



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALICIA DE JESUS OLIVEIRA CUNHA

**ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE**

Rio Branco
2025

ALICIA DE JESUS OLIVEIRA CUNHA

**ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Linha 2 – Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco

2025

Ficha Catalográfica

C972a Cunha, Alicia de Jesus Oliveira, 1978 -

Alfabetização: implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem das crianças no município de Rio Branco - Acre/ Alicia de Jesus Oliveira Cunha; orientador: Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos – 2025.
92 f.: il.; 30 cm.

Inclui anexos.

Dissertação (Mestrado) submetida ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

1. Alfabetização. 2. Pandemia. 3. Ensino remoto emergencial. 4. Retorno presencial. I. Santos, Tatiane Castro dos (Orientadora). II. Título.

CDD: 371.330981

Marcelino G. M. Monteiro Bibliotecário CRB 11^a / 258

Biblioteca Central da Ufac

Alicia de Jesus Oliveira Cunha

**ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA
APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO – ACRE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 02 de Junho de 2025, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos
Universidade Federal do Acre (Ufac)
Orientadora e Presidente

Prof. Dr. Nábson Araújo dos Santos
Universidade Federal do Acre (Ufac)
Examinador Interno

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
Universidade Federal de Rondônia (Unir)
Examinador Externo

Rio Branco
2025

Ao meu Deus, que com graça e amor me sustentou durante toda essa jornada, toda honra e glória eternamente. À minha família, em especial aos meus pais, Francisco Albino e Maria Jacinta, minha eterna gratidão e amor. Vocês são meus maiores incentivadores e benção dos céus para a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo cuidado, amor e presença constantes. Seu amparo sustentou-me durante toda a trajetória do mestrado, impedindo-me de desistir, mesmo quando o cansaço e o sentimento de incapacidade pareciam dominar.

Aos meus pais, pelo suporte, orações, amor, paciência e, principalmente, pelo incentivo para seguir e viver todos os meus sonhos.

Aos meus tios, Joaquim Oliveira e Denizia Santos, que, ao longo desses dois anos, compreenderam minhas ausências e, com carinho, sempre cuidaram de mim.

À minha amiga Priscila Araújo, que, em um belo dia, decidiu estudar comigo e me incentivou a concorrer ao processo de seleção para o mestrado.

Às minhas amigas Diene Saraiva e Ilmara dos Anjos, que desempenharam com excelência os papéis de intercessoras e ouvintes dos meus desabafos, sempre me oferecendo um ombro amigo.

À minha querida amiga Eliane Arellano, pelo companheirismo durante essa jornada acadêmica, que, sem dúvidas, se estendeu para a vida e se tornou um grande presente.

À minha estimada orientadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, que, com excelência e dedicação, realizou seu trabalho, sempre disposta a esclarecer minhas dúvidas e, com paciência, compreendendo minhas dificuldades. Sem dúvidas, concluo este processo admirando-a ainda mais e agradecendo por tê-la como orientadora. Que bênção ter encontrado não somente uma profissional, mas um ser humano que sempre me encorajou com palavras de apoio, e que tornou todo o processo mais leve com sua delicadeza.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria e Prof. Dr. Nadson Araújo dos Santos, que aceitaram o convite para contribuir com a pesquisa, compartilhando seus conhecimentos e, assim, enriquecendo este trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), por compartilharem seus conhecimentos, experiências e ideias enriquecedoras, promovendo discussões significativas durante as aulas.

Aos colegas do mestrado, tanto da linha de Formação de Professores e Trabalho Docente quanto da linha de Política e Gestão Educacional, pelas trocas de conhecimentos, diálogos e incentivos na caminhada acadêmica, além dos inúmeros momentos de boas risadas que tornaram as aulas mais leves.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes),
pelo investimento e incentivo na pesquisa.

Enfim, muitíssimo obrigada a todos que de alguma forma contribuíram!

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a Alfabetização e as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem das crianças no município de Rio Branco. Trata-se de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa e tem como objetivo geral analisar as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem das crianças em fase de alfabetização nas escolas públicas de Rio Branco – Acre, por meio dos dados da segunda etapa da pesquisa *Alfabetização em Rede - AlfaRede*. Os objetivos específicos consistem em: compreender como ocorreu a alfabetização durante o período pandêmico; identificar as avaliações utilizadas pelos professores no que se refere à leitura e escrita; levantar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, segundo os docentes; e investigar as estratégias adotadas pelos professores diante dos desafios no processo de aprendizagem. Para o alcance desses objetivos, foram analisados dados quantitativos do *survey* aplicado na segunda etapa da pesquisa *Alfabetização em Rede – AlfaRede*, sobre a pandemia de covid-19. Também foram analisados os registros audiovisuais de um grupo focal realizado por pesquisadores do grupo AlfaRede. A base teórica inclui autores como: Macedo (2021, 2024), que forneceu subsídios às discussões sobre a alfabetização no contexto da pandemia e no retorno ao presencial; Mortatti (2022) contribuiu para a fundamentação acerca da história da alfabetização no Brasil. No que se refere aos diálogos sobre os conceitos de alfabetização, utilizamos Colello (2021), Soares (2020), Goulart (2019), Smolka (1988), entre outros. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977), a partir de quatro categorias: Alfabetização no período pandêmico e pós pandêmico; Avaliação utilizada pelos docentes referente às aprendizagens da leitura e da escrita no retorno ao presencial; Principais dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita no retorno ao presencial; Estratégias metodológicas para enfrentar os desafios da aprendizagem no pós-pandemia. Os resultados indicam que, no que se refere à alfabetização na pandemia, os docentes precisaram lidar com diferentes fatores relacionados ao retorno: as incertezas que permeiam essa nova realidade e como proceder no que se refere ao ensino. Segundo os professores, foi marcado por interrupções, medos e incertezas. Quanto às avaliações, os docentes destacaram que a mais utilizada foi a avaliação diagnóstica, com o objetivo de compreender o nível de aprendizagem das crianças. Em relação às principais dificuldades na leitura e na escrita, os professores apontaram que os alunos, no pós-pandemia, demonstravam dificuldades de interpretação de textos, havendo também aqueles que ainda não conheciam todas as letras do alfabeto. No que diz respeito às estratégias metodológicas, os docentes apontaram o agrupamento produtivo como uma estratégia eficiente no enfrentamento dos desafios relacionados à aprendizagem no retorno ao presencial. Assim, conclui-se que ouvir os professores é fundamental para a compreensão da realidade da sala de aula e dos desafios relacionados a esse contexto e que são necessárias políticas e práticas de alfabetização que considerem essas realidades.

Palavras-chave: Alfabetização. Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. Retorno ao presencial.

ABSTRACT

The present study addresses Literacy and the implications of emergency remote teaching on children's learning in the municipality of Rio Branco. It is research with a quantitative-qualitative approach. The general objective is to analyze, from a critical perspective, the implications of emergency remote teaching on the learning process of children in the early literacy stage in public schools in Rio Branco – Acre, using data from the second phase of the research project *Alfabetização em Rede – AlfaRede*. The specific objectives are: to understand how literacy occurred during the pandemic period; to identify the assessment methods used by teachers regarding reading and writing; to identify the main difficulties faced by students, according to teachers; and to investigate the strategies adopted by educators in response to the learning challenges. To achieve these goals, quantitative data from a survey conducted during the second phase of the *Alfabetização em Rede – AlfaRede* project, focused on the COVID-19 pandemic, were analyzed. Audiovisual recordings of a focus group conducted by AlfaRede researchers were also examined. The theoretical framework includes authors such as Macedo (2021, 2024), who provided support for discussions on literacy in the context of the pandemic and the return to in-person learning. Mortatti (2022) contributed to the foundation regarding the history of literacy in Brazil. Regarding the conceptual debates on literacy, we relied on Colello (2021), Soares (2020), Goulart (2019), Smolka (1988), among others. The data were analyzed using Content Analysis (Bardin, 1977), based on four categories: Literacy during and after the pandemic; Assessments used by teachers to evaluate reading and writing upon returning to in-person classes; Main reading and writing difficulties among students upon returning; and Methodological strategies to address learning challenges in the post-pandemic context. The results indicate that, in terms of literacy during the pandemic, teachers had to deal with several factors related to the return to school: uncertainties surrounding this new reality and how to proceed with teaching. According to the teachers, this period was marked by interruptions, fear, and uncertainty. Regarding assessments, teachers emphasized the diagnostic assessment as the most frequently used tool to understand the children's learning levels. In terms of the main reading and writing difficulties, teachers reported that students, in the post-pandemic context, had trouble interpreting texts, and some were still unfamiliar with all the letters of the alphabet. Concerning methodological strategies, teachers highlighted productive grouping as an effective strategy in addressing the challenges related to learning upon returning to in-person education. In conclusion, listening to teachers is essential to understanding the classroom reality and the challenges inherent to this context. It is also evident that literacy policies and practices must be designed to take these realities into account.

Keywords: Literacy. Pandemic. Remote Education. Return to in-person learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações com os descritores “Alfabetização” e “Ensino Remoto”	30
Quadro 2 - Categoria de análise temática dos conteúdos	44
Quadro 3 - Cronograma de retorno das atividades ao presencial (SEME/RB)	48

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Nível de desafio no retorno ao presencial	50
Gráfico 2 - Turno de trabalho dos professores	52
Gráfico 3 - Avaliação do nível de conhecimento dos alunos	54
Gráfico 4 - Instrumento de diagnóstico do conhecimento das crianças sobre a leitura e escrita	60
Gráfico 5 - Avaliação do nível de frequência e assiduidade dos alunos	67
Gráfico 6 - Avaliação da preparação pedagógica no retorno ao presencial	74
Gráfico 7 - Aspectos mais importantes no retorno ao presencial	75

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA DE COVID-19	16
2.1	PANDEMIA DE COVID-19: ASPECTOS DE UMA HISTÓRIA RECENTE	16
2.2	23	
2.3	30	
3	35	
3.1	37	
3.2	38	
3.3	41	
3.3.1	43	
4	45	
4.1	45	
4.2	59	
4.3	66	
4.4	73	
5	82	
	REFERÊNCIAS	85
	ANEXO: ROTEIRO PARA ORIENTAR A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS – VOLTA AO PRESENCIAL	85

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização, por diferentes fatores, constitui-se como um desafio para o país, contudo, com a pandemia da covid-19, que assolou o mundo em 2020, o desafio se intensificou. O ensino remoto emergencial (ERE) foi uma medida que surgiu como alternativa para que as aulas continuassem acontecendo, tendo em vista que uma das estratégias para conter a proliferação do vírus foi o isolamento social, para que se pudesse maximizar a quantidade de vidas salvas.

Diante desse contexto, o ensino remoto emergencial tornou-se uma realidade presente nas escolas brasileiras, as salas de aula foram substituídas pelos grupos de *WhatsApp* e por outras plataformas: *Google Meet* e Rede de Televisão aberta, que foram utilizadas como ferramentas pedagógicas para que as atividades continuassem acontecendo. Macedo (2022), a partir dos seus estudos desenvolvidos com o grupo AlfaRede¹, afirma que surgiram, dentro dessa realidade, as “pedagogias do possível”, nas quais os professores precisaram reinventar seu trabalho para garantir a continuidade do trabalho docente e a aprendizagem de seus alunos.

Nesse novo cenário, além de todas as adequações necessárias, reverberou um desafio ainda maior no campo educacional brasileiro e, principalmente, no que diz respeito à alfabetização: a desigualdade social, que afetou diretamente o acesso ao ensino, uma vez que as condições de acesso à internet e às tecnologias digitais, nas diferentes regiões do Brasil, é considerada desigual. Tal fato afetou diretamente os estados da Região Norte, dentre eles, o estado do Acre, que possui aspectos sociais e geográficos que dificultaram a efetivação do ensino remoto emergencial de maneira isonômica.

Nesse viés, a presente pesquisa tem como objeto de estudo analisar as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem das crianças em fase de alfabetização nas escolas públicas de Rio Branco – Acre, sob a perspectiva docente. O interesse em estudar tal temática ocorreu a partir do Estágio Supervisionado II, realizado ainda na graduação em Pedagogia, em uma turma de 2º ano no ciclo de alfabetização (2021). Enquanto vivenciava a experiência, foi observado que os alunos que iniciaram a jornada escolar no contexto do ensino remoto demonstravam

¹ Rede nacional de pesquisa em alfabetização, criada em 2020, no início da Pandemia da covid-19, ouvindo professoras da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) de todas as regiões do país. Site do AlfaRede: <https://www.alfarede.net.br>

dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Concomitantemente a esse fato, também era perceptível a dificuldade por parte da docente alfabetizadora em lidar com as dificuldades dos alunos, uma vez que a maioria deles ainda não reconheciam as letras do alfabeto.

A presente pesquisa, surge, então, como a primeira sobre a temática a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufac, com a seguinte pergunta: Como o ensino remoto emergencial implicou no processo de aprendizagem na alfabetização em escolas públicas do município de Rio Branco, na perspectiva dos professores? Assim, temos como objetivo geral: Analisar as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem das crianças na alfabetização nas escolas públicas do município de Rio Branco – Acre, a partir da perspectiva dos professores.

Com base nesse na questão central, foram delineadas as seguintes questões secundárias: a) Como se deu a alfabetização no período pandêmico e pós-pandêmico nas escolas de Rio Branco?; b) Quais avaliações foram utilizadas pelos professores no que se refere à leitura e à escrita; c) Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos, na percepção dos professores; d) Quais foram as principais estratégias utilizadas pelos docentes para enfrentar os desafios na aprendizagem dos alunos?

Nesse sentido, delineamos os seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar os principais aspectos da alfabetização nos períodos pandêmico e pós-pandêmico nos anos iniciais do ensino fundamental; b) Conhecer as formas de avaliação utilizadas pelos professores, no que se refere às aprendizagens em leitura e escrita, no retorno ao presencial; c) Identificar dificuldades específicas dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no retorno ao presencial, na percepção dos professores d) Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para enfrentar os desafios referentes a essa aprendizagem.

Pretendendo alcançar os objetivos de estudo propostos, a pesquisa está caracterizada como quali-quantitativa, tendo como fundamentação para a abordagem da pesquisa o aporte teórico: Ludke e André (2018), Marconi e Lakatos (2007), Minayo (2009), Gil (2002). Trata-se de uma pesquisa documental, uma vez que se volta para os dados coletados na segunda fase da pesquisa realizada pelo Grupo AlfaRede: a alfabetização no retorno ao presencial.

Além disso, uma dos métodos utilizados foi o estudo de caso, entendido como uma estratégia de pesquisa a partir da abordagem qualitativa com o objetivo de

conhecer as nuances do problema pesquisado (Freitas e Jabbour, 2022). Nesse sentido, na presente pesquisa, o estudo de caso se deu a partir da reunião de informações com o objetivo de analisar os dados e compreender a realidade social estudada.

Na primeira etapa da pesquisa AlfaRede, buscou-se compreender acerca das práticas de ensino no ensino remoto emergencial (ERE) e as condições em que elas aconteceram. Dentre os aspectos destacados por Macedo (2022), organizadora da pesquisa, estão dados que estão além da alfabetização, mas que implicaram na ação pedagógica dentro desse contexto.

Em relação aos elementos que implicaram na realidade do ensino remoto emergencial, é possível destacar as tecnologias digitais, o papel dos gestores, a relação família-escola, a ausência de recursos de financiamento e de políticas públicas que sejam efetivas (Macedo, 2022).

Com relação às etapas da pesquisa e aos procedimentos técnicos, foi realizada a revisão bibliográfica e uma pesquisa exploratória, em que buscamos, respectivamente, o estudo dos autores que são referência no campo e o levantamento de teses e dissertações acerca do tema, nos bancos de dados da Capes-BTDC. Em seguida, os dados foram coletados nas planilhas de resultados de um *survey* aplicado aos professores e nas gravações audiovisuais de um grupo focal, ambos realizados no âmbito da pesquisa AlfaRede.

O presente trabalho está organizado em cinco seções: na parte introdutória, realizamos a apresentação da pesquisa, os principais aspectos que motivaram a escolher da temática, o problema de investigação, as perguntas norteadoras, objetivo principal e específicos, o aporte teórico que fundamentou a pesquisa, metodologia e estrutura do texto.

Na segunda seção, realizamos uma reflexão sobre a alfabetização durante a pandemia, abordando conceitos e teorias que surgiram ao longo da história da alfabetização. Além disso, apresentamos alguns dados sobre a pandemia de covid-19, que resultou na adoção do ensino remoto emergencial. Nesse sentido, também realizamos uma pesquisa sobre o estado da arte a respeito do tema "Alfabetização e Ensino Remoto" para analisar as produções acadêmicas que haviam sido produzidas até a realização da pesquisa.

Na terceira seção, por conseguinte, apresentamos nossa trajetória metodológica: os objetivos da pesquisa, técnicas utilizadas para analisar os dados,

fontes e procedimentos técnicos.

Na quarta seção, apresentamos, brevemente, o contexto do ensino remoto e o retorno ao presencial no estado do Acre, destacando os principais desafios enfrentados pelos professores na retomada das aulas e como ocorreu o retorno ao presencial a partir dos decretos oficiais emitidos pelo governo do Estado do Acre.

Ainda na quarta seção, realizamos a análise de dados qualitativos, a partir da abordagem de Bardin (2007), a análise está subdividida em quatro categorias. A primeira categoria discute a Alfabetização nos períodos pandêmico e pós-pandêmico; Com base na fala dos docentes, discutimos o processo de alfabetização no período pandêmico e no retorno ao presencial, tratando dos dados do questionário do AlfaRede e do grupo focal.

Na categoria seguinte, tratamos sobre a avaliação utilizada pelos docentes referente às aprendizagens da leitura e da escrita no retorno ao presencial, na qual discutimos as avaliações utilizadas nesse período, com o objetivo de compreender as dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita no contexto do retorno ao presencial.

Por conseguinte, a terceira categoria discute as principais dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita no retorno ao presencial. Nessa seção, trataremos das dificuldades percebidas pelos docentes em relação à alfabetização, com o objetivo de compreender as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem dos alunos no retorno ao presencial. A quarta e última categoria aborda as estratégias metodológicas para enfrentar os desafios da aprendizagem no pós-pandemia na perspectiva dos professores. As análises foram realizadas a partir das quatro categorias que relacionam os dados do grupo focal e do questionário aplicado pelo Alfa Rede, utilizando a fundamentação teórica para sustentar a argumentação e a discussão dos dados.

Por fim, na consideração final, retomamos os objetivos específicos a partir das quatro categorias de estudo, respondendo às questões que nortearam as análises e a sistematização das respostas. Ressaltamos os resultados obtidos na pesquisa e destacamos a necessidade da continuidade de estudos no campo da alfabetização, especialmente no contexto do ensino remoto emergencial.

2 ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA DE COVID-19

Nesta seção, apresentamos uma breve discussão sobre o início da pandemia que assolou o Brasil e o mundo e suas implicações na esfera educacional, uma vez que as escolas necessitam fechar suas portas e iniciar o ensino remoto emergencial.

Por conseguinte, apresentaremos alguns aspectos históricos e perspectivas teóricas que marcaram o ensino da leitura e da escrita no Brasil até a concepção defendida atualmente. Nesse sentido, destacamos, ainda, algumas pesquisas que se relacionam com o tema deste estudo e a importância de investigar a alfabetização no ensino remoto emergencial causada pelo vírus da covid-19, evidenciando os principais desafios enfrentados pelos professores no âmbito do ensino remoto.

2.1 PANDEMIA DE COVID-19: ASPECTOS DE UMA HISTÓRIA RECENTE

A pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que assolou o mundo, no Brasil, teve seu primeiro caso detectado no final de fevereiro de 2020, sendo ele um paciente de 61 anos que havia viajado para a Itália. No dia 02 de março de 2020, foram confirmados dois novos casos e o monitoramento de 433 casos suspeitos, mas ainda não havia evidências da circulação do vírus em território brasileiro. Posteriormente, no dia 05 de março, sobe para 08 o número de casos confirmados e foi registrada a primeira transmissão de forma interna no país. Esse fato contribui para a transmissão comunitária do vírus em todo o território nacional.

A situação de propagação outorga o Ministério da Saúde a adotar medidas de distanciamento social com a intenção de evitar aglomerações. Com isso, o então Presidente da República, no dia 21 de março de 2020, através do Decreto nº 10.282, de 20 de março de 2020, anunciou quais seriam os serviços essenciais que continuariam em vigor durante a pandemia, sendo eles: assistência à saúde, assistência social, segurança pública, defesa nacional, transporte, telecomunicações e internet, fornecimento de água, coleta de esgoto e lixo, fornecimento de energia elétrica e gás, iluminação pública, serviços de entrega, serviços funerários, controle de substâncias radioativas, vigilância sanitária, prevenção e controle de pragas, serviços postais, fiscalização ambiental, fornecimento de combustíveis e atividades médico-periciais.

Durante o período pandêmico, houve uma descentralização federal na gestão das medidas sanitárias, na qual o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da Ação

Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6341, reafirmou a competência dos Estados e Municípios, conferindo-lhes autonomia para adotar ações específicas de saúde pública.

Além da descentralização promovida pela União, é importante destacar que o governo federal adotou uma série de ações negacionistas em relação à proliferação do vírus. Essas ações incluíram a rejeição de medidas de contenção recomendadas pelo Ministério da Saúde, como o isolamento social. Vale mencionar que grande parte dos discursos proferidos pelo então presidente, Jair Bolsonaro, buscava minimizar os riscos e subdimensionar a gravidade da pandemia, mesmo diante de uma realidade que já afetava o Brasil e o mundo, com o crescente número de óbitos (Calil, 2021).

Segundo Calil (2021), mesmo com o aumento contínuo do número de mortes, o presidente concentrou-se na defesa de medicamentos que ele alegava serem eficazes no combate ao vírus, embora tais medicamentos não tivessem sua eficácia cientificamente comprovada. Além disso, um dos principais elementos do discurso negacionista era a afirmação de que o vírus se tratava apenas de uma gripe que logo seria superada, ou que a população estava sendo enganada quanto à letalidade do vírus. Ao longo do processo, repetiram-se inúmeros discursos cientificamente insustentáveis, estimulando o ceticismo em relação à pandemia.

