



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

**Ana Christina de Sousa Damasceno**

**A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS ALFABETIZADORES EM TEMPOS DE  
PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

**Recife**  
**2025**

**Ana Christina de Sousa Damasceno**

**A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS ALFABETIZADORES EM TEMPOS DE  
PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador(a): Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

Linha de Pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.

**Universidade Católica de Pernambuco**

**2025**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Pe. Pedro Rubens Ferreira Oliveira, S.J. (Reitor)

Prof. Dr. Pe. Lúcio Flávio Ribeiro Cirne, S.J. (Vice-Reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Profa. Dra. Valdenice José Raimundo (Pró-Reitora)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Prof. Dr. Danilo Vaz Curado R. M. Costa (Diretor)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado (Coordenadora)

Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros (Vice-coordenadora)

### Ficha Catalográfica:

D155r      Damasceno, Ana Christina de Sousa.  
              A reinvenção das práticas dos alfabetizadores  
              em tempos de pandemia e pós-pandemia / Ana  
              Christina de Sousa Damasceno, 2025.  
              233 f. : il.

              Orientador(a): Rossana Regina G. Ramos Henz.  
              Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.  
              Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.  
              Doutorado em Ciências da Linguagem, 2025.

              1. Prática de ensino. 2. Professores - Formação.  
              3. Alfabetização. 4. Pandemias. 5. Inovações educacionais.  
              6. Inovações tecnológicas. I. Título.

CDU 371.3

Luciana Vidal CRB4/1338


Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Ana Christina de Sousa Damasceno

## **A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS ALFABETIZADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Linguagem. Foi aprovada em sua forma final/com alterações indicadas pela banca.

Recife, 26 de agosto de 2025.


Documento assinado digitalmente  
 **ELAINE PEREIRA DARÓZ**  
Data: 27/10/2025 14:31:50-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dra. Elaine Pereira Daróz


Coordenadora do PPGCL

### **Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
 **ROSSANA REGINA GUIMARÃES RAMOS HENZ**  
Data: 24/10/2025 14:06:33-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz  
Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco

Documento assinado digitalmente  
 **ANTÔNIA EDNA BRITO**  
Data: 14/10/2025 08:45:33-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dra. Antônia Edna Brito  
Universidade Federal do Piauí

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA OTÍLIA GUIMARÃES NININ**  
Data: 17/10/2025 09:58:04-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>


---

Profa. Dra. Maria Otília Guimarães Ninin  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Documento assinado digitalmente  
 **MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO**  
Data: 23/10/2025 09:49:53-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Documento assinado digitalmente  
 **ROBERTA VARGINHA RAMOS CAIADO**  
Data: 17/10/2025 11:18:34-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado  
Universidade Católica de Pernambuco

Bolsista Cape:

Complemente: 008898340001-08

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal De Nível Superior

Dedico este trabalho aos céus, à Santíssima Trindade, em seus anjos e seus santos.

Basílio, Zita, Francisca e Raimundo.

José e Francisca.

Christiana e Basílio Henrique.

Camile Maria e José Gustavo.

Nazaré, Bete, Maria, Diogo e Ana Vitória.

Rosilda, Diony e José Nery.

Melissa Rafaela, Apollo Enrico, Bingo Inácio,

Marie Christina, Anna Sophia, Luís Inácio.

## AGRADECIMENTOS

Com Dom Pedro Casaldáliga e sua teologia da libertação, aprendi que “No final do caminho me dirão:

- E tu, viveste? Amaste?

E, eu, sem nada dizer,

Abrirei o coração cheio de nomes:”

Javé, Maria, Jesus, Sebastião, Ana, Francisco.

José, Luzia, Raimundo, Rosa, Carolina, Bertolinia, Raimundo e Joviniano.

Basílio, Zita, Francisca e Raimundo.

José e Francisca.

Christiana e Basílio Henrique.

Camile Maria e José Gustavo.

Melissa Rafaela, Marie Christina, Ana Sofia, Apollo Enrico, Bingo Inácio e Luiz Inácio.

Dindá, Bete, Maria.

Diogo e Ana Vitória.

Luzia Neta, José Nelson, Antônio Carlos, Maria do Amparo, Maria da Conceição, Francisco.

Carla, Ana Francisca, Antonio Marcos, Cineide, Luzia, Antonio de Pádua, Marcos, Nailton,

João Neto, Jackson, Lisboa, Edmilson, Eliana, Juvenal, Edilson, Eremilda, Samira, Josino.

Davi, Guilherme, Luiz Felipe, Maria Eduarda, Sara Gabriele, Vanessa, Marcos Vinicius,

Maria de Fátima, Roberta, Elizabete, Maria José, Maria Francisca.

Davi Luís, José Vitor, João Gael, José Benicio, João Davi, Luis Gustavo.

João de Deus, Pastora, Helena, Arimateia, Neto, Gilberto, Raimundo.

Aline, Laiane, Wanderson, Kelson, Helen, Hellen, Giulia, Jaiane, Gemima.

Maria dos Remédios, Remédios, Gerson, Artur, Jordana, Ana Cecilia, Tiago Augusto.

Rosilda, Diony, Sílvia, Nascimento, José Nery, Josenias, Deusinha, Fabrício, Clara.

Silvia, Sabrina, Francisco, Catriane, Fátima, Elizabete, Dina, Márcia, Reginaldo, Laércio,

Geniel, Jesus, Soraia, Sandra Regina, Mauro.

Professores alfabetizadores de Parnaíba e de Caxingó.

Jesus, Quésia, Aurilene.

Padre Tiago, Dom Edivalter, Padre Roberto, Padre Estevão, Irmã Lúcia, Catequese,

Apostolado da Oração.

Sérgio e Rege.

Rossana, Benedito, Roberta, Izabela, Francisco.

“A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa”.

(Emília Ferreiro)

DAMASCENO, Ana Christina de Sousa. **A reinvenção das práticas dos alfabetizadores em tempos de pandemia e pós-pandemia (tese)**. 2025. 233 p. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2025.

## RESUMO

Ao longo dos meses de isolamento social ocasionado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no ano letivo de 2020 e 2021, os docentes de Parnaíba-PI e Caxingó-PI buscaram se organizar pedagógica e metodologicamente para desenvolver seu trabalho pedagógico. Em face da situação de isolamento social foram obrigados a aderir ao uso da tecnologia digital e, nessa perspectiva, foram submetidos às formações contínuas no modo on-line, que viabilizassem um ‘novo fazer pedagógico’. Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas de alfabetização, ou seja, as reinvenções criadas pelos professores em tempos de pandemia no ambiente digital, bem como as consequências dessas práticas alfabetizadoras para o ensino presencial vigente atualmente. A pesquisa propõe utilizar como abordagem o enfoque qualitativo; quanto aos seus objetivos, será descritiva e analítica; e, quanto aos procedimentos, os dados serão colhidos no campo, por meio de um questionário aberto, aplicado via *Google Forms*, aos professores alfabetizadores das cidades de Caxingó-PI e Parnaíba-PI. Esse instrumento buscará informações gerais sobre o período das aulas remotas e servirá, ainda, para selecionar os participantes das entrevistas, que serão realizadas posteriormente, com perguntas específicas elaboradas a partir das categorias de análise. As análises realizar-se-ão por meio de categorias *a priori*, que compreendemos como: i. Epistemológica (saberes dos professores); ii. Pedagógica (práticas e metodologias de sala de aula); e iii. Social (impactos sociais desta pesquisa para a alfabetização e o domínio da tecnologia), que serão estruturadas de acordo com o material obtido ao longo da pesquisa. A pandemia da Covid-19 impôs desafios sem precedentes à alfabetização, exigindo dos professores de Parnaíba-PI e Caxingó-PI a reinvenção de suas práticas pedagógicas no ambiente digital. Diante do isolamento social, a adoção de tecnologias tornou-se obrigatória, levando os docentes a utilizarem novas estratégias de ensino por meio de apostilas digitais, grupos de *WhatsApp*, videoaulas no *YouTube* e formações on-line, reconfigurando a mediação pedagógica e a relação com os alunos. Nossa pesquisa analisou essas reinvenções e suas consequências para o ensino presencial atual, identificando transformações nas concepções e metodologias adotadas. Os resultados evidenciam que a experiência digital ampliou o repertório pedagógico dos professores, fomentando uma abordagem mais dinâmica no retorno às aulas presenciais. Contudo, também revelou desafios, como a necessidade contínua de formação docente para integrar tecnologia e ensino de maneira eficiente. Concluímos que as práticas reinventadas no contexto digital não apenas permitiram a continuidade da alfabetização em tempos de crise, mas também redefiniram a dinâmica do ensino presencial, consolidando o uso da tecnologia, seja ela apostila, seja ela vídeos no *YouTube*, como parte essencial do processo educativo. Espera-se que, com a realização da pesquisa, seja possível colaborar com a reflexão dos professores e suas instituições acerca da formação continuada e do alinhamento de sua prática ao uso da tecnologia.

**Palavras-chave:** Professor/a; Alfabetização; Prática Docente; Pandemia; Tecnologia.

## ABSTRACT

During the months of social isolation caused by the new coronavirus pandemic (SarsCoV-2) in the 2020 and 2021 school year, teachers from Parnaíba-PI and Caxingó-PI sought to organize themselves pedagogically and methodologically to develop their pedagogical work. In view of the situation of social isolation, they were forced to adopt the use of digital technology, and from this perspective, they were subjected to continuous training online, which enabled a 'new pedagogical approach'. In this sense, our research has the general objective: To analyze literacy pedagogical practices, that is, the reinventions created by teachers in times of pandemic in the digital environment, as well as the consequences of these literacy practices for current face-to-face teaching. The research proposes to use the qualitative approach; as for its objectives, it will be descriptive and analytical; and as for the procedures, the data will be collected in the field through an open questionnaire for literacy teachers in the cities of Caxingó-PI and Parnaíba-PI, via Google Forms, which will seek general information about the period of remote classes and then select teachers for interviews with specific questions based on the analysis categories. The analyses will be carried out through a priori categories, which we understand as: i. Epistemological (teachers' knowledge); ii. Pedagogical (classroom practices and methodologies); and iii. Social (social impacts of this research on literacy and mastery of technology), which will be structured according to the material obtained throughout the research. The Covid-19 pandemic imposed unprecedented challenges to literacy, requiring teachers in Parnaíba-PI and Caxingó-PI to reinvent their pedagogical practices in the digital environment. Faced with social isolation, the adoption of technologies has become mandatory, leading teachers to create new teaching strategies through digital handouts, WhatsApp groups, video classes on YouTube and online training, reconfiguring pedagogical mediation and the relationship with students. Our research analyzed these reinventions and their consequences for current face-to-face teaching, identifying transformations in the concepts and methodologies adopted. The results show that the digital experience expanded the teachers' pedagogical repertoire, encouraging a more dynamic approach when returning to face-to-face classes. However, it also revealed challenges, such as the ongoing need for teacher training to integrate technology and teaching efficiently. We conclude that practices reinvented in the digital context not only allowed literacy to continue in times of crisis, but also redefined the dynamics of face-to-face teaching, consolidating the use of technology, whether in the form of handouts or YouTube videos, as an essential part of the educational process. We hope that this research will contribute to the reflection of teachers and their institutions on continuing education and the alignment of their practices with the use of technology.

**Keywords:** Teacher; Literacy; Teaching Practice; Pandemic; Technology.

## RESUMEN

A lo largo de los meses de aislamiento social ocasionado por la pandemia del nuevo coronavirus (SARS-CoV-2) en el año lectivo de 2020 y 2021, los docentes de Parnaíba-PI y Caxingó-PI buscaron organizarse pedagógica y metodológicamente para desarrollar su trabajo pedagógico. Ante la situación de aislamiento social, se vieron obligados a adherirse al uso de la tecnología digital, siendo, en esta perspectiva, sometidos a formaciones continuas en modalidad en línea, que viabilizaran un ‘nuevo hacer pedagógico’. En este sentido, nuestra investigación tiene como objetivo general: Analizar las prácticas pedagógicas de alfabetización, es decir, las reinvenções creadas por los docentes en tiempos de pandemia en el entorno digital, así como las consecuencias de dichas prácticas alfabetizadoras para la enseñanza presencial vigente actualmente. La investigación propone utilizar como enfoque la perspectiva cualitativa; en cuanto a sus objetivos, será de carácter descriptivo y analítico; y en lo que respecta a los procedimientos, los datos serán recolectados en el campo a través de un cuestionario abierto dirigido a los docentes alfabetizadores de las ciudades de Caxingó-PI y Parnaíba-PI, mediante Google Forms, el cual buscará obtener informaciones generales del período de clases remotas y, posteriormente, seleccionar docentes para entrevistas con preguntas específicas a partir de las categorías de análisis. Los análisis se llevarán a cabo por medio de categorías a priori, que comprendemos como: i. Epistemológica (saberes de los docentes); ii. Pedagógica (prácticas y metodologías de aula); y iii. Social (impactos sociales de esta investigación para la alfabetización y el dominio de la tecnología), las cuales serán estructuradas de acuerdo con el material obtenido a lo largo de la investigación. La pandemia de la Covid-19 impuso desafíos sin precedentes a la alfabetización, exigiendo de los docentes de Parnaíba-PI y Caxingó-PI la reinvenção de sus prácticas pedagógicas en el entorno digital. Frente al aislamiento social, la adopción de tecnologías se tornó obligatoria, llevando a los docentes a crear nuevas estrategias de enseñanza mediante guías digitales, grupos de WhatsApp, videoclases en YouTube y formaciones en línea, reconfigurando la mediación pedagógica y la relación con el estudiantado. Nuestra investigación analizó dichas reinvenções y sus consecuencias para la enseñanza presencial actual, identificando transformaciones en las concepciones y metodologías adoptadas. Los resultados evidencian que la experiencia digital amplió el repertorio pedagógico de los docentes, fomentando un enfoque más dinámico en el retorno a las clases presenciales. Sin embargo, también reveló desafíos, como la necesidad continua de formación docente para integrar de manera eficaz la tecnología al proceso de enseñanza. Concluimos que las prácticas reinventadas en el contexto digital no solo permitieron la continuidad de la alfabetización en tiempos de crisis, sino que también redefinieron la dinámica de la enseñanza presencial, consolidando el uso de la tecnología —ya sea a través de guías, ya sea mediante videos en YouTube— como parte esencial del proceso educativo. Se espera que, con la realización de esta investigación, se pueda colaborar con la reflexión de los docentes y de sus instituciones acerca de la formación continua y de la alineación de su práctica con el uso de la tecnología.

**Palabras clave:** Profesor; Alfabetización; Práctica docente; Pandemia; Tecnología.

## FIGURAS

Figura 1: Fase pré-silábica / nível 1.....	49
Figura 2: Fase pré-silábica / nível 2.....	50
Figura 3: Fase silábica .....	50
Figura 4: Fase silábica-alfabética .....	51
Figura 5: Fase Alfabética.....	52
Figura 6: Porto das Barcas (dias atuais) .....	91
Figura 7: Porto das Barcas (em 1956) .....	92
Figura 8: Tela de Início do Canal Aprendendo com a Tia Chris Damasceno .....	95
Figura 9: Evolução do IDEB de Parnaíba .....	97
Figura 10: Composição atual do IDEB de Parnaíba.....	98
Figura 11: Caxingó (atualmente).....	99
Figura 12: Caxingó (em 1998) .....	99
Figura 13: Evolução do IDEB de Caxingó.....	102

## TABELAS

Tabela 1: Totalidade dos questionários enviados e recebidos .....	106
Tabela 2: Idade dos professores alfabetizadores .....	119
Tabela 3: Anos de experiência como professores alfabetizadores .....	120
Tabela 4: Formação acadêmica dos professores alfabetizadores .....	121
Tabela 5: Principais motivações como professores alfabetizadores.....	122
Tabela 6: Principais desafios como professores alfabetizadores.....	123
Tabela 7: Motivação por reinvenção das práticas pedagógicas na pandemia .....	126
Tabela 8: Participação em Formação Continuada em Alfabetização e Letramento .....	129
Tabela 9: Valorização da formação em Alfabetização e Letramento.....	132
Tabela 10: Importância da adaptação às mudanças necessárias para continuar ensinando durante a pandemia.....	134
Tabela 11: Sentimento/posicionamento frente à formação ofertada .....	136
Tabela 12: Prática pedagógica realizada na pandemia .....	141
Tabela 13: Frequência que integra recursos tecnológicos nas práticas de alfabetização .....	144
Tabela 14: Recursos tecnológicos utilizados para apoiar a alfabetização (podem marcar mais de uma opção).....	147
Tabela 15: Importância atribuída à contextualização dos textos utilizados nas aulas de alfabetização .....	148

## QUADROS

Quadro 1: Síntese da fundamentação teórica .....	86
Quadro 2: Constituição do professor alfabetizador .....	153
Quadro 3: Formação do sujeito alfabetizador.....	169
Quadro 4: Práticas pedagógicas alfabetizadoras .....	188

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNC/Professores - Base Nacional Comum / Professores  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CME - Conselho Municipal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação  
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PMC - Prefeitura Municipal de Caxingó  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PPAIC - Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa  
RENALFA - Rede Nacional de Alfabetização  
SEMEC - Secretaria Municipal de Caxingó  
SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba  
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação  
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação  
TCLE - Termos de Livre Consentimento e Esclarecimento

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Justificativa .....</b>	<b>20</b>
<b>1.2</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>23</b>
<b>1.3</b>	<b>Problema.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4</b>	<b>Estado da arte .....</b>	<b>26</b>
<b>1.5</b>	<b>Contextualização da pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>2</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>33</b>
<b>2.1</b>	<b>Teorias de aprendizagem da linguagem escrita.....</b>	<b>33</b>
2.1.1	Breve histórico da escrita.....	34
2.1.2	Processos de aprendizagem da leitura e da escrita .....	37
2.1.3	Abordagem tradicional: Associacionismo .....	40
2.1.4	Teoria Psicogênese da Língua Escrita .....	46
2.1.5	Concepções de letramento .....	52
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>59</b>
<b>3.1</b>	<b>Perfil do(a) Professor(a) Alfabetizador(a).....</b>	<b>67</b>
<b>3.2</b>	<b>Letramento digital .....</b>	<b>72</b>
<b>3.3</b>	<b>Alfabetização na pandemia.....</b>	<b>77</b>
<b>3.4</b>	<b>Práticas pedagógicas e alfabetizadoras.....</b>	<b>81</b>
<b>4</b>	<b>QUADRO SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>86</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>89</b>
<b>5.1</b>	<b>Abordagem de pesquisa .....</b>	<b>89</b>
<b>5.2</b>	<b>Cenários da reinvenção pedagógica: os objetos de estudo.....</b>	<b>90</b>
5.2.1	Parnaíba .....	91
5.2.2	Caxingó.....	98
<b>5.3</b>	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>105</b>
<b>5.4</b>	<b>Instrumentos de coletas de dados da pesquisa .....</b>	<b>107</b>
<b>5.5</b>	<b>Percurso da pesquisa .....</b>	<b>108</b>
<b>5.6</b>	<b>Categorias de análises.....</b>	<b>111</b>
<b>5.7</b>	<b>Relevância social e científica.....</b>	<b>113</b>
5.7.1	Relevância Social da Pesquisa.....	114

5.7.2	Relevância Científica da Pesquisa .....	116
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DA REINVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALFABETIZADORES NA PANDEMIA E NA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19 .....</b>	<b>118</b>
<b>6.1</b>	<b>Análise dos questionários .....</b>	<b>119</b>
6.1.1	Análise dos Questionários referentes ao Bloco 1: Constituição (subjetividade do sujeito) 119	
6.1.2	Análise dos questionários referentes ao Bloco 2: Formação do sujeito alfabetizador	129
6.1.3	Análise dos Questionários referentes ao Bloco 3: Práticas pedagógicas.....	141
<b>6.2</b>	<b>Análise das entrevistas .....</b>	<b>150</b>
6.2.1	Bloco 1: Constituição (subjetividade do sujeito).....	151
6.2.2	Bloco 2: Formação do sujeito alfabetizador .....	168
6.2.3	Bloco 3: Práticas pedagógicas alfabetizadoras .....	187
<b>7</b>	<b>SÍNTESE DA PESQUISA A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS ALFABETIZADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA.....</b>	<b>210</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>213</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“O menino aprendeu a usar as palavras. Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. E começou a fazer peraltagens.” (Barros, 1999, n.p.).

