavam as atividades impressas. Essa situação, para muitos professores, foi um desafio, pois, sem a devida comunicação com os estudantes, não foi possível acompanhar o seu desenvolvimento.

3.2 O ensino remoto emergencial

Com o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais, as incertezas, a ansiedade, o medo, a preocupação com a saúde, assim como as perguntas sem resposta sobre a continuação das atividades escolares e sobre a aprendizagem dos estudantes, foram questões e sentimentos que tomaram conta da sociedade brasileira no período inicial da pandemia.

O estudo *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de coronavírus* (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020), destaca que, no início da pandemia, os professores demonstraram muita preocupação e ansiedade em relação às adaptações necessárias para continuar o desenvolvimento das atividades escolares. Ainda segundo o estudo, em meados de 2020, os professores passaram a se preocupar com os estudantes, sobre suas aprendizagens e também sobre a situação de vulnerabilidade e insegurança alimentar que muitos estavam vivenciando.

Após o decreto de estado de calamidade pública no Brasil em março de 2020, o MEC, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19” (BRASIL, 2020c). Desse modo, instituiu-se a educação a distância (EAD) como meio de viabilizar a continuidade das atividades de ensino. Com isso, os gestores

educacionais somaram esforços para criar e reforçar as plataformas digitais de aulas *on-line* para todas as modalidades de ensino. Dessa forma, implementou-se o ERE, que, embora alguns confundam com EAD, tem características próprias: “no ensino remoto, a aula pode ocorrer em tempo real, isto é, temos encontros síncronos com os alunos, no mesmo horário que seria a aula no modelo presencial” (LIMA; MOURA, 2021, p. 2). No ensino remoto, a rotina da sala de aula pode ser mantida, e os estudantes podem acessar as aulas no momento em que elas estão ocorrendo por meio das plataformas digitais.

O uso do ensino a distância pelos sistemas de ensino brasileiro é alvo de muitas discussões, pois o acesso à educação por meios digitais ainda não faz parte da realidade de muitas escolas e tampouco da vida de muitos estudantes, principalmente daqueles das escolas públicas, fato que poderá aumentar as desigualdades sociais já existentes em nossa sociedade. Para Sampaio (2020, p. 4), “É inegável que a manutenção das atividades de ensino, durante o período em que se está em casa é crucial para minimizar os prejuízos da ausência das aulas presenciais”. A proposta do ensino digital, ao mesmo tempo que traz um alento por manter os estudantes motivados e engajados para a aprendizagem, instiga muitas reflexões sobre o fazer pedagógico, sobre o uso das tecnologias e sobre o acompanhamento dos alunos em meio a um ambiente de aprendizagem novo.

Em relação à implementação do ERE, a Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), posicionou-se a favor da vida e contra o “aligeiramento” das decisões e dos processos educativos. A associação demonstra preocupação em relação ao cumprimento dos dias letivos, mesmo que os sistemas de ensino não tenham capacidade técnica para tal. Nesse sentido, professores e pais ficariam encarregados da realização das atividades. A ABAlf considera que o processo de alfabetização requer interação entre professores e alunos. Para a entidade, a tecnologia digital impõe limite de interação aos processos e aos atendimentos específicos do ato de alfabetizar. Dessa forma, a ABAlf traz os seguintes questionamentos:

1) como o docente irá planejar um ensino de emergência/remoto para as mais diversas realidades sociais de crianças, jovens, adultos e idosos, sobretudo àqueles cujo acesso à tecnologia inexistente ou é precário? 2) Como planejar e ressignificar as estratégias próprias de aulas presenciais, garantindo o acesso e a aprendizagem de todos? Alfabetizar exige afetividade, interação entre pares, jogos, brincadeiras, leituras, conversas, dramatizações, registros diversos, livros e outros materiais, portanto, como garantir que essas atividades ocorram de modo a distância? 3) Muitas dessas atividades, associadas às interações entre as crianças e entre as crianças e os professores, requerem a observação, participação, complementação e intervenção dos professores, para se garantir e ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a aula remota é um padrão que não permite este gerenciamento pedagógico e essa observação fundamental para se avançar no processo de alfabetização. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020, p. 1-2).

A ABAlf ratifica que a alfabetização tem suas especificidades, e é preciso percorrer um determinado caminho para se alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita. A associação reconhece as possibilidades da construção de conhecimentos por meio das tecnologias, entretanto, quando consideramos as condições sociais da maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras, percebemos que essa modalidade de ensino deixará à margem do processo educativo exatamente os mais vulneráveis, “já que serão tratados de forma desigual os já desiguais” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO, 2020, p. 2). É exatamente sobre o aumento da exclusão escolar que a ABAlf se contrapõe. Nesse momento, os resultados da pandemia apontam para um retrocesso nos campos social e educacional.

A má condução das políticas educacionais, a descontinuidade de projetos, as generalizações, as adaptações apressadas colocam em evidência os desafios do processo educativo, em especial o processo de alfabetização. Observamos e acompanhamos os movimentos para a implementação de políticas públicas que possam diminuir as desigualdades sociais e educacionais, fazendo, assim, cumprir os direitos de toda criança à educação.

Infelizmente, além de investimentos financeiros, faltou, por parte do MEC, um direcionamento para a educação no contexto da pandemia de covid-19. Fica a reflexão sobre a importância da educação para a sociedade e sobre a gestão de um país do tamanho do Brasil. Nesse sentido, as discussões sobre o ensino remoto e o retorno das aulas presenciais deram importância aos professores e às escolas, colocando o ensino presencial como caminho para a aprendizagem. As discussões aconteceram em um ambiente de muitas perdas. As vacinas já haviam chegado ao Brasil — destacamos aqui a luta para se comprar vacinas —, mas elas ainda não eram suficientes para todos. No DF, houve uma campanha de vacinação para os professores, e eles só retornaram para a sala de aula após a imunização.

O retorno das aulas presenciais, assim como o início das aulas remotas, foi planejado e executado por cada unidade da Federação; não houve uma padronização. No DF, as escolas permaneceram na modalidade de ensino remoto de julho de 2020 até julho de 2021. Após esse período, as aulas retornaram no formato híbrido, em que acontecia um rodízio: metade dos estudantes da turma frequentavam as aulas numa semana e a outra metade, na semana seguinte, e, assim, foi até novembro de 2021, quando todos os estudantes voltaram a ter aulas presenciais todos os dias.

O ano de 2022 já iniciou de forma presencial, trazendo uma certa “normalidade” às redes de ensino. Entretanto vale ressaltar que a pandemia não acabou e que precisamos estar

atentos e cuidarmos para que o número de infectados continue diminuindo. Assim poderemos trabalhar com segurança, para promover uma educação com qualidade e igual para todos.

3.3 Avaliação da alfabetização no contexto da pandemia

No contexto da pandemia, a educação passou por transformações quanto às práticas educativas. Com isso, houve a necessidade de se pensar uma nova forma de se avaliar as aprendizagens. Os professores reinventaram o fazer pedagógico. Com o uso da tecnologia, as aulas e as avaliações passaram por adaptações. Dessa forma, avaliar no ensino remoto se tornou mais desafiador, pois os estudantes e os professores precisaram se organizar com autonomia para realizar as avaliações (ANDRADE *et al.*, 2021).

Durante o ERE, as avaliações realizadas pela maioria dos professores foram baseadas na perspectiva formativa da avaliação, em que a avaliação é realizada ao longo do processo de aprendizagem. Isso permite ao professor identificar as possíveis dificuldades dos estudantes e, assim, planejar intervenções para que o estudante supere a não aprendizagem (LUCKESI, 2002).

Pensando em uma avaliação que possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes, a SEEDF resolveu realizar uma avaliação de Diagnóstico Inicial, em março de 2022, com o intuito de mapear as aprendizagens dos estudantes e, assim, poder planejar ações pedagógicas para continuar o desenvolvimento das aprendizagens. Segundo a SEEDF, os resultados do desempenho dos estudantes foram divulgados apenas para as unidades de ensino, com as informações de cada turma, possibilitando o planejamento de ações interventivas para o que o aluno superasse as dificuldades apresentadas (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Na escola, onde essa pesquisa foi realizada, a partir dos dados obtidos na avaliação diagnóstica, foram realizados estudos e discussões com os professores e a equipe gestora para planejar as intervenções pedagógicas que possibilitassem a recomposição da aprendizagem dos estudantes.

Em relação à avaliação da alfabetização, há um estudo que faz uma comparação dos resultados da alfabetização em quatro estados brasileiros (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020). A Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (Parc), composta por Fundação Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum, trouxe os resultados de uma avaliação sobre a fluência leitora, realizada, entre setembro e outubro de 2021, com 250 mil

estudantes pertencentes às redes de ensino em que a cooperação já estava em fase de implementação (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021).

A avaliação foi dividida em três níveis: *i*) pré-leitor – aluno que lê no máximo nove palavras em um minuto ou que não consegue ler; *ii*) leitor iniciante – aquele estudante que lê entre 10 e 60 palavras em um minuto; e *iii*) leitor fluente – aquele que lê textos com fluência. Os resultados encontrados foram os seguintes: 73% de alunos pré-leitores, 20% de leitores iniciantes e somente 7% de leitores fluentes. O estudo faz uma comparação com os dados da avaliação de 2019 dos quatro estados que possuem notas nessa avaliação. O percentual de alunos pré-leitores aumentou de 52% em 2019 para 73% em 2021. Para as crianças em fase de alfabetização, esses dados revelaram os impactos da pandemia, visto que “o fechamento das escolas, crucial para a proteção da vida, trouxe atraso significativo no processo de alfabetização” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2021).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (MORAES; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2022) divulgou uma série de estudos que avaliam os impactos da pandemia em diferentes modalidades de ensino. O capítulo voltado especificamente para a alfabetização apresenta os desafios de se alfabetizar no contexto da pandemia e revela enorme desigualdade entre as estratégias adotadas para dar continuidade às atividades escolares, sejam entre regiões, redes de ensinos ou escolas. De modo geral, observamos que a oferta do ensino para as crianças em fase de alfabetização não foi suficiente para alcançar a alfabetização, visto que são crianças pequenas, que, na maioria das vezes, precisam de um mediador, facilitador para auxiliar no desenvolvimento das atividades (MORAES; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2022).

Esse mesmo estudo revela um aumento no número de crianças de 7 e 8 anos que não sabem ler e escrever. Ao comparar os resultados pré e pós-pandemia (2019/2022), sinaliza que houve um aumento entre as regiões do Brasil. O percentual, que estava em torno de 26% em 2019, aumentou para 35% em 2022. O estudo, ao analisar os dados da alfabetização entre o grupo de crianças negras e o grupo de crianças brancas, revela que o percentual de crianças negras que não conseguiu aprender a ler e escrever chega ao patamar de 31,1%, enquanto, no grupo de crianças brancas, esse número é de 20%. Isso revela o retrato da desigualdade no Brasil, no qual a população pobre, negra, subempregada, vulnerável, entre tantos, foi a mais prejudicada (MORAES; ALBUQUERQUE; SANTOS, 2022).

O estudo *Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em rede* (MACEDO, 2022), realizada ao longo de 2020 e 2021, apresenta discussões

e resultados sobre os desafios enfrentados por professores, familiares e estudantes no contexto da pandemia para promover a alfabetização em nosso país. A pesquisa traz elementos acerca dos impactos da pandemia no processo de alfabetização, destacando as práticas docentes presentes no contexto pandêmico. O estudo foi realizado em 18 estados, abrangendo todas as regiões brasileiras.

Nesse sentido, entre as diversas constatações obtidas pela pesquisa, destacamos as dificuldades de acesso a tecnologias digitais para o ERE. Essa falta de tecnologia aumentou as desigualdades educacionais, e, mesmo com as dificuldades de acesso à internet, o aplicativo WhatsApp aparece como o meio de comunicação mais utilizado para manter o contato entre os estudantes e a escola. Outro dado relevante apontado pela pesquisa é a constatação de que não podemos alfabetizar crianças a distância, a interação com o outro e com o professor é fundamental para o processo de alfabetização.

Os autores constatarem que, para alfabetizar, é preciso um conhecimento especializado, destacam a importância da formação docente e evidenciam a relevância do professor para desenvolver uma educação justa e de qualidade.

Já o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS), tradução de Progress in International Reading Literacy Study, divulgado em maio de 2023, revela dados preocupantes sobre o letramento em leitura. Para melhor compreensão desse estudo, precisamos entender a definição de letramento em leitura:

Letramento em leitura é a habilidade de entender e utilizar as formas da linguagem escrita exigidas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo. Os leitores são capazes de construir sentido a partir de textos em uma variedade de formas. Eles leem para aprender, para participar de comunidades de leitores na escola e na vida diária e por prazer. (MULLIS; MARTIN, 2021, p. 14 apud INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL, 2023. p. 4).

Nesse viés, a definição se aproxima da definição de letramento defendida por Magda Soares (2020), já citado anteriormente neste texto. Um fato diferente é que essa avaliação foi aplicada para estudantes do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que os estudantes já deveriam ter aprendido a ler — para usar a definição literal “Eles leem para aprender” (MULLIS; MARTIN, 2021, p. 14 apud INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL, 2023. p. 4). Isso significa que os estudantes precisam ter confiança nessa aprendizagem para avançarem nas demais áreas do conhecimento.

O estudante é avaliado a partir da leitura de uma narrativa de ficção e deve ser capaz de obter e recuperar informações explícitas, fazer inferências, interpretar ideias e informações e

avaliar, de forma crítica, o texto lido. Nessa perspectiva, aprender a ler significa compreender criticamente os textos e as informações que circulam na escola e na sociedade.

Embora essa avaliação tenha sido realizada com turmas do 4º ano, podemos inferir que já traz reflexos das desigualdades reveladas no contexto da pandemia, visto que os alunos participantes dessa pesquisa estudaram de forma remota nos anos 2020 e 2021. Vale ressaltar que o retorno das aulas semipresenciais ou presenciais, em 2021, ocorreu em datas diferenciadas em nosso país. No DF, as aulas semipresenciais retornaram, na rede pública, em julho de 2021.

Podemos verificar que os esforços para manter o ensino remoto em tempos de pandemia não foram suficientes para vencer o desafio de alfabetizar as crianças nesse período, elevando o déficit de alfabetização dos estudantes brasileiros.

3.4 Desigualdades sociais aumentam o déficit na educação

A pandemia de covid-19 apresentou a todos a realidade brasileira em suas diversas formas, caras e contextos. Boaventura Santos (2020) mostra que a pandemia tornou visível os grupos mais vulneráveis da sociedade brasileira. Para o autor, o cumprimento do distanciamento social se tornou impraticável para esses grupos populacionais, que são mulheres, trabalhadores informais, moradores de rua, moradores das periferias, refugiados, pessoas com deficiência, entre outros. Nesse viés, ao mesmo tempo que a pandemia dá visibilidade aos grupos vulneráveis, também intensifica essa vulnerabilidade, pois dificulta o mínimo de acesso a sua subsistência.

Com a pandemia de covid-19, a educação pública brasileira precisou se reinventar, em pouco tempo, teve de replanejar caminhos e projetos educacionais, o que estava organizado para ser desenvolvido de forma presencial teve de ir para o digital. Sabemos que isso não foi uma tarefa fácil e que muitas vezes não foi possível dada a especificidade da educação e a falta de estrutura tecnológica em boa parte das escolas públicas brasileiras.

O estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2020, observou que, no ensino fundamental, havia 27,2 milhões de estudantes matriculados em todo o Brasil. Destes, 4,4 milhões não dispunham de acesso à internet ou acesso a aparelhos tecnológicos para a realização das atividades no período em que as escolas estavam funcionando de forma remota. Outro dado alarmante, que diz muito sobre a educação brasileira,

é que 70% das crianças e dos adolescentes que não tinha acesso à educação remota eram pobres, negras e indígenas (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Com isso, observamos que as populações já tão marginalizadas, mais uma vez, foram excluídas do seu direito básico à educação. O negacionismo no campo da saúde também se estendeu para o campo da educação, visto que o MEC não apoiou as instituições educacionais, esquivando-se da proposição de diretrizes normativas para a educação brasileira e de investir financeiramente para melhorar o acesso dos estudantes mais pobres ao mínimo de acesso à educação.

Saviani e Galvão (2021) apontam as implicações pedagógicas do ensino remoto e sinalizam a falácia do discurso sobre o “ensino” remoto ser a única possibilidade para a continuação das atividades pedagógicas, contrapondo-se ao ensino presencial, o que colocaria em risco toda a comunidade escolar. Para os autores, o ERE não foi uma opção, e sim uma escolha política, que contribui muito para a desvalorização do trabalho docente e da educação escolar como um todo.

Silva (2020) ao falar das consequências da pandemia para a educação constata que a ausência de tecnologia causou grande sofrimento para as famílias, os estudantes e os professores, principalmente aqueles que não tinham condições de acessar as aulas *on-line*. Segundo o autor,

não se pode ignorar que a grande parcela da população que frequenta a educação básica regular no país não dispõe de mecanismos que assegurem o mínimo de qualidade nos momentos em que as redes, sobretudo públicas, de ensino buscam dar um tom, de normalidade e garantia do “repasso” de conteúdos a esses estudantes. (SILVA, F., 2020, p. 72).

Para ele, era de se esperar que a população vulnerável seria a mais afetada. Nesse sentido, pensar em políticas educacionais que possibilitem a recomposição das aprendizagens dos estudantes é essencial para não aumentar ainda mais o abismo entre aqueles que tiveram a oportunidade de aprender e aqueles que não tiveram condições de acessar essa aprendizagem.

Nesse viés, faz-se necessário desenvolver um trabalho pedagógico com vistas a alcançar os diferentes níveis de aprendizagem que podem estar presentes em uma sala de aula. O atendimento da heterogeneidade em sala de aula é complexo e requer um planejamento sistematizado, com objetivos claros, que possa contemplar todos os alunos. É importante que tenha um ponto de partida e um ponto de chegada, oferecer atividades desafiadoras pode ser um bom começo para alcançar a meta de superar as dificuldades de aprendizagem (OLIVEIRA-MENDES; MORAIS, 2020).

Mainardes (2021) discute respostas para as questões relacionadas à alfabetização nesse contexto de pandemia, que são: *i*) as decisões sobre currículo e políticas educacionais precisam ser debatidas com os atores que atuam no contexto escolar; *ii*) é preciso planejar ações a curto, médio e longo prazos; *iii*) planejar intervenções pedagógicas individualizadas; e *iv*) práticas significativas na alfabetização para garantir a aprendizagem de forma contínua e sistemática.

Dessa forma, revisitar as orientações pedagógicas para o BIA e promover agrupamentos, reagrupamentos e atividades de reforço possibilita ao professor trabalhar com segurança e atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes. Visto que tais diferenças aumentaram no período de suspensão das aulas presenciais.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo descrevemos a metodologia utilizada para a realização deste estudo, apresentamos a definição de pesquisa qualitativa, bem como realizamos a contextualização da escola objeto deste estudo, descrevemos os participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Neste capítulo são apresentados também os aspectos éticos da pesquisa.

4.1 Estratégia de pesquisa

A presente pesquisa fez uso da metodologia qualitativa, definida por Creswell (2010) como um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos atribuem a um determinado problema. Os pesquisadores que escolhem fazer esse tipo de investigação têm o foco na interpretação da complexidade da situação analisada.

Ainda de acordo com Creswell (2010), o pesquisador qualitativo realiza a coleta de dados em um ambiente natural, interagindo com os participantes e com o local onde o problema acontece. Isso lhe possibilita fazer uso de diversos instrumentos para a coleta, tais como documentos, entrevistas e observações, os quais podem contribuir tanto para melhor compreender o sentido das informações coletadas quanto para identificar as categorias a serem analisadas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por realizar um estudo de caso. Para André e Lüdke (2018), o estudo de caso é uma das formas de realizar uma pesquisa qualitativa, principalmente devido ao seu caráter descritivo e pelo seu potencial em estudar as questões inerentes ao ambiente escolar. Para Yin (2015), o estudo de caso se destaca como um método útil e abrangente para a análise de fenômenos contemporâneos, agregando técnicas, como a observação direta dos eventos, e entrevistas dos indivíduos envolvidos. Nesse sentido, André (2012) acrescenta que estudos de casos são valiosos para a pesquisa e a avaliação educacional, por ser uma pesquisa que pode analisar uma unidade social em suas múltiplas dimensões. É possível, além das situações que ocorrem no ambiente, observar comportamentos dos participantes da pesquisa, compreender o significado das interações e estudar representações, mantendo o vínculo com o contexto em que as ações se manifestam. É fundamental que o pesquisador relate, de forma ética e responsável, suas observações para que seu estudo seja de fato o retrato da unidade pesquisada.

Nesta pesquisa, buscamos compreender o processo de alfabetização de crianças do BIA no contexto da pandemia, especificamente, no Centro de Atenção Integral a Criança Juscelino Kubitscheck (Caic JK), escola pública da SEEDF. O ineditismo do tema e as situações vivenciadas a partir do advento da pandemia por nossa sociedade justificam a escolha metodológica para investigar e analisar o processo de alfabetização nesse ambiente escolar.

4.2 A escola pesquisada

A escola Caic JK, inaugurada no dia 12 de março de 1993, está localizada no Setor de Mansões Park Way (SMPW), Quadra 6, Área Especial 2, próximo à região administrativa do Núcleo Bandeirante e à BR-040. É uma escola da periferia de Brasília e atende estudantes de diversas regiões do DF, como Águas Claras, Área de Desenvolvimento Econômico (ADE), Arniqueiras, Kanegae, Núcleo Bandeirante, Riacho Fundo I e II, Setor de Chácaras, SMPW, Sucupira, Vila Cauhy, e alguns estudantes do estado do Goiás. O atendimento a uma grande clientela de quadras do Park Way, Riacho Fundo I e II, Arniqueiras e ADE de Águas Claras se deve à falta de escolas nessas localidades. Esses estudantes têm acesso à escola por transporte escolar fretado pelo governo do DF.

A escola foi planejada para operacionalizar programas voltados para o atendimento integral da criança e do adolescente, em diferentes fases do seu desenvolvimento. Inicialmente, funcionava com atendimento em tempo integral que começava às 8 horas e terminava às 18 horas, hoje, esse atendimento não está mais disponível. O espaço físico da escola é amplo, ocupando uma área de 1.700 m², porém muitos espaços são adaptados em virtude de o projeto original não contemplar as necessidades da escola. Nos últimos anos, a escola vem passando por reformas, no entanto ainda falta organizar e reformar muitos espaços, principalmente estruturais.

Durante seus 30 anos de funcionamento, essa escola passou por muitas transformações, pois tinha como objetivo inicial ofertar uma educação em tempo integral à criança, mas esse atendimento não chegou a ser implementado como previsto originalmente. Hoje, a escola funciona como uma escola classe com múltiplos atendimentos, ofertando as seguintes modalidades da educação básica: educação infantil e educação precoce; ensino fundamental de nove anos – anos iniciais e educação especial.

Em 2022, a unidade de ensino possuía 942 estudantes matriculados e, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e demais atendimentos, contava com 83

servidores da carreira do magistério, sendo 43 professores efetivos e 40 contratados temporariamente. Um detalhe que chama a atenção é que, ano após ano, o segmento professor vem sendo ocupado por servidores temporários, uma vez que, dos 43 efetivos, apenas 23 estão realmente em sala de aula e 20 desenvolvem outras atividades. Há quatro professores na equipe diretiva, dois pedagogos no Serviço Especial de Atendimento, duas professoras na sala de recursos, duas pedagogas/orientadoras educacionais, quatro professoras readaptadas (não estão em sala de aula) e seis coordenadores pedagógicos. Os demais servidores efetivos estão assim distribuídos: uma psicóloga, uma monitora e seis servidores da carreira em assistência à educação. Há, ainda, a assistência dos servidores terceirizados: sete educadores sociais voluntários, 16 encarregados pela conservação e limpeza, seis responsáveis pela cozinha e pela alimentação e quatro responsáveis pela vigilância desarmada.

O Caic JK tem por missão oferecer aos estudantes uma educação de qualidade, desenvolvendo os objetivos e conteúdos apontados pelo *Currículo em Movimento*, visando promover uma aprendizagem significativa. Além de promover um conhecimento universal e sistematizado, considerando a formação integral do ser humano, e propiciar condições para um desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, contribui para a compreensão e a participação nas relações sociais e na transformação da sociedade. Nesse sentido, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola,

A escola desenvolverá seu trabalho pedagógico alicerçado na Proposta Curricular vigente, tendo em vista o aprimoramento da sua função social: a construção contínua do saber; promovendo projetos educacionais comprometidos com a construção do conhecimento e com o crescimento humano que permitam ao estudante intervir e transformar a realidade em que vive. Para nós, não importa somente a transmissão do conhecimento, mas sim o compartilhamento real de conhecimento entre estudantes e professores, bem como o uso correto e ético do saber formalizado, pois de nada serve o conhecimento isolado na sociedade contemporânea. (DISTRITO FEDERAL, 2022a, p. 10).

Como parte da sociedade contemporânea, na busca por mitigar os “atrasos” causados pelo fechamento das escolas no contexto da pandemia de covid-19, o Caic JK traz, como objetivo principal, “Ressignificar o tempo em que os estudantes estão na escola como medida para avançar no processo de recomposição das aprendizagens, após a pandemia do coronavírus, e melhorar o índice de aproveitamento dos estudantes da Unidade Escolar nas Avaliações Externas” (DISTRITO FEDERAL, 2022a, p. 13). Embora o objetivo seja bem específico em relação à recomposição das aprendizagens, não há nenhum objetivo específico explicando

como isso será realizado; há apenas o Projeto Reagrupamento, já previsto nas diretrizes educacionais para o BIA.

4.3 Instrumentos utilizados para a coleta de dados

De acordo com Creswell (2010), é na etapa da coleta de dados que o pesquisador estabelece os limites para o estudo, seja por meio de observações, entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, ou documentos e materiais visuais. O início deste estudo se deu com o advento da pandemia de covid-19 e com as dificuldades encontradas por professores e estudantes quando do processo de alfabetização nesse contexto. A construção das informações empíricas teve início com o levantamento bibliográfico realizado com o tema “alfabetização e pandemia” como palavra-chave. Devido ao ineditismo da pandemia, os estudos encontrados ainda são poucos, embora abordem diversas questões inerentes à pandemia, como a alfabetização digital e os estudos na área da saúde.

Neste estudo, além do levantamento bibliográfico, foram utilizados, como ferramentas de coleta de dados, pesquisa documental, entrevista semiestruturada e grupo focal.

A *pesquisa documental* aborda a implementação do ERE no Brasil e no DF. Também analisamos o PPP da escola, observando as bases epistemológicas que embasam sua construção e verificando como os desafios impostos pela pandemia estão retratados nesse projeto. Para André e Lüdke (2018), a pesquisa documental é uma técnica valiosa em pesquisas qualitativas, seja para complementar outras técnicas de coleta de dados ou para desvelar novos aspectos do estudo. Para as autoras, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 45). A análise de documentos representa ainda uma fonte de informação contextualizada e de baixo custo, permitindo acesso e obtenção de dados mesmo que os envolvidos na pesquisa não possam estar presentes.

A técnica de coleta de dados utilizada neste estudo com professores alfabetizadores e pais de estudantes foi a *entrevista semiestruturada*. Para André e Lüdke (2018), a entrevista permite captar informações de maneira imediata e aprofundar as questões, que, para outras técnicas de coleta, seria inviável, como, por exemplo, o questionário. Segundo as autoras, na entrevista, cria-se uma interação entre a pessoa que realiza a entrevista e a pessoa entrevistada, “especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há uma imposição de ordem rígida de questões: o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas

informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 39). A entrevista semiestruturada combina perguntas abertas e fechadas, e a pessoa entrevistada pode se posicionar sobre o tema desta, de forma mais espontânea (MINAYO, 2010). Nesse sentido, a entrevista semiestruturada permite que mais pessoas participem da pesquisa, ampliando a diversidade das respostas, as questões e, conseqüentemente, o estudo ora realizado.

Outra técnica que foi utilizada neste estudo, com os estudantes do 3º ano (BIA), foi o *grupo focal*. É um recurso utilizado para melhor compreender uma realidade em particular, permitindo autorreflexão e representações sociais dos grupos humanos. Nas escolas, é uma ferramenta útil para trabalhar com grupos de alunos, pais e professores, e permite diagnosticar, avaliar e introduzir novas ideias ao ambiente escolar (GONDIM, 2002). Nesse sentido, Gatti (2005) chama a atenção quanto à formação do grupo focal, pautando a seleção dos participantes nas experiências com o tema pesquisado, de forma que seus conhecimentos contribuam com os objetivos do estudo. Vale ressaltar que o pesquisador deve conduzir o grupo para o foco do estudo, não permitindo distrações.

4.4 Participantes

Compreendendo a importância do fenômeno estudado, e por se tratar de uma pesquisa no âmbito escolar, fez-se necessário conhecer o conjunto ou grupo de participantes desta. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a delimitação do universo a ser pesquisado explicita que pessoas ou fenômenos serão pesquisados. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram professores alfabetizadores, estudantes e mães de estudantes do 3º ano do ensino fundamental.

Os professores selecionados para responderem a entrevista estão entre aqueles que trabalharam em turmas de alfabetização durante o período da pandemia, isto é, nos anos de 2020, 2021 e 2022. Foram selecionados seis professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os estudantes que participaram do grupo focal são estudantes do 3º ano do ensino fundamental, que estudaram na rede pública do DF desde 2020 e vivenciaram o processo de alfabetização nos diferentes momentos da pandemia, ou seja, período inicial — adaptação às plataformas digitais e ao ensino remoto—; ensino híbrido — uma semana na escola e outra em casa —; e, em 2022, retorno ao ensino presencial. A composição do grupo focal contou com oito estudantes, sendo quatro meninas e quatro meninos. Dois estudantes se declararam brancos

e seis se declararam pardos. Dois estudantes residem em cidades no Entorno do DF, no estado de Goiás (Cidade Ocidental e Valparaíso de Goiás). Seis estudantes moram em regiões adjacentes à escola e residem com o pai, a mãe e os irmãos; dois moram com a mãe e os irmãos. Em conversa com os estudantes, eles relataram que suas famílias ganham o suficiente para pagar aluguel e comprar alimentação para a família. Dos estudantes que participaram do grupo focal, cinco são filhos de mães que também participaram da pesquisa respondendo a entrevista.

As mães dos estudantes foram selecionadas em consenso com a equipe gestora da unidade escolar. Das seis mães que responderam a entrevista, apenas uma não trabalha fora de casa. Em relação ao trabalho das mães, duas trabalham com serviços domésticos, uma é vendedora, uma é pedagoga em uma instituição de acolhimento de crianças e uma trabalha de serviços gerais na escola. A renda mensal de quatro delas gira em torno de um salário mínimo, uma recebe em torno de dois mil reais e uma não trabalha fora, mas considera a renda familiar boa. As entrevistas ocorreram tranquilamente, e as mães gostaram de contribuir para a pesquisa.