No contexto do estado do Acre, embora se tratasse de um governo que apoiava o presidente, o Acre seguiu as recomendações de prevenção estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), de modo que os estabelecimentos públicos e privados necessitavam fechar para evitar a propagação do vírus. A partir do Decreto nº 5.496, de 20 de março de 2020, seguindo as disposições do Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020, foram dadas as seguintes recomendações para a população: a suspensão por 15 dias das atividades presenciais nos estabelecimentos comerciais, incluindo feiras livres, *shopping centers*, inclusive, em estacionamentos, atividades em cinemas ou eventos religiosos como disposto no Decreto nº 5496:

Art. 1º Ficam estabelecidas novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

Art. 2º Ficam suspensas pelo prazo de 15 (quinze) dias, a contar de 20 de março de 2020, em todo o território do Estado do Acre, as seguintes atividades e eventos:

I – toda a atividade em estabelecimentos comerciais;

II - todas as atividades em feiras, inclusive feiras livres;

III - todas as atividades em shopping centers, inclusive em seus estacionamentos;

IV - todas as atividades em cinemas, clubes de recreação, buffet, academias de ginástica, bares, restaurantes, lanchonetes, sorveterias, boates, teatros, casas de espetáculos, casas de shows, centros culturais, circos e clínicas de estética;

V – eventos religiosos em templos ou locais públicos, de qualquer credo ou religião, inclusive reuniões de sociedades ou associações sem fins lucrativos;

VI – agrupamentos de pessoas em locais públicos (Acre, 2020).

Nesse contexto, as escolas também precisaram fechar suas portas e, emergencialmente, aderir o ensino remoto. É importante destacar que, como primeira variável, sem tempo suficiente de planejamento, os professores precisaram pensar em novas formas de ensinar diante de novos desafios.

Entre os desafios que se delinearam nessa conjuntura, está a exclusão digital, que consistiu no reflexo de uma desigualdade social existente e que foi agravada durante o período da pandemia. A exclusão digital pode consistir na falta de equipamentos digitais como computadores, celular e nos conhecimentos necessários para a utilização desses recursos. No contexto do ensino remoto emergencial, a exclusão digital desdobrou-se, ainda, na dificuldade em relação à conectividade por parte de famílias que não dispunham de recursos tecnológicos para oferecer suporte aos estudantes nas atividades educacionais e em professores sem uma formação específica para o ERE (Souza e Viana, 2023).

Vale ressaltar, ainda, que um, dentre os inúmeros desafios que surgiram nessa conjuntura, foi justamente a adequação do trabalho pedagógico, sendo necessário pensar em estratégias que atendessem às diferentes faixas etárias e às diferentes etapas de aprendizagens em que os alunos se encontravam (Colello, 2021).

No entanto, apesar dos diferentes desafios que assolaram a escola, segundo Macedo (2021), o ensino remoto pode ser visto como uma grande iniciativa de sucesso, pela qual 70% a 80% das crianças estiveram conectadas à escola a partir de diferentes iniciativas. Nessa perspectiva, é possível afirmar que as estratégias utilizadas pelas redes de ensino para oferecer atividades pedagógicas foram as mais variadas em todas as regiões brasileiras, sendo elas em salas virtuais ou entrega de atividades em domicílio, por parte dos professores.

Segundo Bof; Basso; Santos (2021), houve uma intensa preocupação por parte da direção escolar para que não houvesse, principalmente, uma ruptura na aprendizagem nas séries do ciclo de alfabetização. Sendo assim, umas das estratégias adotadas nesse cenário foi a utilização do alfabeto de forma mais intensa nas atividades elaboradas.

Colello (2021), ao escrever sobre as dificuldades existentes no contexto da pandemia, aponta que o fator socioeconômico se tornou ainda mais agravante em determinadas regiões do Brasil, no que diz respeito ao acompanhamento das aulas remotas e acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas. Cabe destacar umas das variáveis, apontadas por Colello (2021), que influenciou no ensino no contexto da pandemia, o fato de que a escola, ao adentrar a casa, poderia causar um certo constrangimento, tanto para os professores quanto para a família.

A autora destaca que pode se considerar a “invasão do espaço doméstico”, podendo representar um rompimento do espaço de ensino. Sendo assim, as diferentes situações e interferências ocorridas no espaço domiciliar poderiam provocar uma ruptura no espaço de ensino e, conseqüentemente, interferindo até mesmo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, surgiu a expectativa da família em relação à continuidade do trabalho pedagógico com o objetivo de ocupar as crianças enquanto estavam em casa.

Compreende-se que as diversas variáveis que influenciaram a aprendizagem e o ensino oferecido no contexto pandêmico tornaram a conjuntura ainda mais desafiadora, tendo em vista que, antes mesmo da pandemia da covid-19, já existiam inúmeros desafios relacionados ao contexto social, no qual havia famílias em diferentes situações econômicas e realidades escolares distintas (Silva, 2023).

Ainda se torna de suma importância ratificar que os desafios que as variáveis do ensino remoto apresentaram não desafiaram apenas os alunos e as famílias, mas também os professores, que, além de pensar em novas estratégias, necessitaram aprender a utilizar os artefatos digitais e a lidar com a sobrecarga de trabalho existente nesse novo contexto.

Segundo Colello (2021), dentre os novos desafios estavam a apropriação dos recursos tecnológicos, a construção de novas propostas didáticas que estivessem adequadas a esse novo contexto e que estivessem, ainda que minimamente, no campo de aprendizagem dos alunos, e elaboração e correção de inúmeras tarefas em diferentes horários de trabalho, para que assistissem os diferentes contextos dos familiares.

Além disso, vale destacar que as respostas das famílias em relação à escola foram consideradas insuficientes. Sobre isso, Colello (2021) destaca que seja em virtude do uso de plataformas ou experiência com trabalho pedagógico, esse fator

corroborou com uma participação de forma instável por parte dos alunos que vivenciaram esse processo.

Assim, o contato da família com a escola, no contexto do ensino remoto emergencial, não foi, de maneira geral, satisfatório. Macedo (2022), ao relatar os principais desafios enfrentados nessa realidade, destaca que o retorno das atividades pedagógicas, segundo os professores respondentes da pesquisa, foi de 33%, justamente pela dificuldade de acompanhamento dos responsáveis nas atividades propostas. Sobre isso, a autora afirma que um dos maiores desafios foi que os alunos respondessem às atividades de alfabetização, especialmente porque estas dependem do auxílio dos pais, evidenciando que a educação presencial é de suma importância no processo de alfabetização.

Nesse contexto, após a flexibilização de medidas sanitárias, ao final do ano de 2021, foi possível restabelecer o ensino presencial nas escolas, ainda sob restrições cautelosas de saúde. A realidade da volta às aulas foi a de que a maioria das crianças que se encontravam na fase de aprendizagem da leitura e da escrita não tiveram acesso à escola e às atividades pedagógicas com qualidade suficiente durante o ensino remoto, o que tornou a volta ao presencial desafiadora e marcada por perdas na alfabetização.

As pesquisas revelam que as camadas mais afetadas foram as mais pobres, segundo os dados da nota técnica de alfabetização Todos pela Alfabetização (2022), entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo os apontamentos de seus responsáveis, não sabiam ler e nem escrever.

O ambiente alfabetizador envolve a escolha de materiais pedagógicos que fazem sentido para a criança, com seleção de atividades, livros e objetos imprescindíveis para a aprendizagem. No contexto da pandemia, havia crianças que não tinham acesso a recursos tecnológicos ou acesso a um ambiente que possibilitasse o contato com diferentes textos ou a um espaço adequado para acompanhar as aulas e para ter contato com materiais escritos como livros literários, gibis, revistas e entre outros que fazem parte do ambiente alfabetizador. Esse é um fator importante no processo de alfabetização (Lima, 2021).

Diante do exposto, é possível afirmar que a educação básica foi a mais afetada pela pandemia da covid-19, tendo em vista que alunos estão na fase da alfabetização. Segundo Oliveira; Borges; Silva (2022), trata-se de uma etapa em que se constituem as bases para todos os demais conhecimentos, logo, as variáveis que atingiram os

alunos no período da pandemia afetaram não somente a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também os demais conhecimentos que fariam parte desse processo posteriormente.

Além disso, é nessa fase que o aluno fundamenta suas bases de conhecimento e torna-se ativo em seu processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia como um fator de suma importância. No entanto, esse aspecto tornou-se um grande desafio durante o Ensino Remoto Emergencial.

Desse modo, é possível perceber como não somente o ensino da leitura e da escrita foram prejudicados, mas toda a educação básica. Mesmo assim, sem dúvidas, é inegável como o processo de alfabetização, base para outros conhecimentos, foi a mais prejudicada nesse cenário, pois, como já exposto, a alfabetização não se trata apenas da decifração do sistema de escrita, mas consiste em um processo ainda mais complexo do que aparenta ser (Oliveira; Borges; Silva, 2022).

Os dois anos de pandemia serviram para acentuar ainda mais os problemas da educação brasileira, uma vez que o ambiente alfabetizador é de suma importância para o processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Ainda é válido salientar que essa situação se torna um agravante, principalmente, na realidade em que os alunos das camadas mais pobres em sua maioria não tiveram oportunidade de acesso às salas de aula virtuais, uma significativa parcela dos responsáveis também não sabiam ler ou escrever ou apenas não tinham as instruções necessárias para executar o processo de ensino. Tudo isso dificultou esse processo de aprendizagem ainda mais, trazendo, também, implicações para essa etapa da escolarização (Oliveira; Borges; Silva 2022).

A verdade é que, no que se refere à pandemia, ela trouxe inúmeros desafios para todos os setores da sociedade, principalmente, no que diz respeito ao campo da educação, uma vez que professores, alunos, familiares e demais componentes da sociedade civil necessitam pensar em novas formas de se adequar à nova realidade que interpôs, para garantir, ainda que sob desafiadoras circunstâncias, a aprendizagem dos educandos.

Segundo dados apresentados pela pesquisa do coletivo Alfabetização em Rede, apesar dos desafios do *WhatsApp*, apenas como única alternativa de comunicação entre alunos e professores, por meio de tal rede os laços se estreitaram entre família e escola, uma vez que eram os próprios familiares que faziam a mediação junto às crianças (Mendes *et. al.*, 2024). Nesse sentido, destacam-se as diferentes

possibilidades de utilização do *WhatsApp*, como a comunicação com a família e a possibilidade de enviar e receber tarefas escolares.

Apesar de tal realidade, por meio dos dados apontados pela pesquisa do grupo Alfabetização em Rede, é possível notar que o nível de conhecimento das crianças em relação a habilidade da leitura e da escrita não foi alcançado, conforme o disposto na Base Nacional Comum Curricular, que prevê a alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2017).

Delinea-se, então, uma nova realidade desafiadora para a alfabetização no Brasil, principalmente no que diz respeito ao atendimento das crianças que não aprenderam a ler e escrever na idade esperada (Macedo, 2024). Sobre isso, Ramos (2024) destaca, a partir das narrativas apresentadas pelos professores, que um dos desafios relacionados à aprendizagem, no retorno ao presencial, consiste nas salas numerosas de alfabetização, o que dificulta o processo de aprendizagem.

No que se refere à realidade da Região Norte, segundo as respostas dos professores, na segunda edição da pesquisa da Alfa Rede (Barros-Mendes *et al.*, 2024), entre os maiores desafios na volta ao presencial estava a desigualdade do acesso às ferramentas digitais ou conexão ou até mesmo a heterogeneidade da sala de aula, que desafiaram o professor a pensar não somente em como ensinar remotamente, mas entender qual seria a estratégia mais eficaz para possibilitar aprendizagem dos seus alunos em suas especificidades.

A partir das informações obtidas, é possível compreender que, para os docentes da Região Norte participantes da pesquisa, entre os maiores desafios, estava lidar com as rupturas do ensino remoto e, conseqüentemente, o retorno ao presencial, tendo em vista as dificuldades do acesso e a necessidade de se consolidar um ensino efetivo. Mais adiante, voltaremos o nosso olhar para a realidade específica do Acre, no que se refere ao período pandêmico e ao retorno ao presencial.

Com base na discussão apresentada até aqui, compreendemos que é necessário analisar as implicações que essa nova e desafiadora realidade causou, assim como pensar em medidas didáticas e pedagógicas para organizar o ensino de forma a garantir a continuidade da aprendizagem por meio de práticas de alfabetização estruturadas (Mainardes, 2021). Assim, é necessário refletir sobre o cenário atual da alfabetização no pós-pandemia, no que se refere a políticas, práticas e fundamentos teórico-metodológicos.

2.2 CENÁRIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A alfabetização, em seu sentido próprio, trata-se de um processo que consiste no ensino e na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e das habilidades de leitura. No entanto, é importante salientar que alfabetizar não se restringe somente a esse conceito de aprendizagem, trata-se, na verdade, de um processo complexo e multifacetado (Soares, 1984).

Sendo assim, alfabetizar, como processo de aprendizagem, não deve se restringir apenas à codificação e decodificação da língua escrita, mas consiste no processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética e de apropriação de um conjunto de conceitos relacionados à linguagem.

Nesse sentido, é possível relacionar tal argumentação com a colocação de Braggio (1992) acerca da leitura, a qual aponta que ler e escrever tornam o homem não apenas um ser real, mas aquele capaz de se relacionar com o material escrito. Essa reflexão fornece subsídios para uma prática pedagógica competente. Sendo assim, entendemos a alfabetização como uma etapa que envolve a aprendizagem da representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas que também ultrapassa esse limite, tratando-se da compreensão e produção de significados. Sobre esse contexto, Colello (2021) destaca:

Nessa perspectiva, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados “um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou um desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança, ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos (Colello, 2021, p.47).

A alfabetização consiste em um processo de representação cujo objetivo primordial consiste na apreensão e compreensão do mundo, que possibilita ao aluno a aquisição de diversos conhecimentos. Dessa forma, é importante a compreensão de que o processo de alfabetizar é abrangente e deve levar em consideração a caracterização das suas diferentes facetas, para que não se tenha procedimentos mecanizados de leitura e aprendizagem da escrita alfabética, mas, de fato, um processo multifacetado (Soares, 1984).

Nesse sentido, a alfabetização pode ser compreendida como o processo intencional de ensino da leitura e escrita de forma sistemática e formal e que foi

compreendido, ao longo da história, de diferentes formas. Um olhar para os primeiros métodos de alfabetização nos permite identificar uma diversidade de concepções e perceber que estas estão atreladas aos processos e aos estágios das transformações econômicas, sociais, políticas e educacionais.

A alfabetização, ao longo da história, sempre consistiu em uma temática amplamente discutida e, no contexto atual não é diferente, especialmente, em decorrência da realidade da pandemia de covid-19, na qual o ensino remoto emergencial (ERE) foi uma das abordagens necessárias adotadas para que o ensino continuasse sendo realizado.

Sob esse prisma, após a pandemia, o desafio se seguiu no que diz respeito à volta ao presencial, momento em que os professores necessitam pensar em novas estratégias de ensino e aprendizagem para os alunos que estavam na etapa de alfabetização. Assim, neste momento, precisamos ter bem claro o que entendemos por alfabetização, as perspectivas teórico-metodológicas que sustentarão nossas práticas nesse pós-pandemia.

Em um breve retorno à história da alfabetização no país, compreendemos que ela é marcada, até o final do século XX, pela busca do método ideal para alfabetizar, o que fez surgir, na década de 1990, a chamada “Querela de métodos”. Tal querela consistia nas diferentes perspectivas que partiam do desejo de romper com a educação tradicional para atender às novas concepções de educação que surgiam desde então.

Posteriormente, questionando os métodos tradicionais de alfabetização, em sua maioria mecanicistas, delineia-se um novo momento para a alfabetização sobre o qual funda-se uma nova tradição da leitura e da escrita subordinado à maturidade da criança. Na década de 1980, surge a teoria da Psicogênese da língua escrita, cujas bases estão fundamentadas na teoria construtivista. Nesse sentido, vale ressaltar que as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) sobre a temática da psicogênese, com bases psicolinguísticas, marcam um novo período na alfabetização (Silva e Farago, 2016).

Sobre essa concepção, Mortatti (2022) apresenta a seguinte argumentação, ao analisar a concepção de aprendizagem defendida na psicogênese:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma

“revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (Micotti, 2022, p.10).

É importante destacar que, nessa perspectiva, os princípios funcionais da alfabetização se desenvolvem a partir do momento em que a criança assume um importante papel ativo no processo de aprendizagem. Assim, por meio dessas novas concepções, começa a se desenvolver um processo de desmetodização da alfabetização, no qual há uma contraposição à ideia de que o professor ocupa o papel central no ensino da leitura e da escrita, pensamento presente nas perspectivas tradicionais.

Nessa direção, torna-se válido destacar, ainda, a natureza conceitual da teoria da Psicogênese, a de que a real preocupação está posta em compreender as dificuldades conceituais que as crianças enfrentam. É importante compreendermos a forma como as crianças aprendem, ou como afirma Micotti (1994), a natureza conceitual da teoria do conhecimento construtivista, que trata das ideias que expressam a construção da inteligência do sujeito.

Tais ideias apontam para a necessidade de compreender o nível de aprendizagem em que o indivíduo se encontra em seu processo de construção de conhecimento e as relações que são estabelecidas para a aprendizagem efetiva, sendo esse o cerne da psicogênese da língua escrita.

Nessa concepção, o papel do professor consiste em direcionar esse processo como aquele que atenderá a diferentes níveis de aprendizagem, entendendo sua atuação diante das especificidades de cada aluno, assim como sua evolução, que não é desenvolvida de forma linear (Silva, 1991). Há, assim, uma preocupação voltada à consciência do aprendiz, ao como aprende e isso refletirá na ação pedagógica do professor. Sobre isso, Ferreiro (2011) aponta:

(...) Não se trata de que as crianças reinventam as letras nem os números, mas que, para poderem servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: Qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (Ferreiro, 2011, p.17)

Nessa perspectiva, as diferentes etapas de aprendizagem e desenvolvimento contribuem para a verificação das habilidades adquiridas no

processo de aquisição da língua escrita. Portanto, ao pensar no processo de alfabetização, partindo do pressuposto de que consiste em uma ação pedagógica que requer do docente uma postura de ensino, considera as especificidades de aprendizagem dos alunos, entendendo que não se trata apenas da aquisição de técnicas de linguagem ou apenas codificação do escrito. Não consiste somente em ensinar a ler e escrever, no sentido de domínio do sistema, mas entender as especificidades que envolvem o processo de aprendizagem.

A partir da década de 1980, com o desenvolvimento cultural, social, econômico durante o século XX, surgem novas demandas de leitura e escrita nas práticas sociais, surgindo a necessidade de práticas de leitura outras, e reformulação das práticas de ensino no que diz respeito ao contexto escolar. Sob essa conjuntura, emerge, então, o termo do letramento que surge, inicialmente, atrelado ao termo alfabetização (Soares, 2014).

É importante destacar os apontamentos de Soares (1998), a qual caracteriza o letramento e a alfabetização como processos distintos e, ao mesmo tempo, indissociáveis. Segundo os seus estudos, o letramento é um processo diversificado e caracterizado como complexo, que acontece em diferentes contextos: família, trabalho, na igreja ou nas mídias sociais.

Apesar de o letramento e a alfabetização se tratarem de conceitos distintos, ao mesmo tempo exercem funções indissociáveis no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que o letramento consiste em um conjunto de habilidades que estão relacionadas ao cumprimento de uma função social que precede a leitura das palavras. Assim, a dimensão do processo de aprendizagem da leitura e escrita está relacionado às aprendizagens que cumprem as experiências de vida dos sujeitos e que correspondem a valores que estão associados à realidade viva da língua.

Nessa discussão sobre alfabetização, é necessário refletirmos, ainda, sobre uma perspectiva que surge a partir de 1988, com os estudos no campo da linguagem, cujo objetivo consistiu na defesa da constituição e valor social da língua por meio de uma abordagem discursiva, a qual, segundo Smolka (1988), consiste em analisar os processos de aquisição da linguagem escrita das crianças levando em consideração suas relações e suas transformações histórico-sociais.

Sendo assim, na perspectiva discursiva, o discurso ocupa o papel fundamental na leitura e na escrita. Sobre isso, Smolka (1988) faz o seguinte apontamento:

Por que a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso na consideração de questões pedagógicas? Primeiro, porque, para mim, a alfabetização implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos. Segundo, porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação (Smolka, 1988, p. 21).

A alfabetização, dentro dessa perspectiva, está posta a partir de momentos discursivos, logo, o texto e as interações exercem uma função fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, no que tange à dimensão discursiva dos processos de aprendizagem, estes acontecem a partir das experiências dos sujeitos e os seus valores, tendo o texto como ponto de partida (Goulart, 2014).

Portanto, ensinar a ler e escrever, dentro dessa perspectiva, não consiste apenas em ensinar fonemas e grafemas de forma sintética, mas conduzir o aluno à compreensão das variedades linguísticas que permeiam o amplo processo discursivo, para que o aluno compreenda amplamente o funcionamento orgânico da língua.

Nessa concepção, na qual o discurso está posto com importante papel no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, o discurso e, conseqüentemente, as relações estabelecidas exercem papel fundamental no processo de alfabetização e o professor executa o papel de direcionador no processo de aprendizagem. Tal conceito relaciona-se ao que Radaelli (2011) aponta sobre as contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem, em que a escola tem o papel de contribuir para que a criança avance em sua compreensão sobre a aquisição da leitura e da escrita.

Posteriormente, ainda sobre a prisma da alfabetização e a defesa dos métodos para aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do dia 11 de abril de 2019, esteve em vigor a Política Nacional de Alfabetização – PNA, sancionada por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, com o objetivo de elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo.

Sobre a PNA, Mortatti (2019) destaca que essa política infringiu princípios estabelecidos pela Constituição Federal do Brasil, no que diz respeito à liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. Além disso, é apresentada como verdade científica dentro de um discurso ideológico, autoritário e pseudocientífico, alinhado a uma agenda ultraconservadora, cujo objetivo seria a imposição de um “pensamento único” por meio da adoção de um conceito rudimentar de alfabetização, restringindo as abordagens pedagógicas disponíveis.

Nessa perspectiva, a PNA focava em quais seriam os métodos ideais para alfabetizar, defendendo o fônico/ instrução fônica e, segundo Mortatti (2019),

apresentava argumentos que visavam ocultar as evidências que comprovam que os problemas relacionados à alfabetização no Brasil estão relacionados a fatores socioeconômicos e educacionais.

Posteriormente, entrou em vigor no ano de 2022, sancionado pelo Decreto nº 11.079 e organizado em sete capítulos, com divisão em 13 artigos seções, a Política Nacional para Recuperação de Aprendizagens na Educação Básica, a qual dispôs de aspectos necessários para alcançar os objetivos que estão previstos no próprio decreto, tomado em meio ao contexto da pandemia, tendo como um de seus objetivos a recuperação de aprendizagens na educação básica.