A alfabetização, tradicionalmente reconhecida como o processo de aprendizagem da língua escrita, seja na infância ou na vida adulta, desempenha um papel essencial na formação do indivíduo e na sua inserção plena na sociedade. Em uma sociedade grafocêntrica como a brasileira, a capacidade de ler e escrever é um direito fundamental, que assegura a participação ativa no meio social, cultural e econômico. O domínio da linguagem escrita é mais do que uma habilidade técnica, é um processo que transforma a comunicação e possibilita a interação social em níveis profundos, ao mesmo tempo que a ausência dessa competência marginaliza e exclui os indivíduos de oportunidades educacionais e sociais ao longo de suas vidas.

Nos últimos anos, a educação tem enfrentado grandes desafios, sobretudo no que diz respeito à alfabetização e à formação de professores, em um cenário cada vez mais influenciado pelas tecnologias digitais. A pandemia de Covid-19, que resultou no fechamento das escolas e na transição para o ensino remoto, trouxe à tona a necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais, acelerando a adoção de tecnologias como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. O ambiente educacional foi profundamente modificado, com professores transformando suas residências em salas de aula virtuais e utilizando recursos tecnológicos para manter a continuidade do processo educativo. No entanto, essa transição evidenciou lacunas e desigualdades, ampliando os debates sobre o papel da tecnologia na educação e a necessidade de formação continuada dos docentes para o uso adequado dessas ferramentas.

A presente tese aborda o impacto das transformações tecnológicas no processo de alfabetização, explorando como práticas pedagógicas inovadoras podem integrar efetivamente as tecnologias digitais. Também são analisadas as implicações dessas mudanças para a formação docente e para as políticas educacionais, especialmente no que tange à inclusão digital e à redução das desigualdades educacionais. Por meio de uma análise teórica e empírica, o trabalho oferece contribuições para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam uma alfabetização inclusiva e eficaz, considerando a crescente integração das tecnologias no contexto educacional.

Para Pimenta (2022), da Agência Senado, o retorno presencial em 2022 é desafiador, pois leva em consideração os dois anos em que estudantes e professores estiveram afastados das atividades presenciais, precisando iniciar novas séries, dependendo de objetos de conhecimento ainda não vistos, além das sequelas psicossociais que a maioria dos envolvidos

no processo escolar apresentou: medo, fobia social, ansiedade. É preciso ressaltar que o vírus da Covid-19 ainda não foi completamente vencido, apesar das campanhas de vacinação. A escola se encontra no cerne da luta contra os vírus gripais, da Covid-19 e das dificuldades de aprendizagem acumuladas ao longo dos últimos anos.

Nesse contexto em que nos inserimos involuntariamente, em face das abruptas mudanças, torna-se importante que se realizem pesquisas com o intuito de analisar e compreender as ações e os fatos em questão.

A presente tese aborda o impacto das transformações tecnológicas no processo de alfabetização, explorando como práticas pedagógicas inovadoras podem integrar efetivamente as tecnologias digitais. Também são analisadas as implicações dessas mudanças para a formação docente e para as políticas educacionais, especialmente no que tange à inclusão digital e à redução das desigualdades educacionais. Por meio de uma análise teórica e empírica, o trabalho oferece contribuições para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam uma alfabetização inclusiva e eficaz, considerando a crescente integração das tecnologias no contexto educacional.

A pandemia do coronavírus evidenciou inúmeras questões, entre elas as dificuldades que os professores de todo Brasil enfrentam em seu cotidiano escolar, sobretudo aquelas que dizem respeito ao uso da tecnologia (Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC) nas práticas pedagógicas. Apesar de já existirem documentos que norteiam o uso do letramento digital enquanto meio eficaz de trabalho e prática pedagógica nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Base Nacional Comum/Professores (BNC/Professores), persistem lacunas nos saberes e práticas dos professores quanto ao uso desses meios.

Ao longo dos meses de isolamento social, as secretarias municipais e estaduais, precisaram organizar-se em formações continuadas, que viabilizassem o “novo fazer pedagógico” por meio dos vários recursos tecnológicos, como redes sociais, aplicativos e plataformas, para dar suporte ao “novo modelo de aula” que o isolamento social exigia. Destaco aqui que os recursos tecnológicos outrora disponíveis para utilização em sala de aula, como quadro, televisão, computador, *datashow*, entre outros, ampliaram as possibilidades de alcance do saber dos estudantes e do seu processo de desenvolvimento da linguagem, todavia esses recursos, em muitos casos, não eram utilizados de modo adequado.

O estado de pandemia precipitou um processo pedagógico absolutamente mediado pela tecnologia. Com isso, mediante a situação do distanciamento social, a alternativa para a continuação do processo de educação, não só no Brasil, mas também em outros países, deu-se

pelo uso da tecnologia baseada na interação digital. Aquele(a) professor(a) que anteriormente apresentava resistência à tecnologia mais simplificada, nesse momento foi obrigado a inserir-se no mundo digital como a única forma de exercer seu trabalho.

Dessa maneira, esta pesquisa aborda as “reinvenções” realizadas por professores(as) em suas práticas pedagógicas de alfabetização no ambiente digital durante a pandemia da Covid-19. Essas transformações envolveram o uso de recursos e estratégias baseadas em tecnologias, que direcionaram tanto a condução das aulas quanto outras ações pedagógicas.

Inicialmente analisamos as práticas pedagógicas de alfabetização em tempos de pandemia no ambiente digital, por meio da pesquisa qualitativa e dos dados colhidos no campo, com os sujeitos que são professores alfabetizadores, em um total de 84 no município de Parnaíba (PI) e 22 no município de Caxingó (PI). Investigamos nesse processo a reinvenção das práticas pedagógicas, ou seja, estratégias e metodologias utilizadas no decorrer desse tempo de distanciamento social.

O texto explora as concepções formativas vivenciadas pelos professores durante o período pandêmico, destacando de que maneira a formação docente influenciou as práticas pedagógicas de alfabetização nesse contexto. Também são apresentados os registros de práticas alfabetizadoras desenvolvidas tanto durante a pandemia quanto no período de retorno às aulas presenciais. É importante destacar que esta pesquisa contempla tanto o período da pandemia quanto o pós-pandemia, considerando os impactos e transformações ocorridos em ambos os momentos. Embora o contexto atual seja comumente chamado de pós-pandemia, optamos por utilizar a expressão "retorno presencial", uma vez que ainda não há consenso definitivo sobre o encerramento completo da pandemia. Essa escolha busca refletir com mais precisão a transição vivida pelas escolas e pelos professores entre os dois períodos.

O retorno às aulas presenciais impôs importantes desafios às práticas pedagógicas, especialmente pelo fato de que os estudantes estiveram afastados da sala de aula por cerca de dois anos. Além disso, o processo de aprendizagem durante a pandemia foi marcado por fragilidades, devido à mediação feita, ora por recursos tecnológicos, ora por materiais impressos, o que exigiu dos professores novas formas de atuação e reinvenção. Existiu ainda a (re)construção dos vínculos afetivos de amizade entre professor e aluno, uma nova fase de adaptação ao retorno presencial, no entanto o que motiva esta pesquisa é exatamente o papel do/a professor/a alfabetizador no processo de aprendizagem da linguagem escrita, intermediado pela alfabetização e letramento, para que se possa analisar as práticas pedagógicas de alfabetização através da mediação tecnológica, orientada pela formação docente. Esta

investigação versa sobre como está a educação em seu cenário atual, focando no papel do/a alfabetizador/a.

Ressalto que esta pesquisa está vinculada ao Projeto de Pesquisa Aspectos cognitivos, sociais e pedagógicos da alfabetização e do letramento, CAAE: 19796019.1.0000.5206, coordenado pela professora orientadora Dra. Rossana Regina Ramos Guimarães Henz, autorizado através do Parecer Nº: 3.544.712, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

## 1.1 Justificativa

“A alfabetização é mais, muito mais, que ler e escrever. É a habilidade de ler o mundo”. (Freire, 1966, p. 45).

A presente pesquisa se justifica por duas perspectivas: uma social e outra científica. Sob a perspectiva social, evidenciamos que o isolamento social, adotado como medida de proteção ao avanço do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e da sua disseminação, tem trazido à tona a fragilidade do uso das tecnologias da informação e da comunicação que os professores, independentemente de sua área de atuação, enfrentaram para a execução da sua prática em todo território brasileiro, obrigando-os a buscarem no uso do letramento digital como um meio eficaz de trabalho e de atuação pedagógica.

Diante da pandemia da Covid-19, a educação sofreu inúmeros impactos, desde a ausência das aulas presenciais até questões econômicas e sociais, passando por dificuldades de aprendizagem e de acompanhar o processo de ensino, o que evidencia a necessidade de ampliar horizontes formativos para que, aos poucos, se estabeleçam parâmetros de retorno e de continuidade das práticas vivenciadas. No entanto, muito ainda há por fazer, buscar e melhorar, para que a educação garanta uma aprendizagem plena e eficaz.

A pesquisa destaca, ainda, que os recursos tecnológicos disponíveis para utilização em sala de aula, como televisão, *datashow*, computadores, *tablets* e celulares ampliam as possibilidades de alcance do saber dos estudantes, nos mais diferentes lugares. Mas, para que isso ocorra, se faz necessário corrigir diversos elementos geradores de desigualdades sociais, no acesso a esses recursos, a fim de que o uso por parte do professor possa atingir mais pessoas e alcance o êxito mínimo de desenvolvimento cognitivo, socioemocional e interativo.

Vale ressaltar que, no tempo de pandemia, foram múltiplas as ferramentas multiusos, tais como: smartphones, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), vídeos, ferramentas

colaborativas, *notebooks*, celulares, *tablets*, aplicativos, dentre outros recursos que foram produzidos e reelaborados para a realização das aulas, especialmente as ferramentas que foram utilizadas para auxiliar o desenvolvimento da linguagem. Assim, surgiu, para os educadores alfabetizadores, o desafio do uso e do acesso à tecnologia e à internet de forma crítica, considerando que, para muitos, o contato com as tecnologias se restringia ao uso básico das redes sociais, o que limitava sua familiaridade com os recursos digitais no contexto pedagógico. Apesar das dificuldades de acesso e de domínio prático, o uso da tecnologia foi a saída para que os alunos pudessem interagir, estabelecendo, por intermédio dos professores, conexões com os objetos de conhecimento, comunicação e a troca de ideias à distância, de forma síncrona ou assíncrona, para que não perdessem o ano letivo, reduzindo os danos do afastamento das salas de aula tradicionais, corroborando para aprimorarem seus conhecimentos e desenvolverem sua linguagem. É importante ressaltar que a presente pesquisa se volta para os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e seu processo de aprendizagem da linguagem escrita.

No cenário da pandemia e do isolamento físico, a mediação e intervenção pedagógica mostraram-se essenciais para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois encontram a razão da sua existência na necessidade dos indivíduos envolvidos no processo pedagógico. Dentre esses indivíduos, o docente precisou buscar metodologias adequadas e desvelar os desafios que impediam que o processo de ensino/aprendizagem ocorresse no ambiente escolar on-line, tais como falta de internet de qualidade ou total ausência dela, falta de aparelhos tecnológicos, entre outros desafios.

Esta pesquisa foi realizada em duas cidades, conforme já explicitado: as cidades de Parnaíba e Caxingó, com as quais a pesquisadora possui relações profissionais, pois é professora efetiva da rede municipal de Caxingó e viveu todas as transformações e reinvenções da pandemia. Já em Parnaíba — além do vínculo pessoal, pois é a cidade em que reside —, atua também como formadora de professores, através do Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), e também viveu os dias mais difíceis da educação em relação ao isolamento social.

A escolha da cidade de Parnaíba, localizada no Litoral Norte do Estado do Piauí, a 335 km da capital, Teresina, justifica-se por ser a cidade da região do litoral com maior concentração de produção de material didático-pedagógico através de videoaulas publicadas em redes sociais e em canais do *YouTube*, obedecendo, assim, às normativas da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), orientadas por vídeos de formação, oriundos da própria secretaria. Em 2021, a Seduc/Parnaíba implementou um programa com aulas gravadas e transmitidas através

de um canal de televisão local, alcançando as residências dos estudantes que não possuem acesso fácil à internet.

Por sua vez, a escolha da cidade de Caxingó — também situada ao Norte do estado do Piauí, localizada a 69 km de Parnaíba e a 285 km da capital Teresina — justifica-se por ser espaço de atuação profissional, na condição de professora alfabetizadora. Diferente de Parnaíba, Caxingó realizou apenas o trabalho remoto por meio de apostilas mensais e grupos no *WhatsApp* com pais, estudantes e professores, pois o acesso à internet no município é limitado e sua localização não favorecia a realização de aulas síncronas ou assíncronas, através de vídeos ou outras plataformas.

A justificativa científica se faz por meio das teorias existentes sobre as questões de aquisição da escrita e da leitura, bem como sobre práticas pedagógicas que orientam esse processo. Nessa direção, utilizaremos estudos e teorias propostas por autores que tratam de cada uma das temáticas aqui apresentadas.

Os teóricos e estudiosos citados dialogam com a teoria e a prática, pois acreditamos que são guias para o que pensamos como fundamento teórico coerente com as propostas desta pesquisa, contribuindo de maneira significativa com os estudos aqui expostos. A escolha também se deu entre as orientações da pesquisa.

Diante do quadro de isolamento social, ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, os professores alfabetizadores do município de Parnaíba buscaram a reinvenção de sua prática pedagógica, incorporando competências do letramento digital no processo de desenvolvimento da linguagem, bem como a formação continuada no período pandêmico. Tal formação possibilitou novos usos do letramento digital, construindo assim um perfil pedagógico/tecnológico nos professores alfabetizadores, com as inúmeras possibilidades que o percurso de formação continuada proporciona na constituição de uma prática pedagógica alfabetizadora.

A formação continuada do professor alfabetizador desempenha um papel fundamental na qualificação do ensino da leitura e da escrita, garantindo que as práticas pedagógicas sejam constantemente atualizadas e aprimoradas. De acordo com Nóvoa (1992), a profissionalização docente não se limita à formação inicial, mas se constitui em um processo contínuo de aprendizagem e reflexão sobre a prática. No campo da alfabetização, essa necessidade se torna ainda mais evidente, uma vez que os avanços teóricos e metodológicos, como os estudos da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), demandam do professor um olhar crítico e investigativo sobre a forma como as crianças constroem o conhecimento. Assim, a formação continuada não apenas atualiza o docente em relação às novas abordagens e pesquisas

na área, mas também possibilita que ele ressignifique sua prática a partir de experiências concretas e colaborativas.

Além disso, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001) reforça a importância da formação continuada ao destacar que a aprendizagem ocorre em um contexto social e mediado por interações. Dessa forma, o professor alfabetizador precisa estar preparado para atuar como um mediador ativo no processo de ensino da leitura e da escrita, compreendendo as zonas de desenvolvimento proximal de seus alunos e oferecendo intervenções pedagógicas adequadas. A formação continuada contribui para esse processo ao fornecer ferramentas teóricas e metodológicas que auxiliam o professor a compreender as dificuldades e potencialidades dos estudantes, promovendo uma prática pedagógica mais reflexiva e adaptada às necessidades da sala de aula. Além disso, permite ao docente desenvolver uma postura investigativa, analisando os desafios enfrentados no ensino da alfabetização e buscando estratégias para superá-los.

Por fim, é essencial considerar que a formação continuada também desempenha um papel central na valorização profissional do professor alfabetizador. Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que a formação docente deve estar atrelada à construção da identidade profissional, permitindo que o professor se perceba como agente transformador do processo educativo. No contexto da alfabetização, essa valorização se traduz na ampliação do repertório didático e na construção de práticas mais contextualizadas e significativas para os alunos. Assim, investir na formação continuada é não apenas uma necessidade para a melhoria da qualidade do ensino, mas também uma estratégia para fortalecer a autonomia docente e o engajamento profissional, elementos fundamentais para a construção de uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

## 1.2 Objetivos

“O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.” (Ferreiro e Teberosky, 1999).

A pesquisa tem como objetivo geral: “Analisar as práticas pedagógicas de alfabetização”, ou seja, as reinvenções criadas pelos professores em tempos de pandemia no ambiente digital, bem como as consequências dessas práticas para o ensino presencial vigente no período da coleta de dados. E, como objetivos específicos: i. Identificar o sujeito da pesquisa,

caracterizando os professores alfabetizadores, sua formação e práticas pedagógicas; ii. Discutir o papel da formação de professores na orientação das práticas pedagógicas alfabetizadoras ao longo da pandemia; iii. Realizar um levantamento das práticas pedagógicas alfabetizadoras praticadas durante o período da pandemia.

Os objetivos desta tese estão focados na análise das práticas pedagógicas de alfabetização que surgiram durante a pandemia, período que exigiu uma rápida adaptação ao ensino digital. Assim, buscamos analisar de que forma os professores reinventaram suas abordagens pedagógicas no ambiente virtual e avaliar os impactos dessas práticas no ensino presencial atualmente em vigor. Esse estudo é especialmente relevante, pois revela adaptações inovadoras que os docentes implementaram para manter o processo de alfabetização à distância, além de explorar as influências duradouras que essas práticas digitais têm agora no ensino escolar.

Para alcançar esses objetivos, foram definidos os objetivos específicos, anteriormente relacionados, que direcionam a pesquisa e permitiram uma análise aprofundada. Em primeiro lugar, identificar o sujeito da pesquisa, o que envolve a caracterização dos professores alfabetizadores, suas formações e práticas. Essa identificação é essencial, pois permite entender o perfil dos profissionais que conduziram essas práticas, suas qualificações e experiências, e como esses fatores influenciaram a forma de alfabetização no contexto pandêmico. A identificação foi feita através de um questionário aberto, no qual os professores apresentam suas ideias sobre o seu processo formativo, bem como as reinvenções necessárias para o período pandêmico.