4.5 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB e aprovado em 6 de novembro de 2022, parecer nº 5.741.769.

Aos participantes da pesquisa foi assegurado o anonimato, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressaltamos que a participação foi voluntária, e os participantes foram informados que poderiam desistir da pesquisa a qualquer momento.

O resultado desta pesquisa contribui para discussões e reflexões sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia. Além disso, proporciona a elaboração de planejamento e implementação de políticas públicas que tenham como objetivo melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas escolas do DF. Os documentos e os arquivos construídos e utilizados durante a pesquisa serão armazenados pela pesquisadora pelo período de cinco anos, ficando esta responsável pelo sigilo das informações.

4.6 Procedimentos utilizados para a coleta de dados

Após a aprovação da pesquisa pelo CEP/CHS da UnB, em novembro de 2022, realizamos contato com a equipe gestora da escola e foi dado início a coleta de dados. Foi indicada uma turma de 3º ano para observação, o objetivo era verificar como estava o

desenvolvimento das crianças após o retorno às aulas presenciais. Assim, em conversa com a professora da turma foi explicado o objetivo da observação. Feito isso, a professora conversou com a turma e explicou sobre a pesquisa que estávamos realizando e pediu colaboração da turma para esse momento.

Realizamos observações e anotações gerais, entretanto não foi possível obter as informações necessárias que respondessem ao objetivo da presente pesquisa. Após essa constatação, resolvemos realizar o grupo focal com estudantes das turmas de 3º ano, instrumento já aprovado pelo comitê de ética.

Conversamos com os estudantes sobre a autorização dos pais para participação no grupo focal e enviamos o documento para que os pais assinassem. Além disso, a professora reforçou a explicação via grupo de WhatsApp da turma, falando do objetivo da pesquisa, mas apenas duas famílias autorizaram a participação dos estudantes, os demais estudantes foram convidados de outras turmas de 3º ano. Dito isso, realizamos o grupo focal no dia 12 de dezembro de 2022.

As observações aconteceram também fora da sala de aula, no intervalo, nas atividades realizadas na quadra de esportes e nas coordenações dos professores. Nesse período, participamos do conselho de classe final das turmas de 3º ano, no qual foram relatadas as dificuldades impostas pela pandemia para a aprendizagem dos estudantes, assim como foram dadas sugestões para a realização de atividades que possam melhorar a alfabetização deles.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as mães de seis estudantes e seis professores alfabetizadores. As entrevistas com os professores foram realizadas na própria escola, em período contrário ao de regência ou em dias que eles estavam fora da sala de aula, cumprindo o descanso da voz, de acordo com a Lei nº 5.105, art. 10 de 3 de maio de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013). Entrevistamos seis professores, dois do 1º ano, dois do 2º ano e dois do 3º ano do ensino fundamental. Todos trabalharam em turmas de alfabetização nos três últimos anos. Essas entrevistas ocorreram entre os dias 21 de novembro e 12 de dezembro de 2022.

Em relação às entrevistas com os familiares, entrevistamos seis mães de estudantes, entre elas cinco autorizaram a participação do filho/filha no grupo focal. As entrevistas ocorreram em local previamente estabelecido por elas, duas mães nos receberam em seus trabalhos e as demais nos receberam para a entrevista em casa. As entrevistas com as mães ocorreram entre os dias 10 de dezembro de 2022 e 28 de fevereiro de 2023.

Após as entrevistas finalizadas, foi realizado a transcrição dos áudios e iniciada a categorização das respostas dos participantes da pesquisa. Com o intuito de manter o anonimato, estabelecemos nomes fictícios para os participantes das entrevistas. Para os alunos, como foi realizado um grupo focal, usaremos o nome “Estudante” como referência. Para as mães participantes, usaremos nomes de princesas dos contos literários, conforme o quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Nomes fictícios atribuídos às mães dos estudantes

M. Ariel	M. Jasmine
M. Aurora	M. Mulan
M. Bela	M. Rapunzel

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Em relação ao grupo de professores, utilizaremos nomes de flores para identificar suas respostas, conforme o quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Nomes fictícios atribuídos aos professores

P. Cravo	P. Margarida
P. Girassol	P. Rosa
P. Jasmim	P. Violeta

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Além das entrevistas semiestruturadas aplicadas, com as mães dos estudantes e os professores, e do grupo focal, realizado com os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, trataremos, em nossa análise, dados encontrados nas observações realizadas no contexto escolar.

4.7 Procedimentos utilizados para a análise dos dados

Este estudo utilizou a análise de conteúdo como técnica para analisar os dados evidenciados nas entrevistas e no grupo focal. Essa técnica tem como ponto de partida a mensagem e permite ao pesquisador realizar inferências sobre os elementos da comunicação. A análise de conteúdo é definida por Bardin (2021) como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2021, p. 44).

De acordo com a autora, o pesquisador tem a sua disposição um conjunto de técnicas que possibilitam efetuar deduções lógicas e justificadas das mensagens, a fim de encontrar respostas às questões da pesquisa, além de fundamentar sua interpretação e validar os resultados encontrados.

Utilizando os pressupostos de Bardin (2021), três fases de organização de análises de dados foram consideradas:

- a) **Pré-análise** – constitui a fase da organização, é o primeiro contato com os documentos, entrevistas e documentos a serem analisados. O pesquisador realiza uma “leitura flutuante” e utiliza as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência.
- b) **Exploração de material e tratamento dos dados** – nessa fase, o pesquisador realiza a decodificação, a decomposição e(ou) a enumeração dos trechos significativos dos textos e documentos, atribuindo um código para cada mensagem. Esses códigos serão agrupados por semelhanças e constituirão as categorias e as unidades de registros que servirão de base para a interpretação dos dados.
- c) **Interpretação** – constitui-se da teorização dos dados, permite estabelecer quadro de resultados. As categorias são analisadas e os resultados ganham significado e validade. Nessa fase o pesquisador tem resultados significativos da sua pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas e do grupo focal, constituímos as categorias e, a partir delas, identificamos os temas. Dessa forma, optamos por utilizar como unidade de análise o tema, pois, segundo Bardin (2021, p. 220), “A análise temática recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetadas sobre os conteúdos”. Ainda segundo a autora, o objetivo da análise de conteúdo temática é descobrir os núcleos de sentido de uma comunicação, cuja frequência evidencie o significado da mensagem e seu valor para o objetivo do estudo.

Nesse sentido, no próximo capítulo, apresentamos a constituição das categorias e os temas que serão analisados e discutidos posteriormente.

5 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a constituição das categorias e discutimos alguns dados relevantes encontrados nessa construção, abordaremos, de forma explicativa, essa tessitura. Em seguida realizaremos a análise de dados e a discussão dos resultados obtidos nesse estudo.

5.1 Constituição das categorias

Ao iniciar a pré-análise, depois da leitura e da organização das mensagens, surgiram palavras e frases que deram origem às categorias iniciais. Como podemos ver no quadro 3.

Quadro 3 – Categorias iniciais

Categorias iniciais	
1) Início da pandemia	15) Trabalho
2) Atividades que os estudantes gostavam de fazer em casa	16) Ensino remoto/ensino híbrido/ensino presencial
3) Aprender a ler e escrever pelo computador	17) Professores
4) Espaço/local de estudo em casa	18) Pais/mães/responsáveis
5) Auxílio nas atividades	19) Adaptação
6) A pior coisa da pandemia	20) Formação de professores
7) Saúde	21) Desafios da pandemia
8) Sentimentos	21) Lições da pandemia de covid-19
9) Acesso à internet	23) Recomposição da aprendizagem
10) Sonhos para o futuro	24) Aprendizado
11) Estratégias SEEDF	25) Tecnologias/ferramentas (computador/celular)
12) Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem	26) Compromisso
13) Processo de alfabetização	27) Políticas educacionais
14) Desinteresse	28) Infrequência dos alunos

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após a constituição das categorias iniciais, ocorreu a organização, a classificação e o agrupamento de mensagens, frases e(ou) palavras similares, com o intuito de enumerá-las e fazer um recorte das principais verbalizações identificadas nas entrevistas. A partir do tratamento das informações chegamos às categorias intermediárias.

Quadro 4 – Categorias intermediárias

Categorias intermediárias	Ocorrência	Verbalizações (recortes exemplificadores)
Planejamento	4	“A gente percebe que, por exemplo: a prova diagnóstica que foi feito no início do ano, que veio da Secretária, era

		uma prova totalmente como se eles estivessem esquecidos da pandemia, então assim tem que ter aquela adequação, ter aquele olhar diferente, ter essa ajuda maior.” (P. Violeta).
Desigualdades sociais	6	“É teve que colocar internet, foi um gasto a mais. (M. Aurora).” “[...] assim, o abismo só aumentou, não houve investimentos nessa área.” (P. Rosa).
Políticas educacionais	6	“Eu estou muito otimista, acho que tem políticas públicas aí que podem ser viabilizadas, para que diminua este déficit educacional, porque vai demorar, não é assim um ou dois anos, mas ele precisa acontecer, acho que tem como fazer isso desde que seja uma política pública que veja, que leve em consideração todas as camadas sociais.” (P. Rosa).
Acompanhamento das atividades escolares	9	“Na maioria das vezes sim, quando eu não podia a vizinha ajudava.” (M. Rapunzel).
Avaliação	9	“As crianças que tinham equipamentos e pais comprometidos, esses conseguiram, é a gente conseguiu atingir, mas aquelas que ficaram só com atividades impressas, essas foram prejudicadas.” (P. Rosa).
Desafios	10	“[...] aqueles alunos que precisavam de uma atenção maior a gente conseguiu um pouco mais, não tanto porque assim os alunos faltavam muito, então eles tinham assim, tinham períodos de até uma semana sem vir a escola, porque eles estavam adoecendo muito.” (P. Margarida).
Família e trabalho	10	“Eu tive um pouco de dificuldade porque eu estava trabalhando, então assim, eu acompanhava quando eu chegava à noite, mas com um pouco de dificuldade na questão dela já está cansada. Ela ficava na casa de uma vizinha, e essa vizinha no horário de aula colocava ela para fazer as atividades.” (M. Mulan). “[...] como não fico muito em casa, ficava mais no trabalho, tinha que conciliar trabalho com ensinar ela entendeu? Com doença de família, distância de família, também.” (M. Bela).
Pandemia	10	“Foi assustador, muito assustador aí comecei a pensar que, os desafios, né! Os futuros desafios que eu teria que... me encontrar com eles, assim foi muito complicado.” (P. Violeta).
Alfabetização	11	“Ela tirou de letra, uma menina que conseguiu superar todas as dificuldades porque ela se alfabetizou na pandemia.” (M. Mulan). “[...] porque não foram todas as crianças atingidas pelas coisas que a gente fazia e a gente não tava presente para saber como as crianças estavam.” (P. Margarida). “[...] foi no processo da pandemia que ela começou a aprender a ler.” (M. Rapunzel).

Trabalho e formação docente	14	<p>“[...] ninguém quis saber se eu tinha um computador se eu tinha uma internet que realmente eu pudesse dar minhas aulas remotas.” (P. Rosa).</p> <p>“Até conseguiram elaborar, através da Eape todos aqueles cursos, [...] muito limitados eu acredito que foi o que eles tinham para fazer.” (P. Girassol)</p>
Sentimentos	15	<p>“O primeiro sentimento foi de insegurança, de falta de preparo.” (P. Cravo).</p> <p>“Foi um pouquinho triste pra mim, porque eu gosto de ficar na escola.” (Estudante).</p>
Ensino	16	<p>“As atividades impressas. Foi a única coisa que ajudou a gente porque se não fosse acho que ele não tinha aprendido nada.” (M. Ariel)</p>
Ferramentas tecnológicas/digitais/plataforma de aula	35	<p>“Eu não tinha nenhuma intimidade com essas tecnologias, assim questão de computador, de baixar aula, de gravar aula.” (P. Jasmim).</p> <p>“Não era toda vez que podia entrar na aula <i>on-line</i>, às vezes, o celular podia estar descarregado também.” (Estudante).</p> <p>“A questão da videochamada, que foi, eu acho que foi fundamental, que o professor olhar para o aluno, falar com o aluno é fundamental.” (M. Mulan).</p> <p>“Ele não precisou ficar pegando atividades, fazia tudo <i>on-line</i>, fazia tudo na plataforma.” (M. Aurora).</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com as categorias intermediárias identificadas, foi possível observar que alguns temas ganharam destaque nas verbalizações emitidas pelos participantes da pesquisa. Observamos que o tema “Ferramentas tecnológicas/digitais/plataforma de aula” foi o que teve maior número de verbalizações. Podemos dizer que esse dado reflete as dificuldades de acesso e de estrutura tecnológica para a promoção da aprendizagem no contexto da pandemia. Observamos, ainda, que a adesão ao ensino remoto por parte das instituições educacionais não refletiu no investimento necessário para que a educação chegasse aos estudantes, principalmente aos estudantes mais pobres e vulneráveis. Constatamos essa realidade no estudo realizado pelo Ipea em 2020, quando diz que 70% das crianças e dos adolescentes que não tiveram acesso à educação remota em nosso país são pobres, negras e indígenas (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Esse dado também diz muito sobre as condições de trabalho das famílias que responderam as entrevistas. Foi possível observar que, mesmo trabalhando formal ou informalmente, as famílias relataram que os “ganhos” não eram suficientes para contratar uma

internet de qualidade ou ainda comprar aparelhos tecnológicos para que os filhos pudessem acompanhar as aulas *on-line*.

O quadro 5 apresenta as categorias finais e os temas identificados após o tratamento dos dados, que analisaremos e discutiremos na próxima seção.

Quadro 5 – Categorias e temas identificados

Categorias finais	Temas
Categoria 1: Alfabetização no contexto da pandemia	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos e percepções dos participantes • Ensino remoto emergencial, ensino híbrido e retorno às aulas presenciais • Tecnologias digitais
Categoria 2: Família e escola	<ul style="list-style-type: none"> • Família e escola: promotoras da aprendizagem dos estudantes • Desigualdades sociais
Categoria 3: Trabalho docente e novas perspectivas para a alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores • Avaliação da alfabetização no contexto da pandemia • Recomposição das aprendizagens • Perspectivas educacionais

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na categoria 1- *Alfabetização no contexto da pandemia* – destacamos os inúmeros desafios ocorridos durante o período da pandemia para continuar as atividades escolares e enfatizamos também, os sentimentos dos indivíduos participantes da pesquisa frente a realidade imposta pelo advento da pandemia de covid-19.

Na categoria 2- *Família e escola* - destacamos a importância da família como mediadora do processo de aprendizagem e discutimos como as desigualdades sociais influenciaram no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Analisamos também as estratégias utilizadas pelas famílias para manter os estudantes em contato com os professores e com a escola.

Na categoria 3 – *Trabalho docente e novas perspectivas para a alfabetização* – evidenciamos como os professores avaliaram o processo de alfabetização no contexto pandêmico, as dificuldades enfrentadas nesse período e os aprendizados adquiridos no percurso da pandemia.

Na próxima seção realizaremos a análise dos dados evidenciados e a discussão dos resultados.