Segundo Figueiredo (2023), a Política Nacional para Recuperação de Aprendizagens centraliza, no Ministério da Educação (MEC), as demandas relacionadas ao impacto do período durante e pós-pandemia, abrangendo não apenas a educação em si, mas também as pessoas que, direta ou indiretamente, estavam ligadas ao setor educacional em todas as áreas pertinentes à vida. A partir dessa política, foram desenvolvidos programas como Conta pra Mim, Tempo de Aprender e Brasil Alfabetizado, com o objetivo de promover a literacia, a cidadania e o desenvolvimento social do país.

O programa Tempo de Aprender constituiu-se como uma ação voltada à formação docente continuada realizada pelo Ministério de Educação (MEC), produzido, então, pela gestão presidencial durante o período de 2019 a 2022. Seguindo o que está previsto na resolução do MEC, o programa apresenta-se como abrangente, o qual está instituído com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas do país.

Na perspectiva de Santos e Lúcio (2023), o programa consistiu em um retrocesso no que diz respeito à leitura e à escrita e à formação de professores. Segundo as autoras, o programa trata a alfabetização a partir de uma concepção de aprendizagem de uma simples tecnologia e a leitura como decodificação e extração de sentidos. Nessa conjuntura, é ressaltada a fluência leitora em detrimento da capacidade de dialogar com o texto lido.

Em suma, ao tratarem sobre o programa, apontam-no como mecanicista e defensor da ideia de uma alfabetização garantida de maneira rápida. Segundo Santos e Lúcio (2023, p. 19):

Como implicações pedagógicas, o programa, com sua proposta de formação, pode levar os professores a práticas mais mecanicistas, por acreditarem que se trata de um conjunto de inovações, pela ideia que se “vende” de

alfabetização garantida, rápida e prática, baseada em evidências científicas, fazendo-os questionarem suas próprias experiências, suas formações.

O programa Tempo de Aprender está voltado à ação pedagógica e à formação docente, seguindo a perspectiva mecanicista de ensino, tendo sido parte de uma das ações do PNA, extinguida no ano de 2023, com estabelecimento do novo governo presidencial.

Atualmente, uma das formas de enfrentamento das implicações da pandemia, que se apresenta via MEC, é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA, que assume, em suas premissas epistemológicas, a perspectiva discursiva de alfabetização. O CNCA consiste em um conjunto de orientações indutoras da construção das políticas estaduais/territoriais de alfabetização e tem como um de seus objetivos a recomposição das aprendizagens das crianças do 3º ao 5º ano afetadas pela pandemia.

Sendo assim, posteriormente, com a instituição do novo governo, em 12 de junho de 2023, é instituído, então, o CNCA (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada) no governo Lula, o qual, como já mencionado, apresenta um conjunto de ações com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização, assim como recompor as aprendizagens dos alunos que vivenciaram o contexto do ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, no que diz respeito à realidade do Acre, a partir das diretrizes do Compromisso Nacional Criança alfabetizada, foi instituído o Alfabetiza Acre, por meio do Decreto nº 4.497, de 03 de dezembro de 2024, o qual estabelece uma prestação técnica, pedagógica e financeira aos municípios na adesão ao programa.

Dentre os objetivos previstos, a política territorial de alfabetização, Alfabetiza Acre, tem a premissa de consolidar a aprendizagem e melhorar os indicadores educacionais, tendo como público-alvo crianças da educação infantil e estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, contemplando a recomposição das aprendizagens.

Segundo o Decreto nº 4.497, a ação tem como uma de suas diretrizes a oferta de formação continuada aos profissionais de educação das redes públicas de ensino estaduais e municipais, a disposição de materiais pedagógicos com o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes.

Assim, estamos diante de um cenário de construção e implementação de uma política de alfabetização que, em seus discursos oficiais, apresenta-se como uma

forma de enfrentamento da realidade atual do Brasil, no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita: as perdas de aprendizagens dos estudantes afetados pela pandemia.

2.3 ESTADO DA ARTE SOBRE O OBJETO ALFABETIZAÇÃO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Para melhor compreender o tema e o objeto da pesquisa, realizamos uma pesquisa exploratória, pela qual fizemos um levantamento de dissertações e teses sobre alfabetização no contexto do ensino remoto e suas principais implicações na aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização. Inicialmente, ao fazermos o levantamento, percebemos um baixo quantitativo de pesquisas relacionadas ao assunto, principalmente no que diz respeito a dissertações e teses.

É válido ressaltar que, por se tratar de uma temática recente, a quantidade de pesquisas encontradas ainda foi pouca, principalmente, no que diz respeito a teses, pois não encontramos nenhuma sobre o tema pesquisado. Ainda nessa perspectiva, no que diz respeito à realidade do estado do Acre, não encontramos nenhuma pesquisa no banco de dados que utilizamos.

Sendo assim, para realização da pesquisa, escolhemos a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponibilizada pela Capes – BDTD. Essa plataforma torna possível o acesso a todas as produções acadêmicas realizadas em âmbito nacional, teses e dissertações produzidas no contexto de pós-graduação.

Ao acessarmos a plataforma e digitarmos “Alfabetização no contexto do ensino remoto”, tivemos, como resultado, 11 dissertações que tinham sua temática voltada à alfabetização no contexto remoto e nenhuma tese relacionada ao tema. Todas as dissertações foram defendidas entre 2021 e 2023.

A seguir, expomos um quadro demonstrativo com o resultado obtido, que contribuiu para a presente pesquisa:

Quadro 1 - Dissertações com os descritores “alfabetização” e “ensino remoto”

ANO DE DEFESA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2021	EDUCAÇÃO	Luciana de Paula Mendes	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia

2022	-	Damaris Ramson Fuhrmann Seling	Alfabetização, letramento e as tecnologias digitais no ensino remoto: A construção de uma cartilha digital
2024	LÍNGUISTICA	Ewerton Dantas de Souza	Alfabetização em tempos de pandemia: Ensino remoto e práticas de ensino exitosas
2023	LINGUAGEM	Ana Vitoria Bonatti Passos	Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia
2022	EDUCAÇÃO	Patrícia Miolo	Política e práticas de organização curricular da alfabetização na pandemia: estudo de uma experiência inédita
2022	EDUCAÇÃO	Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade	Práticas de alfabetização em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de um Colégio de Aplicação no ensino remoto
2023	EDUCAÇÃO	Débora Thomáz de Oliveira Rangel	Práticas educativas de professores alfabetizadores: um estudo sobre o período de ensino remoto emergencial
2022	EDUCAÇÃO	Regina Andrade Clara	Processos interacionais, trabalho de mediação e transformações em direção à cultura escrita: uma experiência de alfabetização em tempos de ensino emergencial remoto
2023	LINGUÍSTICA E ENSINO	Marleide Maria Arruda Linhares Isaías	Reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do município de Morada Nova – CE
2023	-	Maria Elena Tavares de Pinho	O processo de alfabetização em tempos de pandemia: desafios, aprendizados e perspectivas
2023	-	Giovana Massaro Fonseca	Percepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita de alunos no contexto de pandemia da Covid-19
2023	-	Elizângela Cristina Almeida dos Santos	Alfabetização em tempos de pandemia Covid-19 em escolas municipais: uma história a ser contada

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A dissertação produzida por Mendes (2021) demonstra, por meio da perspectiva dos professores, os desafios das práticas pedagógicas e os objetivos de alfabetização e letramento no contexto em tempos de pandemia. Sobre esse aspecto, torna-se importante mencionar que o objeto da referida autora se relaciona com a pesquisa que está sendo investigada, no que se refere às implicações do ensino remoto na volta ao presencial, tendo em vista que, ao compreendermos os desafios que se delinearam, podemos caminhar em direção à reflexão das implicações desse momento atípico para o ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, torna-se válido destacar que a pesquisa de Mendes (2021) desenvolveu um contexto escolar a partir da realidade vivenciada com crianças considerando toda subjetividade, dimensão e os desafios que colocaram no contexto da pandemia. Segundo os dados coletados, a autora destaca que a escola na qual a pesquisa foi realizada não dispõe de propostas consolidadas para o enfrentamento da nova realidade que desafiou a comunidade escolar.

A partir da pesquisa de Mendes (2021), compreendemos os desafios relacionados ao processo de alfabetização no contexto do ensino remoto emergencial. Por conseguinte, Clara (2022) apresenta seu estudo sobre a alfabetização nessa atípica realidade, mas sobre a conjuntura de uma turma de 2º ano, com o objetivo de investigar as práticas de alfabetização desenvolvidas com uma turma do Núcleo de Educação e Infância, Colégio Aplicação, na Universidade Federal do estado do Rio Grande do Norte. A pesquisa está estruturada por meio de uma abordagem qualitativa e tendo como instrumento de coleta de dados diário de campo e gravações das aulas por meio do *Google Meet*.

Um dos aspectos mencionados por Clara (2022) é que os momentos que favoreceram o processo de alfabetização foram aqueles que levavam em consideração a história linguística dos alunos. Ainda nessa perspectiva, sobre os aspectos mencionados, a autora destaca que os eventos de letramentos preparados, promovidos por meio das tecnologias digitais, principal ferramenta utilizada no contexto do ensino remoto, possibilitaram a promoção dessas atividades que desenvolviam a leitura e a escrita.

É possível compreender, por meio da referida pesquisa, que o uso das tecnologias digitais se tornou uma habilidade indispensável e fundamental para os docentes e alunos nesse contexto, ao mesmo tempo que consistiu em um desafio no que diz respeito à sua aquisição e utilização.

Sob o prisma da temática, qual seja: a relação entre alfabetização e as tecnologias digitais no contexto do ensino remoto, no ano de 2022, é realizada, no Programa de Pós-Graduação de Tecnologias Digitais Educacionais em Rede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), defendida por Seling (2022), uma pesquisa que objetiva investigar a relação entre a alfabetização, letramento e as tecnologias no contexto do ensino remoto. Sobre a temática em discussão, o grande desafio de alfabetizar dentro da realidade atípica do período pandêmico, principalmente, no que diz respeito às crianças pequenas que estavam na fase de aprendizagem na leitura e na escrita.

No Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, encontramos uma dissertação que trata da temática sobre a alfabetização em tempos de pandemia: ensino remoto e práticas exitosas. Ewerton (2024) traz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de professoras que atuavam em turmas de 1º e 2º, do ciclo de alfabetização.

Diante da realidade do ensino remoto emergencial, segundo o referido autor, por meio da realização do grupo focal, foi possível notar que um dos aspectos que desafiou o trabalho docente foi a falta de preparação adequada da nova circunstância que estava posta. No entanto, paralelo a essa realidade apontada, Ewerton (2024) destaca que também houve uma postura de medo, adaptação e o desejo de se reinventar para que o objetivo de alcançar os alunos fosse possível.

A referida pesquisa nos possibilita analisar como a realidade do ensino emergencial teve como um de seus maiores desafios a necessidade se readaptar à nova realidade fazendo uma “pedagogia do possível”, tendo em vista que os professores não receberam a formação necessária para utilizar as ferramentas digitais como recursos didáticos (Ewerton, 2024).

Dentre as pesquisas encontradas, um dos aspectos que se sobressai é o desafio da utilização das ferramentas digitais por parte dos professores como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que não estavam preparados para essa nova realidade e, segundo o que destacaram, não receberam formação específica para o desempenho do trabalho.

Destarte, buscamos também no acervo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac) alguma pesquisa que estivesse relacionada à temática, mas também não encontramos nenhuma pesquisa concluída até o presente momento.

Nesse sentido, diante do exposto, a presente pesquisa no que diz respeito ao contexto de dissertações no Acre, destaca-se, ainda, como inédita, tendo em vista que a temática ainda consiste em aspectos de uma realidade recente.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Compreender o caminho metodológico de uma atividade investigativa é de suma importância para a construção de novos conhecimentos que constituem o processo de pesquisa de acordo com os objetivos propostos. Contudo, é importante, inicialmente, compreendermos sobre o que se trata a pesquisa e os elementos que a constituem, para que se entendam os aspectos relacionados ao percurso utilizado para analisar determinados objetos. Sendo assim, segundo Gil (2002, p. 17):

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema

Nessa perspectiva, a pesquisa consiste no desenvolvimento de conhecimentos e está organizada sistematicamente por meio da utilização de métodos, técnicas, dentre outros tipos de procedimentos científicos que buscam alcançar um objetivo em comum: resultados.

Na presente seção, apresentamos a trajetória metodológica que utilizamos a partir dos objetivos propostos, destacando a abordagem e a modalidade de pesquisa, os instrumentos, técnicas e os sujeitos, assim como a proposta de análise dos dados.

Inicialmente, é importante destacar que o presente estudo consiste em uma abordagem quali-quantitativa, estudo de caso e uma pesquisa documental. Segundo Ludke e André (2018), os documentos podem ser considerados também uma fonte de pesquisa:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Ludke e André, 2018, p. 45)

Sendo assim, os documentos podem oferecer subsídios importantes para fundamentar as informações da pesquisa. Nesse contexto, a pesquisa quali-quantitativa, segundo Mattar e Ramos (2021), também soma ao incorporar elementos das abordagens qualitativas e quantitativas.

Assim, em um primeiro momento, analisamos os dados quantitativos obtidos por meio do *survey* aplicado a professores de Rio Branco, na segunda fase da

pesquisa do grupo AlfaRede. Em seguida, como parte da pesquisa qualitativa e documental, procedemos com a análise de um grupo focal, realizado no âmbito da pesquisa do grupo, a partir de gravações audiovisuais. Além disso, debruçamo-nos sobre decretos e outros documentos relativos à pandemia de covid-19 e seus desdobramentos na Educação.

Além disso, ainda tratando-se da pesquisa qualitativa, utilizamos o método estudo de caso em busca de compreender a partir de uma análise particularizada da situação, neste caso, o estudo de caso aconteceu por meio da reunião de múltiplas fontes, bem como pesquisas em arquivos e documentos. Nesse contexto, o estudo de caso, o qual é definido como aquele que investiga os fenômenos dentro do seu contexto de vida real, consiste em uma estratégia de pesquisa que adentra em uma realidade social, nessa perspectiva, os discursos dos professores documentados por meio dos arquivos audiovisuais (Freitas e Jabbour, 2011).

O processo de análise do estudo de caso aconteceu seguindo a primeira fase que consistiu na transcrição fidedigna das falas dos docentes por meio do grupo focal realizado pela Rede de pesquisa em Alfabetização (AlfaRede). Em seguida, realizamos a descrição do conteúdo coletado para que pudéssemos realizar a análise das evidências coletadas da pesquisa.

Na pesquisa quantitativa, os pesquisadores utilizam informações numéricas constituídas por meio de amostras amplas em que os dados são analisados por meio da quantificação, tanto na coleta, quanto no tratamento dos dados obtidos. De acordo com Marconi; Lakatos (2007), uma das vantagens que pode ser destacada em relação à metodologia quantitativa é a prevenção da interferência do pesquisador, uma vez que os dados são quantificados.

Referente à pesquisa qualitativa, a partir da concepção de Ludke e André (2018, p. 30) uma pesquisa de cunho qualitativo: “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo”. Os autores ainda irão mencionar a respeito dos aspectos relacionados ao material obtido nessa ordem de pesquisa, que se caracteriza como descrição de pessoas e acontecimentos, a qual inclui fotografias e relatos de pessoas e outros tipos de documentos, entendendo que todos os dados obtidos são classificados como importantes.

Retomamos, aqui, o objetivo geral da pesquisa, o qual trata-se de: Analisar as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem das crianças na

alfabetização nas escolas públicas do município de Rio Branco - Acre, a partir da perspectiva dos professores.

Assim, traçamos como objetivos específicos: Caracterizar os principais aspectos da alfabetização nos períodos pandêmico e pós-pandêmico nos anos iniciais, do ensino fundamental; Conhecer as formas de avaliação utilizadas pelos professores, no que se refere às aprendizagens em leitura e escrita, no retorno ao presencial; Identificar dificuldades específicas dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no retorno ao presencial, na percepção dos professores; Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para enfrentar os desafios referentes a essa aprendizagem.

Portanto, a partir da delimitação das questões relacionadas à pesquisa e os objetivos em questão, delineamos um caminho metodológico e as etapas da pesquisa, conforme apresentado a seguir.

3.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Com a finalidade de adquirirmos maior fundamentação teórica, assim como aprofundamento, em relação à temática em discussão, realizamos uma revisão de literatura sobre o tema e os autores considerados referência no âmbito da alfabetização no Brasil, assim como aqueles que discutem acerca do contexto da pandemia e suas implicações no processo de aprendizagem dos alunos, no que diz respeito à alfabetização. Nessa perspectiva, é importante mencionar que Gil (2018, p. 162) considera a revisão sistemática da literatura como importante ferramenta para contextualização teórica e aprofundamento do problema em investigação. Sobre isso, ainda destaca:

Essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do "estado atual da questão". Quando esta parte se mostra muito extensa, pode ser apresentada como capítulo independente, logo após a Introdução (Gil, 2028, p. 162).

Por meio da revisão de literatura, notamos as diferentes perspectivas relacionadas à pesquisa, pois trata-se de estudos críticos relacionados ao objeto em questão. Além disso, percebemos como foi possível ampliar o repertório em relação à compreensão do contexto do ensino remoto e sua relação no processo de aprendizagem dos alunos, a partir da perspectiva dos autores. No capítulo 2 desta

dissertação, já apresentamos as pesquisas disponíveis no banco de dissertações e teses da Capes que investigam o tema em questão, evidenciando seu estado atual.

Como parte do repertório indispensável para composição da fundamentação teórica sobre alfabetização, utilizamos: Mortatti (2006), que traz discussões sobre o contexto histórico da alfabetização no Brasil, histórico da alfabetização e suas principais nuances no que diz respeito à disputa sobre qual seria o método ideal para o ensino da leitura e da escrita. Aliado a esse contexto, Colello (2021); Soares (1984); Mortatti (2006); Smolka (1998); Goulart (2009); Ferreiro (2004).

Sobre a alfabetização na pandemia, utilizamos o primeiro livro organizado por Macedo (2022), com o estudo intitulado “Retratos da alfabetização na pandemia da Covid-19, resultado de uma pesquisa em rede” a qual fornece dados importantes para uma melhor compreensão sobre os desafios que se delinearam nesse contexto do ensino remoto emergencial durante a Pandemia. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada com a participação de 29 universidades, em colaboração com professores de educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ainda nesse contexto, utilizamos também a pesquisa mais atual organizada por Macedo (2024), o segundo livro, o qual tem o foco na volta ao presencial: “Retratos da Alfabetização no Pós-Pandemia: Resultados de uma Pesquisa em Rede”, com o objetivo de compreender como ocorreu o processo de retomada às aulas presenciais, possibilitando, por meio dos relatos e reflexões, entender quais os maiores desafios enfrentados por parte dos professores e escola. Diferente do primeiro livro, o segundo conta com a participação de 26 universidades e 89 pesquisadores, incluindo docentes da educação básica.

3.2 COLETA DE DADOS

Em um primeiro momento, para aprofundarmos as pesquisas sobre as implicações da alfabetização no contexto do Ensino Remoto, utilizamos a pesquisa em documentos oficiais, para obtenção de dados para a pesquisa. A fonte utilizada foi o diário oficial do estado do Acre, com o objetivo de encontrar os documentos oficiais emitidos pelo governo com o recorte temporal de 2020-2021, contendo registros que tratam sobre a suspensão das aulas no início da pandemia e da tentativa de as aulas retornarem ao presencial. Tal técnica utilizada nos ajudou a compreender quais as medidas aplicadas para conter a proliferação do vírus.

Sendo assim, a partir da análise desses documentos, foi possível compreender a conjuntura da volta ao presencial no contexto do estado do Acre, assim como os desafios enfrentados para que também ocorresse de maneira que fosse segura e, assim, não comprometesse a saúde das famílias, alunos e comunidade escolar.

No que se refere aos dados quantitativos, foram coletados nos arquivos do grupo de pesquisa AlfaRede, que contém respostas ao *survey* aplicado a professores de todo o Brasil, referente à volta ao presencial.

Na realidade da Região Norte, na segunda parte da pesquisa, 267 professores concordaram em responder ao *survey* do AlfaRede, com a participação dos estados do Acre, Rondônia, Amapá, Amazonas e Pará. Concernente ao estado do Acre, 69 professores responderam ao questionário, de 7 municípios de Rio Branco, sendo eles das cidades de Rio Branco, Tarauacá, Jordão, Senador Guiomard, Porto Acre, Cruzeiro do Sul e Sena Madureira.

No recorte que fizemos para a realidade do Acre, foram analisadas as respostas de 12 professores ao questionário. Para essa seleção, estabelecemos o seguinte perfil: professores das escolas públicas do município de Rio Branco que atuam em turmas de 3º, 4º e 5º ano.

A escolha do sujeito participante da pesquisa é de suma importância para a elaboração e desenvolvimento da pesquisa, uma vez que o sujeito é o contato direto com o seu interlocutor, contribuindo para o contato real com o problema pesquisado possibilitando a variedade de situações. Na perspectiva de Minayo (2009, p. 63):

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho.

A partir do apontamento de Minayo (2009), é possível perceber que os sujeitos são constituídos por meio de uma relação intersubjetividade, ou seja, por meio de suas narrativas entendemos o lugar de fala apresentado. Para chegarmos até os sujeitos da pesquisa, utilizamos os dados fornecidos por meio do *survey* aplicado pela pesquisa AlfaRede na volta ao presencial.

Dentre os aspectos analisados, estão suas respostas ao *survey* a sete questões, que contemplam: Nível de desafio do retorno ao presencial; turno de

trabalho dos professores; avaliação do nível de conhecimento dos alunos; Instrumento de diagnóstico do conhecimento das crianças sobre leitura e a escrita; Avaliação do nível de frequência e assiduidade dos alunos; Avaliação da preparação pedagógica no retorno ao presencial; Aspectos mais importantes no retorno ao presencial.

Por conseguinte, como segunda etapa da coleta de dados, selecionamos para análise, no banco de dados da pesquisa Alfa Rede, as gravações audiovisuais de um grupo focal realizado com professores do Acre, conduzido por dois professores pesquisadores da Universidade Federal do Acre, integrantes da Rede. O Grupo Focal foi realizado em 2024, pela plataforma *Google Meet*, com a participação de 6 professores da rede estadual e Municipal, divididos em três encontros de 1h30min horas, totalizando cerca de 4 horas. As perguntas apresentadas aos participantes compõem o roteiro da pesquisa Alfa Rede (Anexo 1).