O segundo objetivo é discutir o papel da formação dos professores como elemento orientador para as práticas pedagógicas no contexto de alfabetização durante a pandemia. Esse aspecto é crucial para entender em que medida a formação inicial e continuada capacitou os professores para lidar com o ensino remoto, criando ou limitando oportunidades de inovação nas abordagens pedagógicas. Este objetivo também levanta questões sobre como as políticas e programas de formação docente precisam ser reformulados para atender a possíveis cenários futuros de ensino digital.

A pesquisa analisou a formação dos professores como um elemento orientador das práticas pedagógicas no contexto da alfabetização durante a pandemia. A discussão foi conduzida a partir da investigação sobre como a formação continuada influenciou a adaptação dos docentes ao ensino remoto, seja ampliando as possibilidades de inovação pedagógica, seja impondo desafios e limitações. Além disso, foram examinadas as implicações dessa formação para o futuro, considerando a necessidade de reformulação de políticas e programas que

qualifiquem os professores para cenários emergentes do ensino digital. Essa discussão foi realizada através da entrevista proposta na pesquisa.

O terceiro objetivo consiste em realizar um levantamento das práticas pedagógicas de alfabetização utilizadas no período da pandemia. Esse mapeamento busca documentar as diferentes estratégias que foram adotadas, fornecendo um panorama das práticas e dos recursos digitais empregados para a alfabetização. Essa análise permitiu identificar as metodologias que se mostraram eficazes e os desafios enfrentados, oferecendo uma visão ampla das soluções que os professores encontraram para assegurar o aprendizado.

Com esses objetivos a pesquisa contribui para a compreensão das transformações na alfabetização em tempos de pandemia e fornece subsídios para a reflexão sobre o futuro da formação e prática pedagógica de alfabetizadores em um mundo onde o digital se mostra cada vez mais presente.

### **1.3 Problema**

“A alfabetização está tão entrelaçada em nossas vidas que muitas vezes deixamos de perceber que o ato de ler é um milagre que está acontecendo nas nossas mãos”.  
(Mariane Wolf).

Esta pesquisa tem como foco as reinvenções docentes no processo de alfabetização, analisando as práticas que se adequaram ao desenvolvimento da linguagem durante a pandemia da Covid-19. Busca compreender como os professores superaram os desafios impostos pela ausência da sala de aula física, analisando as estratégias adotadas, os resultados obtidos e os encaminhamentos decorrentes dessas práticas no ensino presencial atual. Nesse período, os professores atuaram de várias maneiras para se fazerem entender pelos seus alunos. Essa reinvenção considera o uso de recursos e estratégias tecnológicas, tendo em vista os professores alfabetizadores foram impelidos a agir de forma contextualizada com o novo cenário, no qual suas salas de aulas se tornaram a tela dos celulares e computadores, e suas mediações ocorriam através desses dispositivos. Mas, também enfatizamos os que se reinventaram nas práticas mais simples, como o uso da tecnologia em aplicativos de digitação, nas ações analisadas percebemos que o alfabetizador se refez em suas práticas.

A partir da perspectiva da mediação de Vygotsky (2001), a reinvenção das práticas pedagógicas durante a pandemia pode ser compreendida como um processo no qual as tecnologias digitais assumiram o papel de ferramentas mediadoras na construção do conhecimento. Para Vygotsky (2001), o aprendizado ocorre por meio da interação social e da

mediação de instrumentos e signos, sendo o professor um agente essencial na promoção do desenvolvimento dos alunos.

No contexto do ensino remoto, celulares e computadores passaram a ser os principais meios de interação entre professores e alunos, substituindo temporariamente a mediação presencial. Esse novo cenário exigiu que os docentes adaptassem suas estratégias, utilizando recursos digitais para manter o engajamento, oferecer suporte e promover a aprendizagem da linguagem escrita. No entanto, essa mediação tecnológica trouxe desafios, pois a interação passou a depender não apenas das habilidades pedagógicas dos professores, mas também da infraestrutura tecnológica disponível e da capacidade dos alunos de interagir com os novos formatos de ensino.

Assim, essa experiência reforça a ideia vygotskyana de que as ferramentas utilizadas na mediação influenciam diretamente o processo de aprendizagem. O desafio, agora, com o retorno às aulas presenciais, é refletir sobre como integrar, de maneira crítica e significativa, essas experiências digitais ao ensino tradicional, ampliando as possibilidades de mediação e enriquecendo o repertório pedagógico dos professores alfabetizadores.

Considerando esse contexto, a questão central da pesquisa é: como os professores reinventaram as práticas pedagógicas de alfabetização em tempos de pandemia? Além disso, apresentam-se os seguintes questionamentos secundários: a) quem são os sujeitos da pesquisa — na condição de professores alfabetizadores — e como esta identificação interfere em sua prática?; b) quais as discussões pertinentes ao papel da formação de professores na orientação das práticas pedagógicas alfabetizadoras ao longo da pandemia?; c) quais as práticas pedagógicas alfabetizadoras durante o período da pandemia?

#### **1.4 Estado da arte**

“O processo de alfabetização nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende. A criança constrói seu sistema interativo, pensa, raciocina e inventa buscando compreender esse objeto social complexo que é a escrita.” (Ferreiro, 2001).

A pandemia de Covid-19 impôs desafios sem precedentes ao processo de alfabetização, exigindo que educadores reconfigurassem suas práticas pedagógicas para atender às novas realidades do ensino remoto e híbrido. Estudos recentes têm explorado essas transformações, destacando tanto as dificuldades enfrentadas quanto as inovações implementadas pelos professores.

A dissertação de Gomes (2024) analisa o ensino e a aprendizagem durante os anos de 2020 e 2021 sob a ótica da inovação pedagógica. A pesquisa identificou sete indicadores de inovação nas práticas pedagógicas: ruptura com métodos tradicionais, gestão participativa, reconfiguração dos saberes, reorganização da relação teoria/prática, perspectiva orgânica no processo de concepção, mediação e protagonismo. O uso intensivo de tecnologias digitais emergiu como um facilitador crucial para essas inovações, promovendo mudanças significativas nas abordagens pedagógicas.

Machado (2022) investigou a percepção de 25 professores sobre a alfabetização mediada pelo ensino remoto durante a pandemia. A maioria dos docentes relatou que as atividades remotas não desempenharam o mesmo papel que as presenciais, resultando em possíveis prejuízos no desempenho acadêmico dos alunos. Além disso, 52% dos professores não se sentiram preparados para o ensino online, evidenciando a necessidade de formação específica para o uso eficaz das tecnologias digitais no processo de alfabetização.

Pinho (2023) explorou as consequências da pandemia no processo de alfabetização em uma escola pública do Distrito Federal. A pesquisa destacou a importância da participação familiar na promoção da aprendizagem e apontou a formação docente como essencial para oferecer uma educação de qualidade. Os resultados indicaram um aumento no déficit de alfabetização dos estudantes, ressaltando a necessidade de esforços conjuntos para superar as dificuldades impostas pela pandemia.

Além disso, Oliveira *et al.* (2022) analisaram as reinvenções das práticas dos alfabetizadores durante a pandemia, enfatizando a necessidade de formação continuada e do alinhamento das práticas pedagógicas ao uso das tecnologias digitais. A pesquisa propôs uma abordagem qualitativa para compreender as experiências dos professores e as consequências dessas práticas para o ensino presencial atual.

Esses estudos convergem na constatação de que a pandemia acelerou a integração das tecnologias digitais na alfabetização, exigindo dos educadores uma reinvenção de suas práticas pedagógicas. A formação continuada e o apoio institucional emergem como fatores cruciais para que os professores possam enfrentar os desafios atuais e futuros, garantindo uma alfabetização eficaz e inclusiva em tempos de mudanças rápidas e imprevisíveis.

Embora os estudos de Gomes (2024), Machado (2022), Pinho (2023) e Oliveira *et al.* (2022) ofereçam importantes contribuições para a compreensão das mudanças ocorridas na prática docente durante a pandemia, a presente pesquisa se distingue ao voltar seu olhar especificamente para os professores alfabetizadores e suas reinvenções metodológicas no ambiente digital. Enquanto os trabalhos mencionados abordam de forma mais ampla a inovação

pedagógica, a percepção docente ou os impactos da pandemia na aprendizagem, esta investigação aprofunda-se nas estratégias de alfabetização desenvolvidas nesse período e, principalmente, nas consequências dessas práticas para o ensino presencial atual.

Ao integrar a análise da formação docente, das práticas utilizadas e de seus efeitos pós-pandemia, este estudo constrói um diálogo com as pesquisas anteriores, mas se diferencia por articular essas dimensões a partir da perspectiva da alfabetização, oferecendo uma abordagem mais direcionada e crítica sobre os desafios e permanências no processo de ensinar e aprender a ler e escrever.

## 1.5 Contextualização da pesquisa

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria.” (Freire, 1996, p. 53).

Diante da contextualização da pandemia, com suas nuances e as necessárias atuações por parte dos docentes, entendemos que os entrevistados — professores alfabetizadores que responderam ao questionário e, posteriormente, à entrevista —, em suas realidades, sofreram mudanças e fortes transformações em suas práticas pedagógicas, o que resultou em uma nova ação diante dos processos de ensino-aprendizagem das crianças. Porém, nem todos os professores se mostraram abertos às mudanças durante a pandemia, e muitos retomaram rapidamente as práticas tradicionais assim que o ensino presencial foi reestabelecido. Esse movimento revela uma resistência à incorporação definitiva de novas abordagens pedagógicas, muitas vezes justificada pela percepção de que o modelo presencial exige uma didática distinta. No entanto, essa postura ignora as potencialidades das estratégias desenvolvidas no ensino remoto, bem como a possibilidade de integrar avanços tecnológicos e metodológicos ao ensino presencial, promovendo uma educação mais dinâmica e alinhada às demandas contemporâneas.

O uso das tecnologias digitais durante o período da pandemia tornou-se uma estratégia necessária para garantir o vínculo entre professores e alunos. Ainda que nem todos estivessem familiarizados com esses recursos, houve um esforço significativo de adaptação para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, em muitos casos, esse uso foi mais pontual e atrelado às demandas emergenciais do contexto pandêmico. Com o fim do isolamento social, observou-se que parte dos docentes retomou práticas anteriores, o que indica a necessidade de uma formação mais aprofundada e contínua sobre o uso pedagógico das tecnologias no ensino presencial.

O retorno das atividades presenciais representou, para muitos educadores, uma oportunidade de repensar e reconstruir suas práticas à luz das experiências vividas durante o ensino remoto. Ainda que o contexto tenha levado parte das escolas a retomarem práticas pedagógicas mais tradicionais, também é importante destacar que diversos professores souberam reconhecer os aprendizados adquiridos no período de distanciamento social e buscaram integrar novas estratégias ao ensino presencial. O uso das tecnologias digitais, por exemplo, revelou-se uma ferramenta valiosa para diversificar metodologias, ampliar canais de comunicação com os alunos e estimular formas mais autônomas de aprendizagem. Longe de ser apenas uma fase transitória, o ensino remoto deixou contribuições significativas para a formação docente e para o entendimento de que a educação pode — e deve — dialogar com os desafios contemporâneos.

Durante a pesquisa realizada nas cidades de Caxingó e Parnaíba, foi possível identificar professores que se destacaram por suas práticas reinventadas, demonstrando sensibilidade e compromisso com uma educação mais significativa e conectada à realidade dos alunos. Esses educadores mantiveram vivas as reinvenções pedagógicas experimentadas no ambiente digital, mesmo após o retorno presencial, valorizando o planejamento contextualizado, a escuta ativa e o protagonismo estudantil. Com criatividade e abertura à inovação, conseguiram transformar desafios em possibilidades, reconhecendo que o período pandêmico, apesar de suas adversidades, também impulsionou avanços no modo de ensinar e aprender. Suas experiências revelam caminhos promissores para uma escola mais flexível, inclusiva e alinhada às múltiplas formas de aprendizagem.

As reinvenções pedagógicas nos apontam que, diante da necessária mudança, muitos se disponibilizaram a aprender, ressignificando suas ações e adequando-se ao novo formato de ensino, tornando possível a aprendizagem ao longo dos anos de isolamento, aproximando os saberes escolares aos lares de seus alunos. Foram momentos desafiadores, mas que geraram ações pertinentes, adequadas a uma sociedade na atualidade, dentro da era digital, caracterizada por define-se como “a educação na era digital, marcada pela incerteza e complexidade da vida pessoal, social e profissional” (Führ, 2018, p. 45). Destacamos que a sociedade atual, na qual a educação está inserida em um contexto de incerteza e complexidade crescente, a era digital transformou radicalmente as relações pessoais, sociais e profissionais, exigindo novas competências, maior adaptabilidade e o desenvolvimento do pensamento crítico. No campo educacional, isso significa que os modelos tradicionais de ensino já não são suficientes para preparar os alunos para um mundo altamente tecnológico e dinâmico.

É interessante notar que, enquanto alguns professores optaram por retornar rapidamente aos modelos tradicionais após o fim do isolamento, outros enxergaram nas transformações pedagógicas exigidas pela pandemia uma oportunidade para construir práticas mais integradas à realidade contemporânea. Esses professores, ao acolherem as mudanças tecnológicas e metodológicas, não apenas inovaram em suas abordagens pedagógicas, mas também passaram a perceber o potencial dessas práticas para criar uma educação mais significativa e contextualizada, que respeita e dialoga com o cotidiano e as vivências dos alunos.

Podemos destacar como inovações pedagógicas adotadas ao longo da pandemia: o uso do *YouTube* para gravação de aulas, o uso dos grupos de *WhatsApp* como canal de comunicação com os pais, a confecção e uso de apostilas para mediar o processo de alfabetização.

Esses educadores, ao permanecerem abertos ao aprendizado contínuo e à adaptação, mostraram que é possível estabelecer um modelo de ensino capaz de atender às demandas do tempo pandêmico, fazendo-se presentes na vida escolar dos seus alunos. Mesmo em tempos de ensino presencial, eles mantêm elementos tecnológicos e metodológicos que, na pandemia, se mostraram eficientes e que, agora, podem fortalecer a conexão entre a escola e a realidade social e cultural dos estudantes. Essa continuidade do uso das tecnologias, portanto, não é vista por esses professores como uma simples obrigatoriedade imposta pelas circunstâncias, mas sim como uma ferramenta capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, essa postura de inovação constante e de abertura ao novo denota uma compreensão mais ampla da educação, alinhada ao que se espera da sociedade contemporânea, que é marcada pela tecnologia e pela interatividade. Esses professores, ao ressignificarem suas práticas, contribuem para um ensino mais flexível, adaptado às necessidades dos estudantes e menos vinculado a métodos tradicionais, que muitas vezes não refletem as demandas atuais.

Essas mudanças pedagógicas podem ser entendidas como um reflexo do papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento, que se adapta às mudanças sociais e tecnológicas, superando os desafios impostos. Essa visão revela que a pandemia, além das adversidades, proporcionou um espaço para que muitos educadores redefinissem seu papel e se reconectassem com o propósito de uma educação mais inclusiva, atualizada e, sobretudo, mais conectada com as experiências e as transformações vividas pelos próprios alunos.

A tese está dividida em cinco seções, além desta Introdução, que apresentaremos a seguir. A Seção 2, “Fundamentação Teórica da Pesquisa”, apresenta as bases conceituais e teóricas que orientam a investigação sobre as práticas pedagógicas de alfabetização em tempos de pandemia e a transição para o contexto digital. A seção 2.1 inicia-se com uma discussão sobre as teorias de aprendizagem da linguagem escrita, abordando os processos cognitivos e

sociais que influenciam o aprendizado da leitura e da escrita. Em seguida, na seção 2.2, examinamos a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a), enfatizando a importância de um preparo que contemple as competências e os desafios atuais do ensino, complementado pela subseção 2.2.1, que analisa o perfil do(a) professor(a) alfabetizador(a). A seção 2.3 trata sobre o letramento digital, discutindo as habilidades tecnológicas que se tornaram essenciais para a prática pedagógica moderna. Por fim, a seção 2.4 retrata as práticas pedagógicas e alfabetizadoras, explorando métodos e estratégias que facilitam o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, considerando as adaptações exigidas pelo ambiente digital.

A Seção 3, intitulada “Os Objetos de Estudo”, apresenta o contexto, as ferramentas e a relevância da pesquisa sobre as práticas pedagógicas de alfabetização no período pandêmico. A seção 3.1 oferece uma contextualização das cidades de Parnaíba e Caxingó, onde o estudo foi realizado, destacando aspectos sociais e educacionais que influenciam o trabalho dos alfabetizadores locais. A seção 3.2 discute a relevância social e científica da pesquisa, salientando a importância de entender a formação dos alfabetizadores e suas adaptações pedagógicas durante a pandemia, uma vez que essas práticas têm implicações significativas para o aprimoramento do ensino de alfabetização no cenário atual e para a valorização da inovação educacional.

Na Seção 4 apresentamos um quadro que sintetiza as teorias apresentadas nas Seções 2 e 3, revelando as ideias de forma resumida, para facilitar o entendimento da teoria.

A Seção 5, “A Metodologia da Pesquisa”, apresenta os métodos e procedimentos utilizados para a realização deste estudo, que adota uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e de campo. Na seção 5.1, “Tipo de Pesquisa”, apresentamos a escolha da pesquisa qualitativa que permite uma compreensão profunda das experiências e práticas dos professores alfabetizadores ao longo e após a pandemia. A seção 5.2 detalha as categorias de análise empregadas, que são: i. Constituição (que explora a subjetividade dos participantes); ii. Formação do sujeito (centrada no desenvolvimento profissional dos alfabetizadores); e iii. Práticas pedagógicas (focada nas metodologias e adaptações realizadas). Essas categorias foram estruturadas com base nas respostas e materiais coletados dos professores ao longo da pesquisa, buscando captar as vivências dos educadores no contexto pandêmico e pós-pandêmico. A seção 5.3 retrata a abordagem de pesquisa, reforçando o caráter qualitativo e exploratório da investigação. Para coleta de dados, foram realizados questionários com os alfabetizadores e, logo em seguida, uma entrevista com professores alfabetizadores, permitindo que as análises considerassem a adequação das práticas e os desafios enfrentados na transição para o ensino presencial após o período de isolamento. Por fim, a seção apresenta os campos e sujeitos da

pesquisa: as cidades de Parnaíba, situada a 335 km de Teresina, e Caxingó, a 286 km da capital Teresina, que foram selecionadas para o estudo, oferecendo um panorama das práticas pedagógicas de alfabetização no contexto educacional da região do litoral piauiense.