5.2 Alfabetização no contexto da pandemia

O início da pandemia trouxe um misto de sentimentos que tomaram conta de quase toda a população mundial. Para nós, brasileiros e brasileiras, não foi diferente, pois, além de lutarmos para sobreviver ao vírus, ainda tivemos de lutar por informações verídicas, pelo direito ao tratamento da saúde e por direito à vacina, citando algumas. No campo educacional, a incerteza tomou conta de nossas escolas. Em vista disso, para compreender como os participantes da pesquisa vivenciaram esse momento, começamos as entrevistas perguntando a todos que sentimentos e percepções foram suscitados a partir do decreto da pandemia.

Os participantes, inicialmente, responderam com uma palavra ou uma frase curta, totalizando quatorze palavras, sendo que algumas palavras foram citadas mais de uma vez. Retratamos, a seguir, por meio de uma nuvem de palavras, as primeiras impressões e os sentimentos descritos por professores, pais e estudantes.

Figura 1 – Nuvem de palavras



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Constatamos que, em meio ao caos e à falta de informações no início da pandemia, os professores, os pais de estudantes e os estudantes vivenciaram momentos de incertezas e que, passados quase três anos, ainda é uma lembrança presente na vida de todos. A necessidade do

isolamento social foi sentida por todos, revelando muitos sentimentos, emoções e medos, como é possível perceber nos relatos dos participantes da pesquisa:

Foi um pouquinho triste pra mim, porque eu gosto de ficar na escola. (Estudante).

Foi assustador, muito assustador aí comecei a pensar que, os desafios, né! Os futuros desafios que eu teria que...me encontrar com eles, assim foi muito complicado. (P. Violeta).

Senti um pouco de ansiedade. Tinha que ficar só dentro de casa e se saísse tinha que ser só com a máscara. (Estudante).

Inferimos que a fase inicial da pandemia causou apreensão, angústia, insegurança e trouxe muitos desafios para professores, famílias e estudantes. O fechamento das escolas, o distanciamento social e a falta de contato com a escola e com os estudantes revelaram o quanto estávamos despreparados, e ainda estamos, para lidar com situações tão adversas e tão complicadas. Grossi, Minoda e Fonseca (2020) e Nakata (2020) também perceberam, em seus estudos, esses resultados. Segundo os autores, a sensação de impotência, o medo do novo e a falta de cuidado por parte das autoridades foram pontos cruciais que determinaram o sentimento de frustração frente à situação emergencial imposta pela covid-19.

Passado o choque inicial e com os números de casos de covid-19 cada vez maiores, foi o momento de planejar o retorno às aulas e ao trabalho. No DF, o recesso escolar foi adiantado aos professores. Foram ofertados três cursos pela Eape, de forma aligeirada. O intuito era capacitá-los para utilizar novas metodologias para o ensino e aprendizagem.

Quanto à formação ofertada, os professores entrevistados relataram que a iniciativa foi boa, mas, não alcançou a todos, pois muitos professores ainda não sabiam lidar com as possibilidades que as tecnologias poderiam oferecer para o ensino e para a educação. Além disso, cabe dizer que alguns professores não possuíam as noções básicas sobre o uso das tecnologias, pois alguns tinham dificuldade para ligar o computador e entender como funcionava, ou seja, foi outro aprendizado. Esse fato foi retratado por alguns professores quando perguntados sobre as estratégias utilizadas pela SEEDF para dar continuidade às atividades escolares:

[...] muitos desafios, começando aí da plataforma, das gravações de vídeo aulas que a gente não estava preparada para fazer isso, porque foi tudo assim meio num susto, a gente teve que fazer as coisas, se virar... (P. Margarida).

O professor que tem mais tempo de secretária, a dificuldade é maior na adaptação, nas questões de computador, nas questões remotas, né? Mas foi um aprendizado imenso, teve esse lado positivo. (P. cravo).

Eu comecei a aprender tecnologias que eu não conhecia antes, né? Para dominar e fazer meu trabalho, então primeiro ter que correr atrás de cursos, essas coisas, estratégias que a gente pode fazer para atingir os objetivos. (P. Violeta).

Eu não tinha nenhuma intimidade com essas tecnologias, assim questão de computador, de baixar aula, de gravar aula. (P. Jasmim).

Podemos perceber que os cursos ofertados pela SEEDF, por meio da Eape, não foram suficientes para capacitar todos os professores. A aprendizagem se deu na prática. Felizmente, alguns professores que já tinham mais conhecimento sobre o uso das tecnologias se dispuseram a auxiliar aqueles que ainda estavam em processo de aprendizagem, como é o caso da professora Margarida, que relatou que, “além de fazer as atividades para a sua turma, ainda tinha que socorrer os colegas”. Essa colaboração foi um ponto positivo em meio a tantos contratempos, pois esse dado traz luz ao ato educativo, que, assim como Freire, entendemos ser um ato solidário (FREIRE, 1996).

No que diz respeito ao uso das tecnologias para a efetivação do ERE, ocorreram algumas inconsistências devido à ausência de estrutura tecnológica, falta de internet, bem como a falta de recursos para a compra de computadores, celulares, tablets, entre outros. Nesse sentido, os participantes da pesquisa falaram como foi o trabalho com o ERE:

No começo foi um pouco difícil, foi muito assim, porque foi um processo que envolvia internet, né! A gente não tinha celular eu não sabia ainda mexer nestas coisas, nessas atividades assim pelo celular. Não tinha aparelho adequado para poder acompanhar as aulas dela, é tanto que a escola chegou a dar um aparelho pra ela, pra poder ter acompanhamento na época. (M. Bela).

[...] os alunos, não tinham primeiro nem equipamentos, né? Ferramentas, nem acesso à internet, aí foi comprou também pacote de dados de internet, mas não dava também para todos os celulares, aí... (P. Jasmim).

[...] ninguém quis saber se eu tinha um computador se eu tinha uma internet que realmente eu pudesse dar minhas aulas remotas. (P. Rosa).

Mesmo sabendo que o ERE foi considerado a alternativa mais viável para a manutenção das crianças na escola, ou, pelo menos, manter um mínimo de contato com os estudantes, é possível notar, nas declarações dos entrevistados, as dificuldades para manter essa modalidade de ensino, uma vez que a ausência de aparelhos tecnológicos e o acesso à internet foram os maiores entraves para a realização das atividades escolares. Estudos comprovaram que a maioria dos estudantes das escolas públicas brasileiras não conseguiram acessar as aulas remotas, como apontam Francisco Silva (2020) e Renata Sampaio (2020).

O ERE demandou, por parte das escolas e das famílias, muito planejamento e esforço. Os professores tiveram de aprender novas formas de ensinar, e as famílias foram alçadas ao posto de auxiliares educacionais, de forma que a casa passou a ser a escola. Para a maioria das famílias, as dificuldades encontradas foram imensuráveis. Para citar alguns exemplos: acompanhar as aulas *on-line*, auxiliar na realização das atividades impressas, manter as crianças motivadas, além da preocupação com a saúde dos membros da família e com a manutenção do emprego.

Podemos inferir que o processo de alfabetização na modalidade do ERE foi insatisfatório, pois os estudantes que mais necessitavam não foram atendidos em seus direitos básicos. Devido a isso, as desigualdades educacionais já existentes se intensificaram, pois, muitas famílias, por mais que se esforçassem, não conseguiram atender as demandas necessárias para continuar o ensino das crianças. Nesse sentido, podemos dizer que os estudantes mais pobres foram os mais prejudicados. Dada a realidade do nosso país, estudos já apontavam para o aumento das desigualdades sociais e educacionais, como o relatório da Associação Brasileira de Alfabetização (2020), que chamou a atenção para o fato do aligeiramento da alfabetização, sem seguir a sistematização necessária para que a criança seja alfabetizada.

Outros estudos também chamaram a atenção para a especificidade da alfabetização e para o planejamento que os governos deveriam realizar com vistas a diminuir os efeitos da suspensão das aulas presenciais, como o relatório da Unesco (ORGANIZAÇÃO DA NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 2020).

Após mais de um ano de ERE, em julho de 2021, com a vacinação contra a covid-19 em andamento e com a diminuição da transmissão do vírus, possibilitou-se o retorno às aulas presenciais, ainda que de forma escalonada. Assim, as turmas maiores foram divididas em grupos. Dessa forma, um grupo frequentava as aulas durante uma semana e, na semana seguinte, ficava em casa, possibilitando um rodízio de estudantes. Além disso, os alunos levavam atividades impressas para serem desenvolvidas no decorrer da semana que estariam em casa. Tais atividades eram recolhidas e corrigidas. Em relação ao ensino híbrido, os participantes responderam:

Trouxe um pouco mais de alívio, não era o ideal, mas era o real para nós também professores, porque a gente sabe que a escola, ela traz o social, nós somos seres sociáveis. Então eu via assim a felicidade das crianças no retorno. (P. Jasmim).

Foi uma sensação de alívio, de poder estar com os alunos, de trabalhar juntos ali presencialmente com os alunos. (P. Cravo).

[...] porque uma semana na escola outra semana em casa, mesmo fazendo atividade não era a mesma coisa. [...] porque aprendia uma coisa em uma semana, e ia aprender outra coisa em outra semana. Então não ajudava muito. (M. Ariel).

Inferimos que o ensino híbrido renovou as esperanças dos professores e das famílias, pois os docentes falaram que sentiram um alívio enorme, porque sabiam que boa parte dos alunos estava com déficit na alfabetização e que esse retorno, mesmo intercalado, era um momento de trabalhar e tentar recompor o máximo possível da aprendizagem dos estudantes. Entretanto algumas famílias declararam que esse momento não foi muito proveitoso, pois, para elas, a lacuna de uma semana dificultava muito o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

A modalidade de ensino híbrido é definida como a combinação entre aulas presenciais e aulas *on-line* (SANTOS, C., 2021). Entretanto, no DF, foi adaptado à realidade dos estudantes e dos professores. Na escola onde foi desenvolvida esta pesquisa, os estudantes assistiam às aulas durante uma semana, nas quais eram introduzidos e explicados novos “conteúdos”, e levavam as atividades impressas para serem realizadas na semana seguinte, quando estivessem em casa.

Ocorreram, ainda, casos em que alguns professores só retornaram para as escolas um tempo depois, como, por exemplo, aqueles que foram imunizados com vacinas que necessitavam de mais de uma dose para completar a eficácia e também as docentes que estavam grávidas nesse período. Nesses dois casos, os estudantes continuaram com aula *on-line*.

Em novembro de 2021, foi retomado o ensino 100% presencial. Através da publicação da Portaria Conjunta nº 12, de 28 de outubro de 2021, da SEEDF e da Secretaria de Estado de Saúde do DF, as orientações eram no sentido de manter os mesmos protocolos de segurança já conhecidos (DISTRITO FEDERAL, 2021). Foi um momento de redobrar os cuidados com a saúde e de trabalhar com afinco para que os estudantes retomassem o ritmo de estudos e de aprendizagem. Esse momento foi relatado com alegria e cautela por todos os participantes da pesquisa:

Nossa! Foi um dos melhores dias da minha vida. Muito bom! Porque eu sabia que os alunos estavam sendo prejudicados, ficando em casa. (P. Jasmim).

[...] aqueles alunos que precisavam de uma atenção maior a gente conseguiu um pouco mais, não tanto porque assim os alunos faltavam muito, então eles tinham assim, tinham períodos de até uma semana sem vir a escola, porque eles estavam adoecendo muito. (P. Margarida).

Como percebemos, o retorno às aulas presenciais em sua totalidade trouxe esperança para professores, pais e estudantes e acarretou também em uma série de medidas relacionadas aos cuidados com a higiene e a saúde, para evitar a contaminação com o vírus da covid-19. Visto que a vacinação ainda estava em andamento e o medo da doença era uma constante. Segundo relato da professora Margarida, os alunos faltavam muito, ficavam doentes, e, como o sistema de saúde estava sobrecarregado, os pais não conseguiam atendimento médico. Então muitos estudantes ficavam em casa como medida de proteção.

No que diz respeito ao processo de alfabetização, os professores estavam imbuídos de trabalhar para que os estudantes pudessem recompor suas aprendizagens. Como já estava finalizando o ano, essa recomposição foi pontual.

No ano de 2022, as escolas no DF iniciaram o ano de forma presencial, possibilitando, assim, uma certa normalidade ao fazer pedagógico. Nesse sentido, o PPP da escola traz como objetivo principal ressignificar o tempo que o aluno está na escola e desenvolver um trabalho pedagógico com vistas a diminuir o déficit de aprendizagem dos estudantes, valorizando os projetos já existentes na SEEDF, como o projeto do reagrupamento por exemplo.

Uma declaração da professora Girassol faz referência ao programa “Mais Alfabetização”, que foi desenvolvido em uma escola em que ela trabalhava e atendia, de forma individualizada, crianças com dificuldades no processo de alfabetização. Conforme seu relato: “Os resultados eram excelentes, esse foi lá no Recanto aí eu peguei uma turma cheia, que lá assim muito cheia mesmo, uns 30 alunos, 1º ano, e assim, quando eu cheguei lá muito aluno sem saber ler, sem saber escrever e com este projeto eles avançaram assim” (P. Girassol).

Segundo a professora, esse tipo de projeto poderia ser desenvolvido pela SEEDF para auxiliar os estudantes nesse momento, em que se faz necessário retomar os objetivos de aprendizagem e intensificar o trabalho pedagógico com vistas a diminuir o déficit da alfabetização.

5.3 Família e escola

No contexto da pandemia, acompanhamos as dificuldades enfrentadas pelas famílias para auxiliarem os estudantes em sua aprendizagem. Os dados encontrados refletem essas dificuldades, pois, das seis famílias que responderam a entrevista, apenas uma relatou que não teve dificuldade para acompanhar as aulas *on-line*. Essa família tem uma boa estrutura de apoio

aos estudantes, uma vez que a mãe não trabalha fora e, assim, pode acompanhar os filhos em todas as atividades escolares.

Nas demais famílias, essa realidade foi um pouco diferente, pois as mães trabalhavam fora e continuaram a desenvolver suas atividades presencialmente. Ademais, duas mães relataram que podiam levar os filhos para o trabalho em algumas ocasiões, já as outras deixavam os filhos aos cuidados de parentes e(ou) vizinhos, sendo que duas relataram que as vizinhas auxiliavam os filhos no momento das aulas remotas e também na realização das atividades. Essas percepções foram captadas em algumas respostas da entrevista quando foi perguntado como era o desenvolvimento das atividades escolares no período da pandemia:

Foi um pouco complicado, porque como eu trabalhava tinha aquela correria, não acompanhava ele muito nas atividades só na parte da noite. (M. Ariel).

Eu tive um pouco de dificuldade porque eu estava trabalhando, então assim, eu acompanhava quando eu chegava à noite, mas com um pouco de dificuldade na questão dela já está cansada. Ela ficava na casa de uma vizinha, e essa vizinha no horário de aula colocava ela para fazer as atividades. (M. Mulan).

Na maioria das vezes sim, quando eu não podia a vizinha ajudava. (M. Rapunzel).

Podemos observar que as famílias enfrentaram muitas dificuldades para dar continuidade às atividades escolares dos filhos. Percebemos, ainda, a figura materna como responsável pela promoção da aprendizagem das crianças. As mães que trabalhavam fora de casa, demonstraram preocupação com o processo de alfabetização dos seus filhos e, embora tivessem celular e(ou) computador, o acesso à internet era limitado, e isso prejudicava muito a realização das atividades. Nesse sentido, constatamos que as famílias, mesmo diante de uma realidade tão adversa, se preocuparam, e ainda se preocupam, com a alfabetização dos seus filhos e criaram mecanismos de apoio, para que eles conseguissem realizar as atividades escolares.