Para esta dissertação, foram analisadas as respostas dos professores às seguintes questões: a) “Como foi o primeiro dia de aula presencial com a turma? O seu sentimento?”; b) “Foi feita uma avaliação diagnóstica da situação das crianças em relação à aprendizagem da leitura e da escrita? Quem preparou? Quais atividades foram usadas neste diagnóstico?” c) “Quais os principais desafios relativos à alfabetização que vocês estão enfrentando?”.

Embora esta pesquisa tenha como fonte o banco de dados do AlfaRede, que dispõe do grupo focal (já realizado) que selecionamos para análise, convém destacar como se organiza essa técnica de pesquisa.

O grupo focal visa um entrelaçamento das informações por meio do campo empírico e a teoria. Como parte de uma pesquisa qualitativa, analisa a fala dos sujeitos participantes em busca de conhecimento empírico, cujo objetivo consiste em questioná-los e analisar os problemas observados no exercício profissional (Conte e Habowski, 2020).

Segundo Conte e Habowski (2020), o grupo focal consiste na produção de conhecimentos dos sujeitos, os quais contribuem para o processo de investigação da pesquisa a partir da realidade social. Além disso, há alguns cuidados que precisam ser tomados em relação à sua realização, referente à constituição do grupo, ao papel do investigador e à relevância das interações que ocorrem dentro do grupo.

Além disso, Conte e Habowski (2020) destacam alguns cuidados básicos que precisam ser analisados pelo pesquisador que utilizará essa técnica para obtenção e análise de dados:

1º Quanto à constituição do grupo, cujos participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que a participação possa trazer elementos decorrentes de conquistas na formação e experiências cotidianas; 2º Quanto ao papel do pesquisador-moderador ou facilitador na condução do grupo focal, ele deve respeitar o princípio da não diretividade; 3º Quanto à relevância das interações que ocorrem dentro do grupo e o aspecto positivo dos encontros, é necessário considerar o tempo para o desenvolvimento dos participantes, tanto no que se refere às questões de comunicação, quanto nas questões cognitivas e afetivas. (Conte e Habowski, 2020, p. 3)

O grupo focal, no que diz respeito ao perfil dos participantes, é constituído por um grupo cujos sujeitos têm vivência quanto à temática pesquisada, ou seja, sujeitos que compartilham de experiência em comum, que compartilham diferentes perspectivas a respeito do objeto de pesquisa.

Referente a sua estrutura, Costa; Minayo (2018) apontam que, para que se efetivem os cuidados concernentes à realização do grupo focal, é necessário que se utilize um roteiro pré-elaborado, que funcione como um diretivo, que seja utilizado por um coordenador que consiga mobilizar o ponto de vista de cada participante, explorando as compreensões e as controvérsias. O grupo focal se trata de uma conversa que se estrutura por meio do levantamento de opinião e entrevista semiestruturada.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

O caminho metodológico da pesquisa tem como objetivo nortear qual o foco da pesquisa, e as estratégias utilizadas para investigar o objeto estudado. Dentre os recursos aplicados para obtenção e análise dos dados está o método de análise de conteúdo, utilizado para refletir sobre os dados qualitativos da pesquisa como parte de um processo ativo de reflexividade. Na perspectiva de Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em uma importante ferramenta para investigar as variáveis que constituem uma pesquisa desde as inferências ou os indicadores relacionados ao texto.

Nesse contexto, a análise de conteúdo parte, inicialmente, da interpretação subjetiva do pesquisador, tornando necessário investir em formas de adequação dos instrumentos e produção de análise dos dados obtidos, uma vez que uma pesquisa em processo, principalmente tratando-se de ordem qualitativa, lida com a subjetividade do sujeito pesquisador. O entendimento relacionado à análise de

conteúdo repousa sobre o conceito de Bardin, o qual constitui-se como um procedimento sistematizado que analisa mensagens de maneira que se compreenda as inferências presentes em um discurso ou texto produzido.

Em suma, trata-se de não somente analisar o conteúdo em questão, mas de maneira reflexiva buscar compreender como determinado material foi produzido tendo como base suas condições de produção. Sobre esse prisma, Bardin (1977, p. 39) afirma que:

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica). Conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo.

Assim, entende-se que um analista de conteúdo trabalha com índices e interpretação do texto que tem como última fase, o aspecto da inferência que busca compreender não somente o texto, mas o que conduziu a escolha de determinado enunciado e quais as possíveis consequências que poderão ser provocadas a partir do processo de análise. Nesse sentido, torna-se necessário salientar que a análise de conteúdo consiste em conjunto de técnicas de comunicação que não se trata apenas de um instrumento, mas de diversos campos de aplicação, no que diz respeito à comunicação.

Dessa forma, é importante mencionar que técnica de análise descrita por Bardin (1977) está estruturada a partir de três fases: pré-análise, que consiste na fase de leitura e escolha dos documentos que serão analisados, reformulação ou formulação dos objetivos discutidos, isso porque, mediante o período de pesquisa, é possível que os aspectos relevantes em relação ao conteúdo se alterem. Em seguida, a fase de hipóteses e a formulação de indicadores, que consiste na frequência relativa das palavras para que se torne possível estabelecer a comparação entre as produções analisadas.

Dentre as três fases, existe a exploração do material ou a fase da categorização e codificação, que se trata da divisão da temática em temas que estabelecem relação entre si, por meio de uma operação de classificação dos elementos que constituem a pesquisa, partindo do reagrupamento em gênero com critérios, vale ressaltar, previamente definidos.

O tratamento dos dados, por sua vez, consiste no contato com os resultados brutos de maneira que estes sejam interpretados de maneira válida, para que sejam considerados significativos. Assim, segundo Bardin (1977), os resultados obtidos são submetidos a provas estatísticas para comprovarem sua validação, a qual está suscetível a inferências e interpretações.

Nessa perspectiva, diante dos aspectos apresentados, a técnica de análise de conteúdo foi escolhida na presente pesquisa em virtude das características apresentadas. Inicialmente, como primeira etapa, realizamos uma leitura inicial dos documentos relacionados ao objeto em questão, em seguida, a exploração dos materiais e a categorização dos dados separados em temas que estabelecem uma relação entre si.

3.3.1 Categorização na análise de conteúdo

A categorização, segundo Bardin (1977), consiste na classificação de elementos que estabelecem relação entre si e são agrupados segundo gêneros e critérios previamente definidos. Os critérios de classificação, nessa perspectiva, podem ser de origem semântica, de origem temática ou sintática. Além disso, também podem ser léxicos, segundo os sentidos das palavras ou expressivo, a partir das diferenciações da linguagem. Na ótica de Bardin (1977, p. 120), a categorização pode ser definida da seguinte forma: “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.”

A atividade de classificação trata-se de uma operação que classifica as palavras a partir de categorias que estabelecem relação entre si. Em suma, consiste em um processo que permite a análise de forma individual e a diferenciação entre as temáticas, suas divergências e convergências.

As falas dos professores foram analisadas com base na proposta de Bardin (2011) e os temas foram organizados como unidades de registros (categorias a priori), bem como temas emergentes das falas dos docentes (a posteriori). É importante destacar que cada unidade de registro foi interpretada segundo o protocolo de análise o qual contém: participante, unidade de registro, categoria temática e subcategoria.

Nesse sentido, utilizamos a categorização como técnica para analisar os dados obtidos que se relacionam com os objetivos propostos na presente pesquisa, para

compreendermos as implicações do ensino remoto no ciclo de alfabetização na volta ao presencial.

Dessa forma, com base nos aspectos mencionados a respeito da categorização, organizamos a seguinte tabela abaixo com objetivo de análise dos temas relacionados, os quais responderam aos objetivos específicos elencados, com categorias *a priori*.

Quadro 2 - Categoria de análise temática dos conteúdos

CATEGORIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Alfabetização nos períodos pandêmico e pós-pandêmico	Caracterizar os principais aspectos da alfabetização nos períodos pandêmico e pós-pandêmico nos anos iniciais, do ensino fundamental;
Avaliação das aprendizagens da leitura e da escrita no retorno ao presencial.	Conhecer as formas de avaliação utilizadas pelos professores, no que se refere às aprendizagens em leitura e escrita, no retorno ao presencial;
Principais dificuldades dos alunos em relação à leitura e a escrita no retorno ao presencial.	Identificar dificuldades específicas dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no retorno ao presencial, na percepção dos professores
Estratégias metodológicas para enfrentar os desafios da aprendizagem no pós-pandemia.	Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para enfrentar os desafios referentes a essa aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir dos objetivos específicos, as categorias destacadas foram organizadas com base nos dados analisados na pesquisa, relacionando as respostas obtidas pelo *survey* da AlfaRede e os discursos dos professores, colhidos por meio do grupo focal realizado também pelo AlfaRede. Na primeira categoria, analisamos os principais aspectos destacados pelos docentes no contexto do ensino remoto emergencial e no retorno ao presencial, que desafiou o fazer pedagógico. Em relação às avaliações utilizadas, os professores relataram que, no contexto do ensino remoto, essas permitiram compreender o nível de aprendizagem das crianças.

Quanto às principais dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita no retorno ao presencial, os professores evidenciaram os desafios que marcaram o processo de alfabetização durante a pandemia e apontaram os obstáculos enfrentados nesse retorno. Na última categoria, os relatos dos docentes estiveram relacionados às estratégias metodológicas adotadas para enfrentar os desafios do

retorno às aulas presenciais. Em cada depoimento, foi possível perceber diferentes perspectivas, mas também semelhanças quanto à incerteza diante desse novo contexto.

4 UM OLHAR PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS NA VOLTA AO PRESENCIAL

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados, que está dividida em quatro categorias: Alfabetização nos períodos pandêmico e pós-pandêmico; Avaliação das aprendizagens da leitura e da escrita no retorno ao presencial; Principais dificuldades dos alunos em relação à leitura e a escrita no retorno ao presencial; Estratégias metodológicas para enfrentar os desafios da aprendizagem no pós-pandemia.

Os resultados apresentados resultam de um diálogo entre as fontes documentais e o referencial teórico adotado na pesquisa, com vistas a compreender as implicações do ensino remoto na aprendizagem das crianças na alfabetização.

4.1 ALFABETIZAÇÃO NOS PERÍODOS PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

A pandemia causada pelo vírus da covid-19 desafiou a escola e a família no que diz respeito à realização do trabalho pedagógico. O contexto educacional, por meio de plataformas digitais, tornou ainda mais difícil o processo de ensino na etapa da alfabetização. E uma parcela significativa de alunos não tiveram nem mesmo acesso ao ensino remoto e, portanto, foram afetados de forma mais abrupta com a nova realidade que se impôs.

Nesse contexto, foi promulgada a Lei nº 13.976, de 06 de fevereiro de 2020, que previa, em suas disposições descritas na Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, medidas por parte do Governo Federal e estaduais para o enfrentamento da proliferação do coronavírus SARS-CoV-2. De forma subsequente, ainda em contexto nacional, o Governo promulgou, por meio da Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, a Lei nº 13.976, que previa em seu artigo 4º:

Art. 4º A medida de quarentena tem como objetivo garantir a manutenção dos serviços de saúde em local certo e determinado.

§ 1º A medida de quarentena será determinada mediante ato administrativo formal e devidamente motivado e deverá ser editada por Secretário de Saúde

do Estado, do Município, do Distrito Federal ou Ministro de Estado da Saúde ou superiores em cada nível de gestão, publicada no Diário Oficial e amplamente divulgada pelos meios de comunicação.

§ 2º A medida de quarentena será adotada pelo prazo de até 40 (quarenta) dias, podendo se estender pelo tempo necessário para reduzir a transmissão comunitária e garantir a manutenção dos serviços de saúde no território.

§ 3º A extensão do prazo da quarentena de que trata o § 2º dependerá de prévia avaliação do Centro de Operações de Emergências em Saúde Pública (COE-nCoV) previsto na Portaria no 188/GM/MS, de 3 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020).

A partir de tais diretivas, os Estados brasileiros adotam medidas emergenciais para contenção do vírus para todos os estabelecimentos do Estado, dentre eles, as instituições escolares. No município de Rio Branco – Acre, o governo, por meio do Diário oficial, publicou o Decreto nº 5.465, de 16 de março de 2020, prevendo algumas ações que deveriam ser colocadas em prática de maneira imediata:

Art. 1º Ficam estabelecidas novas medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

Art. 2º Ficam suspensas pelo prazo de 15 (quinze) dias, a contar de 20 de março de 2020, em todo o território do Estado do Acre, as seguintes atividades e eventos:

I - Toda a atividade em estabelecimentos comerciais;

II - Todas as atividades em feiras, inclusive feiras livres;

III - Todas as atividades em shopping centers, inclusive em seus estacionamentos;

IV - Todas as atividades em cinemas, clubes de recreação, buffet, academias de ginástica, bares, restaurantes, lanchonetes, sorveterias, boates, teatros, casas de espetáculos, casas de shows, centros culturais, circos e clínicas de estética;

V - Eventos religiosos em templos ou locais públicos, de qualquer credo ou religião, inclusive reuniões de sociedades ou associações sem fins lucrativos;

VI - Agrupamentos de pessoas em locais públicos (Acre, 2020).

A partir da promulgação do decreto, os órgãos públicos, seguindo suas respectivas entidades responsáveis, adotaram as devidas ações necessárias. Assim, a Secretaria do Estado de Educação, Cultura, Esportes/SEE emitiu então, a suspensão das aulas presencialmente, inicialmente, sobre o período de 15 dias, formalizando por meio do Decreto nº 196, de 17 de março de 2020.

Surgiu, então, o ensino remoto emergencial, como medida para que a escola continuasse a realização das aulas e não ocorressem grandes prejuízos em relação ao calendário escolar. Assim, no estado do Acre, com o Parecer nº 17/2020, iniciou-se a implementação do Programa Escola em Casa, que previa o acompanhamento das aulas de maneira assíncrona, por meio de *blogs*, grupos de *WhatsApp* e outras plataformas digitais que auxiliaram na ação das atividades pedagógicas nesse novo contexto.

Desse modo, a realidade do ensino remoto durante a pandemia desafiou não somente a escola a pensar em novas formas de realizar o processo de aprendizagem, mas também a família, com o acesso à internet e a permanência no contato com a escola.

Por esse motivo, ainda seguindo o Parecer nº 17/2020, as sessões educativas foram transmitidas por meio do canal de televisão, com alcance local da população do estado. Sendo assim, era cabível ao professor acompanhar as transmissões das aulas para que preparassem os materiais pedagógicos, que seriam repassados para os alunos por meio dos recursos digitais.

Contudo, apesar das medidas que foram promulgadas por parte do Estado, ainda assim, é interessante refletir sobre o fato de que nem todos os alunos da rede pública de ensino acompanharam as aulas e tiveram acesso ao material disponibilizado pelos professores.

Sobre esse fato, Macedo (2024), ao apresentar os dados da pesquisa em Rede realizada com professores de todos os estados brasileiros, com dados coletados durante e após a pandemia, revela que 30% das crianças durante o período da pandemia realmente não tiveram sequer acesso ao ensino remoto, pois seus pais não tinham acesso à Internet, o que implicou na necessidade de recorrer a atividades impressas que seriam desenvolvidas apenas com o auxílio da família.

Os dados da pesquisa apresentados por Macedo (2024) revelam como os docentes tinham plena consciência de que o processo de alfabetização a distância era o possível naquele momento, tendo em vista que, sem a mediação docente, a apropriação da escrita se torna um desafio ainda maior.

Nesse contexto, com o surgimento da vacina, no estado do Acre, foi possível pensar então na volta das atividades no formato presencial de forma gradual, prevista para acontecer em diferentes fases e com capacidade máxima de 50% do total de alunos da primeira e da segunda fase e 75% do total de alunos na terceira fase.

Nesse sentido, a partir de 18 de outubro de 2021, as aulas retornam com os alunos do 5º ano do EJA, presencialmente e de forma híbrida, pela qual os alunos voltavam gradualmente ao presencial, mas ainda realizando as atividades de maneira remota. Além disso, é importante mencionar que as atividades realizadas de forma assíncrona deveriam ser registradas e somar uma carga horária de 25%, de acordo com o ano letivo. (Acre, 2021)

Nessa conjuntura, seguindo o Diário Oficial do Estado, como proposto no Decreto nº 10.184, a segunda fase do retorno às aulas estava prevista para 21 dias após o que havia sido determinado no Inciso I. Vale ressaltar ainda, que, durante as fases propostas para o retorno às atividades presenciais, era importante o seguimento das recomendações previstas pelo Ministério da Saúde a qual previa distanciamento social e a utilização obrigatória de máscaras por professores e alunos.

A terceira fase estava prevista para 60 dias após a data indicada no inciso I, na qual seria permitida a retomada das aulas em maior grau, desde que estivessem sendo cumpridas as condições de alteração dos horários das aulas em turnos e grupos: não permitir que os grupos se misturem, ter profissionais capacitados em treinamento pela vigilância sanitária municipal, escalonar o uso dos banheiros, os horários da merenda, o início e término das aulas. O quadro a seguir apresenta, de forma sintética, o cronograma do retorno ao presencial:

Quadro 3 - Cronograma de retorno das atividades ao presencial (SEME)

1ª fase	2ª fase	3ª fase
A partir 18 de outubro de 2021, apenas 32 escolas do Ensino Fundamental retornam com 1/3 dos alunos de 5º Ano e EJA.	Dia 08 de novembro 50% dos alunos de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental retornaram. Dia 16 de novembro, 50% dos alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. 22 de novembro, 50% dos alunos da Pré-Escolar I e Creche retornaram ao presencial.	Dia 20 de dezembro, eleva-se o percentual de alunos e crianças em sala de aula para 75% em todas as instituições educativas da rede municipal de Rio Branco.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Desse modo, embora o retorno às aulas estivesse previsto, ele ocorreu de forma progressiva e contou com os imprevistos causados pela proliferação do vírus a qual obrigou a tomada de novas medidas de contenção da doença. A partir de março de 2022, as aulas retornaram completamente ao presencial, no entanto, não foi encontrado um decreto em que fosse prevista a volta total das aulas, tendo em vista que as aulas retornaram em diferentes momentos, de acordo com a realidade de cada instituição escolar.

Sendo assim, quando pensamos na alfabetização no contexto do ensino remoto e nas implicações e desafios relacionados a essa conjuntura, pensamos nos reflexos ocasionados por esse período evidenciado nos pós-pandemia.

Nessa perspectiva, diante das incertezas que permeavam a volta às aulas no contexto pós pandemia, estava o medo do contágio, a necessidade de restrições em um cenário em que a educação com crianças se torna desafiadora pela necessidade que elas têm de afeto e, por muitas vezes, não compreenderem o contexto pandêmico e suas implicações.

Nesse cenário de retomada, Ramos (2024), ao tratar das principais dificuldades dos professores, destaca que é possível perceber que a preocupação dos docentes estava também na recuperação das aprendizagens e na necessidade da garantia de uma continuidade do currículo escolar. A escola e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos foram amplamente impactados, uma vez que uma parcela significativa dos alunos não estava frequentando a sala de aula.

A realidade pós-pandemia tornou o trabalho educativo ainda mais desafiador, pois era necessário não somente pensar nos desafios da volta às aulas, mas também nas implicações que existiam em um contexto pós-pandemia marcado pela preocupação com a contaminação pelo vírus e o processo de readaptação a essa nova realidade, principalmente por aqueles que, em virtude desse momento, vivenciaram o ambiente escolar pela primeira vez.

Sobre o contexto, com o objetivo de analisar as implicações do ensino remoto e retorno ao presencial, é importante destacar os dados coletados por meio da pesquisa realizada pelo grupo Alfabetização em Rede (AlfaRede), publicado no ano de 2022, que foi transformado em um livro intitulado “Retratos da Alfabetização na Pandemia da Covid-19: resultado de uma pesquisa em rede”, trabalho este que apresenta informações fundamentais para a compreensão acerca dos desafios que marcaram a alfabetização na pandemia.

Como resultado da primeira parte da pesquisa, houve o envolvimento de 29 universidades e 117 pesquisadores, o livro apresenta a análise de dados do *survey* realizado com 14.735 professores de 18 estados, em todas as regiões do país e grupos focais realizados em 11 estados (Macedo, 2022).

Posteriormente, no que diz respeito à volta presencial, a segunda fase da pesquisa da Alfa Rede buscou compreender como ocorreu esse retorno e as

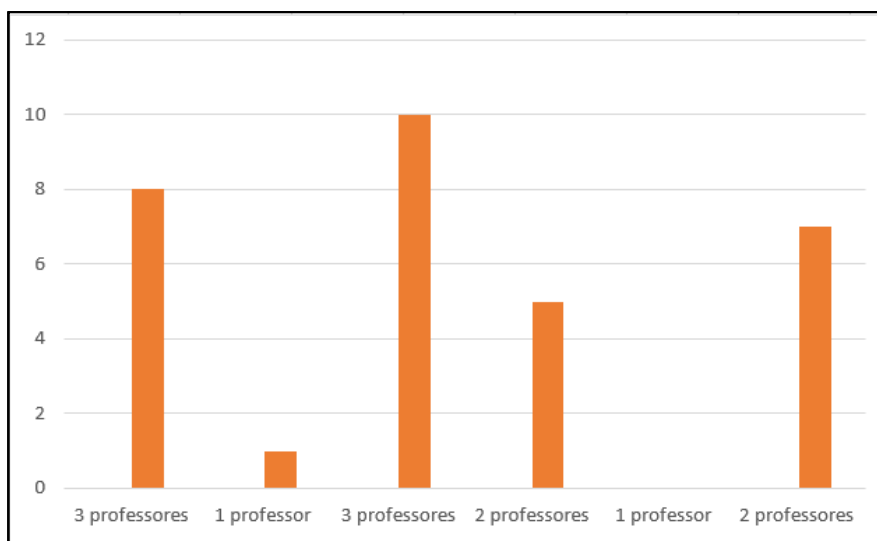
implicações do ensino remoto na aprendizagem dos alunos, principalmente, no que diz respeito ao processo de alfabetização.

A segunda fase da pesquisa estrutura-se com a participação de 26 universidades e 89 pesquisadores, produzida ao longo dos anos 2022-2023, com dados coletados nas cinco regiões do país. Além disso, a obra conta com resultados de grupos focais e de um *survey* realizado por meio de um questionário elaborado no *Google Forms* e de um roteiro para realização dos grupos focais.

Diante disso, com o objetivo de analisar a realidade do estado do Acre, a presente investigação, considerando todo esse contexto e as análises já empreendidas, volta-se às implicações da pandemia e do ensino remoto na aprendizagem das crianças no município de Rio Branco – Acre.