A Seção 6, “Análise da Reinvenção Pedagógica dos Alfabetizadores na Pandemia e na Pós-Pandemia da Covid-19”, aprofunda-se na interpretação das adaptações e transformações realizadas pelos professores alfabetizadores durante e após o período de ensino remoto. As questões enviadas aos professores por meio de *Google Forms*, embora não tenham obtido adesão completa, foram desenhadas para explorar a subjetividade dos participantes, incentivando reflexões sobre suas experiências de ensino e os desafios impostos pela pandemia. Os questionários buscaram captar as percepções dos professores sobre o letramento digital e as mudanças ocorridas em suas práticas pedagógicas, além de explorar as motivações e emoções que influenciaram suas adaptações metodológicas. A análise das entrevistas é organizada em três blocos: o Bloco 1 trata da constituição (subjetividade do sujeito); o Bloco 2 explora a formação do sujeito alfabetizador; e o Bloco 3 se concentra nas práticas pedagógicas adotadas durante a pandemia. A análise desses blocos visa revelar como as adaptações pedagógicas impactaram os alfabetizadores, além de verificar quais práticas foram mantidas ou ajustadas no retorno ao ensino presencial.

A Seção 7, “Síntese da Pesquisa”, apresenta uma análise final das adaptações e transformações vivenciadas pelos professores alfabetizadores das cidades de Parnaíba e Caxingó, no estado do Piauí, durante a pandemia de Covid-19. Diante do desafio imposto pelo isolamento social, o estudo explorou como esses educadores reinventaram suas práticas para garantir a continuidade do ensino, mesmo em um contexto de desigualdades tecnológicas e limitações de acesso a recursos digitais. A seção também destaca a relevância social e científica desta pesquisa, que contribui para uma compreensão mais profunda da alfabetização como um processo integral, essencial para a promoção da cidadania e da equidade social.

## **2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR**

“A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência.” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 89).

A presente pesquisa enfoca as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores alfabetizadores durante o período de isolamento social iniciado em 2020, que se estendeu ainda por parte de 2021 e, em alguns contextos, até meados de 2022, quando ocorreu o retorno gradual às aulas presenciais. Nesse processo, muitos docentes precisaram adaptar suas estratégias de ensino utilizando recursos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, especialmente diante dos desafios impostos pela ausência do contato direto com os alunos. Considerando esse cenário, torna-se pertinente investigar que tipo de formação foi ofertada a esses professores para o uso pedagógico das tecnologias digitais, com ênfase no desenvolvimento do letramento digital. A pesquisa busca analisar o processo de aprendizagem da linguagem escrita durante e após a pandemia, que impactou todas as modalidades da educação. Entendemos que a vida escolar e acadêmica se fundamenta na leitura para a sua efetivação, e ao haver uma quebra brusca no aprendizado, impacta diretamente em todos os processos e níveis de ensino, que dependem diretamente da leitura e consequentemente da escrita.

Para tanto, apresento a fundamentação embasada em um breve histórico da escrita elucidando como se deu o curso de desenvolvimento dos processos escritos ao longo da história. Logo em seguida, trataremos sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita, enfocando as abordagens tradicional e a psicogênese, ampliando a discussão sobre o conceito de letramento. Seguiremos o pensamento através da formação do/a professor/a alfabetizador e as normativas de uma formação continuada através de teóricos e documentos que servirão de base para o enfoque do processo de reinvenção docente, abordando sobre o sistema remoto que se alastrou pelo país ao longo da pandemia, valorizando o letramento digital e as suas possibilidades de intervenção na alfabetização e no letramento.

### **2.1 Teorias de aprendizagem da linguagem escrita**

A aprendizagem da linguagem escrita é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões cognitivas, sociais e culturais. Diferentemente da modalidade oral, que se desenvolve espontaneamente a partir da interação social, a escrita requer um ensino sistemático

e a apropriação de um código gráfico específico. Ao longo da história da educação, diversas teorias buscaram explicar como os indivíduos aprendem a ler e a escrever, influenciando práticas pedagógicas e políticas educacionais.

Nesta seção, serão abordadas as principais concepções e estudos teóricos que fundamentam o processo de aquisição da escrita, destacando suas contribuições e implicações para a alfabetização. Entre elas, serão discutidas a história da escrita, os processos da leitura e escrita, a abordagem tradicional: associacionismo, a Teoria Psicogênese da Língua Escrita e, por fim, as concepções de letramento.

A compreensão dessas diferentes perspectivas é fundamental para analisar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, especialmente no contexto das transformações educacionais ocorridas durante a pandemia. A partir desse referencial teórico, será possível estabelecer conexões entre os desafios da alfabetização no ambiente digital e suas repercussões no ensino presencial.

### 2.1.1 Breve histórico da escrita

Ao longo dos estudos sobre a escrita, percebemos como a humanidade desenvolveu esse sistema de registro, caracterizado como um procedimento de fixação da linguagem articulada (Higounet, 2003). No entanto, vemos nos estudos de Higounet que a escrita é, por excelência, bem mais que instrumento, e se torna mais que um modo de fixação da linguagem, ela é uma nova linguagem, que tem por função a materialização do pensamento e sua organização é o seu principal objetivo. Percebemos ainda que ao longo do seu desenvolvimento, a escrita segue padrões contidos nos saberes e nos costumes dos povos.

Coulmas (2014, p. 15) enfoca que “a escrita existe há pelo menos 5 mil anos. Embora o letramento universal seja uma conquista recente, apenas em algumas partes do mundo, a escrita vem exercendo há muito tempo sua influência sobre a língua”. Dessa forma, percebe-se o quanto a escrita avançou ao longo dos séculos e como ela orienta o fazer cultural escrito dos povos que dela fazem uso. Nesse sentido, a escrita revela a “capacidade humana inata para a linguagem, já que embora tenham nascido para falar, os seres humanos não nasceram para escrever” (Coulmas, 2014, p. 15). O desenvolvimento dessa capacidade tornou-se atribuição dos sistemas de ensino, os quais assumem a responsabilidade de mediar a aquisição da leitura e da escrita.

Para os estudiosos da linguagem e da sua evolução, a história da humanidade se divide em dois grandes momentos: antes e depois da escrita. Esta substitui a lei da oralidade, seguindo-

se como conversão verbal em detrimento da tradição oral e de suas influências ao longo dos acontecimentos da religião, do comércio e da cultura. Através da escrita, a sociedade teria acesso ao mundo das ideias de forma direta, o que permitiu a apreensão do pensamento, tornando possível a sua transposição e presença ao longo do tempo e do espaço de cada sociedade. A escrita é, portanto, o fato social que se torna a base da nossa civilização, dividindo-a em períodos que são diretamente caracterizados pela sua existência ou sua ausência (Higounet, 2003).

Ao longo do percurso de desenvolvimento das sociedades, a humanidade promoveu formas diferentes de comunicação e de expressão, que garantiram aos estudiosos da língua a análise e entendimento de cada época vivida. As sociedades se expressavam por meio da oralidade, de símbolos e de desenhos, até que a escrita surgiu, revolucionando, assim, as formas de linguagem e comunicação.

Pode-se ressaltar que uma das primeiras maneiras de trocar mensagens e registrar experiências foi a pintura rupestre, que através de desenhos em cavernas ou pedras, registravam a vida do homem primitivo durante milhares de anos.

Somente em 3.500 a.C. é que se registra uma escrita sistematizada, fato ocorrido quando os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme na região da Mesopotâmia. Essa escrita era utilizada para fazer registros cotidianos, econômicos e políticos na argila, e seus símbolos eram formados por cones. Concomitante a este fato, surgem os hieróglifos no Egito. Em ambas as sociedades, essa escrita era dominada somente por pessoas da alta sociedade, como escribas e sacerdotes (Higounet, 2003).

No processo evolutivo da escrita utilizada atualmente, as civilizações antigas usaram uma série de suportes para o seu registro, que são impensáveis no mundo contemporâneo: barro, cascas de árvore, rochas, couro de animais, ossos. E, de acordo com as suas experiências e crenças, construíram símbolos que representavam seus pensamentos. Esses símbolos foram se desenvolvendo até formarem os primeiros alfabetos da Antiguidade e, com as mudanças e adequações ao longo da história, resultaram no sistema de escrita alfabética que conhecemos atualmente. É fato que não podemos atribuir o surgimento da escrita a uma única sociedade, foram em épocas e civilizações bastante distintas, porém historicamente próximas que se começou a desenvolver os sistemas de representação gráfica, tais como: os egípcios, chineses e mesopotâmicos (Higounet, 2003).

Faz-se necessária a reflexão que, das tábuas de argila aos aparelhos eletrônicos *touchscreen*, é imprescindível que se possa analisar as influências da língua escrita na sociedade, voltando-se para além das questões do seu surgimento, mas também para as questões

de sua influência na linguagem, na economia, na cultura e na política (Coulmas, 2014, p. 59). De maneira que é partindo da história da escrita e do seu desenvolvimento que podemos analisar profundamente as causas sociais do analfabetismo, explorar a dimensão social das reformas ortográficas, o letramento digital, as novas expressões de comunicação e os principais desafios apresentados aos usuários da língua escrita diante do seu desenvolvimento.

A escrita e seus desdobramentos merecem atenção nos estudos da linguagem e da sociedade no que diz respeito ao estabelecimento de uma relação de desenvolvimento, ampliação das possibilidades de comunicação e expressão, além de uma infinita variedade de usos, em diferentes contextos linguísticos e culturais. Para tanto, a importância da escrita reflete na interface tecnológica da sociedade, no comportamento linguístico de seus usuários e no desenvolvimento social e cultural (Coulmas, 2014).

É partindo da história da evolução da escrita que a presente pesquisa lança o olhar para a importância do processo de aquisição da leitura e da escrita, uma vez que, estando o usuário da língua em constante contato com seus processos históricos e culturais, depende diretamente dela para o seu processo de comunicação e inserção em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, brasileira.

A linguagem se torna um fator edificante da cultura e da sociedade, visto que converge em si aspectos que desenvolvem as relações humanas, pois:

Membros diferentes de uma comunidade de fala usam seus recursos linguísticos de maneiras diferentes. Algumas das diferenças são individuais e outras, sociais, relacionadas a redes sociais, estratificação, nível de educação, gênero, *status* minoritário etc., bem como a atitudes para com estilos de fala. Alguns estilos são altamente valorizados, outros são desprezados, e essas distinções se correlacionam ao *status* social presumido ou real de seus falantes (Coulmas, 2014, p. 59).

A escrita possui forte impacto ao se tratar dessas distinções, pois é ao seu encargo que a sociedade devota a missão/tarefa de introdução à cultura da grafia, da inclusão das redes, das vivências embasada na produção textual e, conseqüentemente, da produção social dos registros construídos ao longo da história da humanidade.

Nas instituições acadêmicas, como escolas e universidades, a escrita ocupa um papel central na transmissão e construção do conhecimento. Mais do que um simples sistema de representação gráfica, ela funciona como um instrumento cultural que permite a comunicação, a sistematização do saber e a preservação das experiências humanas ao longo do tempo. Por meio do ensino formal, os códigos e usos da escrita são continuamente apropriados e ressignificados por novas gerações, estabelecendo uma conexão entre diferentes períodos

históricos e garantindo não apenas a perpetuação do conhecimento, mas também a compreensão e a interpretação crítica da realidade contemporânea.

Para tanto, estudaremos, a seguir, os processos de aquisição da leitura e da escrita, nos prenderemos ao processo de alfabetização e, posteriormente, elucidaremos o processo de letramento, que em nossa concepção precisam estar articulados na perspectiva do desenvolvimento social e humano dos estudantes das redes brasileiras de ensino.

### 2.1.2 Processos de aprendizagem da leitura e da escrita

Diante do processo de aprendizagem da linguagem escrita, podemos destacar os métodos de alfabetização que se desenvolveram ao longo dos anos de estudos e atuações no processo de aquisição da escrita. Os métodos são caracterizados como o resultado da determinação das metas a atingir, tais como: conceitos, habilidade e atitudes que devem caracterizar a pessoa alfabetizada.

É urgente refletir e organizar alternativas na perspectiva de proporcionar uma alfabetização que garanta um letramento dos estudantes nas escolas brasileiras, entendendo-se o primeiro como forma ou organização para o desenvolvimento e aprendizagem do sistema de escrita convencional e o segundo como o processo de desenvolvimento de habilidades que elucidam o uso desse sistema em atividades e contextos de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (Soares, 2004)

Estudos sobre alfabetização apontam que a investigação sobre métodos de ensino da leitura e da escrita ganhou maior destaque entre as décadas de 1950 e 1960, período em que educadores e pesquisadores buscavam abordagens mais eficazes para o ensino da linguagem escrita. Ferreiro e Teberosky (1985) destacam que, até então, predominavam métodos tradicionais, como os sintéticos (fônicos e silábicos) e analíticos (globais), cuja eficácia era amplamente debatida. Nesse contexto, influências teóricas como as de Piaget (1973), com sua abordagem construtivista, começaram a questionar modelos estritamente mecanicistas, abrindo caminho para novas concepções de alfabetização, que consideravam o papel ativo do aprendiz na construção do conhecimento. Essas discussões foram fundamentais para a evolução das práticas pedagógicas e para a formulação de novas diretrizes no ensino da leitura e da escrita.

Os métodos adotados frequentemente se concentravam na atuação do professor e em sua prática pedagógica, porém, de maneira predominantemente mecânica e descontextualizada. Essa abordagem, caracterizada pela reprodução de técnicas e estratégias padronizadas, desconsiderava a realidade sociocultural dos alunos e o ambiente escolar em que a alfabetização

ocorria. A ausência de uma relação significativa entre os conteúdos ensinados e a vivência dos estudantes limitava o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, resultando em um processo de ensino que privilegiava a memorização em detrimento da construção ativa do conhecimento.

Além disso, essa perspectiva reforçava um modelo tradicional de ensino, no qual o professor ocupava um papel central e os alunos eram reduzidos a receptores passivos da informação. Essa estrutura ignorava princípios fundamentais das teorias contemporâneas da alfabetização, como a psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1985) e a abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 2001), que enfatizam a importância da interação social e da construção do conhecimento a partir das experiências do sujeito. Ao manter práticas descontextualizadas, a alfabetização se afastava do desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais, comprometendo a formação crítica dos estudantes.

Portanto, torna-se essencial uma reflexão sobre a necessidade de práticas alfabetizadoras que articulem teoria e contexto, garantindo que o ensino da leitura e da escrita seja significativo e conectado às realidades dos alunos. A formação continuada do professor alfabetizador se apresenta como um elemento crucial para romper com modelos mecânicos e tradicionalistas, promovendo metodologias que valorizem a mediação pedagógica e o protagonismo dos estudantes no processo de alfabetização.

A busca por um método eficaz de alfabetização levou ao desenvolvimento de diferentes abordagens ao longo do tempo. Inicialmente, surgiram os métodos baseados na soletração, seguidos pela silabação e palavração, até chegarem à sentencição e ao método global. Esses métodos podem ser organizados em duas grandes categorias: a. Métodos sintéticos: seguem um percurso da parte para o todo, iniciando pelo ensino das unidades menores, como letras e sílabas, para depois formar palavras, sentenças e textos. Exemplos incluem o método fônico, silábico e alfabético; b. Métodos analíticos: adotam o caminho inverso, indo do todo para a parte, ou seja, partindo de textos e frases completas para, gradativamente, decompor a estrutura em palavras, sílabas e letras. O método global e o método de sentença são exemplos dessa abordagem (Ferreiro e Teberosky, 1985; Soares, 2004; Morais, 2012).

Cada um desses métodos reflete concepções distintas sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, influenciando práticas pedagógicas e políticas educacionais ao longo da história.

Historicamente, percebe-se que houve uma mudança significativa na educação e nas suas realizações no que diz respeito à alfabetização (Soares, 2004). No campo acadêmico, vemos crescendo a produção científica a respeito do processo de aprendizagem da leitura e da

escrita em uma perspectiva psicológica, baseada em estudos de Piaget (1973) e de Vygotsky (1984), com foco no letramento e suas múltiplas possibilidades dentro de uma sociedade tecnológica como a nossa. O que aponta novos caminhos e teorias que se adaptam ao processo sociocognitivo de ler e produzir textos, dentro de um contexto e das possibilidades de cada estudante. A alfabetização, sob a ótica da psicologia, é um processo cognitivo e sociointeracional que envolve a construção ativa do conhecimento pelo aprendiz. Diferentes abordagens psicológicas têm contribuído para a compreensão desse processo, destacando aspectos como o desenvolvimento da linguagem, a consciência fonológica, a memória e a interação social.

A perspectiva psicológica da alfabetização evidencia que aprender a ler e escrever não é apenas um processo mecânico, mas uma construção complexa que envolve desenvolvimento cognitivo, interação social e reflexão metalinguística. A compreensão dessas abordagens auxilia na formulação de práticas pedagógicas mais eficazes, respeitando o percurso individual de aprendizagem das crianças e promovendo um ensino mais significativo e contextualizado.

Diante da necessidade de uma ação e realização no campo da alfabetização, vários eixos epistemológicos são constituídos e ligados às concepções psicológicas. Partindo da perspectiva histórica, analisamos que existe, por um lado, a persistência do associacionismo ao longo do tempo, em estados e municípios, no entanto constata-se uma forte presença da psicologia genética dos anos 1980 (Soares, 2004, p. 77), bem como emana nos quatro cantos do país a necessidade pelo entendimento da psicogênese da língua escrita e seus desdobramentos dentro de sala de aula, deixando cada vez mais objetivo o ensino da escrita através das vivências e convivências cotidianas, valorizando falas, variações, contextos e formas de viver.

Percebemos que são distintas as teorias da aprendizagem associadas aos métodos que têm como proposta explicar como se dá a aprendizagem da criança, ora

Por associação (estímulo-resposta), pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento (construtivismo), pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos (sociointeracionismo). Essas teorias, que assumiram a dianteira na formação de professores em diferentes momentos históricos, embasam ou condenam certos métodos e técnicas de alfabetização, mas nem sempre explicam por que alguns alunos aprendem rapidamente ou não (Carvalho, 2015, p. 15).

Tais teorias conduzem a uma reflexão salutar na prática docente: qual método utilizar? Quais práticas realizar diante da necessidade de ensinar a leitura e a escrita? O/a professor/a vê-se diante da necessidade de orientação e condução formativa de seu trabalho pedagógico.

Apontando uma reflexão e/ou resposta sobre os métodos na prática docente, podemos destacar a fala de Decroly (*apud* Lourenço Filho, s.d., p. 178):

Ao utilizar esta palavra, *método*, será conveniente estabelecer que ela nada significa se não tivermos em mente os objetivos da ação educacional. Em sua legítima acepção, o método não é uma receita, mas uma relação, entre elementos e situações que tenhamos, e novas situações para cuja proteção intentamos concorrer. Só quando bem reconhecida a situação existente e bem formulada a que se deseje obter, é que podemos pensar em atividades idôneas, isto é, seguras e eficientes. O conceito de método não se contém nos estreitos domínios da técnica, pois que pressupõe uma opção entre fins a serem obtidos. Ao modo de fazer as coisas, ou de como fazê-las, antecede a intenção de fazê-la ou daquilo que se deva fazer. Ainda assim, os resultados da indagação experimental devem ser levados em conta, pois não terá sentido pretender fazer aquilo que não se possa fazer [grifos no original].