No que tange à mudança do ensino presencial para o ensino em casa, os resultados encontrados apontam que as famílias agiram com mediadoras do ensino, atuando junto aos professores para propiciar um ambiente favorável à alfabetização. Em vista disso, Colello (2021) cita três pontos significativos para a medição do ensino: *i*) atitude de compromisso com a alfabetização, parceria escola e família; *ii*) conhecimento das diretrizes e do planejamento da escola, a fim de ajustar procedimentos; e *iii*) garantia de assistência necessária para os estudantes realizarem suas atividades. Manter um espaço e materiais adequados já é uma grande contribuição para o desenvolvimento do estudante.

Nesse sentido, podemos dizer que a constituição dessa postura mediadora foi construída no diálogo entre a família e a escola. Observamos essa construção quando as famílias relatam como foi o acompanhamento dos professores em relação ao ensino remoto:

Foi bom, eles foram muito atenciosos também não deixou faltar nada, tudo que a gente perguntava, eles respondiam, se tinha alguma dúvida a gente ligava lá eles respondiam, foi ótimo, não faltaram. (M. Bela).

[...] os professores se dedicaram o máximo que eles puderam, eles eram parceiros dos pais. (M. Mulan).

Evidencia-se a parceria da escola com as famílias para promover o processo educativo, cada uma com suas possibilidades e fazendo o que estava a seu alcance para os estudantes aprenderem. Um ponto que precisa ser considerado ao analisar esse processo, é a ausência da formação pedagógica por parte das famílias. Não podemos dizer que o acompanhamento foi o mesmo que o aluno teria se estivesse na escola, mas incentivamos a participação ativa das famílias na continuação da aprendizagem dos estudantes.

Constatamos também que as famílias e os estudantes consideram a escola como um espaço privilegiado de aprendizagem. Algumas mães que responderam a entrevista destacaram que, mesmo sem poder acompanhar as aulas pela plataforma ou as postagens pelo grupo de WhatsApp, os professores e a equipe gestora da escola sempre estiveram à disposição das famílias para responder suas dúvidas e, assim, manter a comunicação entre a escola e as famílias.

Nessa perspectiva, os professores destacam que as famílias foram parte essencial para o ensino-aprendizagem dos estudantes, pois, mesmo aquelas que não possuíam os aparelhos tecnológicos necessários para acompanharem os filhos, a maioria se desdobrou para manter um ambiente de estudos para eles e incentivar o processo de alfabetização. Isso é comprovado nos seguintes relatos:

O papel da família foi, foi assim fundamental, porque você via, eu vi nitidamente o crescimento das crianças que tinham aquelas famílias compromissadas, é que aceitaram o desafio, estavam juntos comigo assistindo a aula, tirando dúvidas, mas eram poucos, foram poucos, o restante não tinha...[...]. Não tem como gente a família é essencial. (P. Rosa).

[...] foi muito importante a presença dos pais neste momento aí de pandemia e assim eles abraçaram junto com a gente a causa, né. Foi um momento de união entre a família e a escola também. (P. Margarida).

Observamos que, quando a família e a escola caminham juntas, o resultado dessa união aparece na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, as famílias declararam que seus filhos foram alfabetizados no período da pandemia e que os professores, por meio de suas aulas *on-line* e atendimentos por videochamada, motivaram os estudantes para aprenderem. Sabemos que, dentro das possibilidades das famílias e dos professores, foi um momento de descobertas e de novas aprendizagens.

No que diz respeito ao uso das tecnologias para manter a comunicação entre a família e a escola, observamos que o aplicativo WhatsApp foi o mais utilizado para esse fim. Mas os resultados encontrados apontam que, embora todos tenham mantido contato com a escola por meio do aplicativo, esse contato não foi suficiente para manter as aulas *on-line* diariamente, pois, entre as famílias entrevistadas, apenas uma demonstrou que havia uma estrutura tecnológica para atender tal demanda.

Em relação à utilização do WhatsApp como ferramenta principal para comunicação entre as famílias e as escolas, vale destacar que, para a grande parcela dos estudantes da rede pública, esse era o único meio de acessar as aulas e o material para estudar durante a pandemia. Nestes casos, a sala de aula se reduziu à tela de um celular. Esse resultado também é evidenciado na pesquisa *Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19: resultados de uma pesquisa em rede* (MACEDO, 2022), que também constata que a maioria dos estudantes utilizava apenas o WhatsApp como forma de contato com a escola, com os professores e com as atividades pedagógicas.

5.4 Trabalho docente e novas perspectivas para a alfabetização

A alfabetização possibilita ao estudante avançar em suas aprendizagens, proporcionando bom desenvolvimento acadêmico ao longo da vida escolar. Nesse sentido, o trabalho docente desenvolvido em turmas de alfabetização requer uma formação contínua, na qual os docentes possam refletir sobre suas práticas pedagógicas com vistas a elaborar novas possibilidades educativas que possibilitem elevar a aprendizagem dos estudantes. No quadro 6, apresentamos a formação dos professores alfabetizadores que participaram deste estudo, bem como o tempo de atuação docente e o tempo de atuação em turmas de alfabetização.

Quadro 6 – Formação docente e tempo de magistério e de alfabetização

Nome dos professores	Formação acadêmica	Formação complementar	Tempo de magistério	Tempo de atuação em turmas de alfabetização
P. Cravo	Pedagogia e especialização em Psicopedagogia	Cursos na área de alfabetização	28 anos	3 anos
P. Girassol	Biologia, Filosofia, Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, Orientação Educacional e Neuropsicopedagogia	Cursos na área de alfabetização	32 anos	6 anos
P. Jasmim	Pedagogia e especialização em Alfabetização	Cursos na área de alfabetização	25 anos	25 anos
P. Margarida	Pedagogia e especialização em Alfabetização e Letramento	Cursos na área de alfabetização	25 anos	Mais de 10 anos
P. Rosa	Pedagogia e especialização em Orientação Educacional	Cursos na área de alfabetização	25 anos	12 anos
P. Violeta	Pedagogia e especialização em Alfabetização e Letramento	Cursos na área de alfabetização	7 anos	6 anos

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quanto à formação dos professores que responderam à pesquisa, os dados revelam que todos possuem curso superior, especialização e cursos complementares para atuar em turmas de alfabetização, como podemos observar no quadro 6. Dos seis professores entrevistados, metade tem menos de 10 anos de atuação em turmas de alfabetização, os demais professores possuem entre 10 e 25 anos. Quanto ao tempo de magistério, quase todos os docentes possuem em torno de 25 anos de sala de aula, apenas uma professora tem sete anos de atuação em sala de aula. Outro dado importante a ser considerado é a relevância que todos os professores conferem à formação continuada como meio de aperfeiçoar o processo educativo.

Nesse sentido, os professores, ao serem questionados sobre as estratégias utilizadas pela SEEDF para continuar as atividades escolares, relataram que sentiram falta de cursos e acompanhamento mais próximo para lidar com as tecnologias. Uma professora, ao se referir ao tema, disse: “Até conseguiram elaborar, através da Eape todos aqueles cursos, [...] muito limitados eu acredito que foi o que eles tinham para fazer” (P. Girassol).

Em um segundo momento, já com o ERE em curso, a mesma professora disse que se utilizou dos cursos oferecidos pela Eape para auxiliar na alfabetização das crianças da sua

turma. Segundo ela, a formação foi dinâmica e aconteceu na prática, pois suas dúvidas e inquietações eram discutidas com os formadores e colegas cursistas, conduzindo-a para uma reflexão sobre o fazer pedagógico necessário para alfabetizar as crianças no ensino remoto. Como podemos observar na resposta da professora quando foi perguntada sobre quais estratégias utilizou para desenvolver ao processo de alfabetização no cenário da pandemia:

um curso da Eape, que falava sobre práticas pedagógicas, então eu utilizei dos conhecimentos dessas professoras, para me darem ideias além do que elas tinham programado para usar na aula, [...] é utilização de cursos e coisas práticas, e tecnologia, foi necessário, é *data show*, passei a utilizar de forma muito mais intensa, *data show*, o celular, pra eles gravarem, aprenderem então assim, houve um avanço forçado, mais houve, pra que a gente utilizar as tecnologias. (P. Girassol).

Neste sentido, mesmo que os cursos ofertados pela SEEDF durante a pandemia tenham sido limitados, fez diferença para a prática docente da professora. Constatamos que alguns professores foram adaptando seus saberes às novas formas de trabalhar, aprendendo a lidar com as novas tecnologias na prática diária. Observamos, ainda, que os professores que dominavam o uso das tecnologias ensinavam aqueles que apresentavam dificuldades, o que confere um caráter humanizado aos processos educativos.

O maior desafio relatado pelos professores foi, sem dúvida, promover a alfabetização no cenário de pandemia. Alfabetizar as crianças por meio das telas ou, ainda, por meio das atividades impressas trouxe incerteza sobre a efetividade desse processo. Essa incerteza foi destaque na fala dos docentes, como podemos ver nos relatos:

[...] trabalhar *on-line*, trabalhar na plataforma foi uma coisa assim, muito custosa pra gente, foi muito, vou dizer até muito dolorido, porque a gente não alcançava as crianças da maneira que a gente precisava. [...], porque não foram todas as crianças atingidas pelas coisas que a gente fazia e a gente não tava presente para saber como as crianças estavam. (P. Margarida).

[...] está na frente da tela falando com os alunos do outro lado, né? Esse que foi meu maior desafio. (P. Jasmim).

Porque infelizmente pouquíssimos alunos, que tiveram acesso realmente ao conteúdo [...]. Porque somente poucos alunos que tinham internet, né! (P. violeta).

Nesse cenário, não foi possível acompanhar e tampouco avaliar os estudantes no desenvolvimento do processo de alfabetização. Logo ficou evidente a importância da participação das famílias nesse processo, o que, segundo os professores, fez a diferença para a alfabetização dos estudantes, durante a pandemia. Os professores relataram que:

A alfabetização é uma corrente com vários elos e um elo grande é a família, tem que tá em parceria com professor, tem que tá em parceria com a escola. (P. Girassol).

Os alunos que tinham a família próxima se alfabetizaram melhor. (P. Cravo).

A família, é importante sim, a questão da rotina, de ficar em cima, mesmo não indo para a escola, mas dentro de casa ter aquele momento de estudar, de treinar, de ler. (P. Jasmim).

Em vista disso, os professores avaliaram que as crianças assistidas por suas famílias, conseguiram melhor desempenho no processo de alfabetização. Entretanto sabemos que algumas famílias não puderam oferecer um ambiente alfabetizador para os estudantes no período do ensino remoto. A falta de acesso à aula *on-line* também foi mencionada no estudo de Saviani e Galvão (2021), quando os autores denunciam a falácia do ensino remoto, evidenciando que mais uma vez as famílias e as crianças mais pobres foram as mais prejudicadas.

Na escola pesquisada, foi possível averiguar que muitas famílias não tinham acesso a ferramentas tecnológicas, outras preferiram realizar as atividades impressas. Vale ressaltar que a escola ofertou atividades impressas às turmas de 1º ano e às famílias que não tinham acesso à plataforma de aula. A SEEDF disponibilizou, ainda, um serviço de mototáxi, que entregava e recolhia as atividades dos estudantes em casa. Dessa forma, observamos que a escola procurou levar as atividades pedagógicas para todos os estudantes, mas algumas vezes essa entrega não era possível, pois muitas famílias mudavam de endereço e não comunicavam à escola.

Nesse sentido, o retorno às aulas presenciais ainda que de forma híbrida foi muito comemorada por estudantes, professores e famílias, pois, com isso, se tornou possível avaliar a aprendizagem dos estudantes e planejar os novos passos para se chegar a uma alfabetização completa. Os professores relataram que estavam preocupados com a alfabetização e com a situação emocional dos estudantes, como podemos acompanhar nas respostas dos professores quando do retorno das aulas na modalidade do ensino híbrido:

Eu já esperava que realmente a maior parte dos alunos ainda estariam no início da alfabetização. (P. Jasmim).

Quando eu recebi os alunos no meio do ano de 2021, foi com muita ansiedade, [...] e com muita vontade de estar com os alunos, e ao mesmo tempo veio um medo, tivemos uma sensação, não só eu, tivemos uma sensação de medo. (P. Girassol).

A aprendizagem foi melhor do que tava no ensino remoto, assim a gente alcançou um pouco mais os alunos, aqueles alunos que tinham mais dificuldade, aqueles alunos que precisavam de uma atenção maior, a gente conseguiu um pouco mais, não tanto porque assim os alunos faltavam muito, então eles tinham assim, tinham períodos de até uma semana sem vir a escola, porque eles estavam adoecendo muito, gripavam

muito e o medo, né? O medo dos pais, o medo de ser sempre outra coisa e também a falta de atendimento no serviço público, que não tinha. Então os pais, as vezes nem conseguiam levar os filhos ao médico. (P. Margarida).

Outro dado importante encontrado nas respostas dos professores em relação ao retorno dos estudantes à escola foi o medo da contaminação pelo vírus, visto que os professores já estavam vacinados, mas as crianças e muito dos seus familiares ainda não. Esse fato acarretou muitas ausências das crianças às aulas, pois, como disse a professora Margarida, a rede pública de saúde não dava conta de atender a todos.

O retorno das aulas de forma híbrida foi considerado positivo pelas famílias, pois cada uma foi se ajustando para poder auxiliar os estudantes, como podemos perceber nos seguintes relatos:

Foi bem difícil. Porque a gente tinha que acompanhar bastante porque a criança não sabia ler, e com a ajuda do professor era mais fácil, e quando não tinha o professor pra ajudar a gente tinha que ler por ele, e tentar explicar da maneira que a gente entendia para poder passar pra ele, porque tinha hora que a gente nem sabia como era que explicava, mas a gente tinha que se virar, porque não tinha o professor ali toda hora pra tá ajudando. (M. Ariel).

Então o dia que ela ficava em casa, eu tinha que ensinar pra ela. (M. Bela).

Inferimos que as famílias se preocupavam em manter as crianças estudando na semana em que estavam em casa. Podemos dizer que, nesse procedimento, as famílias e a escola passaram por um novo processo de adaptação, tanto para manter os estudantes seguros e motivados como para planejar atividades que as crianças pudessem realizar com maior autonomia e, assim, ampliar as aprendizagens. As aulas semipresenciais aconteceram de julho a novembro de 2021; após esse período, as aulas voltaram a modalidade 100% presenciais.

No ano de 2022, as aulas já iniciaram de forma presencial, o que foi motivo de celebração para as famílias, os estudantes e os professores:

Esse ano melhorou, porque como foi presencial, tudo presencial foi bem melhor. Porque ele aprendeu a ler, não ler muito. Mas aprendeu ler. Escrever... (M. Ariel).