Inicialmente, é importante destacar que os professores, segundo o questionário da Alfa Rede, classificaram o nível do desafio no retorno pós-pandemia. Verificou-se, assim, a partir das respostas, que 3 dos 12 professores avaliaram os desafios no retorno ao presencial como 10, indicando o processo de volta à sala como muito difícil. Além disso, dentre as 12 respostas, apenas 1 professor indicou, em uma escala de 1 a 10, o nível de desafio enfrentado como 1, conforme representado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Nível de desafio no retorno ao presencial



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir das respostas obtidas, é possível compreender que retornar ao ambiente escolar se constituiu como um cenário desafiador para o profissional docente, tanto pelas incertezas que se configuraram nessa nova realidade como pela

necessidade de pensar nas novas estratégias pedagógicas que se delinearam a partir de então.

Durante o retorno, observou-se, nas falas dos professores, acerca das angústias sentidas, que estas eram ocasionadas pelo novo contexto e pelos novos desafios que se delineavam ainda como desconhecidos por eles e pela equipe pedagógica.

A partir das narrativas apresentadas no Grupo Focal analisadas nesta pesquisa (realizado no Acre), é possível perceber que havia percepções diferentes por parte dos professores, de um lado, o desejo de voltar presencialmente para a escola, em virtude de toda a sobrecarga que o ensino remoto ocasionou. Por outro lado, houve o discurso de receio em relação a essa nova realidade que se contrapunha.

As falas a seguir revelam como foi esse retorno a partir da narrativa dos professores:

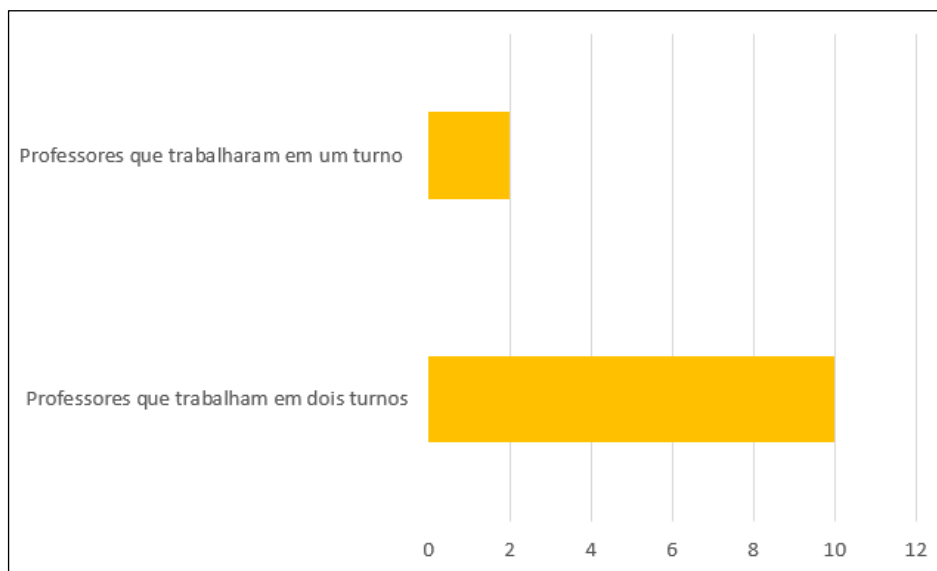
Parece que estava iniciando o ano letivo e não que estava continuando, e a sensação que estava além do medo era: será se isso vai dar certo? Porque você via que não estavam todos os alunos, além do medo de não dá certo havia o medo da gente falhar quanto profissional, né? Porque o professor, pra mim, ele tem que tá com os alunos ali na frente né, explicando, falando, trazendo aquelas aulas mais didáticas, e como eu ia fazer com aqueles que os pais não tinham concedido retornar a aula e os que estavam em dias alternados né? aquelas aulas que eles não iam vivenciar presencialmente. Então, foi esse conflito, conflitos de emoções, uma mistura de medo, ansiedade pelo novo e ao mesmo tempo querendo dar conta das avaliações externas (Grupo focal).

Na verdade, desde o remoto eu queria muito iniciar, eu não tava na verdade aguentando mais, eu precisava produzir material tanto pra turma da manhã, quanto pra turma da tarde. então, eu virava a noite produzindo vídeos pra deixar pronto, então era muito desgastante, picos de ansiedade, fiz terapia também, foi muito necessário porque era cobrança que se tinha para um padrão né que você deveria ter já que na minha escola mantivemos todo online, então a gente manteve a entrega do apostilamento, as vídeoaulas pra explicar o conteúdo (Grupo focal).

Os discursos apresentados revelam contextos diferentes de escolas diante do mesmo cenário da volta ao presencial: a expectativa pelo retorno e, por outro lado, o temor e a ansiedade diante dos desafios que já existiam e dos que poderiam ocorrer. Dentre os aspectos destacados, está a sensação de descontinuidade no ensino e a incerteza em relação aos caminhos que seriam percorridos nessa nova realidade, tendo em vista que um dos sentimentos apresentados é o de que se estava iniciando um novo ano letivo, e não continuando o que já havia começado anteriormente.

Para além desses desafios, os dados do questionário aplicado pelo AlfaRede, revelam outro fator desafiante, o qual a maioria dos professores também enfrentam: o trabalho em dois turnos, gerando assim, uma sobrecarga docente que também foi acentuada, consideravelmente, durante o ensino remoto emergencial. O gráfico a seguir mostra essa perspectiva:

Gráfico 2 - Turno de trabalho dos professores



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir da resposta dos professores, é possível compreender que, dos 12 docentes, 2 trabalham apenas em um turno, tornando a realidade do retorno ao presencial ainda mais desafiadora, tendo em vista que a maioria dos professores precisava trabalhar em mais de uma escola, gerando uma sobrecarga docente. Tal fato é considerado um fator importante, no que diz respeito ao planejamento das atividades, avaliação dos alunos e preparação na retomada das aulas. Sobre isso, Mendes, *et al.* (2024) destacam que a sobrecarga reflete na qualidade do trabalho realizado em sala de aula e na qualidade de vida do docente, tendo em vista que o trabalho do professor também acontece dentro e fora do ambiente escolar.

Para além do aspecto da sobrecarga, houve também o desafio do retorno ao presencial, como a preparação das atividades pedagógicas, as medidas sanitárias previstas para combater o vírus e os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos, decorrentes do cognitivo e contexto social.

Sobre essa perspectiva, a seguinte fala é destacada no grupo:

Na verdade, desde o remoto eu queria muito iniciar, eu não tava na verdade aguentando mais, eu precisava produzir material tanto pra turma da manhã, quanto pra turma da tarde. então, eu virava a noite produzindo vídeos pra deixar pronto, então era muito desgastante, picos de ansiedade, fiz terapia também, foi muito necessário porque era cobrança que se tinha para um padrão né que você deveria ter já que na minha escola mantivemos todo online, então a gente manteve a entrega do apostilamento, as vídeoaulas pra explicar o conteúdo (Grupo Focal).

Percebe-se como além da sobrecarga que já é colocada ao professor alfabetizador durante a pandemia, a dinâmica de trabalho e produção para dois turnos também acentua tal problemática. Os autores Ramos, Santos e Lúcio (2024), sobre essa perspectiva, também apontam que a sobrecarga dos docentes durante esse período foi acentuada, o que ocasionou implicações para a saúde deles.

Nesse contexto, diante de tal realidade, os professores precisaram enfrentar o novo desafio de voltar ao ambiente escolar e, ainda, lidar com os medos e incertezas que os acompanhariam diante da nova realidade escolar que os aguardava.

É importante destacar que a sobrecarga docente consiste em uma problemática que já existia antes da pandemia, mas que foi acentuada com o isolamento social e o ensino remoto emergencial. A realidade profissional do professor foi marcada pela angústia e tensões advindas da realidade que delineava-se nesse novo contexto aliado à falta de formação, apoio e condições de trabalho (Barros, Barros, Medeiros, et.al, 2022).

Ainda nessa perspectiva, Dalila e Junior (2020) ao tratarem sobre o trabalho docente no contexto da pandemia, destacam que as horas de trabalho dos professores durante o ensino remoto emergencial aumentou consideravelmente, resultando na sobrecarga dos docentes. Aliado a isso, um dos fatores apresentados que contribui para a sobrecarga, segundo os autores, foi a insuficiência na formação dos professores para trabalhar com as ferramentas digitais. Os ambientes virtuais de aprendizagem, ainda não eram uma realidade presente no exercício da profissão dos docentes.

Souza e Santos (2024) destacam, em seus estudos, que, além de todo o contexto crítico relacionado à saúde durante a pandemia, os professores também enfrentaram sérias dificuldades pedagógicas. Entre elas, destacam-se a realização das avaliações externas e a necessidade de seguir o currículo escolar, mesmo diante das defasagens no nível de aprendizagem dos alunos.

Além disso, os relatos dos docentes convergem ao abordar uma estratégia em comum: o uso de materiais impressos para os alunos que não haviam voltado

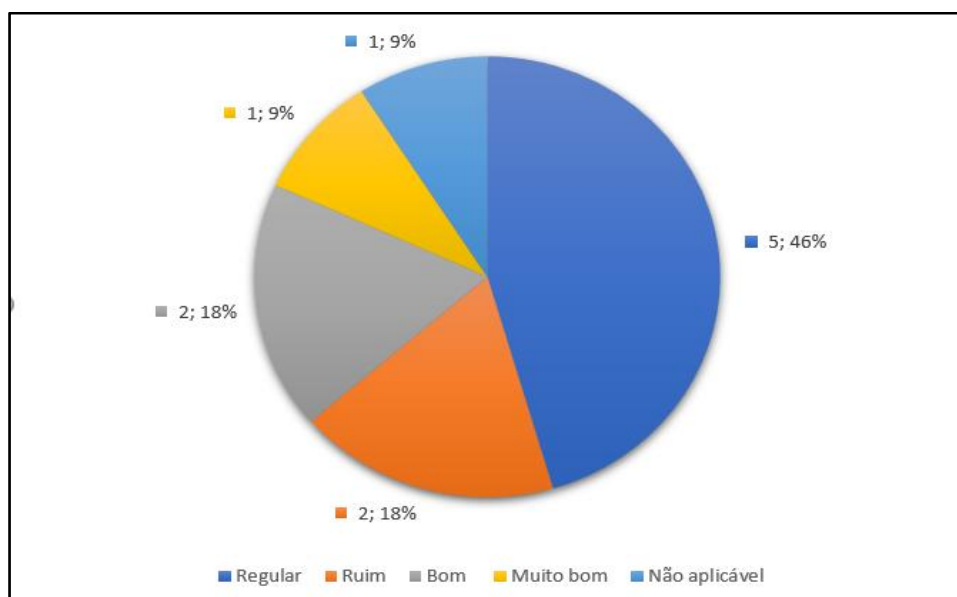
presencialmente e ou que vivenciaram o processo de escalonamento, os quais alternavam os dias que estariam presencialmente na escola. Sendo assim, a rotina escolar estava sob um novo prisma, a qual desafiava o professor em pensar atividades que pudessem ser realizadas em casa e que contemplassem também a sala de aula.

Sobre isso, Rosa (2022) disserta que os processos fundamentais para a aquisição da escrita, durante o ensino remoto, foram afetados significativamente, ocasionando consequências ou lacunas no processo de aprendizagem das crianças em relação à alfabetização e letramento.

Sendo assim, é importante refletir e até mesmo relacionar tais argumentos com as respostas obtidas por meio do questionário, nas quais os professores classificam os níveis de conhecimento dos alunos, segundo suas percepções na volta ao presencial.

Dentre os 12 professores selecionados do município de Rio Branco, que responderam ao *survey*, a partir da pergunta “Z”, que consistia em avaliar o nível de conhecimento dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e escrita no retorno ao presencial, os alfabetizadores poderiam classificar em regular, ruim, bom e muito bom. As respostas obtidas foram registradas por meio do gráfico abaixo, o qual registra, em termos quantitativos, as respostas dos professores.

Gráfico 3 - Avaliação do nível de conhecimento dos alunos



Fonte: produzido pela autora (2025)

Segundo as respostas dos 12 professores de Rio Branco que responderam ao *survey*, 5 deles consideram como regular o nível de conhecimento dos alunos no retorno ao presencial, correspondendo a 46% do total que respondeu. A partir dessa resposta, é possível entender que os professores perceberam que o ensino remoto emergencial, ainda que sob as circunstâncias desafiadoras, possibilitou a aprendizagem na leitura e na escrita mesmo que de maneira regular.

Contudo, quando colocamos tal dado sobre as demais informações, é possível perceber que houve docentes que consideraram o nível de aprendizagem como ruim, sendo dois destes professores que classificaram como ruim, correspondendo a porcentagem de 18%. Atrelada a essa informação, de acordo com o gráfico, dois professores consideraram muito bom o nível de conhecimento dos alunos nesse retorno ao presencial.

Diante das respostas obtidas pelos professores, é possível relacionar com o que Macedo (2024) aponta como desafios relacionados à alfabetização na realidade da pandemia, principalmente no que diz respeito ao acesso às ferramentas digitais e aos materiais de apoio pedagógico, sendo caracterizado como precário, o que comprometeu a construção de conhecimentos de leitura e escrita.

É importante refletir que um fator relacionado a essa questão é a interação entre o professor e o aluno, que foi afetada durante o ERE, e teve implicações perceptíveis no retorno presencial. Colello (2021) apresenta um pressuposto fundamental para o processo de alfabetização: a aprendizagem interacionista, a qual compreende que a língua escrita se trata de uma aprendizagem ativa. Logo, a distância entre o professor e o aluno desafia e distanciou o professor e o aluno no processo de aprendizagem, prejudicando o processo de alfabetização.

Nesse contexto, um dos professores participantes do Grupo Focal destaca que, no retorno, em sua turma de 1º ano do Ensino Fundamental, havia alunos que ainda não tinham desenvolvido habilidades de segurar o lápis corretamente, como é possível conferir na fala abaixo:

Como o primeiro ano, teve deles que não passou nem pelo pré, então, se eles não passaram pelo pré, eles demonstraram inúmeras dificuldades. Então, as atividades que a gente entregava, eles não faziam, quem fazia na grande maioria era os pais porque conhecemos a letra dos nossos alunos. A gente conhece quando é ele quem faz. Então, a grande maioria eram os pais que faziam, então as crianças não tinham como se desenvolver, não tinha aquele acompanhamento de perto né que o professor pode fazer com ele para ele poder avançar. Então, aquilo para mim era muito ruim porque tava atrasando eles, e depois lá na frente eles iriam ser prejudicados, assim como estão

sendo né hoje já. Porque tem bastante alunos que foram prejudicados por causa disso. Porque passaram de uma série pra outra sem ter estudado aquela outra série anterior (Grupo Focal).

Através do discurso apresentado pelo professor, é possível perceber como a ausência do docente nesse processo de aprendizagem dificultou o processo de alfabetização dos alunos, tendo em vista, principalmente, a fase inicial de escrita em que os alunos se encontravam, além da transição da Educação Infantil para o ensino fundamental (Colello, 2021)

Nesse contexto, uma provocação pertinente sobre o uso de atividades impressas no ensino remoto diz respeito à possibilidade de adoção de estratégias como vídeos e áudios com leituras realizadas pelos alunos, mediadas pelos professores. Considerando que, em uma realidade em que as tecnologias digitais se tornaram ferramentas estratégicas no processo de ensino, tais recursos poderiam contribuir de forma mais eficaz para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Essa fase, segundo Colello (2021), consiste em um ritual de transição na vida escolar, no qual o aluno precisa repensar seu vínculo com a instituição de ensino, assim como a sua relação com o ensino e aprendizagem e, principalmente, com a linguagem escrita.

Quando vivida de maneira correta, essa transição não significa uma ruptura, principalmente com as diversas estratégias de acolhimento e orientações por parte dos professores. No entanto, ocorrendo sem as adaptações necessárias, a sondagem dos níveis de conhecimentos dos alunos, como ocorreu no ensino remoto emergencial, os alunos nessa fase escolar vivenciaram uma transição abrupta que afetou não somente alunos, mas também os professores em seus afazeres pedagógicos (Colello, 2021).

Segundo Cavalcante, Carmo e Mothé (2018), esse período de transição da educação infantil para o ensino fundamental exige da criança esforço e mudanças em seu corpo físicas ou psicológicas e quando a mesma tem dificuldades em seu desenvolvimento isso pode resultar em estresse. Antes mesmo da pandemia, segundo os dados apontados pelas autoras, dos 100 meninos 64% apresentam sintomas de estresse e nas meninas o valor é de 52,3%. Seguindo o mesmo estudo, ao enfrentar esse momento de estresse as crianças demonstram os sintomas com dificuldades de estabelecer relações interpessoais, náuseas e outros sintomas. Sendo

assim, é possível perceber como essa fase de transição, para a criança, consiste em um desafio que já existia antes mesmo da pandemia.

Ademais, segundo as dificuldades em relação à leitura e a escrita não foram percebidas somente nas séries iniciais, mas é possível também perceber que há entre os alunos lacunas na aprendizagem, principalmente, aqueles que estavam em turmas de 4º e 5º anos o que dificultava o trabalho do professor, no que diz respeito ao ensino das demais disciplinas.

Tais narrativas são evidenciadas a partir das seguintes colocações:

Hoje, 2023. O que eu posso falar, dos alunos na minha sala 5º ano, eles estão alfabetizados, mas ser alfabetizados e não saber interpretar que a gente fala que é a questão do letramento, é o grande A da questão né? Mas ao contrário de mim, eu tenho outros colegas também no 5º ano que tão com alunos também que não são alfabetizados no 5º ano, que pede pro aluno soletrar, falar a palavra e o aluno não sabe que é uma coisa assim inimaginável, mas que tá acontecendo (Grupo focal).

Então assim, na minha turma do 4º ano, estão aí no 4º ano eles pegaram aí 2020, 2022 a pandemia, então já tem uma defasagem na aprendizagem por essas questões. Na minha turma, eu tenho 32 alunos, desses 32, 6 não são leitores, 4 não conheciam nem o alfabeto e um desses alunos veio do Jordão e ele... ele não conhece, faz garatujas e tá no 4º ano, mas eu não sei a que custo e como essa criança chegou ao 4º ano, sem saber ler, sem saber escrever. Então assim, eu tô me deparando com situações em que eu sou bem crítico que é a reprovação, não se reprova aluno... reprova aluno sim! A gente tá tendo um público hoje que chegou no 4º e 5º ano que não tem as competências e habilidades do ano né: as leituras e a alfabetização matemática que não estão acompanhados desses conhecimentos que eles deveriam ter aprendido nos anos anteriores (Grupo focal).

A partir das falas apresentadas pelos professores, é possível perceber como os conhecimentos relativos, principalmente, à leitura e à escrita foram afetados durante o ensino remoto emergencial, e como foram perceptíveis as consequências no retorno ao presencial.

Segundo o apontado, quando o docente destaca que seus alunos até são considerados alfabetizados como: “ser alfabetizado e não interpretar, que a gente fala que é a questão do letramento, é o grande A da questão”. Percebe-se aqui, portanto, que ainda há um conceito equivocado em relação à alfabetização e letramento.

Dessa forma, compreende-se, que, mesmo tratando-se de profissionais competentes e com experiências, a alfabetização ainda é vista como apenas o domínio do sistema de escrita (Ramos, 2024). Todavia, o processo de alfabetizar transcende a capacidade de apenas decodificar, dominar o sistema de escrita, trata-se, na verdade, do que Smolka (1988) aponta como a produção de sentido.

A produção de sentido, na perspectiva de Smolka (1988), que defende a alfabetização sob uma abordagem discursiva, baseia-se na concepção do aluno como leitor, escritor, protagonista e interlocutor. Nessa perspectiva, compreende-se que a leitura, enquanto produção de sentido, representa apenas a etapa final do processo de alfabetização. Assim, a concepção que considera o aluno letrado apenas quando é capaz de interpretar textos revela o desvio teórico ainda presente nas concepções de alfabetização e letramento expressas no discurso da docente.

Sob esse prisma, Soares (2006) ao abordar as diferentes facetas da alfabetização, destaca que dissociar a alfabetização e letramento pode ser considerado um equívoco, uma vez que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre de duas maneiras: pela aquisição do sistema de escrita, a alfabetização e pelo desenvolvimento do uso desse sistema em atividades e nas práticas, a qual é denominado de letramento.

Assim sendo, é possível perceber e até mesmo refletir acerca das diferentes concepções de alfabetização que são discutidas atualmente, principalmente, diante de diferentes desafios. As narrativas apresentadas demonstram como as concepções tradicionais embasam ações que fazem parte das práticas pedagógicas de tais docentes.

Já em outra perspectiva, é possível perceber, por meio da fala dos professores, que a progressão escolar no ensino remoto foi um dos aspectos que desafiou no retorno ao presencial, tendo em vista que os alunos eram aprovados para a série seguinte sem conhecimentos básicos para o próximo ano.

A problemática se intensifica quando o aluno encontra dificuldades de compreender determinados assuntos por ainda não ter os conhecimentos prévios necessários, em virtude do que Colello (2021) aponta como um dos fatores de confusões e riscos em relação ao ensino, ocasionando o que ela chama de: “descontinuidade do ensino”.

Além disso, é possível perceber, por meio dos discursos, que a rotina de aula e o desenvolvimento das aulas no retorno ao presencial foram afetados pela necessidade de cumprir o currículo que estava estabelecido para contemplar as avaliações externas. Esse tipo de abordagem, além de comprometer o trabalho do docente no que diz respeito às exigências realizadas, também prejudica o processo de aprendizagem do aluno, desconsiderando os conhecimentos que foram

construídos e o que foi comprometido diante do contexto de ensino remoto emergencial, para, unicamente, a efetivação de um currículo.

As falas a seguir apontam essa problemática:

Você se prende, porque você se vê sobrecarregado com muitas demandas e expectativas que se criam em cima do seu trabalho também, como profissional você tem que dar resultados, a escola espera isso de você, o sistema espera isso de você também (Grupo Focal).