A partir da reflexão de Decroly, observa-se que o autor expressa, de forma significativa, o lugar do método na prática educacional, atribuindo ao professor e suas metodologias o papel de condução/mediação desse método, gerando no aluno o desenvolvimento da aprendizagem. O/a professor/a precisa ter em mente qual método seguir e quais suas implicações exatas nos resultados que almeja alcançar. Deve, na maioria dos casos, unificar métodos, buscar soluções e apresentar intervenções necessárias para atingir o objetivo de leitura e escrita de seus alunos.

A seguir, trataremos dos métodos mais recorrentes no Brasil para o processo de alfabetização.

### 2.1.3 Abordagem tradicional: Associacionismo

Apresentamos, como uma das mais antigas formas de trabalho com a alfabetização no processo de aprendizagem da língua escrita, a abordagem associacionista, que predominou no Brasil desde o surgimento das escolas e ganhou força, sobretudo na década de 1970. Essa abordagem está associada à vertente skinneriana, caracterizada pelo predomínio do behaviorismo, cuja ênfase no ensino por meio de reforços positivos e negativos exerceu grande influência nas práticas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras.

Para os alfabetizadores que seguem e atuam na perspectiva associacionista, o trabalho é voltado para o método, ou seja, este é o centro de todo o processo de aprendizagem da língua escrita, pois é considerado determinante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa abordagem, o ‘déficit’ de aprendizagem relacionava-se diretamente à prontidão do educando para aprender, tendo como foco um período preparatório para exames de prontidão para o aprendizado (Soares, 2004)

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24) explicam que:

O modelo tradicional associacionista da aprendizagem da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (os adultos que a cuidam) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou a pautas sonoras complexas (palavras) da linguagem própria desse meio social.

Observa-se que a linguagem, para a teoria associacionista, é um processo de imitação. Pois, para que essa ação resulte em aprendizagem, é fundamental refletir sobre a repetição no processo de ensino, analisando em que medida ela contribui para o acompanhamento e a assimilação dos conteúdos de forma significativa. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24) apresentam como é associado o processo de repetição e imitação:

Quando a criança produz um som que se assemelha a um som da fala dos pais, estes manifestam alegria, fazem gestos de aprovação, demonstram carinho, etc. Desta maneira, o meio vai “selecionando”, do vasto repertório de sons iniciais saídos da boca da criança, somente aqueles que correspondam aos sons da fala adulta (o conjunto de fonemas do idioma em questão). A esses sons é preciso dar um significado para que se convertam efetivamente em palavras. Neste modelo, o problema resolve-se da seguinte maneira: os adultos apresentam um objeto, acompanham essa apresentação com uma emissão vocálica (isto é, pronunciam uma palavra que é o nome desse objeto). Por reiteradas associações entre a emissão sonora e a presença do objeto, aquela termina por transformar-se em signo desta e, portanto, se faz “palavra”.

No exemplo de Ferreiro e Teberosky, observa-se a presença de abordagens associacionistas na escolarização e no ensino das crianças, influenciando o desenvolvimento da linguagem. Durante décadas, práticas pedagógicas baseadas na repetição de palavras, muitas vezes sem um contexto significativo, foram amplamente utilizadas no ensino da leitura e da escrita. Esse modelo, em alguns casos, pode ter representado um desafio para a construção de uma aprendizagem mais reflexiva e crítica.

Para Braslavsky (1971, p. 43-45), pode-se agrupar os métodos de leitura em dois grupos: os sintéticos, que apresentam da leitura de elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) para a leitura da totalidade da palavra, indo do menor elemento para o maior; e os analíticos, que devem partir da leitura da palavra, da frase ou do conto (historieta), até chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra, indo do elemento maior para o menor.

Diante da existência desses métodos caracterizados como teoria associacionista, os teóricos apresentam uma discussão que é registrada em uma extensa literatura, esta faz

referência tanto ao aspecto metodológico (métodos e caminhos) quanto aos processos cognitivos e psicológicos da aprendizagem da leitura e escrita, ambos com enfoque metodológico e aspectos psicológicos específicos para o aprendizado.

Utilizamos as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) para abordar os conceitos dos métodos sintético e analítico, visto que, dentro dessa teoria, eles se destacam por serem os mais adotados pelos professores e pelos quais há maior recorrência nas práticas e atividades pedagógicas. Tratamos inicialmente do método sintético:

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. Os métodos alfabéticos mais tradicionais abonam tal postura (Ferreiro, 1999, p. 21).

Diante do conceito estabelecido por Ferreiro e Teberosky (1999) ainda se pode classificar o método sintético em: alfabético, que tem como princípio partir dos nomes das letras. fônico, que inicia sua prática pelos sons correspondentes a cada letra; e silábico, que vai partir do ensino das sílabas. Destacamos que, nas três classificações, o ensino deve partir da unidade linguística (parte) em direção à palavra (todo), seguindo uma ordem crescente de dificuldade. Após juntar as letras ou seus sons em sílabas, o aprendente será conduzido a ler palavras que foram formadas por essas letras, sons e sílabas, que posteriormente seriam agrupadas em frases e textos, muitas vezes sem tanta conexão com a realidade. Ainda segundo os métodos sintéticos, os teóricos afirmam que seus adeptos valorizam o desenho primoroso das letras, sempre priorizando a formação de frases, caligrafia, ditados e ortografia. E, ao longo do seu desenvolvimento, seus adeptos acreditavam que se podia escrever qualquer texto com seus conhecimentos.

Carvalho (2015) ressalta que, diante do uso dos métodos sintéticos, destacam-se a soletração, a silabação, métodos fônicos, onde se destaca a metodologia que chamam de abelhinha, a casinha feliz e a consciência fonológica. Em cada uma dessas classificações a característica comum foi sempre o foco em, inicialmente, trabalhar com as letras e, posteriormente, o trabalho com palavras e frases. Apesar de terem nomenclaturas distintas, enquadram-se em um mesmo paradigma de ação: o associacionismo das práticas. Enfocamos aqui apenas sobre os métodos: a soletração, a silabação e método fônico tratados pela autora.

Para Carvalho (2015, p. 22), o método sintético e seus desdobramentos podem ser:

Característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura, a soletração não buscava dirigir a atenção ao aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só trabalhava com palavras soltas.

De acordo com os estudos da autora, percebemos que a leitura não era bem o foco da alfabetização do método sintético, o que deixava muito mecânico seu ensino, e seus usuários não desenvolviam uma produção consistente e crítica. Dessa maneira, “o objetivo maior da soletração é ensinar a combinatória das letras e sons, a leitura propriamente dita fica para uma segunda etapa” (Carvalho, 2015, p. 22), as técnicas e metodologias não contemplam o entendimento das palavras dentro de um contexto vivido pelos alunos. Muitas vezes são formadas frases sem lógica e externa à vivência/experiência social dos aprendentes, o que acarreta uma série de desencontros e dificuldades que não geram conhecimento.

Partindo de unidades simples, as letras, o professor tenta mostrar que essas quando se juntam representam sons, as sílabas por sua vez formam palavras. Nem sempre o mecanismo é claro para o aprendiz. Uma queixa comum de alunos que não conseguem se alfabetizar pela soletração é: *eu conheço as letras, mas não sei juntar* (Carvalho, 2015, p. 22, grifo do autor).

Diante dessa afirmação, é possível refletir sobre até que ponto esse método restringe o aprendizado da leitura, tornando-o um processo mecânico que não apenas limita a compreensão do texto, mas também condiciona o pensamento, reduzindo as possibilidades de reflexão crítica tanto sobre a leitura quanto sobre a escrita.

Ainda para a autora, a silabação: “Tem todos os defeitos da soletração: ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos a leitura e a escrita” (Carvalho, 2015, p. 23). Baseado no ensino das cartilhas, com sílabas memorizadas e pequenas palavras com repetições sonoras, o método da silabação ainda está em uso em muitas escolas. No entanto, apesar da sua popularização, crianças e adolescentes apresentam dificuldades em aprender a combinação mecânica das sílabas (Carvalho, 2015). Tal metodologia parte do princípio de que a compreensão da leitura se dá posteriormente à aprendizagem da decodificação.

O método fônico centra a atenção da criança na dimensão sonora da língua, enfatizando a correspondência entre fonemas e grafemas para a aquisição da leitura e da escrita. Embora essa abordagem contribua para o desenvolvimento da consciência fonológica, sua aplicação isolada pode limitar a compreensão mais ampla da linguagem como prática social e cultural. Ao focar predominantemente na decodificação, corre-se o risco de reduzir o aprendizado da

leitura a um processo mecânico, sem necessariamente promover a construção do sentido e a interação com diferentes gêneros textuais. Dessa forma, é essencial que o método fônico seja articulado com outras estratégias pedagógicas que favoreçam a formação de leitores críticos e autônomos.

São muitos os teóricos que apresentam os métodos analíticos, faremos aqui um apanhado de alguns, tais como: Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2004) e Carvalho (2015, p. 25), que de maneira objetiva, apresentam tal(is) método(s) através das classificações: palavração, sentencição, global, e a palavra geradora. Enfatizamos, porém, que as denominações, variações e classificações, mudam muito, e por esse motivo apresentamos os mais recorrentes nas leituras, uma vez que são variados os teóricos e seus pensamentos acerca desses métodos. A principal característica dos métodos analíticos é a prática, que faz seu enfoque metodológico partindo de frases ou textos curtos e se subdividem nas suas partes mais simples, a palavra e conseqüentemente as letras; parte do todo (maior) para a parte (menor). Para Carvalho (2015, p. 32), essa classificação de métodos se fundamenta na teoria da “psicologia da Gestalt ou psicologia da forma: a crença, segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes”, partindo sempre da contextualização geral em que está inserida da palavra ou frase, surgindo assim as palavras e as letras.

Na tentativa de conceituar os métodos analíticos, Silva (2021, p. 34) destaca que “os métodos analíticos partem de frases ou textos, ou seja, de unidades de significado que se subdividem em seus componentes mais simples, as letras”. Esse enfoque propõe um caminho oposto ao dos métodos sintéticos, priorizando a compreensão global da linguagem antes da análise de suas partes constituintes. Assim, a aprendizagem da leitura e da escrita inicia-se com unidades de maior significado, como palavras, frases ou textos, para, posteriormente, desmembrá-las em segmentos menores, como sílabas e letras.

A principal justificativa para essa abordagem está na ideia de que a criança aprende melhor quando lida com materiais que já possuem sentido em seu cotidiano. Diferente dos métodos sintéticos, que enfatizam a decodificação de símbolos isolados antes da construção do significado, os métodos analíticos valorizam a interação com textos reais desde o início do processo de alfabetização. Essa perspectiva dialoga com as concepções da psicogênese da língua escrita (Ferreiro & Teberosky, 1985), que defendem que a criança constrói hipóteses sobre a escrita ao interagir com diferentes contextos linguísticos, tornando o aprendizado mais significativo e funcional.

No entanto, a eficácia dos métodos analíticos depende da forma como são implementados. Se, por um lado, favorecem a imersão das crianças em práticas autênticas de leitura e escrita, por outro, podem apresentar desafios relacionados à sistematização da correspondência entre fonemas e grafemas. Para evitar lacunas no aprendizado, é essencial que o ensino da alfabetização contemple estratégias equilibradas, combinando a exposição a textos e a exploração das relações sonoras e gráficas da língua.

Seguimos a exemplificação dos métodos analíticos. A palavração nos apresenta, como já sugere o nome, um aprendizado iniciado pelas palavras e, após isso, seguindo às unidades menores. A sentencição tem o foco em sentenças, ou seja, o aprendizado se inicia por frases inteiras. Ainda podemos citar o global — também conhecido como método de historietas ou contos —, com foco no acervo sentenciado, que apresenta inicialmente estruturas de texto com começo, meio e fim. Entre esses métodos, encontramos o método da palavra geradora, idealizado por Paulo Freire, que associa o comando da palavra que envolve o contexto social do aprendente ao aprimoramento da escrita, através de ações que enfatizem as condições de vida dos educandos e suas reflexões acerca dos contextos históricos. A escrita parte da palavra-geradora, e vai se dividindo em letras e sons (Carvalho, 2015).

A metodologia proposta por Paulo Freire também pode ser classificada como palavração, com a importante diferença que as palavras geradoras (palavras-chave) apresentadas aos adultos analfabetos são pesquisadas no universo vocabular deles próprios; devem estar relacionadas com temas geradores de discussão sobre os aspectos da vida política e social do Brasil e além disso propiciar a produção de um grande número de palavras novas, pela combinação de sílabas de palavras-chave (Carvalho, 2015, p. 43).

Percebemos aqui a mudança, planejando de forma mais contextualizada as práticas de leitura. Para Freire e seu círculo de cultura, a construção dos saberes e da leitura se dava dentro do contexto social e cultural de quem já vinha de muito longe e precisava ir e voltar para casa. Para Freire (1980, p. 123-144): “o objetivo é fazer com que os alunos reconheçam a si próprios como os criadores de cultura”. Ou seja, os alunos precisam entender como se dão os processos de cultura e que são parte integrante daquele espaço e daquele povo, estabelecendo conexões e reconhecimentos diante da sua identidade social.

A partir das reflexões realizadas no âmbito deste estudo e considerando as diversas experiências vivenciadas em formações continuadas, observa-se que, apesar de constantes discussões sobre construtivismo, psicogênese, processos formativos e práticas pedagógicas mais atuais, ainda predominam, especialmente nas cidades do interior, concepções tradicionais e associacionistas no ensino da leitura e da escrita. São métodos que não favorecem o

desenvolvimento da criticidade nem promovem uma escrita autêntica ou uma compreensão ampla do mundo. Além de serem mecânicos, esses métodos excluem dimensões fundamentais para o desenvolvimento cultural e social dos sujeitos.

#### 2.1.4 Teoria Psicogênese da Língua Escrita

A teoria da Psicogênese da língua escrita é conduzida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, assumindo um posicionamento da aprendizagem da linguagem escrita partindo do processo de construção da escrita, baseadas nos estudos piagetianos. Para tanto, Ferreiro e Teberosky (1999) organizam a psicogênese da escrita em cinco níveis: pré-silábico, silábico (com ou sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético. Esses níveis servem de aporte teórico para a elaboração do plano de trabalho dos professores alfabetizadores.

Apoiada na teoria da Epistemologia Genética de Piaget (1970), a psicogênese da língua escrita alterou o cenário da alfabetização e suas concepções atuais, mudando também a forma como o processo de alfabetizar passou a ser entendido. As pesquisadoras apresentam às comunidades acadêmica e escolar colaborações pertinentes que modificaram a forma de trabalho da alfabetização, transferindo o foco do processo de ensino da leitura para quem aprende e não para quem ensina (Nunez, 2019, p. 29).

Diante das teorias associacionistas, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 28) conceituam sua proposta de trabalho da psicogênese:

Ao considerarmos a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das aptidões ou das habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, vemos aparecer, continuamente, as mesmas variáveis: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa-articulação, etc. Dos trabalhos que tentam sintetizar essas investigações parciais, surge uma visão bastante curiosa: todos esses fatores se correlacionam positivamente com uma boa aprendizagem da língua escrita. Dizendo em termos banais: se uma criança está bem lateralizada, se seu equilíbrio emocional é adequado, se ela tem uma boa discriminação visual e auditiva, se seu quociente intelectual é normal, se sua articulação é também adequada..., então também é provável que aprenda a ler e a escrever sem dificuldades. Em suma: se tudo vai bem, também a aprendizagem da lectoescrita vai bem.

Diante da fala inicial das autoras, percebe-se que há uma forte crítica à padronização ou à associação prevista nos métodos anteriormente estudados, nos quais se constata uma busca por associar um saber escrito a uma potencialidade do corpo, desconsiderando os processos

socioemocionais e cognitivos do aprendente, fundamentais para compreender quem é esse sujeito e como ele aprende.

Algo que temos procurado em vão nesta literatura é o próprio sujeito: o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir. O que quer isto dizer? O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 29).

É esse sujeito que a teoria aponta como foco do aprendizado, a ele suas atenções, entendimentos, comportamentos e pensamentos para os quais o processo de ensino precisa estar voltado. Entendendo como o indivíduo aprende, os professores terão como adequar métodos e técnicas para atingir o objetivo da leitura e da escrita contextualizadas e críticas em seu cotidiano. Com base nos estudos de Piaget, a teoria busca compreender como se desenvolve a inteligência nos seres humanos e como este constrói seu conhecimento. As teóricas destacam, como aspecto essencial do processo de aprendizagem, a relação entre o sujeito que aprende e o objeto do conhecimento — neste caso, a língua escrita.

A psicogênese busca a reflexão sobre o modo de conceituar a escrita, sendo que esta foi ao longo de muitos anos entendida como código de transcrição gráfica da fala (Nunez, 2019, p. 31), pois acreditava-se que ao sujeito bastava a competência de transcrever no papel os sons que ouvia ao emitir as palavras que eram ditadas ou que se desejava gravar, e ao professor cabia o papel de organizar e preparar mecanicamente as ações dos alunos, através de exercícios repetitivos, assim estariam alfabetizados.

Esta pesquisa reflete, partindo dos estudos de Ferreiro e Teberosky, que não é considerando a transcrição gráfica das unidades sonoras que se dá o processo de alfabetização. O foco está no sujeito que aprende, este compreende que o mundo da escrita se dá diante de sua capacidade de aprender e entender os processos apresentados, estabelecendo ele próprio as suas hipóteses da escrita, considerando a capacidade de entendimento, para que dessa capacidade os alfabetizadores utilizem métodos que facilitem o pensar e o agir voltados para a escrita.

A teoria da psicogênese dá ênfase a habilidades que consideram essenciais para o ensino/aprendizagem da língua escrita: “a competência linguística da criança e suas capacidades cognoscitivas” (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 23), pois observa o interesse dos aprendentes pela escrita, suas hipóteses criadas partindo das suas vivências, bem como as

experiências com a escrita que geram interação com os demais sujeitos. O conhecimento que os aprendentes desenvolvem sobre a estrutura da língua é estabelecido através das habilidades elucidadas pelas teorias. Dessa forma, ao participarem de situações de comunicação, seja na condição de falantes, seja como ouvintes, os aprendentes desenvolvem sua competência linguística, além de ampliar e mobilizar suas capacidades cognoscitivas. Podemos destacar entre estas capacidades, ações como linguagem, memória, percepção, foco/atenção, pois são capacidades responsáveis pelo planejamento e realização de tarefas que envolvem raciocínio, estratégias, tomada de decisões, lógica e resolução de problemas.

Ao abordar as hipóteses de escrita a partir da psicogênese, observa-se que as crianças já possuem um vasto conhecimento sobre a língua. Elas buscam compreender seu funcionamento por meio da construção e reconstrução de saberes, testando hipóteses, investigando o contexto e interagindo nas situações sociais com base em necessidades e propósitos comunicativos. Talvez, a maior contribuição dessa teoria sobre a escrita foi a constatação de que todos são capazes de aprender, e que a criança é o centro do seu próprio aprendizado.