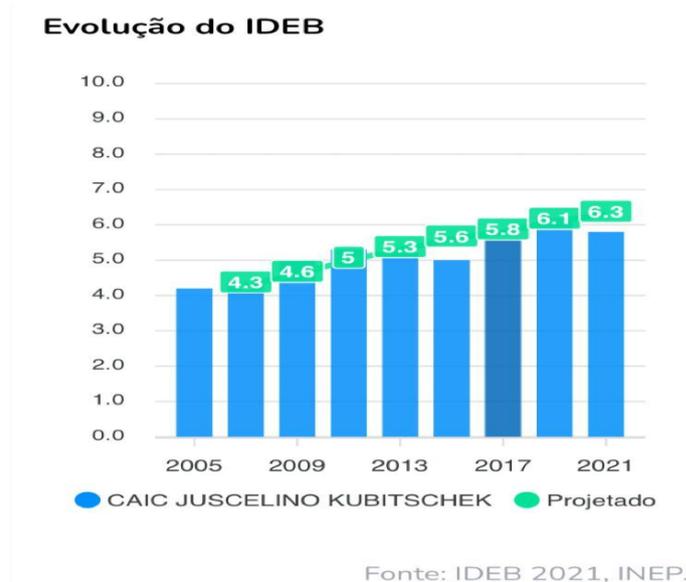
E nessa hora você percebe que a alfabetização é *tête-à-tête*, é cara a cara a cara, é frente a frente, é junto, não existe alfabetização *on-line*, nada disso a questão humana é essencial para que haja uma alfabetização. (P. Cravo).

Dessa forma, podemos dizer que o ensino *on-line* tem o seu espaço, mas, para o desenvolvimento do processo de alfabetização, precisamos da presença de um professor, de um mediador para facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Nesse viés, temos a

aprendizagem que acontece na troca com o outro, nas brincadeiras e na interação com colegas e professores (SMOLKA, 2012).

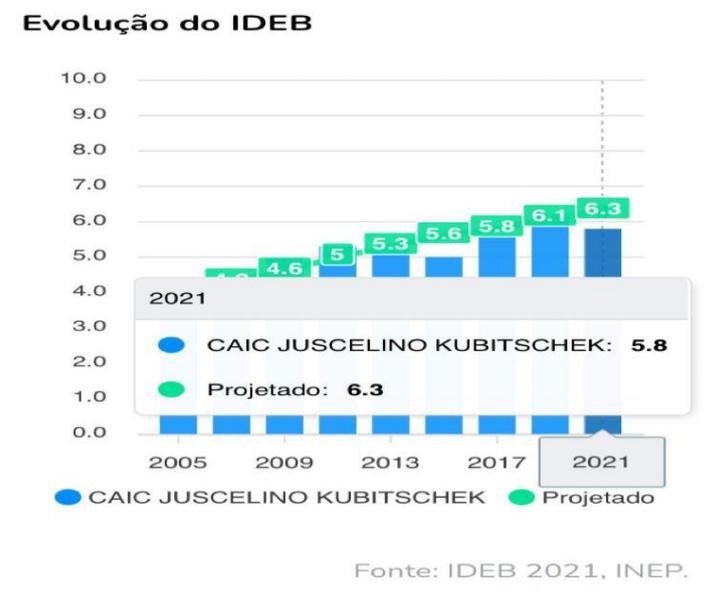
Em relação à avaliação da alfabetização, foi possível observar que a pandemia impactou os resultados, pois a escola, que antes apresentava um resultado crescente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), apresentou um resultado abaixo da média esperada, como podemos observar nas figuras 3 e 4.

Figura 2 – Evolução do Ideb – projeção para 2021



Fonte: Qedu (2021).

Figura 3 – Nota – Ideb 2021



Fonte: Qedu (2021).

Ao compararmos os resultados, podemos constatar que houve um retrocesso na avaliação da alfabetização, uma vez que o resultado foi inferior ao projetado, mesmo levando em consideração as aprovações quase automáticas em 2020. Isso quer dizer que, em relação à aprendizagem, esse número pode ser ainda maior. É o que observamos nos relatos dos professores alfabetizadores quando apontam o déficit na alfabetização dos estudantes. Esse dado também é confirmado pela pesquisa Alfabetiza Brasil (2023) ao destacar o aumento do número de crianças não alfabetizadas no período da pandemia da covid-19, segundo a pesquisa, em 2019 tínhamos 39,7% de estudantes não alfabetizados e em 2021 esse número subiu para 56,4%. Esse resultado revela que muitos estudantes não foram alcançados durante a pandemia e mesmo aqueles que estavam em contato com a escola, apresentaram dificuldades para avançar em seu processo de alfabetização.

Já em relação à avaliação da alfabetização no DF, no início de 2022, a SEEDF aplicou uma avaliação diagnóstica, para verificar o nível de aprendizagem dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2022b). O resultado dessa avaliação foi apresentado às escolas com orientações para planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos, com vistas a melhorar a alfabetização dos estudantes e, assim, diminuir o déficit de aprendizagem.

Quanto à avaliação diagnóstica, foi relatado o seguinte: “A gente percebe que, por exemplo: a prova diagnóstica que foi feito no início do ano, que veio da Secretária, era uma prova totalmente como se eles estivessem esquecidos da pandemia, então assim tem que ter aquela adequação, ter aquele olhar diferente, ter essa ajuda maior” (P. Violeta). Inferimos que a avaliação, mesmo que seja diagnóstica e, nos mesmos moldes anteriores à pandemia, não reflete a realidade das escolas. Ainda de acordo com a professora, muitos estudantes chegaram ao terceiro ano sem conhecer as letras do alfabeto, sem saber ler, sem saber interpretar e sem saber responder as questões da avaliação.

Esse resultado também é retratado no relatório do PIRLS (INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL, 2023), ao avaliar os estudantes do 4º ano do ensino fundamental. Vale destacar que, embora os estudantes retratados nesse relatório estivessem no 4º ano do ensino fundamental, estes estudaram de forma *on-line* no ano de 2020 e 2021, sendo que, no DF, durante o ano de 2021, os estudantes vivenciaram três modalidades de ensino: remoto, semipresencial e ensino presencial.

Como forma de promover uma maior aproximação das expectativas dos professores e das famílias, perguntamos aos professores e aos pais dos estudantes o que eles esperavam como

políticas educacionais para um melhor desenvolvimento da alfabetização dos estudantes. Os professores responderam assim:

O governo preparar melhor os professores, os professores que estão vindo hoje em dia, acho que eles não vão dar conta da alfabetização no futuro não, eles não estão vindo preparados, não. (P. Jasmim).

Eu esperava assim um atendimento diferenciado por parte da SE, porque esta defasagem dos alunos está bem grande, os alunos que a gente tá pegando, eles estão vindo com uma carga grande de falta de requisitos e também com ansiedade, os alunos estão muito ansiosos, eles querem aprender, mas aquilo que ficou para trás está prejudicando a aprendizagem dos alunos. (P. Margarida).

Eu estou muito otimista, acho que tem políticas públicas aí que podem ser viabilizadas, para que diminua este déficit educacional, porque vai demorar, não é assim um ou dois anos, mas ele precisa acontecer, acho que tem como fazer isso desde que seja uma política pública que veja, que leve em consideração todas as camadas sociais. (P. Rosa).

Observamos que os professores demonstraram preocupação com o déficit na alfabetização e apontaram sugestões que contemplam a diminuição desse déficit, como a implementação de programas de formação para os professores e programas educacionais que atendam, especificamente, os alunos que ainda estão em processo de alfabetização.

Nesse viés, as famílias dos estudantes deram a seguinte resposta:

Eu acho que a escola pública deveria oferecer mais um curso, alguma atividade mais para os meninos, umas coisas assim diferentes, [...] acho, por exemplo eu acho que a escola deveria montar (não sei se tem espaço) deveria montar uma biblioteca para os meninos fazer pesquisa, ler mais... (M. Jasmine).

Espero que venha bons professores, espero que ajude meu filho a desenvolver mais, porque ele ainda precisa de muito acompanhamento, ele precisa de muita atividade para ele se desenvolver. (M. Ariel).

Na minha opinião tinha que ter computação, tinha que ter mais atividade pra eles puder passarem o dia mais ou menos, entendeu? Uma coisa tipo assim que desenvolvesse mais eles, além só da sala de aula para casa. (M. Bela).

Eu espero que melhore mais no aprendizado, porque o meu também é muito ruinzinho... mas sei lá, tá incentivando ele mais, pra ver se ele interessa mais na escola. (M. Aurora).

Constatamos que as perspectivas educacionais convergem para o mesmo objetivo, que é a melhoria e a oferta de programas que venham facilitar a aprendizagem ou a recomposição das aprendizagens dos estudantes. As declarações dos participantes retratam a preocupação de todos com o processo de alfabetização, pois sabemos que a alfabetização é importante para o

avanço dos estudantes em sua jornada acadêmica. Outro fator que não podemos deixar de mencionar é que “toda criança pode aprender a ler e escrever” (SOARES, 2020, p. 13).

No que diz respeito às expectativas (sonhos que esperam realizar futuramente), os estudantes responderam que desejam aprender muito para ocuparem a profissão dos seus sonhos, como: policial, médica, veterinária, dentista, entre outras.

Ademais, os professores aguardam a implementação de políticas educacionais que possam auxiliá-los no atendimento aos estudantes que ainda estão em processo de alfabetização. As famílias, por sua vez, desejam que a escola ofereça novos espaços de aprendizagem, assim como maior engajamento dos professores para motivar os estudantes no seu processo educativo. Consonante a essa discussão, vale lembrar o alerta de Mortatti (2010) ao se referir à alfabetização como um campo de batalha, de teorias, métodos e normas. Segundo a autora, devemos pensar em políticas públicas para a alfabetização, considerado que serão baseadas nas concepções e crenças daqueles que estão no poder.

Durante o período de observação na escola, foi possível participar do conselho de classe final das turmas do 3º ano, no qual foi apresentado dados sobre a situação das turmas, como: avaliação da aprendizagem dos estudantes, número de faltas e número de alunos retidos (reprovados). Analisando os dados, constatamos um elevado número de estudantes que ficaram retidos no 3º ano. Quando colocamos em números reais, dispomos da seguinte situação: seis turmas do 3º ano (matutino e vespertino) e 130 alunos matriculados. Desse total, 23 estudantes não conseguiram avançar para o 4º ano. Quando analisamos o relatório de cada turma, é possível perceber que os motivos para reprovação dos estudantes são: infrequência e falta de habilidades básicas da alfabetização.

Constatamos, ainda, a dificuldade para trabalhar com os diversos níveis de aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, os professores relataram que planejaram atividades para um atendimento individualizado no turno contrário, contudo os estudantes não compareciam à escola. Um dos fatos para essa ausência ao reforço escolar no turno contrário ao da aula pode estar na questão do deslocamento até a escola, pois muitos estudantes moram em localidades próximas e se deslocam até a escola de ônibus escolar, sendo inviável comparecerem para esse atendimento. Não houve, por parte dos presentes na reunião, sugestões que possam facilitar esse atendimento.

Um fato relatado pela equipe gestora durante a reunião é que muitas famílias não estavam enviando os filhos para a escola na expectativa que todos fossem aprovados ao final do ano, como havia ocorrido no ano de 2020. A equipe gestora falou, ainda, que muitos

estudantes estavam matriculados desde o início do ano, mas só começaram a frequentar a escola em meados de novembro, período em que a escola já estava finalizando os planejamentos e os projetos previstos para aquele ano.

Um dado que chamou a atenção e foi apresentado pelos professores no conselho de classe é que os estudantes que não desenvolveram as habilidades básicas da alfabetização estavam listados como prováveis retidos desde agosto e que, por mais que tivessem intensificado o desenvolvimento das atividades com o reforço escolar ou com os reagrupamentos que estão previstos para as turmas do BIA, eles precisavam de um atendimento mais pontual para conseguirem avançar em sua aprendizagem.

Quando do encerramento das entrevistas, os participantes foram convidados a refletir sobre as lições da pandemia, conforme os relatos:

As lições da pandemia para mim foi que temos que dar mais valor as pessoas que estão ao nosso redor, à família, os filhos que estão sempre com a gente. (M. Rapunzel).

Eu me tornar mais humana, acho que desacelerar um pouco mais, filtrar o que vai me trazer coisas boas, saber separar algumas coisas, acho que isso é um legado, né? pra gente, observar mais as coisas. (P. Rosa).

Fiquei muito mais paciente, muito mais flexível. (P. Violeta).

A pandemia me ensinou a ter um olhar, isso é de forma positiva, então se eu tirar alguma coisa de positivo da pandemia é ter um olhar mais sensível para a presença das pessoas, poder estar perto [...] me ensinou a vencer os desafios. (P. Girassol).

Podemos inferir que são muitas as lições retiradas da pandemia. Entre elas estão a valorização do outro, o respeito ao tempo de aprendizagem do outro, o cuidado com o espaço e a segurança de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Portanto não podemos perder de vista nosso objetivo que é continuar lutando e trabalhando por uma educação justa para todos.

Em relação à aprendizagem dos estudantes, podemos inferir que os resultados encontrados na instituição pesquisada convergem com os resultados de estudos realizados a nível nacional, visto que o número de crianças que não conseguiram se alfabetizar teve um aumento expressivo. Como podemos observar quando comparamos os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do 2º ano do ensino fundamental de 2019 e 2021, nos quais se evidenciou que a proficiência dos estudantes em língua portuguesa está nos níveis mais baixos da escala, ou seja, os estudantes não possuem habilidades básicas de alfabetização. Em números, os estudantes que estão localizados nesse nível passaram de 15,6% em 2019 para 34% em 2021 (INEP, 2021).

Nesse momento em que temos um déficit elevado no processo de alfabetização, precisamos refletir e planejar sobre a melhor forma de promover uma alfabetização e recompor a aprendizagem para os estudantes que ainda estão no processo. Nessa perspectiva, concordamos com Mainardes (2021) quando discute respostas para as questões relacionadas a alfabetização nesse contexto da pandemia. Segundo o autor, as respostas precisam ser planejadas e colocadas em prática em um curto espaço de tempo.

Quanto às perspectivas educacionais relatadas pelas famílias, pelos estudantes e pelos professores, percebemos a urgência por políticas públicas que possam atuar pontualmente na ampliação da alfabetização. Nesse sentido, concordamos com Mortatti (2010) quando ela diz que, ao pensarmos em políticas públicas para a educação e(ou) para a alfabetização, devemos ter em mente que elas, mesmo que baseadas em estudos técnicos, têm, em sua origem, paradigmas e decisões políticas. Nesse viés, acreditamos que uma política pública precisa de tempo para se consolidar e de uma avaliação contínua e precisa, antes de ser substituída por uma nova política (LEAL; MORAIS, 2020).

No que diz respeito à formação dos professores, os resultados apontaram a necessidade de se intensificar os processos formativos com vistas a melhorar o engajamento dos docentes e, assim, fortalecer a aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, entendemos que a formação continuada de professores possibilita a discussão de questões pertinentes ao contexto escolar e permite a resolução de tais questões (SILVA, E., 2007).

Ademais, um ponto importante que precisa ser trabalhado de forma urgente é o planejamento diversificado para atuar pontualmente com os estudantes que apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Embora os reagrupamentos façam parte do projeto do BIA, sabemos que ele não acontece todos os dias. Entendemos que o estudante que ainda não se apropriou do ato de ler e escrever precisa de um trabalho diário e estruturado para avançar em sua aprendizagem.

Infelizmente, o tratamento dado à heterogeneidade em sala de aula ainda é um ponto de fragilidade nas salas de aula do BIA. Compartilhando os anseios de superar a falta do planejamento que trata todos de forma homogênea e causa a exclusão dos desiguais, é prioritário encontrar formas de trabalhar para que a alfabetização completa seja uma realidade para todos os estudantes (OLIVEIRA-MENDES; MORAIS, 2020).

Compreendendo que não se faz educação sozinho, precisamos trabalhar para que o processo de alfabetização se torne um ato coletivo, e não apenas dos professores. Engajar famílias, demais professores e a sociedade como um todo no desenvolvimento de práticas que

possibilitem a melhoria da aprendizagem dos estudantes é um dos grandes desafios impostos pela pandemia, que precisa ser enfrentado a curto prazo.