Aí nesse meio, pelo menos agora, nós professores do quinto ano, nós estamos no Projeto IDEB, que são os cadernos que a gente segue, então assim, a rotina do quinto ano mudou. Terça e quinta a gente não dá aula do que a gente planejou de rotina, a gente dá aula do que a secretaria elaborou para a gente trabalhar. Então tanto a gente tem uma apostila para trabalhar como a gente tem o que é para dar cada dia (Grupo Focal)

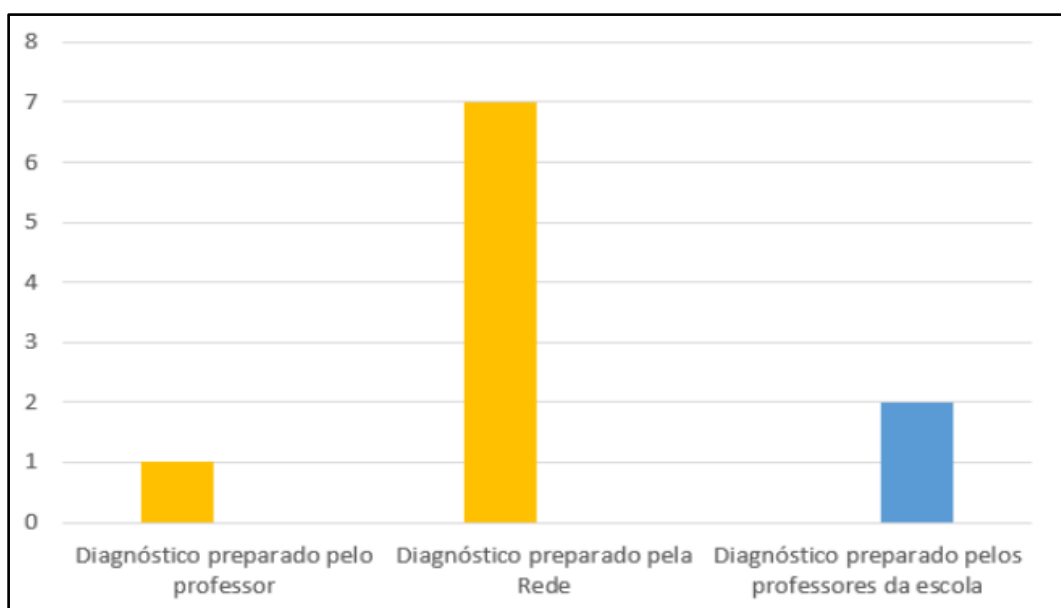
Sobre essa perspectiva, Ramos (2024) destaca que a necessidade de seguir um currículo impede os professores de utilizar novas abordagens pedagógicas que contemplem as reais necessidades dos alunos e, para além de tal problemática, não recebem o suporte por parte da Secretaria de educação.

4.2 AVALIAÇÃO UTILIZADA PELOS DOCENTES REFERENTE ÀS APRENDIZAGENS DA LEITURA E DA ESCRITA NO RETORNO AO PRESENCIAL

A avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no retorno ao presencial consistiu em um desafio para os professores, em virtude do contexto de aprendizagem e as implicações do ensino remoto na educação dos alunos. Nesse sentido, esta categoria discute como ocorreu a elaboração e aplicação das avaliações diagnósticas utilizadas pelos professores na volta ao presencial, possibilitando uma melhor percepção sobre o nível de aprendizagem das crianças e as lacunas identificadas.

A partir dos dados quantitativos coletados por meio do *Survey AlfaRede*, acerca dos instrumentos de avaliação, 7 dentre dos 12 professores responderam que as avaliações diagnósticas utilizadas no retorno ao presencial foram preparadas pela rede de ensino, como é possível notar por meio do gráfico a seguir, em resposta à seguinte pergunta: Qual foi o instrumento que você utilizou para diagnosticar o conhecimento das crianças sobre a leitura e escrita?

Gráfico 4 - Instrumento de diagnóstico do conhecimento das crianças sobre a leitura e escrita



Fonte: produzido pela autora (2024)

Segundo as respostas, é possível perceber que a maioria das avaliações que foram produzidas para diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos foi pela secretaria de educação, ou como os docentes colocam, pela rede de ensino. Tal situação revela como a preparação das avaliações diagnósticas estão centralizadas na secretaria de educação e não são, em sua maioria, preparadas pelas professoras de acordo com a realidade e necessidade da turma.

Diante desse contexto, é importante destacar que também entre as falas dos professores do Grupo Focal o discurso que predominou foi de que há avaliações preparadas pela rede de ensino e avaliações que são da própria escola, mas não necessariamente produzidas pelo professor, como é possível notar por meio da fala a seguir:

O discurso da secretaria desde o ano passado é a recomposição das aprendizagens, que é uma palavra que parece que é doce ao paladar deles né, mas ao mesmo tempo que eles colocam isso, você não tem a autonomia porque a recomposição da aprendizagem tem que acontecer paralela ao conteúdo que não pode parar que ele não vai parar porque você precisa seguir porque eles têm a forma de controle né? Agora mesmo em agosto a gente vai fazer um diagnóstico de entrada via secretaria fora o da escola e agora em agosto vamos ter o outro diagnóstico de finalização de semestre que é justamente para acompanhar esse processo. São feitos diagnósticos, é importante é, mas o que é feito com esse diagnóstico? Que tipo de análise, que tipo de algo novo é trazido pra gente a partir desses resultados diagnósticos, isso não acontece. (Grupo Focal)

Lá na escola, a secretaria é, a gente tem uma nossa interna e tem a avaliação diagnóstica que é enviada pela secretaria, tanto que a tabulação é feita e enviada para eles. Em 2021, a gente também iniciou um projeto de preparação pro IDEB que foi um de parceria com a editora moderna que foi o material “A prova Brasil” que nós começamos em julho essa avaliação pro IDEB, né? Então, a gente além de ter essas avaliações e a cada final foram quatro apostilas né e ao final, de cada apostila nós tínhamos essa avaliação diagnóstica para saber como os alunos estavam de acordo com o que tinha sido estudado. (Grupo Focal)

O pessoal do diagnóstico, a coordenadora pedagógica é quem organiza o diagnóstico e a gente realiza com eles. Não teve nenhuma avaliação nova não, foi usada a mesma de todo ano. (Grupo Focal).

Por meio do discurso apresentado pelos professores, é possível perceber como houve dois tipos de diagnósticos realizados, um deles é de entrada na escola e outro de finalização, os quais são elaborados via secretaria. Inicialmente, é importante refletir acerca da avaliação diagnóstica como aquela que possibilita o professor identificar, em termos qualitativos, o nível de aprendizagem do aluno. Sobre isso, Ribeiro (2011) destaca que, para que tudo isso aconteça, é necessário que esteja permeado de ação e interpretação pedagógica.

Conhecer o aluno não é uma tarefa fácil e as avaliações diagnósticas possibilitam ao professor identificar as hipóteses e necessidades dos alunos. Logo, é importante que a elaboração dos diagnósticos seja produzida pelos professores responsáveis por suas turmas, seguindo o contexto dos alunos (Ribeiro, 2011).

No contexto pós-pandemia, uma realidade completamente inédita para o professor e o aluno, pensar no retorno ao presencial, implica não somente conhecer a nova turma, mas também as implicações do ensino remoto na aprendizagem, as potencialidades e dificuldades que os alunos encontram nesse momento de retorno. Assim, uma das estratégias utilizadas para observar o nível de conhecimento é a avaliação diagnóstica, também conhecida como avaliação formativa.

Por esse motivo, não somente considera-se importante a elaboração das avaliações ser realizada pelos professores de suas respectivas turmas, mas também que, a partir das informações coletadas, haja a elaboração de planejamentos estratégicos com o objetivo de intervir no processo de ensino-aprendizagem de acordo com a realidade da turma.

Nesse sentido, com base no resultados das avaliações diagnósticas é possível o professor compreender as dificuldades da turma e realizar a elaboração de estratégias que visem a recomposição das aprendizagens, a qual surgiu no contexto da pandemia no sentido de restabelecer e restaurar o ensino que foi prejudicado em

virtude do ensino remoto emergencial. A recomposição, como estratégia pedagógica objetiva encontrar alternativas para lidar com a defasagem na aprendizagem, contemplando ações com estratégias avaliativas, adaptação das práticas pedagógicas e formação de professores (Melo, Tassoni e Barreto, 2023)

Nessa perspectiva, tratando-se da recomposição das aprendizagens, diante de um dos discursos apresentados no Grupo Focal, houve um deles que se sobressaiu ao tratar do planejamento das atividades diagnósticas, a docente relatou que em sua escola os professores elaboraram as atividades em coletividade, conforme é possível perceber a seguir:

Lá na escola não sou eu quem faz o diagnóstico sozinha, não sou eu quem elaboro sozinha e passo pros professores aplicar não, no planejamento a gente senta e no primeiro e segundo ano a gente trabalha com listas pra trabalhar como estão a escrita alfabética deles, a gente fez da mesma forma que fazia anteriormente, sentamos e definimos qual seria o campo semântico que a gente aplicaria pras crianças. Na parte de matemática, qual seriam os números ditados né? Na parte da leitura também é feito o diagnóstico da leitura com as crianças né? A gente escolhe juntos qual vai ser o textinho que vai ser passado pra eles pra ver como que tá a leitura pra ver se ela já tem uma leitura fluente, pra ver se ela lê palavras ou se ela só reconhece sílabas ou se ela não reconhece nada. Então, nesse momento de retorno não foi diferente, a gente sentou, conversou com os maiores né que ao invés de listas trabalha com textos (Grupo Focal).

Diante dos aspectos mencionados, é possível perceber como a realidade de elaboração do diagnóstico em coletividade se fez presente em outras escolas, além do planejamento para a nova realidade que se delineava, tendo em vista que não se tratava de um contexto comum o retorno ao ambiente escolar presencialmente, tratava-se de um novo contexto de adaptação em que os alunos estavam, em sua maioria, em diferentes desafios em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Dessa forma, para avaliar a escrita das crianças, os professores utilizaram, segundo a docente, listas para trabalhar o nível da escrita alfabética em que os alunos estavam, partindo da perspectiva de que a criança passa por um processo de evolução da escrita (Teberosky, 1999).

A partir dos discursos dos professores, é notável como se preocuparam em avaliar o nível em que as crianças se encontravam em relação à leitura e à escrita. Com base em tais afirmativas, é possível perceber como a prática docente está fundamentada em teorias no campo da educação, ainda que de maneira inconsciente por parte dos professores.

Nesse sentido, é importante que o docente esteja inteirado dos saberes dos estudantes para que possam intervir pedagogicamente, isso exige dele a determinação de um ponto de partida. Além disso, a avaliação surge para diagnosticar o que o aluno já sabe, classificando o conjunto de indicações que somarão em sua aprendizagem (Souza, Conceição e Silva, 2022).

Nos discursos observados no Grupo Focal, um professor revela uma realidade distinta dos demais, no que diz respeito à elaboração das provas e ao planejamento antes e após aplicação dos diagnósticos.

Segundo o docente, os professores de cada turma planejaram suas próprias atividades diagnósticas conforme o interesse comum dos alunos: uma lista de brinquedos. Tal afirmativa é revelada no excerto a seguir:

Quem preparou foi cada uma das professoras para a sua turma, não foi um planejamento das avaliações coletivo não. A gente discutiu o resultado geral das turmas e aí cada uma na sua particularidade preparou a sua avaliação diagnóstica. Para isso, os tipos de atividades que nós organizamos foi de língua portuguesa, foi já de iniciar com uma lista de brinquedos conhecidos por eles, ditado pela professora e, ao final, uma frase pra gente verificar qual era a hipótese de escrita que eles estão (Grupo Focal).

Diante da fala do professor, é possível perceber a importância de cada professor em relação à elaboração da prova e ao planejamento realizado a partir do diagnóstico. Os professores, ao prepararem o diagnóstico, elaboraram a avaliação de acordo com os interesses e o contexto da turma, levando em consideração suas particularidades.

Sobre a perspectiva de interesse da turma como ponto de partida, os autores Sperrhake e Piccoli (2020) apontam que os instrumentos utilizados nas avaliações, sejam eles gráficos, audiovisuais ou pontos de interesse dos alunos devem ser pensados de modo a tornar visíveis a jornada educativa do aluno ou, em outras palavras, tornar a aprendizagem significativa.

Diante dos discursos apresentados, são perceptíveis diferentes realidades educacionais em que não somente o retorno das aulas ocorreu de maneira heterogênea entre as escolas, mas que tais diferenças se revelaram também na realização das avaliações diagnósticas aplicadas no retorno ao presencial.

Nessa perspectiva, outro aspecto importante mencionado nas falas do Grupo Focal se evidencia na função das provas após a aplicação, tendo em vista que, segundo um dos professores, além das provas serem elaboradas pela coordenação ou Secretaria de Educação, não se sabe o que é feito com as avaliações e não é

realizada uma análise adequada a partir dos resultados obtidos, como é possível conferir no discurso a seguir: “São feitos diagnósticos, é importante é, mas o que é feito com esse diagnóstico? Que tipo de análise, que tipo de algo novo é trazido pra gente a partir desses resultados diagnósticos? Isso não acontece” (Grupo Focal).

A utilização do diagnóstico aplicado no processo de alfabetização deve ser pensada, segundo Ribeiro (2011), na perspectiva de não somente testar as habilidades da criança, mas compreender os desafios e potencialidades. Sendo assim, os resultados obtidos devem ser simplificados e ter orientações para intervenções pedagógicas.

Nesse sentido, não basta somente consistir em uma avaliação aplicada, mas um ponto de partida para planejamento e elaboração de estratégias pedagógicas com o objetivo de contribuir na aprendizagem dos alunos. Sperrhake e Picolli (2020, p. 5) também dissertam sobre essa questão ao tratarem sobre a importância do caráter útil da avaliação:

A avaliação em sala de aula apresenta muitos propósitos e, relacionada à aprendizagem, objetiva que a professora tenha informações úteis à tomada de decisão e capazes de orientar suas ações de modo a promover propostas didáticas adequadas aos seus alunos (Sperrhake e Picolli, 2020, p. 5).

A avaliação, nessa perspectiva, apresenta um propósito para a aprendizagem para que o professor seja capaz de orientar suas práticas pedagógicas de maneira adequada aos seus alunos.

No contexto do retorno ao presencial, no qual nem todos os alunos acompanharam as aulas remotamente e tiveram que, ainda assim, viver a etapa da alfabetização sem a mediação do professor, a avaliação diagnóstica auxiliaria na compreensão das dificuldades dos alunos e na percepção das implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem dos alunos.

A avaliação diagnóstica, segundo Souza, Conceição e Souza (2022) permanece como referência conceitual no que diz respeito à alfabetização escolar, especialmente no contexto da pandemia, para mapear os pontos fortes e as dificuldades dos alunos observados, principalmente, no retorno ao presencial.

O diagnóstico também pode ser entendido como avaliação formativa, pois os professores assumem posicionamentos reflexivos, pois possibilita que avalie a aprendizagem escolar e profissional. Sobre isso, Souza, Conceição e Souza (2021, p. 10) apontam o seguinte argumento:

Assim, a avaliação formativa é uma modalidade especial de avaliação antecipada que ocorre durante e após o desenvolvimento de uma aula ou atividade, mas antes que esta seja concluída com o objetivo de compreender uma determinada intervenção e para tomar decisões sobre a melhor forma de melhorá-la.

Em vista disso, entendendo a importância da avaliação diagnóstica, no contexto de retorno ao ensino presencial, a avaliação formativa possibilitou ao professor elaborar planejamentos de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos para preparar a intervenção pedagógica necessária.

A volta ao presencial nesse novo contexto, diante dos resultados obtidos, sugeriu aos professores uma elaboração de planejamento de acordo com os desafios que se delinearam a partir das avaliações diagnósticas e das potencialidades e dificuldades dos alunos.

Dentre as falas dos professores, destaca-se uma que trata dos planejamentos a partir do diagnóstico aplicado, segundo o docente em questão, o planejamento elaborado foi realizado, o que estava previsto no plano de curso e o que estava preconizado na BNCC, como destaca:

O diagnóstico aplicado, foi especificamente na área de língua portuguesa e de matemática, trabalhando as habilidades básicas para a escrita e entender qual hipótese, a compreensão leitora, se conseguiam fazer algum tipo de inferência, algum tipo de intertextualidade, o que eles conseguiam fazer e na matemática também a parte da alfabetização matemática se reconheceriam o conceito de número e toda aquela parte de numeralização. Então esse foi o nosso foco inicialmente, depois a gente partiu para o planejamento a partir da situação da turma. Fomos organizar nosso plano de curso e tentar articular com o que preconiza a BNCC. (Grupo Focal)

O professor destaca como o planejamento realizado após a aplicação da avaliação diagnóstica estava relacionado com o que está preconizado na BNCC em relação às habilidades de leitura e escrita previstas no ciclo de alfabetização. Dentre os aspectos notados, é possível perceber a preocupação dos docentes em relação às ações que se seguiram após o diagnóstico, entendendo a importância de trabalhar de acordo com as dificuldades e potencialidades dos alunos.

A BNCC preconiza a alfabetização como ação pedagógica nos anos iniciais, com o objetivo de garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética e consolidação das demais habilidades, como proposto a seguir:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado

ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018).

Nesse sentido, é nos anos iniciais que está previsto o processo de alfabetização e a consolidação de aprendizagem anteriores, pois é nessa etapa que há ampliação das práticas de linguagem.

Por esse motivo, são importantes não somente os planejamentos, mas também as avaliações diagnósticas estarem articuladas à BNCC, entendendo a avaliação diagnóstica como uma parte importante no processo de retorno ao presencial, por se tratar de uma nova realidade em que muitos dos alunos estavam vivenciando o ambiente escolar pela primeira vez.

Assim, com base nos dados coletados, por meio dos relatos dos docentes em relação ao retorno ao presencial e as avaliações diagnósticas, é possível, então, identificar os desafios dos alunos em relação à aprendizagem e quais as maiores dificuldades em relação à leitura e à escrita no retorno do ensino presencial.

Dessa forma, na seção subsequente realizaremos, a partir das respostas obtidas pelos docentes, uma análise das principais dificuldades em relação à alfabetização, percebidas pelos professores no retorno ao presencial, sob a nova conjuntura de ensino em que muitos alunos estavam vivenciando a leitura e a escrita no ambiente escolar pela primeira vez.

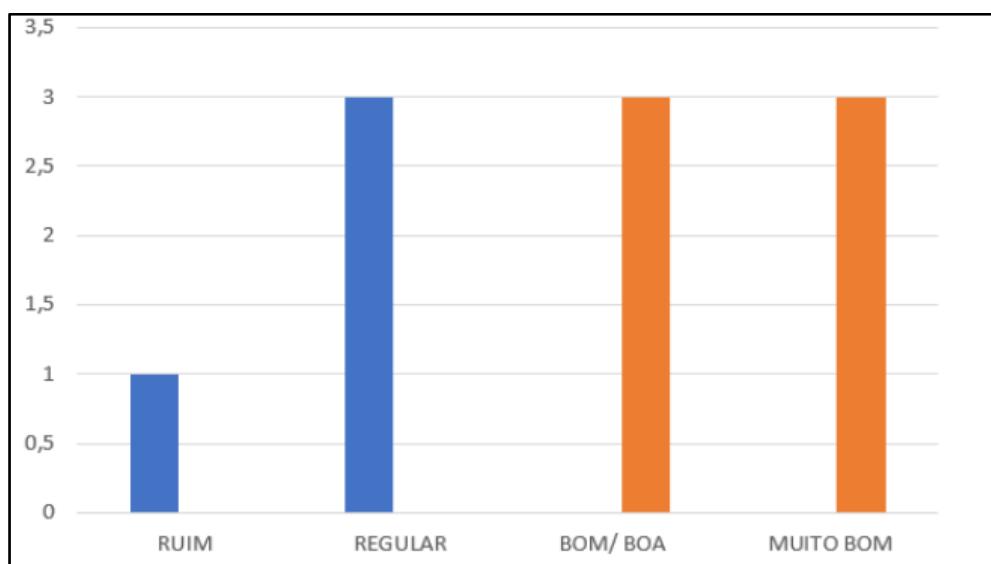
4.3 PRINCIPAIS DIFICULDADES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO À LEITURA E A ESCRITA NO RETORNO AO PRESENCIAL

Ao abordar acerca da leitura e da escrita nos anos iniciais é importante refletir sobre os desafios que estão relacionados a esse processo, sejam eles sociais ou culturais. Contudo, após o período da pandemia, esse desafio se tornou ainda mais desafiador, tendo em vista as lacunas que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) deixou no processo de aprendizagem.

Assim, ao refletirmos acerca dos desafios e das dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita no retorno ao presencial, é importante, primeiramente, pensar sobre a assiduidade discente no retorno e a participação nas aulas nessa volta ao ambiente escolar, entendendo, a partir da perspectiva Vygotsky (1988), a importância da interação na aprendizagem.

Segundo as professoras que responderam ao *survey* aplicado pelo Alfa Rede, ao classificarem o nível de assiduidade dos estudantes no retorno, atribuíram, em sua maioria, como regular, bom/boa e muito boa a frequência dos alunos, como é possível perceber no gráfico a seguir:

Gráfico 5 - Avaliação do nível de frequência e assiduidade dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A partir das respostas dos docentes, é possível perceber como a frequência foi classificada entre boa e regular e somente um deles classificou como ruim. No entanto, é importante lembrar que o retorno ao presencial aconteceu de maneira gradual por meio de um escalonamento, onde os alunos revezavam a presença na sala de aula.

Por meio das respostas, é possível realizarmos um comparativo acerca das respostas obtidas no grupo focal, no qual os docentes declaram que os alunos estavam de fato animados para o retorno, porém, havia pais que não permitiam, ainda assim, alguns deles retornarem à sala de aula, por medo ainda da proliferação do vírus, como é possível perceber a partir da fala a seguir:

Mas era pra ser chamado de ensino híbrido, inclusive esse era ano de IDEB, então tinha que dar aula para os alunos e passávamos as tarefas como se fosse de casa, tarefas essas que correspondiam às aulas que aconteceriam no outro dia para a turma que estaria em casa. Além disso, havia os pais que não mandavam em nenhum momento os filhos para a escola e eles tinham a opção de decidir se o filho iria ou não participar desse escalonamento. Os pais assinavam o termo se comprometendo, e então toda sexta e segunda ele iria na escola, pegaria o material impresso e conteúdo e depois faria essa devolutiva. Para o professor era difícil esperar essa devolutiva do aluno (Grupo Focal).

Porque o professor, pra mim, ele tem que tá com os alunos ali na frente né, explicando, falando, trazendo aquelas aulas mais didáticas, e como eu ia fazer com aqueles que os pais não tinham concedido retornar a aula e os que estavam em dias alternados né? aquelas aulas que eles não iam vivenciar presencialmente. Então, foi esse conflito, conflitos de emoções, uma mistura de medo, ansiedade pelo novo e ao mesmo tempo querendo dar conta das avaliações externas (Grupo Focal).