A estrutura teórico-metodológica da pesquisa de Ferreiro e Teberosky fundamenta-se na teoria construtivista de Piaget, segundo a qual a construção do conhecimento ocorre por meio da interação com o meio, desenvolvendo-se ao longo de estágios biológicos e cognitivos. É na base de estudos piagetiana que se endossa a ideia não de um método, mas sim de estudos voltados para o processo de explicar como acontece a alfabetização, descrevendo a imersão da criança no mundo da escrita. Em um contexto em que existem sistemas previamente elaborados e organizados, as crianças buscam procurar compreender as marcas socioculturais da escrita, de modo a elaborar suas próprias representações e hipóteses sobre sua estrutura e seu funcionamento.

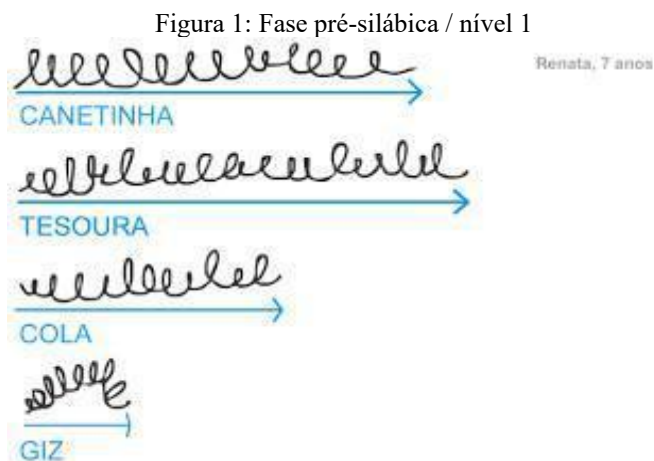
Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que é partindo do conhecimento do estágio de escrita em que se encontra o aluno, sua realidade e o quanto mais ele pode avançar, que o professor pode desenvolver os aspectos propriamente ditos da psicogênese da língua escrita. Partindo desses avanços e desse conhecimento, o professor percebe as hipóteses que os aprendentes estão fazendo da linguagem escrita, intervindo e mediando sua aquisição. A amplitude das hipóteses está dividida em fases, a saber: pré-silábica (níveis 1 e 2), silábica (nível 3), silábica-alfabética (nível 4) e alfabética (nível 5).

Ferreiro (1999, p. 57) afirma sobre as fases de desenvolvimento das hipóteses da escrita que:

a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, na escola ou fora dela. No processo de aprendizagem, toda criança passa por etapas com avanços e recuos, até dominar o código linguístico nativo. No entanto, o tempo para o aluno transpor cada uma das etapas é bem variado e depende de muitos fatores, dentre os quais, podemos citar: a qualidade da estimulação e da linguagem.

Assim, a teoria da psicogênese pressupõe que a criança passa pelas fases apresentadas até chegar à sua alfabetização, tais fases possuem características e ações práticas pertinentes ao processo cognitivo ao qual se encontra a criança, devendo o professor ficar atento para conduzir a intervenção/mediação dos aprendizados e das necessidades das crianças em cada fase que ela se encontre.

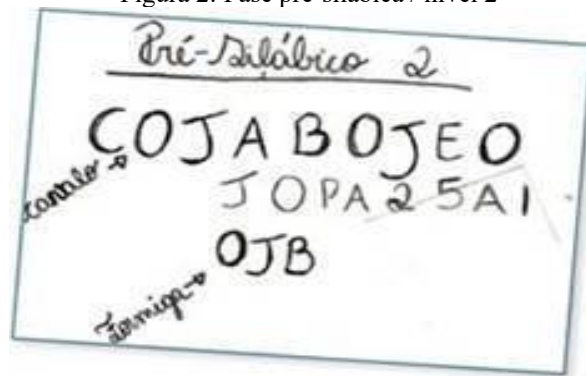
A fase pré-silábica se caracteriza quando a criança tem os primeiros contatos com as letras e os números, e em sua escrita percebemos a existência de garatujas, rabiscos. Nesse estágio, as crianças associam que as palavras são feitas por letras, porém não associam ainda o som com sua respectiva letra. Vejamos os exemplos a seguir:



Fonte: Barbosa, 2015.

Vemos que na Figura 1 a criança tem um traço típico, usa linhas e formas parecidas, visualmente apenas o autor sabe o que está escrito. Nessa fase, é comum que “a escrita possua variedade de caracteres. A quantia de grafias para cada palavra deve ser constante” (Picolli; Camini, 2013, p. 34). Nessa fase a grafia dos nomes será proporcional ao tamanho de quem escreve ou a sua idade, ou ainda ao animal e objeto que está apresentando, como por exemplo: escreve cavalo com muitas letras e formiga com poucas letras (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 33). Segue o exemplo:

Figura 2: Fase pré-silábica / nível 2



Fonte: Barbosa, 2015.

A criança se encontra na fase de escrita intitulada como silábica quando apresenta a ação de interpretação à sua maneira e atribui valor a cada sílaba. Ela já relaciona a escrita à fala, porém, em alguns casos, escreve sem valor silábico (Picolli; Camini, 2012, p. 35). Esta fase acontece em dois níveis: sem e com valor sonoro. A fase é silábica pois as palavras se dividem em pedaços e para a criança a sílaba é representada por uma letra, dessa forma o aluno se depara com a fase silábica sem valor sonoro e passa à silábica com valor sonoro, que acontece quando o aluno já compreende que a fala é representada pela escrita, e vai percebendo a relação da grafia com o som, escrevendo uma letra para cada sílaba (Ferreiro e Teberosky, 1999, p. 33). Como exemplo, temos:

Figura 3: Fase silábica



Fonte: Barbosa, 2015.

Na fase silábica, a criança já associa a fala à escrita apresentando um conflito sobre a quantidade mínima de letras que precisa ser lida e escrita.

A fase seguinte é a silábica-alfabética, que acontece quando a criança faz uma mistura entre a fase silábica com a identificação/compreensão de cada sílaba. Ela percebe que a sílaba precisa de uma vogal e passa a alternar a escrita das palavras ora com as sílabas completas ora

faltando a vogal, de acordo com a sua percepção, ou seja: escreve alternando a escrita silábica com a escrita alfabética.

Figura 4: Fase silábica-alfabética

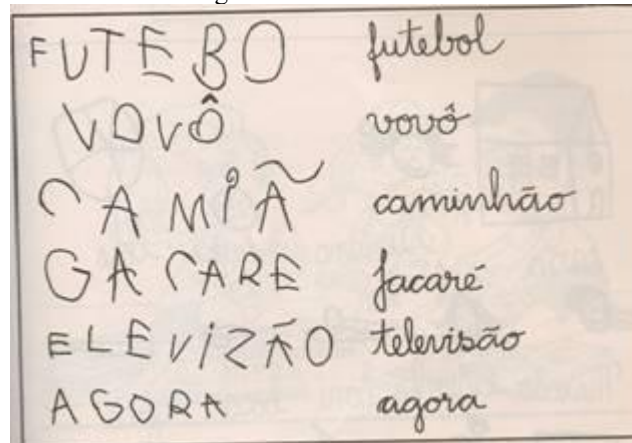


Fonte: Barbosa, 2015.

Na fase silábica-alfabética temos uma passagem da silábica para a alfabética. As percepções vão sendo ampliadas e as crianças relacionam para cada sílaba o som pertinente a cada uma delas, ampliando o repertório, garantindo um maior entendimento na escrita e desenvolvendo seu percurso de produção. Aqui a criança já percebe as necessidades da escrita e de como a vogal precisa estar presente na sílaba. Para Picolli e Camini (2012, p. 35) na fase silábica-alfabética “a criança se aproxima de uma análise de fonema a fonema”, pois entende a necessidade da existência de cada um na palavra, de uma forma que, ao escrever, percebe que está representando as partes sonoras das palavras de maneira progressiva.

Por fim, a psicogênese aponta para a fase alfabética, que se caracteriza quando a criança já domina a escrita, pois, partindo dos valores das letras e das sílabas, consegue atribuir sentido a cada fonema, entende a sua presença na sílaba e estabelece compreensões partindo dessa escrita, desenvolvendo uma análise fonética da escrita, criando hipóteses alfabéticas, e seus próximos desafios dizem respeito à ortografia, coesão e coerência textual (Picolli; Camini, 2012, p. 36), pois domina o valor sonoro das letras, porém ainda existe a concepção de escrita pertinente às construções pré-existentes. O processo de escrita e de alfabetização é contínuo e permanece sendo aprimorado ao longo de toda escolarização do indivíduo.

Figura 5: Fase Alfabética



Fonte: Barbosa, 2015.

Na fase alfabética, a criança entende que para cada som existe uma letra e que cada sílaba é composta por mais de um som. Assim, o aprendiz faz a correspondência entre som (fonema) e letras (grafemas).

A teoria da psicogênese da língua escrita recusa o uso mecânico das cartilhas, que em muitos momentos não conduz a um pensamento crítico do uso da escrita e através de suas hipóteses estabelece um parâmetro de abordagens e ações que conduzem os professores na sua organização didático-pedagógica. Segundo as autoras, a função social da escrita deve ser abordada partindo do uso de textos que são encontrados na sociedade em forma de gêneros, bem como orientada também pela transformação da sala de aula em um ambiente alfabetizador. Elas enfatizam que a aprendizagem da leitura e da escrita se transforma em um processo ativo e cognitivo, em que o erro não é visto como falha, mas como parte necessária da construção do conhecimento. Para tanto, a teoria da psicogênese aponta que a compreensão da sociedade ocorre por meio da escrita e de seu processo de construção, que se desenvolve ao longo da escolarização. Esse processo amplia as possibilidades de reflexão sobre o mundo gráfico e cultural que envolve as crianças em fase de aprendizagem da linguagem escrita.

### 2.1.5 Concepções de letramento

Partindo das teorias mais recorrentes e usuais nos últimos anos no Brasil, falaremos agora das concepções de letramento, de como tais conceitos estão mudando o cenário nacional no processo de aquisição da língua escrita de crianças em idade escolar.

Na perspectiva de Street (2014), o letramento não surge como uma simples aquisição de habilidades de codificação e decodificação da escrita, mas como um fenômeno socialmente construído, que se manifesta de formas diversas de acordo com os contextos culturais, históricos

e ideológicos nos quais está inserido. Street (2014) propõe uma distinção entre o modelo autônomo de letramento, que trata a leitura e a escrita como competências universais e neutras, e o modelo ideológico, no qual o letramento é compreendido como uma prática situada, permeada por relações de poder e por valores culturais específicos.

Sob essa ótica, o letramento emerge das interações sociais e das práticas comunicativas que fazem sentido para os sujeitos em seus contextos cotidianos. O letramento não é um fim em si mesmo, mas sim uma ferramenta para participação ativa na vida social, política e econômica. Assim, promover o letramento implica reconhecer e valorizar as múltiplas formas de uso da linguagem escrita presentes nas diferentes comunidades, superando a ideia de uma única norma legítima. A partir desse entendimento, a escola passa a ter o desafio de articular os letramentos escolares aos letramentos vividos pelos alunos, respeitando suas trajetórias e promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Apresentaremos de forma conceitual, inicialmente por discussões epistemológicas e metodológicas, criando o termo *literacy*, comumente usado como “alfabetismo” e “letramento” que se contrapõe ao termo “alfabetização” (Bunzen, 2019) Esse novo termo corresponde ao uso na sociedade das mais variadas práticas de leitura, tais como: fazer leituras de imagens, compreender um texto e usar tais conhecimentos em seu cotidiano. Tfouni (2010, p. 22) destaca que “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza o aspecto sócio-histórico da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Atualmente, na literatura acadêmica, podemos destacar três concepções teóricas acerca do letramento: Novos Estudos do Letramento representados, por Brian Street, Magda Soares e Ângela Kleiman; Pedagogia dos Multiletramentos, que tem como estudiosos Roxane Rojo, Bill Cope e Mary Kalantzis; e, Novos letramentos, que possuem como principais nomes os teóricos Bill Cope e Michele Knobel,

Para Street (2003, p. 7), os Novos Estudos do Letramento fazem parte de um campo recente de pesquisa, pois

Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes.

Nessa concepção se destaca a classificação do binômio dos modelos de letramento — autônomo e ideológico —, além da caracterização dos elementos fundamentais que os sustentam: os eventos e as práticas de letramento. Tais concepções conduzem uma ampla discussão teórica acerca de seus usos e casos recorrentes na prática escolar e social.

Para Street (2001, p. 7),

o 'modelo autônomo de letramento' funciona a partir do pressuposto de que o letramento 'per se' — autonomamente — terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, esse modelo, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, na verdade mascara e silencia as questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes.

Ou seja, esse modelo de letramento desconsidera as suas construções de caráter plural dentro da sociedade.

Para o conceito do modelo ideológico, utilizamos as palavras de Kleiman (1995) quando a autora cita Street (2001, 1995, 1984) e o seu modelo ideológico de letramento, pois

o modelo ideológico oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, uma vez que considera que essas práticas sociais variam de um contexto para outro e se transformam ao longo de momentos históricos determinados. Essencialmente, o *modelo ideológico*, partindo de diferentes premissas que norteiam o *modelo autônomo* de letramento, defende que: (i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade (Kleiman, 1995, p. 45)

Essa concepção parte da visão de uma perspectiva sociocultural de letramento, e diz respeito a ações e planejamentos mais comprometidos com a realidade em que o aprendente se encontra, examinando de forma específica como a leitura se encontra dentro dessas perspectivas.

A Pedagogia dos Multiletramentos é aqui retratada pelos teóricos do Grupo de Nova Londres, que:

Argumentam que a multiplicidade de canais de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística no mundo de hoje exigem uma visão muito mais ampla de letramento do que a retratada pelas abordagens tradicionais centradas na língua. Os multiletramentos, superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. O uso de

abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores (Cazden *et al*, 2021, p. 78).

É, pois, uma proposta que objetiva a transformação da educação, bem como daqueles que dela se apropriam, é uma tendência que se volta para a educação contemporânea e suas necessidades atuais, de forma especial, se volta para a linguística.

E, por fim, tratamos da teoria dos Novos Letramentos, que é a mais recente e aqui apresentada por Mattos (2015), que conceitua: “Os novos letramentos abarcam uma noção de linguagem como prática social (Brandt; Clinton, 2002) e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos” (Brasil, 2006, p. 45), objetivando a mudança social. Assim, essa teoria apresenta a necessidade de possibilitar o desenvolvimento da criticidade dos alunos que são cidadãos e partícipes de uma comunidade, proporcionando a oportunidade de questionar, indagar, refletir, contestando as relações de poder existentes na sociedade, desenvolvendo mudanças sociais.

O conceito de letramento é por muitas vezes confundido ou até mesmo distanciado da alfabetização. Essa inconstância nas ideias que permeia a concepção de letramento nos conduz a aprimorar as leituras e buscar o entendimento do termo. Para Magda Soares (2017, p. 57) “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Dessa maneira, métodos voltados para o trabalho com ambos os aspectos de aprendizagem da linguagem serão necessários ao conduzir a alfabetização.

Ao refletir sobre o ato de ler e escrever, falar e ouvir, inferimos que estes processos são capacidades linguísticas que precisam ser desenvolvidas além do cotidiano familiar, para que os indivíduos possam construir e reconstruir seus sentidos, desenvolvendo ou aprimorando a linguagem e seus aspectos. Partindo destes, os sujeitos vão formando seus próprios conceitos em relação aos objetos.

O letramento é conceituado por Soares, de uma forma a tornar usual a função da escrita em meio a sociedade. Para tanto, a autora diz que:

Letramento é uma palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível

de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2004, p. 96).

Dessa forma, as ações realizadas para a aprendizagem da linguagem escrita englobam situações e organizações da prática alfabetizadora, que otimizam o desenvolvimento da mesma.

O letramento conduzirá os estudantes para um efetivo uso da linguagem, pois suas práticas trabalham na perspectiva de uma aprendizagem da linguagem para o meio social, contribuindo para a inserção da criança em sua cultura, comunidade e linguagem.

Por tanto, se entende que o letramento vem se configurando como uma “consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas (Soares, 2004, p. 97). O letramento é utilizado nos anos iniciais da escolarização, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais, destarte contribui para tal efetivação da linguagem.

Desenhando, pintando ou modelando, as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas. Nos cenários do jogo, desenham formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar (Martello, 2005). Práticas que consolidam a interação com o meio social que a cerca e que garantem a sociabilização com meios letrados.

Partindo dos estudos de Kleiman (2010, p. 9), “o letramento envolve a imersão da criança no mundo da escrita”, o que significa proporcionar a ela oportunidades reais de participação em práticas sociais significativas que envolvam o uso da linguagem escrita. Essa imersão permite que a escrita seja compreendida não apenas como um código a ser decifrado, mas como uma forma de comunicação e expressão no cotidiano. Quando inserida em contextos nos quais a leitura e a escrita fazem sentido, a criança passa a atribuir significado a essas práticas, utilizando-as de maneira funcional e criativa em sua vida social.

Kleiman (2024), aprofunda a temática do conceito de letramento no Brasil ao revisitar suas origens e discutir seus desdobramentos. A autora destaca que o letramento não se restringe à decodificação de signos linguísticos, mas envolve as práticas sociais da leitura e escrita em diferentes contextos. Dessa forma, o letramento é compreendido como um fenômeno social e cultural, que depende das interações dos sujeitos com textos escritos, levando em consideração suas funções e usos na sociedade. Kleiman (2024) reforça a necessidade de ir além da visão escolar tradicional de alfabetização, argumentando que o letramento implica a participação ativa dos indivíduos em práticas comunicativas diversificadas.

Além disso, Kleiman (2024) aponta que a produção científica brasileira tem ampliado a compreensão sobre o letramento, abordando suas relações com poder, identidade e inclusão social. A autora ressalta que, para o futuro, é fundamental aprofundar as pesquisas sobre os múltiplos letramentos, considerando a diversidade cultural e as novas tecnologias. O cenário digital, por exemplo, exige uma ressignificação das práticas de leitura e escrita, evidenciando a importância de um letramento crítico que possibilite aos sujeitos não apenas acessar a informação, mas também interpretá-la e produzi-la de maneira reflexiva. Assim, Kleiman convida os pesquisadores e educadores a refletirem sobre os desafios e possibilidades do letramento em um mundo em constante transformação.

Ao pensarmos na aquisição da escrita por meio das práticas de letramento, deve-se pensar em uma prática pertinente a esta realização, de maneira articulada com o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, para tanto:

O caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (Soares, 2004, p. 97).

Dessa maneira, quanto mais cedo a criança for inserida no mundo letrado, mais cedo se dará o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem da linguagem escrita. Nesta pesquisa, elucidamos a faixa etária que cursa o Ciclo Alfabetizador, entre seis e sete anos, registrando na memória os momentos de interação com o mundo da escrita. Assim, constatamos que a criança, ao ser alfabetizada, atribui sentido e importância para aprender a ler e a escrever e diante dessa realidade, busca entender a função da escrita para viver na sociedade.

As autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. 45) apontam em seus estudos da psicogênese da língua escrita que a criança na idade de alfabetizar-se, mesmo que ainda não saiba ler, apresenta conhecimentos prévios sobre o ato de leitura e de escrita, articulando critérios bem elaborados, para admitir se uma marca gráfica pode ou não ser lida, tais como: o de fazer uma distinção entre as figuras e os escritos; o de elaborar uma hipótese sobre uma exigência de “quantidade mínima de caracteres”; e ainda o de exigir uma “variedade de letras”. Tais habilidades letradas são pertinentes para a apropriação e aquisição do sistema de escrita, que se consolida diante de práticas do letramento.

Diante do exposto, propomos, nesta pesquisa, elucidar as práticas de letramento que viabilizam a aquisição da língua escrita de forma contextualizada e adequada ao ambiente escolar. Ressaltamos, ainda, as múltiplas possibilidades de práticas que o professor pode desenvolver para auxiliar no processo de aprendizagem da linguagem, ampliando sentidos e horizontes para as crianças.

A próxima seção apresenta a formação continuada de professores alfabetizadores, destacando sua importância para o fortalecimento das práticas pedagógicas no processo de alfabetização. Considerando os constantes desafios enfrentados em sala de aula e as transformações sociais e educacionais que impactam o ensino, o capítulo seguinte discute como a formação continuada pode contribuir para a atualização teórica e metodológica dos docentes, promovendo o desenvolvimento de práticas mais reflexivas, contextualizadas e alinhadas às necessidades dos estudantes. A formação permanente é compreendida aqui como um processo essencial para qualificar a ação docente, sustentar inovações e garantir uma alfabetização mais significativa e efetiva.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUA RELEVÂNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A formação continuada de professores alfabetizadores é um fator essencial para garantir a qualidade do ensino da alfabetização, uma vez que a prática pedagógica exige atualização constante diante dos desafios educacionais. Vygotsky (2001) enfatiza a importância da interação social no aprendizado, destacando que o professor tem papel fundamental como mediador no desenvolvimento da criança. Para que essa mediação seja efetiva, é necessário que o docente tenha um repertório teórico e metodológico sólido, que pode ser constantemente aprimorado por meio da formação continuada. Magda Soares (2004) reforça essa necessidade ao destacar que a alfabetização vai além do simples ensino do código escrito, englobando o letramento, ou seja, a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, a formação continuada contribui para que os professores conheçam e implementem metodologias mais eficazes, alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

Além disso, autores como Tardif (2014) e Nóvoa (1995) ressaltam que a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, que não se restrinja à formação inicial. Nóvoa (1995) defende a profissionalização do professor por meio da reflexão sobre sua prática, considerando que a experiência, aliada à teoria, fortalece sua atuação. No contexto da alfabetização, essa perspectiva é essencial, pois permite que o professor compreenda as dificuldades dos alunos e adapte suas estratégias pedagógicas para melhor atendê-los. A formação continuada, portanto, não só amplia o repertório didático dos professores alfabetizadores, mas também os capacita para lidar com os desafios contemporâneos da educação, como o ensino em ambientes digitais e as novas demandas trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, investir na formação contínua dos docentes é investir na qualidade da alfabetização, garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ensino significativo e transformador.

A formação docente é compreendida, na realidade escolar, como um espaço, um momento que requerem a participação ativa do professor. Este deve estar envolvido no processo como sujeito consciente do próprio projeto formativo. Nesse sentido, a formação valoriza o professor, que, por meio da reflexão e da troca de vivências no cotidiano educativo, deixa para trás a concepção de “treinamento”.

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por

isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

Esta pesquisa ressalta que a escola ou a rede (estadual ou municipal) deve definir coletivamente o seu projeto de formação, bem como suas possibilidades de monitoramento, envolvendo neste movimento a experiência, os valores e o compromisso de cada um. Assim, a construção de um projeto de formação para professores precisa estar relacionada com o contexto escolar, partindo dos aspectos reais que estejam presentes na comunidade em que se leciona, conectada às situações que perpassam a dinâmica da escola e da sala de aula, contextualizando e valorizando os saberes construídos pelos professores, proporcionando o diálogo.

As pesquisas sobre a formação de professores culminam em um processo de construção do conhecimento das relações, que organizam a formação, levando em consideração o professor como um indivíduo que será inserido em uma discussão que transcende o seu campo de atuação. Diante da ideia dos documentos, destaca-se a homologação da BNCC — que pauta sua aplicabilidade em desenvolver competências — e na BNC/Professores, voltada para o desenvolvimento de competências nos mediadores do conhecimento: os professores.

Os documentos norteadores do percurso formativo do professor indicam a vigência de uma nova perspectiva pedagógica, conceitualmente transformadora. O processo de ensino-aprendizagem exigirá mudanças metodológicas e didáticas nos currículos, que ainda carregam práticas, teorias e conteúdos insuficientes para a vida profissional e social. Diante da complexidade das situações contemporâneas, são necessárias novas competências além do conhecimento inerente. Nesse sentido, destacamos: a colaboração, a interdisciplinaridade, habilidades para a mudança, atividades em grupo, conscientização para o desenvolvimento sustentável de modo global.

O texto elaborado para a Base Nacional Curricular/Professores (BNC/Professores) explica que a formação docente é uma prática acima de tudo humana, elucidada na área educacional como teórica, enquadrada nos aspectos da pesquisa, parte do conteúdo político social e educacional e de uma prática pedagógica (Brasil, 2019).

Diante de tais concepções, a formação continuada pode ser compreendida como componente da promoção profissional, que vai sendo realizada ao longo da atuação da prática docente, viabilizando, assim, uma nova definição à prática pedagógica, contextualizando circunstâncias inovadoras, reorganizando a atuação teórico/prática do professor. Apontar questões repletas de novidades, relacionadas à prática docente, é fundamental para interpretá-

las à luz da teoria e da própria experiência pedagógica, pois essa abordagem permite organizar saberes novos e atualizados que contribuem para a construção da docência. Segundo Imbernón (2010), essa perspectiva também favorece o diálogo com os sujeitos envolvidos no processo formativo, ampliando a compreensão sobre a formação e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

Destaca-se, assim, os estudos de Gadotti (2001) que, ao descrever o pensamento de Freire (1998), volta o olhar e a reflexão para a necessidade de uma reorientação constante das teorias da educação. O autor afirma que as teorias devem acompanhar o processo de evolução da sociedade, partindo de uma reflexão acerca da prática, quando destaca que: “educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica, na qual a prática é orientada pela teoria, que reorienta essa prática, em um processo de constante aperfeiçoamento” Gadotti (2001, p. 253). Por esta razão, para que se obtenha uma ação ancorada na teoria, faz-se necessária uma formação sólida. Destarte, o professor pode se aprimorar e compreender sua sala de aula como um espaço que viabiliza a escolha teórica que orientará sua prática, promovendo a aprendizagem.

A formação continuada permite ao docente o desenvolvimento de competências para o uso de metodologias focadas no desenvolvimento do sujeito, para a possibilidade de reinventar seu cotidiano e atingir seus objetivos diante do que se propõe para os estudantes aprenderem. Ademais, possibilita maneiras diferentes de ação, que se mostram em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não-verbal. O letramento requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, que pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassem os limites físicos das instituições de ensino (Xavier, 2005).

No que tange à formação do alfabetizador, os estudos de Magda Soares (2004, 2018) contribuíram significativamente para as reflexões sobre as práticas alfabetizadoras, especialmente ao defender que a alfabetização não deve se limitar à apropriação técnica do sistema alfabético, mas também à compreensão do que se lê e à interpretação da leitura por meio da escrita (Bezerra, 2023). Com práticas contextualizadas e o uso frequente de gêneros textuais, Soares apresenta uma nova perspectiva tanto para a alfabetização quanto para a formação do alfabetizador.

Ao longo da sua pesquisa, Soares elucida que as crianças, ao aprenderem a ler e a escrever, interagem com a língua em contextos sociais reais: “a língua é um produto cultural” (Soares, 2020, p. 26), dessa maneira, o professor alfabetizador deve apropriar-se de uma prática contextualizada com o cotidiano escolar do seu alunado, de forma significativa, engajada e

harmoniosa, estabelecendo assim uma prática ativamente alfabetizadora na perspectiva do letramento.

Segundo a autora a criança se apossa do “[...] conjunto de técnicas - procedimentos e habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (Soares, 2020, p. 27). Assim, em espaços de práticas de letramento, “utiliza o texto como foco central do processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, ao desenvolver as habilidades de ler, escrever e compreender, alcançando as mais variadas práticas da linguagem escrita” (Bezerra, 2023, p. 3).

Diante da pesquisa de Soares, percebemos que o seu intento com a formação dos alfabetizadores contribui de modo que

Os quais pudessem possibilitar a democratização não somente do acesso à escola pública, mas da aprendizagem da leitura e da escrita de forma plena, de modo que todas as crianças possam aprender a ler, escrever e compreender sobre o que ler, além de saber se expressar por escrito acerca do que leu e ao mesmo tempo fazer uso das práticas sociais da língua escrita (Bezerra, 2023, p. 4).

Ou seja, ofertar uma reflexão dentro do processo formativo, que conduza o professor alfabetizador a, através da sua prática, garantir a alfabetização em uma perspectiva do letramento de forma “que todas as crianças possam aprender a ler, escrever e compreender sobre o que ler, além de saber se expressar por escrito acerca do que leu e ao mesmo tempo fazer uso das práticas sociais da língua escrita” (Bezerra, 2023, p. 4).

De acordo com Soares: “[...] a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (2020, p. 27). Entendemos aqui que a construção desse contexto letrado na escola deve ser produzida pelo professor que, consciente de sua função, estabelece esses critérios em sua prática.

Para tanto, ainda ressaltamos na obra de Soares que:

Ao estabelecer o diálogo com o leitor acerca da apropriação do sistema de escrita alfabética, Magda Soares vai permitindo que ele transite pelas etapas da aprendizagem da escrita, desde a entrada da criança na cultura escrita (escrita pré-silábica), passando pelo despertar da consciência fonológica, conceituando-a, e também mostrando as diferentes dimensões que ela perpassa pela consciência lexical, quando percebe que a escrita representa o som da fala; chegando na consciência silábica, quando a criança começa a perceber que as palavras são formadas por segmentos menores, as sílabas, momento em que experiencia a escrita silábica, inicialmente sem valor sonoro e posteriormente evoluindo para a escrita silábica com valor sonoro (Bezerra, 2023, p. 7).

Trata-se de um encadeamento lógico de processos desenvolvidos na perspectiva do fazer, dentro das práticas de alfabetização, no que diz respeito diretamente ao fazer pedagógico atribuído ao professor.

O processo formativo visa garantir o ato reflexivo acerca da prática, bem como atua “mobilizando os professores e as escolas, bem como produzindo uma rede que pensa, executa e vive pesquisa e formação, de forma inter-relacionada e colaborativa” (Canoas, 2018, p. 79). Na realização de uma rede colaborativa de ação docente, consideramos o papel do professor como basilar para as ações norteadoras do saber-fazer em sala de aula, pois ele atua diretamente na alfabetização e no letramento.

Nessa perspectiva trabalhamos uma reflexão que conduza o professor a estar preparado através da formação docente para uma prática que envolva: um trabalho pedagógico sistemático, possibilitando “a compreensão do funcionamento da escrita alfabética e a aprendizagem e uso dos diferentes gêneros textuais” (Alves, 2017, p. 67), o que garantirá que a política pública da alfabetização seja realizada e que, com tais procedimentos, os alunos atinjam o processo do letramento nas vivências sociais, pois ao professor caberá viabilizar tais experiências e atuações.

Deparamo-nos com o “desafio frente à formação dos professores alfabetizadores que deve considerar as colaborações das pesquisas e das teorias sobre a aquisição da escrita e a prática concreta dos professores” (Kramer, 1988, p. 105), ou seja, necessitamos em todas as redes de ensino de uma formação engajada socialmente, que corrobore teoria e prática, diante do ensino e do desenvolvimento da alfabetização.

Para Perrenoud (2002, p. 98), “diante da formação de um profissional reflexivo se faz necessário a formação de um profissional capaz de dominar seu próprio desenvolvimento, que constrói e desenvolve competências e saberes profundos partindo de suas experiências e práticas individuais de adquirir novos conhecimentos”. Dessa forma, a formação dos alfabetizadores é o artefato fundamental nas modificações significativas e precisas na prática pedagógica. Por meio da formação, os professores podem não somente tratar do tema alfabetização, mas (re)construir e reinventar seus conceitos e suas concepções sobre a educação de forma geral. Porém, a formação docente não se faz antes da mudança de postura do docente, pois cada professor deve ter consciência de sua ação educativa e esta mudança ocorre aos poucos ao longo do processo de formação.

Existe, nos processos de formação para a docência, um cabedal de conhecimentos considerados necessários ao exercício da profissão; existe também a consciência de que a atenção é importante e necessária para o

entendimento da situação pedagógica, construída a partir da própria história dos processos de formação/escolarização dos professores(...) (Rodrigues, 2003, p. 84).

As análises crítico-reflexivas precisam ser conduzidas à luz da teoria que as consolida, conduzindo os docentes a revisitarem suas certezas e refletirem sobre os fundamentos e as práticas do processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Essa é, a priori, a postura do formador, que deve adotar metodologias adequadas, utilizando recursos e ações embasadas no desenvolvimento e aprendizagem da linguagem.

Diante da formação do alfabetizador e suas práticas em sala de aula, entende-se que é função do professor criar momentos oportunos de leitura autônoma por parte dos estudantes, assim como a oportunidade de preparar o ambiente alfabetizador para produções textuais de forma significativa, levando em consideração o lugar da construção e realidade sociocultural em que se encontra o aluno.

A rotina do ciclo de alfabetização, portanto, deve ser pensada de modo a que as crianças sejam postas em situações em que sejam auxiliadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita e a consolidar as correspondências grafofônicas, no caso das que já dominaram os princípios básicos da escrita alfabética (Brasil, 2012, p. 17).

Face às reflexões “acerca da formação do alfabetizador, é essencial compreender as práticas culturais que circundam a escola e construir conhecimentos e participar de forma efetiva nos vários espaços de interações” (Brasil, 2012, p. 18). Conseqüentemente, é imperioso amplificar o ambiente cultural dos estudantes através da posse e desenvolvimento dos conhecimentos relativos ao mundo social, cultural e do meio ambiente.

“Na prática alfabetizadora, embasada em um processo formativo permanente e engajado, a questão deve ser tratada a partir do alfabetizar letrando”, segundo o que elucida Soares (2020, p. 28). O professor alfabetizador, ao orientar a prática pedagógica para o letramento, não deve deixar de lado o trabalho específico com o sistema de escrita, deve tratar sistematicamente da dimensão linguística da língua escrita, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos, essenciais ao uso e produção da linguagem em todos os seus aspectos e práticas.

Diante da necessidade de nomear uma nova dimensão da entrada no mundo da escrita, surgiu o termo letramento, que passou a representar um conjunto de conhecimentos, capacidades, reflexões, atitudes e ações fundamentais para o uso da língua nas práticas sociais e culturais. É por meio desse processo que, para além do ato de ensinar a ler e escrever, o

alfabetizador também precisa ser formado, a fim de compreender a complexidade das interações entre linguagem, cultura e sociedade. A partir dessa concepção, a educação passou por transformações significativas, ampliando o entendimento sobre alfabetização e desafiando-se a promovê-la sob a perspectiva do letramento, passando a envolver múltiplos atores sociais que, até então, não ocupavam uma posição central na dinâmica alfabetizadora. Atualmente, os professores alfabetizadores enfrentam o desafio de conciliar e dominar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e a condição de uso da língua nas práticas de usos sociais de leitura e de escrita.

A prática pedagógica de como trabalhar o desenvolvimento da alfabetização e do letramento em sala de aula se dá de acordo com quatro componentes do aprendizado da escrita, sendo eles: a compreensão da escrita e sua valorização, a apropriação do sistema de escrita alfabética, e a leitura e a produção de texto escrito. É partindo dessa perspectiva que se entende a alfabetização e o letramento como processos diferentes e complementares, que exigem do professor total entendimento e compreensão dessa distinção e uma intervenção que contemple os dois aspectos, gerando o ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização (Brasil, 2013).

De acordo com Lerner (*apud* Picolli; Camini, 2006, p. 13), “a perspectiva de ensinar a ler e a escrever tem ultrapassado amplamente o que entendemos por alfabetização”. “A escola enfrenta o desafio de conduzir o aluno à cultura escrita e sua relação com os textos” (Alves; Finger, 2023, p. 29). Dessa maneira, a leitura e a escrita apresentam um universo amplo e diversificado de possibilidades de usos dentro e fora da escola, ou seja, acontece nas mais diversas esferas das quais as crianças participam. Em comunidades letradas, as pessoas convivem em seu cotidiano com práticas que têm por base o uso de materiais escritos, assim o contato com atividades de leitura pode acontecer muito antes de sua vivência no período de escolarização, de maneira diversa e em vários ambientes.

O ato de ler um texto para uma pessoa que não sabe, seja criança ou não, é um forte exemplo de prática de leitura que acontece fora dos muros escolares. Em comunidades ágrafas, aquelas em que as relações sociais se fundamentam tão somente na oralidade, a relação mais próxima com “a escrita é garantida apenas através da escola, espaço em que a cultura escrita é base” (Pietre, 2009, p. 39).

Diante do desafio de inserir nas salas de aula atividades que promovam o domínio de capacidades inerentes ao processo de alfabetização, se faz necessária a introdução de diferentes gêneros textuais ao longo do processo de ensino, pois eles permitem a compreensão dos diversos usos sociais da leitura e da escrita, ações inerentes ao processo de letramento. Essa inserção é a condição mais viável para que o aluno tenha acesso a textos que circulam em

diferentes esferas sociais. A mediação na escola precisa ser papel do professor alfabetizador, que além da prática da alfabetização, precisa estar atento ao uso da linguagem escrita por seus alunos. Entende-se, portanto, que

A prática de ensino é uma ação intencional, que procura atingir determinados fins, apoia-se em conhecimento sobre como funciona a sala de aula, os conteúdos a serem ensinados e qual o perfil dos alunos que são objeto desse ensino (Castanheira, 2004, p. 135).

O professor deve agir como personagem principal desse processo, pois determina diretrizes e orientações de seu trabalho, de forma a conduzi-las e adequá-las aos contextos de sua realidade. Supõe-se que, mediados por tais aspectos, o alfabetizador possa construir resultados pertinentes e significativos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Diante da reflexão sobre a ação do alfabetizador, entendemos que as práticas pedagógicas estão pautadas em um referencial teórico que visa à orientação e subsidia o ato de alfabetizar. A partir do momento que o professor adquire novos conhecimentos nesse referencial, através de cursos de formação, se fortalece a interação com os demais docentes, com os alunos na sala de aula e com a comunidade escolar. O trabalho docente é transformado, pautado em um processo formativo consciente e engajado. Ao conduzir o processo formativo com base em teorias e referências que articulam alfabetização e letramento, observa-se uma transformação das práticas pedagógicas, ao passo que as vivências dos professores também se ressignificam. Esse movimento resulta em novas compreensões sobre o processo de ensinar a ler e escrever, ampliando a percepção do que significa alfabetizar na contemporaneidade. Na atualidade, a formação continuada de professores é apontada como norte do desenvolvimento do remodelamento dos sujeitos e suas ações em sala de aula, de modo que, cada vez mais teóricos e estudiosos da área de educação e formação docente voltam seus olhares e pesquisas para o processo de formação continuada. Processo pelo qual o professor precisa passar e estar consciente de sua importância e relevância para a realização de sua prática contínua e diária.