5.5 Produto técnico

O Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) “tem como competência formar profissionais para uma ação transformadora em educação, com foco em sua qualificação nos âmbitos da docência, da gestão, da ação técnico-científica e da pesquisa, que impacte nos contextos de inserção profissional dos sujeitos envolvidos” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2019, p. 2).

Nesse sentido, o PPGEMP tem como exigência a construção de um produto técnico como resultado da pesquisa realizada durante o mestrado. É uma forma de contribuir para a formação continuada de professores, com vistas à melhoria da qualidade de educação.

Assim sendo, apresentamos a proposta de um curso para professores da SEEDF, com o objetivo de contribuir para a formação de professores, especialmente os professores alfabetizadores, para se apropriarem de conceitos básicos da alfabetização, das políticas públicas para a alfabetização, dos desafios do processo de alfabetização durante a pandemia de covid-19, da avaliação como forma de planejar a aprendizagem dos estudantes e, assim, construir diretrizes que auxiliem na recomposição da aprendizagem dos estudantes.

Essa proposta é decorrente dos resultados evidenciados na presente pesquisa, da observação e experiência enquanto pesquisadora e professora alfabetizadora da SEEDF. Observamos que há uma grande rotatividade de professores na rede pública de ensino de ensino do DF, além de muitas aposentadorias, isso tem acarretado um número elevado de professores alfabetizadores que adentram as salas de aulas sem uma formação inicial específica para atuar em turmas de alfabetização. É no sentido de contribuir para a formação continuada desses professores que apresentamos este produto técnico.

Quadro 7 – Produto técnico

Título do curso: Alfabetização: da formação inicial à boas práticas alfabetizadoras.
Carga horária: 60 horas.
Público-Alvo: professores dos anos iniciais do ensino fundamental e professores alfabetizadores da SEEDF.

Justificativa

A alfabetização, é parte importante para a inclusão dos estudantes nas aprendizagens escolares, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para a aquisição da leitura e da escrita, assim como a produção de textos e a inserção em diversas práticas sociais nos mais variados espaços da sociedade (SOARES, 2016).

No entanto, ao mesmo tempo que é a alfabetização é considerada importante para o desenvolvimento dos estudantes, ainda encontramos muitas dificuldades para conseguir alfabetizar os estudantes na idade considerada certa. Os desafios são de naturezas diferenciadas como: metodologias sobre alfabetização, ensino e aprendizagem, sobre a formação de professores, sobre um currículo para a alfabetização, entre outras.

Considerando os desafios do processo de alfabetização, suas nuances e suas diferentes facetas é que defendemos a formação continuada dos professores para que juntos possamos compreender e aplicar conceitos e atividades que propiciem uma melhoria do processo de alfabetização dos nossos estudantes.

Objetivo geral: Fornecer, em nível de aperfeiçoamento, instrumental teórico e prático aos professores alfabetizadores da rede pública do DF, visando a uma compreensão do processo de alfabetização e melhor desempenho de práticas alfabetizadoras.

Objetivos específicos:

- conhecer os aspectos históricos e políticos da alfabetização;
- analisar algumas políticas públicas de formação de professores e suas contribuições para o fazer pedagógico;
- analisar os processos de avaliação para a alfabetização;
- conhecer boas práticas pedagógicas;
- participar de oficinas: psicogênese da língua escrita e sequência didática.

Metodologia

O curso será ofertado na modalidade presencial, com horas diretas e indiretas, e será adotado o estudo por unidades (I, II e III). Nossas reflexões acerca do processo de alfabetização serão realizadas a partir de aulas expositiva dialogadas, estudos dirigidos, debates, palestras, oficinas e troca de experiências entre os participantes. A avaliação acontecerá ao longo do curso, baseada na concepção formativa e levará em conta a participação dos cursistas nas atividades diretas e indiretas. O cursista deverá entregar ao final do curso um relato de experiência sobre uma prática alfabetizadora exitosa desenvolvida em sua sala de aula a partir dos ensinamentos do curso.

Conteúdo Proposto**Unidade 1 – Alfabetização e letramento (20 h)**

- 1.1 Apresentação do curso
- 1.2 Aspectos históricos da alfabetização
- 1.3 O Desafio de se alfabetizar em tempos de pandemia
- 1.4 Métodos para alfabetizar? Como desenvolver a alfabetização e o letramento?
- 1.5 Oficina – psicogênese da língua escrita

Unidade 2 – Políticas públicas (20 h)

- 2.1 Políticas públicas para a formação de professores
- 2.2 Políticas públicas para a alfabetização: Pnaic, BNCC e PNA
- 2.3 Alfabetização e heterogeneidade
- 2.4 Oficina: sequência didática – atividades para atendimento aos estudantes com diferentes níveis de aprendizagem.

Unidade 3 – Avaliação da alfabetização (20 h)

- 3.1 Avaliação formativa
- 3.2 Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (Saeb)
- 3.3 Avaliação em larga escala
- 3.4 Oficina: avaliação das atividades dos estudantes – o que eles já aprenderam e o que eles ainda precisam aprender?

Avaliação - será formativa e ocorrerá ao longo do curso, em concordância com as diretrizes de avaliação do DF. (Distrito Federal, 2014), na qual serão compartilhadas as experiências pedagógicas exitosas, a partir do planejamento e aplicação de sequência didática pelos cursistas

Referências

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Brasília: MEC/SEB, 2012. (ano 3, unidade 6).

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do do Distrito Federal. **Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília: SEEDF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2018.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, v. 33, n. 108, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, 2020, v. 12, p. 1-16.

MORAIS, Artur Gomes de. A teoria da Psicogênese da escrita: a escrita alfabética como sistema notacional e seu aprendizado como processo evolutivo. *In*: MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MORAIS, Artur Gomes de. Práticas de ensino do SEA: princípios gerais e atividades voltadas a compreender as propriedades do sistema. *In*: MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012b.

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

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula. *In*: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina Pereira dos Santos (org.). **Práticas de alfabetização**: processos de ensino e aprendizagem. 1. ed. Recife: Editora UFPE, 2020. v. 1, p. 153-175.

PACHECO, Letícia Priscila; HÜBNER, Lilian Cristine. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 58-69, jan. 2021.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; LINS, Carla Patrícia Acioli. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e o processo de didatização em língua. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 43, p. 242-264, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. Cadernos de Educação. CNTE, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014

Fonte: elaborado pela autora (2023).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas aqui são reflexos dos desafios enfrentados por estudantes, mães e pais de estudantes, gestores educacionais e professores alfabetizadores que participam e vivenciam o cotidiano de uma escola pública do DF, durante a pandemia da covid-19. Evidenciam a força, a resistência e a esperança de todos por uma alfabetização e uma educação de qualidade.

Retomando o objetivo principal desta pesquisa, que foi investigar as consequências da pandemia de covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do BIA de uma escola pública do DF, constatamos que os resultados encontrados alcançaram e responderam ao objetivo, visto que resultaram em discussões e contribuições que ultrapassaram o objetivo traçado no início.

Os estudantes demonstraram dificuldades para se adaptarem ao ensino remoto. Os sentimentos de incerteza, de insegurança, de medo foram sentidos pelos alunos. Essa lembrança ainda está bem presente na vida deles, visto que, ao se referirem ao assunto, ainda demonstram tristeza em suas palavras.

No que diz respeito ao uso das tecnologias para a continuação do ensino em suas diferentes modalidades, observamos que o acesso não foi igual para todos, já que as famílias mais pobres não possuíam condições mínimas para implementar a escola em casa e, em muitos casos, as famílias não tinham o mínimo para sua sobrevivência. Embora pesquisas apresentem o DF como um dos primeiros colocados, no requisito acesso às tecnologias digitais, quando observamos a realidade das escolas localizadas em regiões do DF economicamente e socialmente desfavorecidas, a realidade é diferente, visto que a maioria dos estudantes não dispunha de aparelhos tecnológicos ou de uma internet de qualidade para acessarem as aulas *on-line* ou as plataformas digitais.

Os resultados apresentados confirmaram que, durante o ensino remoto, a distribuição de atividades impressas e o uso do WhatsApp foram as estratégias mais utilizadas para promover o ensino e a comunicação entre escola e estudantes. Demonstraram, ainda, que essa estratégia não alcançou a todos, uma vez que o WhatsApp não comporta muitas informações, bem como, muitos estudantes não tinham dinheiro para colocar “crédito” no celular e, em alguns casos, os pais só disponibilizavam o celular para os filhos no período noturno quando chegavam do trabalho.

Em relação à avaliação do processo de alfabetização dos estudantes do Caic JK, encontramos resultados semelhantes aos resultados evidenciados em pesquisas nacionais ao apontarem que muitas crianças se encontram com déficit na alfabetização, mesmo aquelas que concluíram o ciclo da alfabetização. Na escola pesquisada das turmas do terceiro ano, um percentual de 39% dos estudantes foi reprovado, isso sem considerar aqueles que foram aprovados para o quarto ano apenas com conhecimentos básicos da alfabetização.

Os professores destacaram que aquelas crianças que tiveram assistência de um mediador no período de aulas remotas conseguiram aprender. No entanto, podemos dizer que essa aprendizagem revela um esforço grande dos estudantes, das famílias e dos professores, pois entendemos que a aprendizagem se dá na interação com o outro, e as crianças pequenas aprendem nessa troca de experiência, nas brincadeiras, no compartilhar. Esse ganho social que a escola é capaz de proporcionar não foi uma possibilidade para as crianças, que tiveram de aprender por meio de uma tela ou com uma atividade impressa.

As famílias relataram que, durante a pandemia, se aproximaram mais da escola e dos professores, o que parece ser uma falácia, mas podemos constatar na fala das mães entrevistadas e dos professores. Ao mesmo tempo que a escola fecha as portas, abre-se um novo canal de comunicação: o WhatsApp.

Por sua vez, muitos professores relataram que um dos ganhos da pandemia foi essa comunicação direta com a família dos estudantes, e que levarão esse aprendizado para a vida escolar, formando o grupo de WhatsApp da turma logo nos primeiros dias de aula. É claro, tomando os cuidados necessários para uma boa convivência.

Os professores destacaram a importância da família para a promoção da aprendizagem dos estudantes, destacam que, embora muitas famílias tenham se isentado da responsabilidade de auxiliar na aprendizagem dos estudantes, a grande maioria valorizou a escola e os professores. Nesse sentido, evidenciamos, neste estudo, a importância do elo escola e família, como forma de promover aprendizagens, resultado encontrado também em estudos aqui apresentados.

Este estudo trouxe contribuições teóricas para a alfabetização ao apresentar os desafios, as dificuldades e as estratégias utilizadas pelos estudantes, pelos professores e pelos familiares dos estudantes para a promoção da alfabetização no contexto da pandemia. As contribuições práticas e sociais foram demonstradas ao longo do texto, principalmente ao evidenciar o aumento das desigualdades sociais entre aqueles já tão marginalizados.

Outra contribuição importante que possibilita refletir sobre as práticas pedagógica foi a proposta do curso, apresentada como produto técnico, pois ao ser desenvolvido permitirá, aos professores alfabetizadores, refletir e agir sobre o fazer o saber pedagógico, com vistas a proporcionar um ensino que atenda a heterogeneidade em sala de aula.

Uma das limitações da pesquisa foi o fato de a iniciarmos e desenvolvermos esse estudo no momento em que o fenômeno está acontecendo, embora tal limitação tenha se transformado na possibilidade de contribuir para o campo da alfabetização, uma vez que ainda existem poucas pesquisas que retratam especificamente sobre o processo de alfabetização no contexto da pandemia.

Um dos achados na pesquisa, e que merece atenção de pesquisadores e estudiosos para a realização de novos estudos, é o trabalho com os diferentes níveis de aprendizagem encontrados nas salas de aula, evidenciando assim, a possibilidade de alcançar e contribuir para uma alfabetização de qualidade, capaz de incluir todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 – relatório técnico (parcial). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 49-82, 2016.

ANDRADE, Geórgia Priscila Santiago Bastos; BARBOSA, Letsilane Alves; CARDOSO, Marilene Sarmento; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Desafios para a construção de práticas docentes em tempo de pandemia. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 1, p. e46010111834, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11834>. Acesso em: 16 ago. 2022.

ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO. **Posicionamento da ABAlf sobre a reposição de aulas remotas na educação básica**. Florianópolis: ABAlf, 6 abr. 2020. Disponível em: https://www.abalf.org.br/_files/ugd/64d1da_02d84c489f924895a8ceb7ffc60fe062.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Fazendo a educação dar certo: o sucesso do Ceará e Sobral nas reformas educacionais para a alfabetização universal**. [S. l.]: Grupo Banco Mundial, 2020. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/678571593599867479/pdf/Getting-Education-Right-State-and-Municipal-Success-in-Reform-for-Universal-Literacy-in-Brazil.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2021.

BARROS, Alerrandre. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 2 jul. 2022.

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares**. Brasília: MEC/SEB, 2012. (ano 3, unidade 6).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.477, de 23 de junho de 2020**. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, aos alunos e professores da educação básica pública. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2256081>. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm#:~:text=DECRETO%20LEGISLATIVO%20N%C2%BA%206%2C%20DE,18%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Alfabetização baseada na ciência**. Brasília: MEC: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/Sealf, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Ministério Público da União. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Promotoria de Justiça de Defesa da Educação. **Nota Técnica nº 001/2020–Proeduc, de 2 de abril de 2020**. Sistema Educacional de Ensino do DF. Situação de emergência de saúde para enfrentamento do covid-19. Decreto nº 40.583, de 1º/04/2020. Suspensão das aulas presenciais até dia 31 de maio. Restabelecimento do exercício do direito educacional. Parecer–CEDF nº 33/2020. Possibilidade de atividades pedagógicas por meio de tecnologias de informação e comunicação – TICs em cumprimento à carga horária obrigatória na educação básica. Garantia de acesso e qualidade do ensino. ANEEs e alunos em situação de vulnerabilidade sócio-econômica. Reorganização e reposição do calendário escolar. Fiscalização e validação pelo Poder Público. Brasília, DF: MPDFT, 2020d.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Cieb**: notas técnicas #17: estratégias de aprendizagem remota (EAR): características e diferenciação da educação a distância (EAD). São Paulo: Cieb, 2020. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/05/CIEB_NotaTecnica17_MAIO2020_FINAL_web.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 35, p. 143- 164, 2021. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2020a. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03_Mar%C3%A7o/DODF%2025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%2025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.526, de 17 de março de 2020**. Estabelece orientações aos órgãos e entidades sobre medidas temporárias para o teletrabalho de servidores, em função da prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (covid-19), considerando a classificação de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2020b. Disponível em: <https://www.fazenda.df.gov.br/aplicacoes/legislacao/legislacao/TelaSaidaDocumento.cfm?txtNumero=40526&txtAno=2020&txtTipo=6&txtParte=>. Acesso em: 2 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, ano 49, n. 44, edição extra, p. 1-2, 1 abr. 2020c.