Quando refletimos acerca do contexto de incerteza e medo em relação à nova realidade que se fazia presente, é compreensível o medo da família diante dessa conjuntura. Contudo, tratando-se da realidade do professor e do processo de aprendizagem do aluno essa realidade constituiu um desafio para compreender as dificuldades e as potencialidades dos alunos em relação ao processo de leitura e escrita.

Tal desafio se evidencia quando o professor declara que “era difícil esperar a devolutiva do aluno” (Grupo Focal), ao se referir ao retorno das atividades que eram enviadas aos alunos, os quais os pais não liberaram para retornarem ao ambiente escolar presencialmente.

Nesse contexto, como menciona Barros-Mendes *et al.*, 2024, o retorno ao presencial, na perspectiva dos professores, constituiu-se um desafio, mas também se colocou como possibilidade de preparo. Havia, dentro de cada docente, a certeza de que a vacina traria um futuro sem restrições, mas ele também estava ciente do que deveria ser feito até lá para que tal realidade se concretizasse.

Portanto, diante de tal realidade, ainda assim, 90% dos professores classificaram como positiva a frequência dos alunos nessa volta ao presencial. É necessário, portanto, refletir acerca das percepções dos docentes sobre a aprendizagem dos alunos e quais as maiores dificuldades em relação à leitura e à escrita.

Segundo os discursos dos docentes, os alunos apresentaram dificuldades desde o manuseio do lápis para escrever até a escrita propriamente dita; segundo um dos docentes, ao relatar sobre sua realidade, ele destaca como no retorno havia alunos que não dispunham dessa habilidade:

No primeiro ano, a gente trabalha sempre com lista, pode ser lista com nome de animais, de frutas e brinquedos né? Pra ver como o aluno se familiariza com as letras. Inicialmente foi meio trágico, digamos assim porque tinha aluno que não conseguia nem pegar no lápis, porque ele não teve aquele contato com o lápis lá no pré. Então, ele não sabia (Grupo Focal).

A habilidade de pinçar o lápis para escrever consiste em uma das habilidades básicas que são trabalhadas na Educação Infantil para que seja possível desenvolver a escrita no processo de alfabetização. Contudo, segundo o relato, os alunos vivenciaram o processo nessa etapa ainda sobre o contexto da pandemia e do ensino remoto emergencial, portanto, não tiveram algumas dessas habilidades desenvolvidas. Segundo a BNCC, a etapa do ensino fundamental prevê algumas habilidades específicas necessárias para o processo de aprendizagem:

Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (Brasil, 2018, p. 58).

Na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular, estão previstos os aspectos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética que devem ser desenvolvidos no processo de transição da etapa da educação infantil para o ensino fundamental. Tal fato está relacionado ao discurso do discente ao relatar que as crianças da sua turma, por não vivenciarem o processo de transição presencialmente, estavam com muitas dificuldades em relação à escrita.

Além disso, é importante ressaltar que não se trata apenas de dificuldades em relação à coordenação motora, para que o processo de alfabetização ocorra de maneira exitosa, são necessários diversos fatores que contribuem para que haja o êxito nesse processo. Zuffo (2022) destaca, ao falar sobre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, que as ações de ler e escrever não devem ser observadas de maneira isolada, mas é necessário reconhecer sua finalidade e importância.

Outrossim, não se trata de um processo mecânico, mas que deve ser ensinado de diferentes formas e de maneira sistemática. Logo, ao refletir sobre o retorno ao presencial e as implicações do ensino remoto emergencial, é possível perceber como essa fase foi afetada nesse contexto.

Ainda sobre as dificuldades em relação à leitura e a escrita, os professores participantes do grupo focal relatam que havia alunos que estavam em turma de 4º ano que não conheciam o alfabeto e um deles ainda fazia garatujas, uma das fases iniciais da escrita, como é possível perceber a seguir:

Então assim, na minha turma do 4º ano, estão aí no 4º ano eles pegaram aí 2020, 2022 a pandemia, então já tem uma defasagem na aprendizagem por essas questões. Na minha turma, eu tenho 32 alunos, desses 32, 6 não são leitores, 4 não conheciam nem o alfabeto e um desses alunos veio do Jordão e ele... ele não conhece, faz garatujas e tá no 4º ano, mas eu não sei a que custo e como essa criança chegou ao 4º ano, sem saber ler, sem saber escrever (Grupo focal)

Durante os dois anos de pandemia, em que os alunos estavam vivenciando o ensino remoto emergencial, principalmente aqueles que estavam na etapa da alfabetização, houve desafios nessa realidade que dificultaram o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente em relação ao acesso às aulas e à falta de mediação nesse processo.

Nesse sentido, é possível compreender, a partir da perspectiva de Vygotsky (1988), como o ensino com a interação, nesse contexto, principalmente com o profissional docente, é fundamental nesse processo de aprendizagem, como aquele que irá mediar o processo de aprendizagem para que o aluno aprenda e se desenvolva, como destacam Feitosa e Santos (2020), ao abordarem sobre a importância das interações na etapa de alfabetização.

Os fatores de desafio no contexto da pandemia reverberaram no retorno ao presencial resultando em salas superlotadas com alunos em níveis de aprendizagens inferiores ao esperado na série em que se encontravam, como destacado no discurso do docente participante do grupo focal: “Na minha turma, eu tenho 32 alunos, desses 32, 6 não são leitores, 4 não conheciam nem o alfabeto e um desses alunos veio do Jordão” (Grupo Focal).

Segundo o docente, havia alunos que não reconheciam nem mesmo as letras do alfabeto, em uma turma no qual é esperado já ser trabalhada a fluência leitora e a escrita, ou seja, os alunos estavam abaixo do que se esperava no nível de aprendizagem, principalmente no que estava previsto na BNCC:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações

grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (Brasil, 2018, p. 58)

Sendo assim, segundo o previsto na Base Nacional Comum Curricular, nos anos iniciais, as crianças devem conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita ²e, nas séries seguintes, esses conhecimentos devem ser aprofundados. Contudo, no novo cenário do retorno ao presencial, as crianças revelaram, em seu processo de aprendizagens, ainda não reconhecem as letras do alfabeto, utilizando garatujas, como destaca o professor: “(...) ele não conhece, faz garatujas e tá no 4º ano, mas eu não sei a que custo e como essa criança chegou ao 4º ano, sem saber ler, sem saber escrever (Grupo focal)”.

Segundo Soares (2021), as crianças desde pequenas estão supondo que estão escrevendo e, para tanto, utilizam-se de desenhos para representação da escrita e, conforme se desenvolvem, a partir de sua inserção em diferentes contextos culturais, percebem que a escrita não é desenho e passam a escrever utilizando essas e outras formas de representação. Ainda na perspectiva de Soares (2021), a autora destaca que esse processo de evolução da escrita por meio de desenhos pode se estender ao longo da educação infantil e anos iniciais.

Contudo, ao observar a realidade de crianças que estão no estágio mencionado pelo docente, é possível perceber as dificuldades desse aluno mencionado em relação à escrita, que não foi desenvolvida ao longo dos seus anos iniciais de escolarização, em que está previsto o processo de alfabetização.

Ainda sobre as dificuldades percebidas em relação à leitura e escrita, segundo um dos professores do grupo focal, seus alunos já avançaram no processo, mas com muita dificuldade ainda no que se refere à interpretação textual. O mesmo professor destaca que há outros colegas professores cujos alunos também revelaram dificuldades em relação à leitura e escrita, não sabendo nem mesmo soletrar, como é possível conferir:

Mas ao contrário de mim, eu tenho outros colegas também no 5º ano que tão com alunos também que não são alfabetizados no 5º ano, que pede pro aluno soletrar, falar a palavra e o aluno não sabe que é uma coisa assim inimaginável, mas que tá acontecendo (Grupo Focal).

² Embora tenhamos críticas contundentes ao modo como a BNCC compreende a alfabetização, especialmente a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, ela é destacada aqui pelo seu caráter oficial.

Em turmas de 5º ano, nas quais está previsto o processo de aprofundamento na alfabetização e preparação para a etapa da do ensino fundamental II, ainda ter alunos com dificuldades em relação ao reconhecimento das letras e das palavras de fato, como mencionado pelo docente, é uma realidade a se pensar.

Isso porque, segundo a Base Nacional Comum Curricular, espera-se, nessa etapa, que o aluno seja capaz de ler e compreender textos de maneira autônoma, como está preconizado em uma das habilidades no campo da Língua Portuguesa: (EF05LP26) “Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas (Brasil, 2025, p. 133).

Assim, se considerarmos o que está preconizado no currículo para essa etapa da escolarização, percebemos que as dificuldades em relação à leitura e escrita variaram desde os desafios na coordenação motora, habilidade necessária para a escrita, reconhecimento do sistema alfabético, dificuldades em relação à leitura e reconhecimento de palavras.

Nesse sentido, ao refletir acerca de tais implicações sentidas após o ensino remoto na aprendizagem dos alunos, é importante ressaltar as elucidações acerca da alfabetização, a partir da perspectiva discursiva, a qual se aplica ao contexto pós-pandêmico, no que se refere à importância do processo de alfabetização constituído a partir de sentidos, como destaca Smolka (1988):

A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro, para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer..., mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um interlocutor (Smolka, 1988, p. 73-74).

Assim, é possível perceber como na realidade da pandemia, na qual os alunos estavam longe do ambiente escolar, alguns vivenciaram a falta da relação entre os pares e constituição de sentido durante esse processo de aprendizagem, como parte importante do processo de aprendizagem. Além disso, havia os desafios em relação à desigualdade no acesso às tecnologias e as rupturas e descontinuidades como fatores relevantes que implicaram nesse processo de aprendizagem.

Tal fato, segundo Mendes-Barros *et al.* (2024), aponta para a necessidade de ações de recomposição de aprendizagens, considerando o quantitativo de crianças

que chegaram nas séries de 3º, 4º e 5º ano sem estarem alfabetizadas, como já mencionado anteriormente nos relatos do Grupo Focal. Tais rupturas, sem dúvidas, exigirão dos professores uma organização do trabalho pedagógico com o objetivo de enfrentar a presente realidade.

Sendo assim, a partir da próxima seção, abordaremos um pouco mais acerca dos desafios da volta ao presencial, por meio da categoria que consiste em analisar as estratégias metodológicas que foram utilizadas para enfrentar os desafios no processo de alfabetização no pós-pandemia, entendendo esse momento como necessário para que houvesse a recomposição de aprendizagens.

Portanto, seguiremos utilizando os relatos do grupo focal e os dados do questionário do AlfaRede para subsidiar as discussões sobre o enfrentamento dos desafios no processo de aprendizagem no retorno ao presencial.

4.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA ENFRENTAR OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NO PÓS-PANDEMIA.

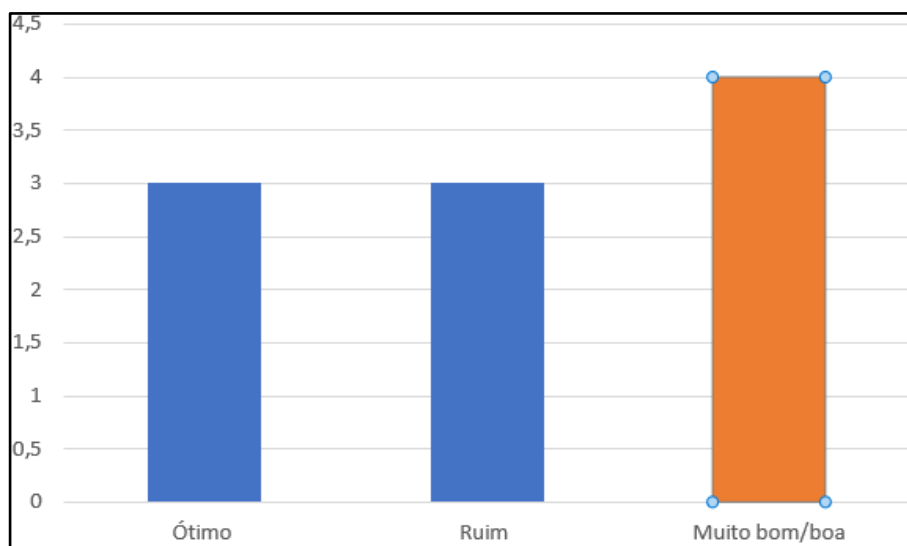
Diante do contexto desafiador que se interpôs nessa nova conjuntura, se fez necessário refletir acerca das estratégias de enfrentamento das dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita.

Como já mencionado nas seções anteriores, os alunos ao retornarem ao ambiente escolar presencialmente, demonstraram, segundo os relatos dos docentes, dificuldades em relação à coordenação motora, reconhecimento das letras do alfabeto e, conseqüentemente, reconhecimento das palavras e compreensão textual. Dentre os estudantes, estavam aqueles que estavam vivenciando as séries de 3º a 5º ano, mas que revelaram perdas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, como mencionado nos relatos do grupo focal: “(...)na minha turma, eu tenho 32 alunos, desses 32, 6 não são leitores, 4 não conheciam nem o alfabeto.” (Grupo Focal).

Inicialmente, é importante refletir acerca da preparação pedagógica, segundo os docentes, para o retorno ao presencial, tendo em vista que se evidenciava uma nova conjuntura de ensino, fazia-se necessário pensar em estratégias que fossem capazes de contemplar a nova realidade pedagógica que se delineava no retorno ao presencial. Conhecer tal contexto contribui na compreensão do preparo não somente dos professores, mas também da equipe pedagógica quanto ao retorno presencial.

Nesse sentido, segundo as respostas dos docentes, 3 deles classificaram a preparação pedagógica como ruim, 3 deles também classificaram como ótima e 4 deles como muito bom/boa. Através do gráfico abaixo, é possível perceber o percentual das respostas dos docentes, evidenciando que a maioria qualificou a preparação pedagógica como muito bom/boa e 3 destes como ruim.

Gráfico 6 - Avaliação da preparação pedagógica no retorno ao presencial



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

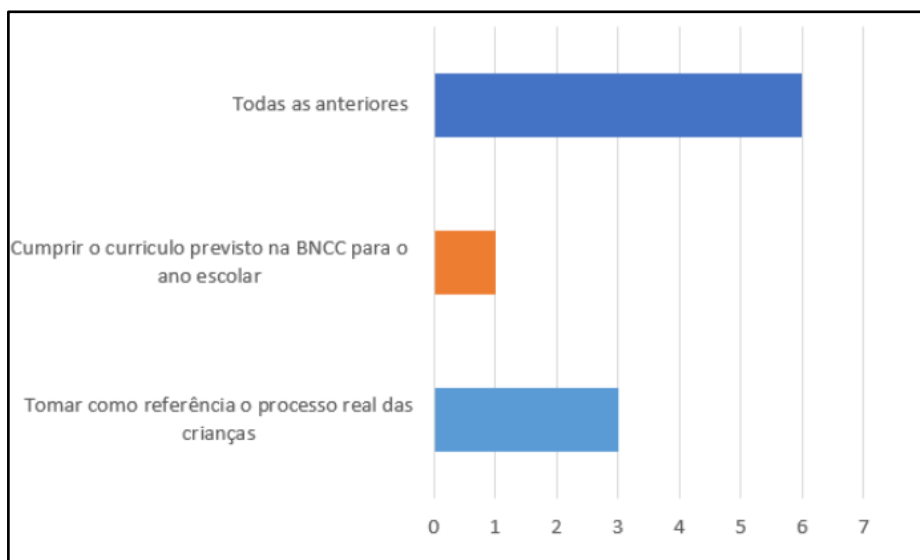
Sendo assim, é possível compreender como mesmo diante do contexto desafiador do retorno ao presencial, a maioria dos professores afirmaram como positiva a preparação presencialmente para a sala de aula, mesmo diante de uma realidade de incertezas.

Assim, no que se refere às ações pedagógicas, fez-se necessária a utilização de diferentes estratégias para o enfrentamento dessa realidade, a qual se constituiu um grande desafio para os professores nessa nova conjuntura, e precisaram demonstrar um olhar sensível para as necessidades de aprendizagem dos estudantes (Mendes-Barros *et al.*, 2024)

Segundo os dados obtidos pelo questionário, os professores responderam à pergunta sobre o que nesse retorno eles consideravam mais importante nessa volta ao presencial. 3 dos professores apontaram como preocupação tomar como referência o processo real das crianças no planejamento da alfabetização; 1 participante julgou importante cumprir o que estava proposto na BNCC; 6 afirmaram

concordar com todas as afirmações anteriores, como é possível conferir a através do gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Aspectos mais importantes no retorno ao presencial



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A partir das informações obtidas, evidencia-se como os professores se preocuparam com estratégias que pensassem no processo real de aprendizagem das crianças, demonstrando a necessidade da elaboração de formas de enfrentamento que tivessem como foco o desenvolvimento das crianças, aliando-se ao que já foi supracitado por Smolka (1988), acerca da importância da constituição de sentido em relação ao processo de alfabetização.

Nesse sentido, segundo as falas dos professores do Grupo Focal, foram relatadas as estratégias relatadas a seguir:

E uma outra coisa que eu acompanho mais na parte do 1º ao 3º ano né, principalmente nessa parte mais inicial que a gente tem visto também que tem surtido muito resultado é o trabalho com material concreto, a gente tem inclusive uma professora que toda aula é posta lá um monte de fotinha das atividades. O manuseio da criança com o material concreto ajuda muito nesse processo de aprendizagem de alfabetização da criança. Até no 3º ano a gente faz isso porque os alunos estão lá no 3º ano, 4º e 5º ano e não concretizaram a alfabetização (Grupo Focal).

A partir do relato, vemos a utilização do material concreto no processo de alfabetização, principalmente na recomposição de aprendizagem com objetivo de tornar real para o aluno o sistema de escrita, assim como as demais habilidades que envolvem o processo de leitura. Tal iniciativa, demonstra, por parte dos professores, o que Mendes-Braga, *et al.* (2024) destaca como parte do olhar sensível às diferenças,

com escolhas metodológicas capazes de atender as múltiplas diversidades de aprendizagem, tendo em vista a necessidade da utilização de material concreto no processo de alfabetização.

Além disso, dentre as estratégias também adotadas durante o retorno foi a implementação do programa Tempo de Aprender, como já mencionado, consistiu em uma das ações do Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que já não está mais em vigência desde 2023 com a instauração do novo Governo Presidencial.

Contudo, segundo o relato apontado pelo professor, a realização do Programa na Escola estava acontecendo de uma maneira diferente, de acordo com a realidade mais viável para os professores e alunos. Tal realidade é possível perceber no discurso a seguir do grupo Focal:

Então dentro dessa faixa do 3º ano, 4º e 5º ano com os alunos que ainda não concretizaram esse processo de alfabetização, então com essas crianças na nossa escola a gente utiliza essa estratégia do apoio pedagógico que as professoras fazem individualmente com essas crianças também a gente monta as equipes né, que é o tempo de aprender. O programa geralmente ele é pra acontecer na sala de aula né? O professor dando o suporte na sala de aula, só que lá a gente é um pouco do contra, mas nas outras escolas são assim, só que a gente não faz isso na sala de aula, a gente coloca em uma sala separada para esse profissional atender as crianças com mais dificuldades (Grupo Focal).

A partir do relato, observa-se como o programa “Tempo de Aprender” esteve em execução nesse retorno ao presencial para atender os alunos separadamente com um profissional alfabetizador que estivesse oferecendo o suporte necessário nesse processo. Contudo, ainda de acordo com o discurso apresentado pelos professores acerca do Tempo de Aprender, a concepção de alfabetização era ainda mecanicista, como é possível perceber por meio do discurso a seguir:

Quando a gente fala de tempo de aprender, na verdade assim é usando o profissional que é contratado pelo tempo de aprender, porque o Tempo de Aprender mesmo a gente faz uma formação lá dentro do sistema e a formação proposta por eles pra parte de alfabetização é uma proposta bem antiga né? Bem mecânica de ensino e de alfabetização, então lá na escola assim a gente tem o profissional que é pago pelo programa “Tempo de Aprender”, mas a gente utiliza nossas estratégias né? Tanto é que tem um planejamento, no caso comigo que sou a coordenadora e aí a gente planeja de acordo com o que o professor já trabalha lá na sala de aula dele pra ela também tá trabalhando lá na salinha que ela vai levar as crianças só que com aquele grupinho menor e com atividades mais específicas pra eles (Grupo Focal).

Acerca da concepção mecanicista presente no programa, Santos e Lúcio (2023) concordam ao declararem que o Programa de Aprender levava os professores

a uma metodologia mais mecanicista de ensino, através de uma defesa de ensino a alfabetização garantida de maneira rápida, segundo seus defensores, fundamentada em evidências científicas. Santos e Lúcio (2023) apontam que este não representa avanços, mas um retrocesso nos estudos e nas boas práticas de ensino que foram construídas com muitas lutas e pesquisas ao longo da história da alfabetização no Brasil.

Sendo assim, a partir dos relatos dos docentes, é possível notar acerca das estratégias utilizadas até aqui e como a realização do programa necessitou ser adaptada pelos docentes e equipe pedagógica para que fosse possível garantir o ensino dos estudantes no processo de recomposição de aprendizagens realizadas nas escolas.

Desse modo, as diferentes estratégias pedagógicas realizadas nas escolas tinham um interesse em comum: a aprendizagem efetiva dos estudantes no ensino pós-pandemia. Diante disso, um dos docentes, ao suscitar sua experiência e estratégias utilizadas, mencionou um contexto diferente quanto ao atendimento individualizado ao aluno.

Segundo o professor, em sua turma, o atendimento era realizado dentro da sala de aula, durante o horário regular, por um profissional do programa. Nesse contexto, foi possível observar um dos principais desafios relatados: conciliar o trabalho com os conteúdos curriculares da turma enquanto também era necessário oferecer atenção individualizada aos alunos com dificuldades em leitura e escrita, ainda que houvesse o apoio do professor alfabetizador.

A seguir, podemos compreender melhor o discurso apresentado e a dificuldade também em relação ao espaço da sala, quanto aos dois professores no mesmo espaço executando atividades diferentes.

Vou começar falando do tempo de aprender, né, porque lá na escola também tem, mas de uma maneira diferente. Lá na minha turma tem, a pessoa que fica acompanhando né, a pessoa fica aquele horário lá né e tipo é o professor da sala que dou os comandos e que seleciona aqueles alunos que tem mais atrasos na questão de aprendizagem né e dou lá pra ela e ela fica naquele cantinho lá com esses alunos. Porque foi uma estratégia que eu achei que talvez funcionaria, aí eu elaboro as atividades né e dou pra ela trabalhar com eles só que essa estratégia aí de trabalhar com uma turma separada em uma sala só eu acredito que seria bem mais interessante porque eu tô falando lá com os demais e ela tá falando lá no fundo por exemplo com os que estão lá sentados com ela. (Grupo Focal)

A realidade do contexto de retorno ao presencial, consistiu em um desafio para os docentes que precisaram não somente elaborar novas estratégias de ensino, como também aprender a gerenciar os conteúdos curriculares previstos para o ano escolar com o atendimento às dificuldades dos alunos que foram prejudicados durante a pandemia.

Sob esse contexto, Ramos (2024) destaca que, dentre os principais desafios que foram identificados, certamente está a dificuldade de conciliar as diferentes necessidades, no que diz respeito à leitura e à escrita, com as avaliações externas, também o currículo e a falta de apoio da secretaria; desafios esses que já existiam, porém, foram agravados nesses últimos anos nessa nova conjuntura que se delineou no retorno às atividades presenciais nesse pós-pandemia.

Diante dessa realidade, é notável como as dificuldades para encarar essa conjuntura foram múltiplas e que reverberam em diferentes aspectos no ambiente escolar, seja na formação pedagógica destinada a professores e gestores, ou na falta de recursos, ou nas dificuldades em relação ao acompanhamento das crianças em sala de aula e o atendimento individualizado como objetivo de atender as diferentes necessidades de aprendizagem dos estudantes (Nogueira e Lapuente, 2021).

Sendo assim, ao observar os diferentes relatos durante o Grupo Focal, foi possível observar diferentes realidades escolares e de estratégias de recomposição, mesmo tratando-se de escolas públicas. Ainda que houvesse metodologias semelhantes, os professores e equipe pedagógica necessitaram pensar em diferentes estratégias para que os alunos efetivamente aprendessem.

Nos relatos, segundo um participante, em sua turma, ainda que não fosse considerada turma de alfabetização, por se tratar de 5º ano, ele utilizou os horários das aulas, enquanto ministrava a aula de disciplinas diferentes, para trabalhar a leitura e a escrita, tendo em vista que mesmo nessa etapa escolar os alunos revelavam dificuldades de aprendizagens, como é abordado a seguir:

Então assim, na escola as professoras ficam circundando entre todos os tipos de trabalhos que eles puderem dentro da alfabetização pra ver se consegue trazendo essa questão do pós-pandêmico, né, e tá essa dificuldade, professores que tinham estratégias X né tiveram que abandonar suas estratégias para usarem de outras estratégias porque não estava surtindo efeito na sua sala de aula, então esse processo tá muito complicado. Eu também qualquer oportunidade que tá tendo, um texto em matemática, interpretação de um problema eu tô utilizando desde matemática para trabalhar a leitura, para trabalhar a escrita, para trabalhar a interpretação já que a gente nas séries finais não tem oportunidade do Tempo de Aprender (Grupo Focal).

Através do discurso, evidencia-se a dificuldade de encontrar as estratégias adequadas para o ensino nesse novo conjuntura, na qual os professores precisaram de fato exercitar o olhar sensível em relação, não somente aos alunos, mas também às formas de enfrentamento das dificuldades, tendo em vista que o espaço escolar é considerado múltiplo no que diz respeito aos diferentes contextos sociais e formas de aprendizagens (Mendes-Barros *et al.*, 2024).

Ramos (2024), ao tratar sobre os desafios do ensino pós-pandêmico, destaca que, de fato, apesar do comprometimento dos professores em relação ao ensino e na elaboração de estratégias, estes encontraram dificuldades de conciliar os conteúdos voltados à preparação de avaliações externas e a contemplar as dificuldades reais dos alunos em relação à alfabetização. Ramos (2024, p. 16) argumenta:

Para além desses desafios, observa - se que a rotina e o desenvolvimento das aulas têm sido amplamente afetados pela necessidade de cumprir um conteúdo voltado para as avaliações externas e pela cobrança da escola em relação aos resultados esperados. Essa abordagem prejudica o aluno, limitando sua aprendizagem e desconsiderando seus conhecimentos prévios (p. 16).

Assim, entende-se que tais preocupações em relação ao acompanhamento das aulas afeta o desenvolvimento tanto das aulas como a efetivação das diferentes estratégias para atender as necessidades de aprendizagens dos alunos em sala de aula e limitando-os no que diz respeito ao ensino no processo de alfabetização.

É perceptível, dentre os discursos dos professores que, mesmo com diferentes formas de enfrentamento para recomposição da aprendizagem, o interesse é comum: garantir o ensino e aprendizagem dos seus estudantes. Pelo relato de um dos docentes participantes do Grupo Focal, percebemos uma realidade um pouco distinta no que diz respeito a procedimentos metodológicos para recomposição das aprendizagens.

Na realidade escolar descrita, inicialmente, foi realizado em conjunto, entre os docentes da escola, um planejamento específico voltado para a preparação de atividades diagnósticas, com o objetivo de compreender o nível de conhecimento dos alunos no retorno ao presencial. Em seguida, foi realizado entre os docentes um segundo planejamento com formas de intervenções pedagógicas para o enfrentamento das dificuldades dos alunos. Vejamos o relato a seguir:

O que eu tenho feito lá no colégio e cada professora tem tentado fazer também com a sua turma é trabalhar com os agrupamentos produtivos e as

atividades diferenciadas, dentro do próprio horário de aula. Na hora das atividades de língua portuguesa, eu organizo a turma em grupos de alunos e cada grupo realiza a atividade de acordo com o seu nível de conhecimento. Então, tem grupo com interpretação de texto e tentando trabalhar já com a escrita de recado, bilhetes, as escritas no aspecto discursivo mesmo, não mais em listas. Enquanto isso, eu tô com outro grupo que tá trabalhando já no nível de atividade já de alfabetização que é essa duplinha que tá silábico alfabético. Eles trabalham juntos embora eles estejam na mesma hipótese, eles apresentam conhecimentos diferenciados. Então, eu consigo fazer um agrupamento produtivo com essas crianças juntas estando na mesma hipótese (Grupo Focal).

A estratégia utilizada, segundo o relato do Grupo Focal, diferentemente das demais escolas, contempla uma metodologia atual e diferenciada, a partir de uma perspectiva construtivista. Sobre isso, Silva (2012) disserta que os alunos, ao estarem agrupados em uma sala de aula, apesar de terem idades aproximadas, não aprendem de maneira homogênea, ou seja, cada aluno é diferente de maneira única e, portanto, também seu processo de aprendizagem ocorre de modo diferenciado.

Sendo assim, a estratégia utilizada pelos professores da escola mencionada demonstra a preocupação em relação ao ensino e o compromisso com as diferentes formas de aprendizagens dos alunos, entendendo que a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos é inevitável e natural, logo, não pode ser vista de maneira negativa (Silva, 2012).

Outro aspecto relevante, percebido no discurso do docente e importante de ser destacado trata-se da abordagem utilizada pelos professores na preparação das atividades, planejamento estratégico de ensino e que também é defendido na presente pesquisa: o processo discursivo de alfabetização.

Segundo o relatado, o docente afirma que tem inserido nas atividades planejadas textos para que os alunos possam conhecer os diferentes tipos e gêneros textuais e, de acordo com o contexto, sejam capazes de dialogar com as informações discutidas em forma de escrita, segundo os seus níveis de conhecimento da escrita.

Ao utilizar uma abordagem discursiva, o aluno se torna capaz não somente de codificar, mas estabelecer uma constituição de sentido e interagindo com a escritura de modo que seja capaz de compreender o que escreve e o motivo, se desconectando apenas de palavras soltas e constituindo um repertório textual (Smolka, 1988).

O discurso mencionado revela não somente uma estratégia metodológica, mas um alinhamento entre as abordagens e perspectivas em relação à alfabetização, segundo o que está previsto para recomposição de aprendizagem no Compromisso

Nacional Criança Alfabetizada, como já mencionado, também uma das estratégias sancionadas por meio do Decreto nº 11. 556, que traz, dentre seus objetivos:

- I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
- II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

Sendo assim, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, como política, objetiva não somente enfrentar os desafios das lacunas causadas pelo ensino remoto emergencial no contexto da pandemia, mas contemplar a recomposição de aprendizagens com foco na alfabetização dos estudantes até o final dos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Ramos (2024), o Compromisso apresenta premissas e eixos norteadores com vistas a oferecer aos estados e municípios orientações quanto às políticas de alfabetização, sendo ele uma das políticas públicas, em esfera nacional, pensado não somente com o objetivo de enfrentar os desafios históricos relacionados à alfabetização, aqueles que são considerados persistentes até os dias atuais.

Ademais, é importante destacar que o Compromisso se estende por meio de ações voltadas à preparação pedagógica voltada aos professores a partir de uma perspectiva discursiva, pelo menos oficialmente. Tal concepção defende a concepção de que a alfabetização envolve significar por escrito e que o discurso é parte importante nesse processo de aprendizagem.

Nessa concepção, segundo Smolka (1988), a alfabetização implica a leitura e a escrita como momentos discursivos, desde a interlocução até a interação em todo o seu processo de aquisição. Logo, partindo dos pressupostos apresentados, espera-se que não somente o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) possa alcançar êxito no cenário educacional, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização, mas as demais estratégias pensadas com o objetivo de recompor a aprendizagem sejam eficazes no enfrentamento das implicações do Ensino Remoto Emergencial (ERE) dos alunos no retorno ao presencial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscamos analisar as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem das crianças na alfabetização nas escolas públicas do município de Rio Branco – Acre, a partir da perspectiva dos professores. Os dados discutidos foram obtidos por meio da coleta realizada pelo grupo AlfaRede. Os dados do survey possibilitaram uma discussão acerca do retorno ao presencial e sobre as percepções dos docentes sobre esse novo contexto.

Para a realização dessa análise, contamos com a observação de questões como: as percepções acerca do nível de dificuldade dos docentes em relação à volta ao presencial; turno de trabalho dos professores; como você avalia o nível de conhecimento dos alunos?; Qual foi o instrumento que você utilizou para diagnosticar o conhecimento das crianças sobre a leitura e escrita?; Como você avalia o nível de frequência e assiduidade dos alunos?; Como você avalia a preparação pedagógica no retorno ao presencial?; O que você considera mais importante no retorno ao presencial?

Para somar no procedimento de análise, contamos, também, com os textos produzidos por meio do Grupo Focal, realizado por pesquisadores da Ufac no âmbito da pesquisa do AlfaRede. Em conjunto, esses dados permitiram discussões importantes sobre o retorno ao presencial.

Desse modo, na presente pesquisa, buscamos analisar a partir das falas dos professores, as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem das crianças no município de Rio Branco – Acre por meio dos seguintes objetivos específicos: Caracterizar os principais aspectos da alfabetização nos períodos pandêmico e pós-pandêmico nos anos iniciais do ensino fundamental; Conhecer as formas de avaliação utilizadas pelos professores, no que se refere às aprendizagens em leitura e escrita, no retorno ao presencial; Identificar dificuldades específicas dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita no retorno ao presencial, na percepção dos professores; Descrever as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para enfrentar os desafios referentes a essa aprendizagem.

Para alcançar os objetivos propostos, seguimos o percurso metodológico que contou com o levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Os resultados foram obtidos por meio da Análise de Conteúdo, organizada em quatro categorias de análise: Alfabetização nos períodos pandêmico e pós-pandêmico; Avaliação das

aprendizagens da leitura e da escrita no retorno ao presencial; Principais dificuldades dos alunos em relação à leitura e a escrita no retorno ao presencial; Estratégias metodológicas para enfrentar os desafios da aprendizagem no pós-pandemia.

Referente aos dados analisados nas categorias, é possível compreender os desafios que se delinearam durante esse momento do retorno ao presencial, as implicações do ensino remoto emergencial na aprendizagem dos alunos e os desafios enfrentados no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita no retorno presencialmente ao ambiente escolar.

Nesse sentido, a partir das análises realizadas, observou-se que, por parte dos docentes, o sentimento era de incerteza quanto ao ensino e como seriam os próximos passos em relação à recomposição de aprendizagem, tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentaram em relação à leitura e à escrita.

Todavia, também foi possível compreender que, para alguns docentes, o sentimento foi de alívio, tendo em vista que havia inúmeras demandas do ensino remoto emergencial que sobrecarregam o trabalho docente, além dos desafios de se pensar em um ensino que contemplasse os alunos na realidade do remoto e que fosse possível tornar a aprendizagem real. Então, inicialmente, retornar presencialmente, para alguns dos professores, a partir dos relatos do Grupo Focal, constituiu-se um grande alívio.

Referente às aprendizagens, ao enfrentar as dificuldades dos alunos, os professores necessitam ter ainda mais um olhar sensível aos desafios dos estudantes, ainda que já seja perceptível o comprometimento dos docentes com a aprendizagem durante o ensino remoto emergencial e na volta ao presencial.

Nesse sentido, os professores utilizaram diferentes abordagens para que os estudantes pudessem superar dificuldades como reconhecimento do alfabeto, coordenação motora e interpretação textual. Dentre as abordagens estavam o programa Tempo de Aprender, ação preconizada no PNA, mas que revelava uma metodologia ainda mecanicista, também houve a utilização dos agrupamentos produtivos para lidar com heterogeneidade na aprendizagem dos estudantes em sala de aula. A estratégia utilizada consiste em dividir os alunos em grupos produtivos, a fim de trabalhar necessidades semelhantes no processo de alfabetização de acordo com o seu nível de conhecimento.

Dentre as estratégias, o mais recente, é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) sancionado no ano de 2023, o qual prevê a recomposição das

aprendizagens para os alunos de 3º, 4º e 5º afetados pelo período da pandemia. Nesse sentido, estão previstas ações voltadas à formação continuada de professores, técnicos e gestores educacionais.

Sendo assim, quando observamos “As implicações do ensino remoto na aprendizagem dos alunos na volta ao ensino presencial”, vemos que estas desafiaram os docentes em diferentes aspectos, pois necessitaram atender às demandas externas de avaliação que se seguiram durante esse processo. Pensar o processo de alfabetização em um contexto em que os alunos precisavam ter suas necessidades de aprendizagem atendidas se constituiu e ainda se constitui um desafio, tendo em vista que as ações voltadas à recomposição continuam.

Os dados evidenciam que o processo de enfrentamento das implicações causadas pelo ensino remoto emergencial necessita continuar, pois os desafios ainda continuam, mesmo após três anos do retorno ao presencial. O alinhamento de estratégias entre equipe pedagógica, professores e familiares deve continuar para que seja possível enfrentar os problemas que já existiam no processo de alfabetização, mas que foram acentuados nos últimos anos com a pandemia.

A partir da análise realizada, destacamos importância de ouvir os professores acerca do desafio de retornar ao ensino presencial, após o ensino remoto emergencial, considerando que os aspectos mencionados trouxeram implicações para a aprendizagem dos estudantes e para o trabalho do professor.

Com base nos discursos, foi possível compreender como ocorreu o processo de retorno ao ambiente escolar, assim como as estratégias consideradas eficazes pelos professores para enfrentar os desafios que se apresentaram sob esse novo contexto educacional.

Portanto, a partir das análises realizadas, evidencia-se a importância da continuidade de pesquisas nesse campo, considerando sua relevância para a realidade escolar no contexto atual, especialmente diante da ausência de ações efetivas de enfrentamento. Compreender esses desafios é, portanto, fundamental para promover melhorias no sistema educacional, sobretudo no contexto pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Regina Vieira Viana. **Práticas de alfabetização em uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental de um Colégio de Aplicação no ensino remoto**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

ANDRADE, Regiane Cardoso; MOREIRA, Daniela Paula da Silva Mariano. **Avaliação escolar pós-pandemia**: pesquisa com os professores. Revista Campo da História, v. 7, n. 1, 2022.

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

BARROS-MENDES, Adelmá das Neves Nunes et al. Percepções de alfabetizadoras sobre a alfabetização no pós-pandemia na Amazônia do Norte Brasileiro. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes et al. (org.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia**: resultados de uma pesquisa em rede. 2. ed. São Paulo: CRV, 2024. p. 31.

BOF, Alvana Maria; BASSO, Flávia Viana; SANTOS, Robson. **Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras**. Brasília, 2022.

BRAGGIO, Sílvia L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm#view. Acesso em: 11 mar. 2024.

CALIL, Gilberto Grassi. **A negação da pandemia**: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. Marechal Cândido Rondon: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2021.

CAPRA, Eliane; FERRERA, Simone; MODESTO, Débora; RIBEIRO, Bruno. **Referencial teórico sobre analfabetismo funcional**. RelaTe-DIA, v. 5, Rio de Janeiro, 2011.

CARVALHO, Silvia de Mattos Gasparian. **Alfabetização e letramento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 13-47.

CLARA, Regina Andrade. **Processos interacionais, trabalho de mediação e transformações em direção à cultura escrita**: uma experiência de alfabetização em tempos de ensino emergencial remoto. 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-25102022-122422/>. Acesso em: 6 maio 2025.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização em tempos de pandemia**. São Paulo: CEMO. Oc, jan.-abr. 2021.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021.

FEITOSA, Rita Celiane Alves; SANTOS, Sandra Alexandre. **Os efeitos do distanciamento social em contexto de pandemia (covid-19) no desenvolvimento cognitivo da criança em processo de alfabetização**: uma visão vygotskyana. Congresso Nacional de Educação. Maceió, 2020.

FIGUEIREDO, Simone Oliveira Souza. **O processo alfabetizador da criança na perspectiva da política e da gestão educacional**: política nacional de alfabetização em foco (2019-2022). 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2023.

FONSECA, Giovana Massaro. **Percepções docentes sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita de alunos no contexto de pandemia da Covid-19**. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

GOULART, Maria Aldigueri. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. In: **Revista Brasileira de Alfabetização**. Belo Horizonte, MG, 2019.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. A. A técnica de pesquisa de grupo focal: contribuições à educação. In: **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 10-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3103>. Acesso em: 1 abr. 2022.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. A técnica de pesquisa de grupo focal: contribuições à educação. In: **Revista Cocar**. V.14 N.28. Canoas, 2020.

ISAÍAS, Marleide Maria Arruda Linhares. **Reflexos do ensino remoto durante a pandemia no discurso de professoras alfabetizadoras do município de Morada Nova – CE**. João Pessoa, 2023.

MACEDO, Maria Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19**: resultados de uma pesquisa em rede. São Paulo: Parábola, 2022. p. 48-68.

MACEDO, Maria Socorro Alencar Nunes (org.). **Retratos da alfabetização no pós-pandemia**: resultados de uma pesquisa em rede. 2. ed. São Paulo: CRV, 2024.

MACHADO E SILVA, Polena Valesca. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: relatos de experiência durante o ensino remoto. In: **Revista Docência e Ciberultura**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 1–20, 2022.

MAINARDES, Jefferson. Alfabetização em tempos de pandemia. In: **Políticas e práticas de alfabetização**: perspectivas autorais e conceituais. São Paulo: VW Editora, 2021. p. 57-65.

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

MENDONÇA, Onaide Schwartz. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA; BORGES; SILVA, L. E. P. **Alfabetização e letramento e os desafios pós-pandemia**: uma reflexão necessária. Cadernos de Diálogos, 2023.

PASSOS, Ana Vitória Bonatti. **Concepções sobre alfabetização**: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

RAMOS, Letícia Cleilen Lisboa; SANTOS, Tatiane Castro dos; LUCIO, Elizabeth Orofino. **A alfabetização em Rio Branco no retorno ao presencial em contexto pós-pandemia de covid-19: desafios e formas de enfrentamento na perspectiva dos professores**. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17974, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17974. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17974>. Acesso em: 25 maio. 2025.

PINHO, Maria Elena Tavares. **O processo de alfabetização em tempos de pandemia: desafios, aprendizados e perspectivas**. Brasília, 2022.

RADAELI, Maria Eunice. **Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização**. *Thêma et Scientia*, v. 1, 2011.

RANGEL, Débora Thomaz de Oliveira. **Práticas educativas de professores alfabetizadores**: um estudo sobre o período de ensino remoto emergencial. São Paulo, 2023.

SELING, Damaris Ramson Fuhrmann. **Alfabetização, letramento e as tecnologias digitais no ensino remoto**: a construção de uma cartilha digital. Porto Alegre, 2023.

SILVA, F. A.; FARAGO, A. C. **Psicogênese da língua escrita: contribuições e equívocos**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, SP, 2016.

SILVA, Geane Pereira da. **Impactos da pandemia Covid-19 na alfabetização.** Eventos Pedagógicos, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 522–531, 2023. DOI: [10.30681/rep.v14i3.11972](https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11972). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/11972>. Acesso em: 6 maio 2025.

SOUZA, Elaine Constant Pereira de; CONCEIÇÃO, Jefferson Willian Silva da; SOUZA, Vanessa Soares de. **Avaliação da aprendizagem em tempo de pandemia:** as lives e a polissemia sobre avaliação diagnóstica da alfabetização. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 9, n. 3, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6865>. Acesso em: 6 maio 2025.

SOUZA, Ewerton Dantas. **Alfabetização em tempos de pandemia:** ensino remoto e práticas de ensino exitosas. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) — Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

ZUFFO, Robledo Leonildo. **Alfabetização e letramento:** uma análise sobre a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Universidade do Rio Grande do Sul. Tramandaí, 2023.

ANEXO 1 :

ROTEIRO PARA ORIENTAR A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS FOCAIS – VOLTA AO PRESENCIAL

ROTEIRO GRUPO FOCAL

1. Cidade onde trabalha

2. Sexo:

() Feminino

() Masculino

3. Formação em nível superior/ Atuação profissional

() Graduação

() Normal superior

() Magistério

() Outra licenciatura

() Bacharel

4. Modalidade de Formação:

() EAD

() Presencial

() Semipresencial

5. Formação em nível superior (Pós-Graduação)?

() Especialização

☐ Mestrado acadêmico

☐ Mestrado profissional

☐ Doutorado

☐ Não possuo

6. Vínculo/contrato profissional?

☐ efetivo

☐ provisório

7. Rede em que atua?

☐ Pública

☐ Particular

8. Trabalha em quantas escolas?

9. Trabalha em quantos turnos?

10. A sua escola é urbana ou rural?

☐ Rural

☐ Urbana

11. Como você avalia a preparação pedagógica para o retorno ao presencial?

12. Como você avalia o acesso a internet?

13. Como você avalia o nível de frequência?

14. Qual foi o seu maior desafio na volta ao presencial?

15. O que você considera mais importante na volta ao presencial?