DISTRITO FEDERAL. Diretrizes de avaliação educacional e em larga escala. <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/12766/73566/diretrizes-de-avaliacao-educacional-aprendizagem-institucional-e-em-larga-escala.pdf>

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília: SEEDF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº 37/2020-CEDF, de 7 de abril de 2020. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal que realizem os ajustes necessários nas suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar, tendo em vista a Medida Provisória nº 934 da Presidência da República, encaminhada ao Congresso Nacional, e o Decreto nº 40.583 do Governo do Distrito Federal, ambos de 1º de abril de 2020, nos termos do presente parecer. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, ano 59, n. 72, edição extra, p. 8, 13 abr. 2020d.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas para organização escolar do 2º ciclo para as aprendizagens**: BIA e 2º bloco. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Guia para acolhimento à comunidade escolar no contexto de atividades pedagógicas não presenciais**. Brasília: SEEDF, 2020e. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/recomendacao_guia_acolhimento_comunidade_escolar.pdf. Acesso em: 20 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020. Institui o Programa Escola em Casa DF. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção I, Brasília, DF, ano 59, nº 87, edição extra, p. 3, 2020f.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 133, de 3 de junho de 2020**. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Brasília, DF: SEEDF, 2020f. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/porta1/uploads/2020/06/04152002/PORTARIA-N%C2%BA-133-DE-03-DE-JUNHO-DE-2020.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 259, de 15 de outubro de 2013. Disciplina a aplicação da Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013,

que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF: SEEDF, 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/75249/Portaria_259_15_10_2013.html. Acesso em: 20 maio 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: SEEDF, 2022a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal. **Portaria Conjunta nº 12, de 28 de outubro de 2021**. Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da covid-19 nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF: SES-DF, 2021. Disponível em: <https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/11/01083445/PORTARIA-CONJUNTA-No-12-DE-28-DE-OUTUBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em:

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Circular nº 169/2020 – SEE/Subeb**, 26 de junho de 2020. Orientações para o período de ampliação do acolhimento a estudantes e profissionais da educação. Brasília: SEEDF/Subeb, 2020h. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Circular-n-1692020-SEESUBEB.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação. **Circular n.º 16/2022 – SEE/Suplav**. Brasília, DF: SEEDF/Suplav, 22 fev. 2022b.

FERREIRA, Eliani Conceição da Silva; GOMES, Amaral Rodrigues. A pandemia e seus impactos na educação brasileira: a maximização da desigualdade social. **Revista Eixo**, Brasília, v. 11, n. 1, jan.-abr. 2022. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/919/595>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FERREIRA, Lucimar Gracia; Gracia FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. **Fólio – Revista de Letras**, v. 12, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 16 ago. 2022.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO LEMANN. **O impacto da pandemia na alfabetização no Brasil**. São Paulo: Fundação Lemann, 8 novembro 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/o-impacto-da-pandemia-na-alfabetizacao-no-brasil>. Acesso em: 2 abr. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. Rio de Janeiro: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GERALDI, João Vanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 8 ago. 2022.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza Minoda; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Alfabetiza Brasil – 2023**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/alfabetiza-brasil/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-alfabetiza-brasil>. Acesso em: 26 jun. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: resultados finais – 2016. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – ciclo 2019**. Brasília: Inep, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Saeb/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios de Coronavírus**. São Paulo: Instituto Península, 31 mar. 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pesquisa-sentimento-e-percepcao-dos-professores-nos-diferentes-estagios-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em: 20 maio 2022.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL. **Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)**: análise dos resultados do Brasil. São Paulo: Iede, maio 2023.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

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

KLEIMAN, Angela B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 15-61.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, 2019.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, v. 33, n. 108, 2020.

LIMA, Alverbênia Maria Alves de; MOURA, Ana Célia Clementino. Onde há ensino remoto há aprendizagens. In: **Anais do VIII Enalic**. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84911>. Acesso em: 20 maio 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da covid-19**: resultados de uma pesquisa em rede. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização em tempos de pandemia**. In: CORRÊA, Barbara da Silva Santos *et al.* (org.). **Políticas e práticas de alfabetização**: perspectivas autorais e contextuais. Rio de Janeiro: Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro: VW, 2021.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes e fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 2020.

MENDES, Luciana. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: impactos da pandemia**. Brasília: Inep, 2022. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, v. 7).

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, 2020, v. 12, p. 1-16.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

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

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul.-dez. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004. (Coleção Paradidáticos, Série Educação).

NAKATA, Cláudio Hiroshi. A educação do Distrito Federal infectada pelo Covid-19: da internação à alta hospitalar. **Revista Com Censo**, v. 7, n. 3, p. 105-110, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/907>. Acesso em: 9 ago. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales; CASTIONI, Remi. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília: Ipea, ago. 2020. (Nota Técnica – Disoc/Ipea n. 88). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38116/ntdisoc88>. Acesso em: 10 out 2021.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula. *In*: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina Pereira dos Santos (org.). **Práticas de alfabetização: processos de ensino e aprendizagem**. 1. ed. Recife: Editora UFPE, 2020. v. 1, p. 151-175.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento**

antecipado contra o aumento das desigualdades após a covid-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA. **Conferência Internacional de EJA.** Hamburgo: Unesco, 1999.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OMS afirma que covid-19 é agora caracterizada como pandemia. Washington: Opas, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 4 jun. 2023.

PACHECO, Letícia Priscila; HÜBNER, Lilian Cristine. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, v. 46, n. 85, p. 58-69, jan. 2021.

QEDU. **Evolução nota Saeb do Brasil.** [S. l.]: QEDU, 2021. il. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 1 maio 2023.

ROJO, R.H.R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis: Vozes, 2020.

SAMPAIO, Renata Maurício. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da covid-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e519974430-e519974430, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Cíntia Velasco. Práticas Pedagógicas com Ensino Híbrido – o que dizem as pesquisas? **SCIAS – Educação, Comunicação e Tecnologia**, v. 3, n. 1, p. 65–84, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasedcomtec/article/view/4961>. Acesso em: 4 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação e pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade**, Brasília, v. 4, n. 67, 2021. Disponível em: https://docentes.ifrn.edu.br/julianaschivani/disciplinas/midias-educacionais/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-201censino201d-remoto/at_download/file. Acesso em: 15 de abril de 2023.

SILVA, Edileuza F. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Revista Educamazônia – Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, ano 13, v. XXV, n. 1, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7666>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. A Reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul.-ago. 2003b. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 1 ago. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes. 1988

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. São Paulo: Todos pela Educação, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.

TONIN, Juliana; MACHADO, Anderson dos Santos; DIAS, Patrícia Ruas. 2020 nas telas: escola online para crianças em fase de alfabetização. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2684>. Acesso em: 4 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional. **Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional**. Brasília: UnB/FE/PPGEMP, abr. de 2019. Disponível em: https://www.fe.unb.br/images/pos-graduacao/PPGEMP/documentos/Regulamento_Mestrado_Profissional.pdf. Acesso em: 4 jun. 2023.

VASCONCELOS, Maria Djanira Vieira; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; LINS, Carla Patrícia Acioli. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e o processo de didatização em língua. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 43, p. 242-264, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. Cadernos de Educação. CNTE, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – Termo de assentimento



Universidade de Brasília – UnB
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
 Mestrado Profissional

Termo de Assentimento

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa *Condições geradas pela pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização de estudantes do 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública do DF.*¹ Esta pesquisa é de responsabilidade de Maria Elena Tavares de Pinho, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da professora dr.^a Girlene Ribeiro de Jesus.

Neste estudo, queremos investigar as consequências da pandemia de covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública do Distrito Federal.

Para este estudo, está prevista a realização de observações, gravações com áudio e encontros grupais para entrevistas coletivas. Para isso, utilizaremos caderno de anotações e um gravador com áudio.

Você decide se quer ou não participar desta pesquisa e, a qualquer momento, pode desistir. Seu nome não vai aparecer na pesquisa e ninguém saberá que foi você participou. Ao final da pesquisa, você vai receber a cópia das gravações realizadas e todo o material produzido em que esteja envolvido(a).

 Assinatura do(a) participante

 Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____ de _____.

¹ O título do estudo foi atualizado para *O processo de alfabetização em tempos de pandemia: desafios, aprendizados e perspectivas.*

APÊNDICE B – TCLE – Pais/mães/responsáveis

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Pai/mãe/responsáveis,**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Condições geradas pela pandemia de covid-19 no processo de alfabetização de estudantes do 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública do DF*, de responsabilidade de Maria Elena Tavares de Pinho, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). O principal objetivo desta pesquisa é investigar as consequências da pandemia de covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da sua participação na pesquisa, tais como gravações de áudio, entrevistas e anotações que ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravações de áudio, realizadas pela pesquisadora durante os encontros para a entrevista, em que serão discutidos temas relacionados a alfabetização no contexto da pandemia. É para participar desses procedimentos que você está sendo convidado(a). Sua participação na pesquisa pode acarretar riscos tais como: os riscos são apresentados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro, a possibilidade de o(a) entrevistado(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) ao responder as questões da entrevista, como solução, garantir as explicações necessárias para que o(a)

entrevistado(a) sinta segurança ao responder as questões. O segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista, a solução é solicitar permissão antes de iniciar a entrevista, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esperamos com esta pesquisa auxiliar em estudos sobre a alfabetização no contexto da pandemia e construir novos conhecimentos sobre alfabetização. Contribuindo, assim, para desenvolver novas aprendizagens e auxiliar os estudantes que estão em processo de alfabetização.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora através do telefone (61) xxxxx-xxxx ou pelo *e-mail* elenapinho@yahoo.com.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião a ser realizada em maio de 2023, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS cepchs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C– TCLE – Professores

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**Prezado professor(a),**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Condições geradas pela pandemia de covid-19 no processo de alfabetização de estudantes do 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública do DF*, de responsabilidade de Maria Elena Tavares de Pinho, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). O principal objetivo desta pesquisa é investigar as consequências da pandemia de covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da sua participação na pesquisa, tais como gravações de áudio, entrevistas e anotações que ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravações de áudio, realizadas pela pesquisadora durante os encontros para a entrevista, em que serão discutidos temas relacionados a alfabetização no contexto da pandemia. É para participar desses procedimentos que você está sendo convidado(a). Sua participação na pesquisa pode acarretar riscos tais como: os riscos são apresentados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro, a possibilidade de o(a) entrevistado(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) ao responder as questões da entrevista, como solução, garantir as explicações necessárias para que o

entrevistado(a) sinta segurança ao responder as questões. O segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista, a solução é solicitar permissão antes de iniciar a entrevista, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esperamos com esta pesquisa auxiliar em estudos sobre a alfabetização no contexto da pandemia e construir novos conhecimentos sobre alfabetização. Contribuindo, assim, para desenvolver novas aprendizagens e auxiliar os estudantes que estão em processo de alfabetização.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora através do telefone (61) xxxxx-xxxx ou pelo *e-mail* elenapinho@yahoo.com.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião a ser realizada em maio de 2023, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D – TCLE – Estudantes

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais/mães/responsáveis*

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa *Condições geradas pela pandemia de covid-19 no processo de alfabetização de estudantes do 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública do DF*, de responsabilidade de Maria Elena Tavares de Pinho, estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). O principal objetivo desta pesquisa é investigar as consequências da pandemia de covid-19 no processo de alfabetização dos estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) de uma escola pública do Distrito Federal. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre a participação do(a) seu(sua) filho(a).

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguramos que o nome de seu(a) filho(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes da participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, tais como gravações de áudio e anotações que ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravações de áudio, realizadas pela pesquisadora durante os encontros para as entrevistas grupais (ou grupos focais), em que serão discutidos temas relacionados a alfabetização no contexto da pandemia. É para participar desses procedimentos que seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a). Sua participação na pesquisa pode acarretar riscos tais como: os riscos são apresentados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro, a possibilidade de o(a) entrevistado(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) ao responder as questões da entrevista, como solução, garantir as explicações necessárias para que o(a) entrevistado(a) sinta segurança ao responder as questões. O segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista,

a solução é solicitar permissão antes de iniciar a entrevista, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esperamos com esta pesquisa auxiliar em estudos sobre a alfabetização no contexto da pandemia e construir novos conhecimentos sobre alfabetização. Contribuindo, assim, para desenvolver novas aprendizagens e auxiliar os estudantes que estão em processo de alfabetização.

A participação dele(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação de seu(sua) filho(a), retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora através do telefone (61) xxxxx-xxxx ou pelo *e-mail* elenapinho@yahoo.com.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião a ser realizada em maio de 2023, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

* Este termo será assinado pelos pais dos estudantes, autorizando o estudante a participar da pesquisa.

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para os professores alfabetizadores



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado Profissional

Tema: Condições geradas pela pandemia de covid-19 no processo de alfabetização de estudantes do 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública do DF

Roteiro da Entrevista para Professores

Nome:

Turma em que atua:

- 1) Qual é o sentimento de desenvolver o processo de alfabetização no meio de uma pandemia?
- 2) Qual a sua opinião sobre as estratégias utilizadas pela SEEDF para dar continuidade às atividades escolares durante a pandemia?
- 3) Como foi para você a mudança das aulas presenciais para as aulas remotas? Quais recursos/materiais/tecnologias você utilizou?
- 4) Quais foram os maiores desafios para você alfabetizar seus estudantes durante a pandemia de covid-19?
- 5) Qual a sua percepção sobre o papel da família no processo de alfabetização durante a pandemia?
- 6) O que você espera como política educacional por parte da SEEDF para a alfabetização no pós-pandemia?
- 7) Qual a sua formação? Por que escolheu ser professor? Há quanto tempo trabalha com turma de alfabetização? Possui alguma formação específica para atuar com turmas de alfabetização?
- 8) Deseja acrescentar alguma coisa que não foi tratada ao longo da nossa conversa.

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista para os pais/mães responsáveis dos estudantes



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado Profissional

Tema: Condições geradas pela pandemia de covid-19 no processo de alfabetização de estudantes do 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública do DF

Roteiro da Entrevista

Nome:

Turma do(a) filho(a):

- 1) Como foi para você acompanhar as atividades escolares do seu(sua) filho(a) durante a pandemia?
- 2) Qual a sua opinião sobre as estratégias utilizadas pela SEEDF para dar continuidade às atividades escolares no contexto da pandemia de covid-19?
- 3) De que forma a escola contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem do seu(sua) filho(a) durante a pandemia?
- 4) Qual a sua opinião sobre o ensino remoto emergencial (ERE) que seu(sua) filho(a) recebeu durante a pandemia? Seu(Sua) filho(a) conseguiu aprender?
- 5) Qual a sua percepção sobre os professores no processo de alfabetização dos estudantes no contexto da pandemia de covid-19?
- 6) Quais as maiores dificuldades enfrentadas pela família para assegurar a aprendizagem dos(as) filhos(as) no contexto da pandemia de covid-19?
- 7) O que você como pai/mãe/responsável de estudante da escola pública espera para os próximos anos?
- 8) Deseja acrescentar algo mais que não foi tratado ao longo da nossa conversa?

APÊNDICE G – Roteiro para o grupo focal dos estudantes de uma turma de terceiro ano



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Mestrado Profissional

Tema: Condições geradas pela pandemia de covid-19 no processo de alfabetização de estudantes do 1º, 2º e 3º anos de uma escola pública do DF

Roteiro Grupo Focal

- 1) Como foi para vocês, no início da pandemia, não poder frequentar a escola?
- 2) Como vocês se sentiram? O que vocês gostavam de fazer em casa?
- 3) Como foi para vocês aprenderem a ler e escrever por meio virtual, quais as tecnologias vocês utilizaram?
- 4) Do que vocês sentiram falta?
- 5) Como era o espaço onde vocês estudavam? Quem acompanhava vocês no desenvolvimento das atividades escolares?
- 6) O que foi pior para vocês durante a pandemia?
- 7) Qual o sonho de vocês para o futuro?
- 8) Gostariam de acrescentar alguma coisa?