Para tanto, se faz necessário crer que é viável alfabetizar letrando, e esse processo deve ser refletido ao longo da formação do alfabetizador, pois a prática de ensinar a ler e escrever, além de possibilitar o domínio da tecnologia da escrita, engendra condições para a inclusão do sujeito aprendente nas mais variadas práticas sociais. Entendemos, pois, o espaço da sala de aula como um lugar para promover tanto o desenvolvimento das capacidades específicas da alfabetização quanto o domínio de conhecimentos que conduzirão aos usos sociais e culturais

da leitura e da escrita, criando assim, no alfabetizador, atitudes socialmente engajadas e culturalmente comprometidas no que diz respeito à alfabetização e ao letramento.

Diante do exposto, Nóvoa (1992) apresenta um processo formativo docente crítico-reflexivo sobre a prática do ofício e as experiências dos docentes, para que esta “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada” (Nóvoa, 1992, p. 25). Assim, partindo de suas reflexões subjetivas, o professor alfabetizador construirá sua prática de intervenção de maneira significativa e engajada.

A escola configura-se como um ambiente dinâmico e contextualizado, no qual diversos elementos contribuem para a prática educativa. É nesse espaço que se fortalece a profissionalização docente, entendida como um processo contínuo de inovação, onde o professor transforma o conhecimento teórico em ações concretas no cotidiano da sala de aula. Assim, a prática pedagógica torna-se significativa ao possibilitar ao aluno vivências reais de leitura e escrita por meio de propostas didáticas criativas, envolventes e socialmente relevantes. Nesse contexto, o papel do professor alfabetizador ultrapassa a simples execução técnica: ele assume a função de mediador, articulando saberes, incentivando a cooperação e favorecendo a construção da aprendizagem de forma crítica e comprometida com a realidade dos alunos (Damasceno, A.; Damasceno, C.; Oliveira, 2022, p. 153).

Dessa forma, evidencia-se a urgência de processos formativos que promovam o fortalecimento da articulação entre teoria e prática no ensino da leitura e da escrita (Soares, 2000). Para isso, torna-se essencial adotar políticas educacionais que priorizem a formação de um professor alfabetizador crítico, reflexivo e atuante, capaz de ressignificar o espaço escolar como um ambiente voltado não apenas ao ensino, mas também à pesquisa e à produção de conhecimento. Nessa perspectiva, a formação baseada nos princípios do(s) letramento(s) apresenta-se como uma via potente para consolidar práticas alfabetizadoras comprometidas com a transformação social e com o desenvolvimento integral dos estudantes.

### **3.1 Perfil do(a) Professor(a) Alfabetizador(a)**

O professor alfabetizador desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sendo responsável por mediar a apropriação do sistema alfabético e o desenvolvimento das habilidades de letramento dos alunos. A formação docente constitui-se em uma das temáticas mais investigadas na área da Educação nas últimas décadas, como em Tardif (2002), Nóvoa (2009), Freire (1996), Pimenta (2002), ampliando socialização de conhecimentos obtidos pelo professor, ora no exercício da docência ora no estudo ofertado

pela formação continuada. Atualmente, a exigência é a busca incansável por uma educação comprometida com as mudanças e transformações sociais e culturais, sobretudo na fase da alfabetização, visto que é nessa fase da vida escolar que os estudantes terão a chance de passar pelos processos de reconhecimento dos códigos da sociedade por intermédio da leitura e da escrita.

Diante desse processo, realizamos a caracterização do perfil do professor alfabetizador, partindo do entendimento de que é fundamental uma identificação genuína com a tarefa de ensinar a ler e a escrever de maneira coerente. Essa postura pedagógica é essencial para promover um letramento efetivo, que vá além da decodificação e alcance o uso social da linguagem escrita. Aos professores alfabetizadores é oferecida a oportunidade de promover leituras reflexivas sobre os principais desafios que permeiam o processo educativo, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento. Nesse sentido, o estudo e a reflexão crítica tornam-se fundamentais para qualificar a prática docente. Com base na construção da identidade profissional do(a) alfabetizador(a), torna-se imprescindível compreender, de forma aprofundada, os processos de alfabetização e letramento, reconhecendo suas especificidades e inter-relações no contexto escolar.

A formação do professor alfabetizador envolve a articulação entre diferentes tipos de saberes. Tardif (2002) categoriza os saberes docentes em quatro principais dimensões: saberes disciplinares (conteúdos da área de conhecimento), saberes pedagógicos (estratégias de ensino), saberes curriculares (normativas educacionais) e saberes experienciais (aprendidos na prática). No contexto da alfabetização, Soares (2004) destaca que o professor precisa dominar tanto o conhecimento sobre o sistema de escrita quanto as metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) aponta que o professor alfabetizador deve estar preparado para trabalhar com uma abordagem integrada da alfabetização e do letramento, considerando os diferentes contextos socioculturais dos estudantes.

De acordo com o processo formativo dos alfabetizadores, entendemos por alfabetização um processo que resulta em habilidades de escrita e leitura através da aquisição do código, o que exige práticas consoantes com o contexto educacional dos educandos que se pretende ensinar, bem como devem ser levadas em consideração algumas outras motivações externas, como o apoio familiar na vida escolar discente, a motivação do aluno, a prática do professor alfabetizador etc. Já por letramento, Tfouni (1995, p. 38) corrobora “que não esteja voltado apenas para a aquisição da leitura e da escrita, e também que tenha preocupações políticas e

sociais de inclusão e justiça”, então percebemos que além do saber acadêmico/escolar, o letramento tem por missão aprofundar saberes sociais, preparando o usuário da língua para interagir social e culturalmente.

Diante da prática de alfabetização e suas ações para a aprendizagem do código e desenvolvimento do letramento, entendemos que, ao professor, se faz necessária a sensibilidade para compreensão e identificação das dificuldades de aprendizagem, bem como a habilidade de refletir sobre o que fazer e como fazer. Dessarte, o ato de alfabetizar obtém uma nova dimensão social, pois partindo do conceito de letramento, terá implicações no processo de escrita. Por letramento, se entende que é um

Conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetos também específicos. É o conjunto de práticas do indivíduo ou grupo social, relacionadas com a escrita determinadas e disponibilizadas pelas condições sociais (Kleiman, 1995, p. 29).

Diante da afirmação de Kleiman, percebe-se ser possível a aprendizagem da leitura e da escrita através das práticas docentes, o que explicita a necessidade da atuação/prática do professor diante do processo de aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, entendemos que há uma necessária intervenção que transforma o saber do professor em aprendizagem no aluno. Nesse processo incluímos o desenvolvimento da linguagem, que conta com a prática docente para o seu desenvolvimento. Soares (1999) afirma que o letramento é uma prática que resulta da ação de ensinar e aprender as práticas sociais e culturais da leitura e escrita, ou seja, quando um grupo social ou um indivíduo se apropria da escrita e de suas práticas sociais.

A perspectiva interacionista, baseada nos estudos de Vygotsky (1984), enfatiza que o aprendizado ocorre por meio da interação social, sendo o professor um mediador fundamental nesse processo. Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita que as crianças não aprendem a escrita de maneira passiva, mas formulam hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético. O professor alfabetizador deve, portanto, estar atento às concepções infantis sobre a escrita e organizar práticas pedagógicas que favoreçam a evolução dessas hipóteses.

Morais (2012) complementa essa perspectiva ao destacar a importância da consciência fonológica no ensino da alfabetização. Para ele, um professor alfabetizador competente deve compreender como os alunos desenvolvem a relação entre sons e letras e planejar atividades que estimulem essa habilidade.

Entre os principais desafios enfrentados pelo professor alfabetizador no Brasil, destacam-se a necessidade de formação continuada, a adequação às políticas públicas e à diversidade sociocultural das turmas. Arroyo (2004) ressalta que a valorização do magistério e o reconhecimento da docência como um campo profissional complexo são fundamentais para garantir práticas pedagógicas eficazes na alfabetização.

Além disso, Soares (2016) aponta que a alfabetização em um mundo letrado exige que os professores trabalhem não apenas a decodificação do código escrito, mas também o desenvolvimento da compreensão leitora e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita. A BNCC (2017) reforça essa necessidade ao estabelecer que a alfabetização deve ocorrer de maneira integrada ao letramento, preparando os alunos para a participação ativa na sociedade.

Partindo da ideia de que a atualidade reclama professores que sejam dinâmicos, motivados, reflexivos, que tenham a propriedade do conhecimento e estejam dispostos a vencer os desafios/dificuldades apregoados à prática docente, devemos, pois, identificar as principais práticas para as quais os docentes recorrem e constroem o perfil de alfabetizar.

Cagliari (1998, p.113) ressalta que “a alfabetização se realiza quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita”. Percebe-se, assim, o papel relevante da formação de alfabetizadores, visto que são estes profissionais que terão o papel de desenvolver sua prática em um momento basilar na escolarização, fase em que os estudantes (seja criança e/ou jovens e adultos) ainda não dominam as habilidades de leitura e de escrita. Para tanto, precisam diretamente da mediação do professor alfabetizador para o pleno desenvolvimento das competências de ler e de escrever.

Soares (2004, p. 89) elucida que ao “alfabetizador se faz necessário a sensibilidade, para que desenvolva o processo de identificação e de compreensão das dificuldades de aprendizagem e, a partir dessas dificuldades, ser capaz de trabalhar para a sua total superação”. As práticas sociais da linguagem são provindas das formações de leitores e produtores de textos proficientes, processo inicializado na alfabetização. Mas, para a atuação na sociedade, não se requer somente a alfabetização, se faz mais que urgente a prática de interação e uso dos gêneros textuais, com os quais interagimos diariamente, nas mais variadas formas: jornais, revistas, poemas, entre outros, que auxiliam no processo de aquisição do repertório do aluno, mediado pelo professor. Para tanto, “é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita” (Kato, 1986, p. 7), visto que se trata de uma exigência/urgência da nossa sociedade grafocêntrica.

Para a reflexão teórico-prática do professor alfabetizador, para a coerência entre sua prática e a teoria que ele se apropria, o seu foco deve voltar-se ao seu processo formativo, o qual lhe oferece a reflexão de que “é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de auto-formação” (Perrenoud, 2000, p. 160). Nessa afirmação, percebemos que o processo da prática docente perpassa o seu processo formativo, garantindo mudanças nas ações e práticas engajadas, comprometidas com o processo de formação do leitor.

Refletir sobre o perfil do professor frente às demandas da alfabetização implica considerar a complexidade dos saberes que constituem a prática docente. Segundo Tardif (2002, p. 67) “o saber docente é plural e é constituído por outros saberes”. Nesse sentido, destacam-se os “saberes/competências profissionais, saberes acadêmicos, que são orientados pelas universidades/faculdades; os saberes disciplinares, alinhados aos saberes pedagógicos, apreendidos de acordo com as práticas docentes desenvolvidas ao longo do trabalho docente; os saberes curriculares, são aqueles que correspondem aos métodos escolares, objetivos, conteúdos e discursos; e os saberes experienciais, que estarão baseados no trabalho cotidiano” (Tardif, 2002, p. 68).

Partindo do pressuposto de que o professor precisa de um misto de saberes para o pleno desenvolvimento de sua atividade, propõem-se a prática do diálogo entre os docentes sobre sua ação, reforçando e consolidando estes saberes docentes, para que sejam capazes de ampliar e desenvolver as qualificações profissionais.

O docente alfabetizador não deve ser um mero técnico, que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deve qualificar-se como um profissional que deve participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudança, como um agente dinâmico, cultural, social e curricular. Dessa forma, o ambiente alfabetizador deve ser um lugar harmonioso, que transcende a prática de ensinar a ler de forma meramente mecânica, dando significados à aquisição da leitura, auxiliando na produção escrita, levando em consideração o contexto social ao qual o aluno se insere.

O professor alfabetizador, no Brasil, precisa reunir conhecimentos teóricos e práticos que lhe permitam atuar de forma reflexiva e inovadora. As pesquisas sobre alfabetização demonstram que o ensino da leitura e da escrita vai além do método escolhido, exigindo do docente um olhar atento às necessidades dos alunos e ao contexto sociocultural no qual estão inseridos. Assim, a formação inicial e continuada desse profissional deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, garantindo-lhe condições para desempenhar sua função com eficácia.

O professor alfabetizador no Brasil precisa reunir conhecimentos teóricos e práticos que lhe permitam atuar de forma reflexiva, crítica e inovadora. As pesquisas sobre alfabetização apontam que o ensino da leitura e da escrita não se limita à aplicação de métodos, mas envolve uma escuta atenta às necessidades dos alunos, bem como uma compreensão profunda do contexto sociocultural em que estão inseridos. Esse profissional ocupa um papel central na formação das crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo responsável por introduzi-las no universo da linguagem escrita — processo essencial para o desenvolvimento da cidadania e da participação social.

No entanto, o perfil do professor alfabetizador brasileiro é marcado por desafios significativos. Em sua maioria, são mulheres, com formação em cursos de licenciatura em Pedagogia, que atuam em redes públicas, principalmente em contextos urbanos periféricos ou em áreas rurais. Muitas vezes enfrentam turmas heterogêneas, com escassez de recursos didáticos e infraestrutura inadequada. Além disso, lidam com altas demandas de trabalho, jornadas duplas ou triplas e baixos salários, o que impacta diretamente em sua qualidade de vida e nas possibilidades de investir em sua formação continuada. Mesmo diante dessas dificuldades, muitos mantêm o compromisso com a educação e buscam estratégias para qualificar suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, torna-se urgente repensar as políticas públicas voltadas à formação e valorização do professor alfabetizador. A formação inicial, embora obrigatória, nem sempre oferece uma base sólida sobre os processos de alfabetização e letramento, o que torna a formação continuada um caminho necessário para aprofundar saberes, trocar experiências e fortalecer a prática docente. É preciso que o Estado assuma o compromisso de garantir condições dignas de trabalho e formação para esses profissionais, reconhecendo que a qualidade da alfabetização oferecida às crianças está diretamente ligada ao reconhecimento, ao apoio e ao investimento no professor que ensina a ler e escrever.

### **3.2 Letramento digital**

Ressaltamos que, diante das mudanças sociais, econômicas e educacionais desencadeadas pela pandemia da Covid-19, os educadores foram desafiados a reinventar suas práticas pedagógicas. Um dos aspectos recorrentes nas pesquisas sobre as novas formas de ensinar e aprender é o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e seu papel cada vez mais presente como mediadoras no processo pedagógico contemporâneo.

Diante do avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e do crescimento do acesso às redes virtuais de informação, os professores se veem diante da demanda do ensino remoto, imposta pela pandemia, e da urgente necessidade de adequação ao uso do Letramento Digital, os quais se configuram como novos desafios de ensinar e aprender, porém, essa preparação foi feita ao longo do curso da pandemia e, isolados, a formação ficou a cargo da tecnologia, realidade que cresceu consideravelmente a partir de 2020 e que vem tomando espaço nas pesquisas acadêmicas, bem como no chão da escola, onde se constitui o pensamento da prática dessa atuação docente.

Nesse contexto, percebeu-se o aumento do uso dos recursos tecnológicos para a realização da educação, bem como o amparo das normas e da formação na prática diária do professor. O cenário construído realçou a importância do Letramento Digital, um conceito recente, que leva em consideração aprender e compreender os novos ambientes virtuais de aprendizagem, que se utilizam de maneira crescente dos computadores, da internet, dos textos digitais e diversas formas de interagir pelas redes.

Nesse enquadre, com o advento e avanço das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), evidenciou-se a necessidade da criação do conceito de Letramento Digital, como uma nova maneira de entender as práticas de leitura e escrita partindo do manuseio de ferramentas tecnológicas como o computador, a internet, os chats, as salas virtuais, entre muitos outros recursos disponíveis na rede. Diante dessa realidade, o professor, além de dominar a teoria da leitura e da escrita, precisa saber utilizar os novos recursos tecnológicos, entender e, assim, fazer uso dessa linguagem. Como apontam Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 17): “precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, *softwares*, internet, correio eletrônico, serviços, etc., que vão muito além de aprender a digitar”, e ainda nesse cenário pós-pandemia, ainda podemos citar redes sociais, realidade virtual, inteligência artificial, como tecnologias ligadas diretamente ao processo de ensino. Assim, diante do contexto de isolamento social que se espalhou pelo mundo e encontrou no Brasil inúmeros desafios relacionados ao acesso e ao uso das tecnologias, o domínio das ferramentas digitais passou a ser uma exigência para a continuidade do processo educativo. Nesse cenário, o ambiente virtual tornou-se uma das alternativas mais viáveis para mediar o conhecimento e manter o vínculo entre professores e estudantes, embora com limitações e desigualdades evidentes.

Para Rodrigues e Gomes (2020): letramento digital se apresenta como um conjunto de habilidades que conduzem ao “uso reflexivo das tecnologias digitais e à capacidade de criação por meio delas” (Dudeny; Hockly; Pegrum, 2016, *apud* Rodrigues; Gomes, 2020, p. 137).

Nesse sentido, pode-se compreender que o letramento digital oportuniza o desenvolvimento de um posicionamento crítico-reflexivo, para que se utilizem as tecnologias da comunicação e informação na vida em sociedade de maneira dinâmica, progressista, talentosa “ampliando, assim, o seu aspecto de desenvolver as capacidades de interação social e digital” (Rodrigues; Gomes, 2020, p. 138).

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) reconfiguraram profundamente as dinâmicas sociais contemporâneas, especialmente no âmbito educacional. Durante a pandemia de COVID-19, essa transformação tornou-se mais evidente, com a adoção emergencial do ensino remoto — experiência que revelou tanto potenciais quanto limitações. Embora o acesso à internet tenha se expandido significativamente no Brasil, sua distribuição permanece desigual, como evidenciado na região de estudo deste trabalho: Parnaíba, no Norte do Piauí. Nessa cidade, áreas periféricas ainda enfrentam desafios estruturais, como a distância dos centros urbanos e a precariedade das infraestruturas de conectividade.

Nesse contexto, a comunicação em tempo real, independentemente de localização geográfica, democratiza oportunidades de interação e aprendizagem. No entanto, a efetividade educacional exige mais do que conectividade: demanda infraestrutura adequada, capacitação docente e políticas públicas inclusivas. Assim, a realidade de Parnaíba ilustra um paradoxo das NTICs: enquanto aproximam indivíduos digitalmente, escancaram disparidades regionais que precisam ser superadas para garantir educação de qualidade.

Diante do uso ainda mais necessário das tecnologias digitais, Rodrigues e Gomes (2020, p. 139) afirmam que:

As tecnologias digitais, assim como os gêneros digitais, fazem parte do nosso cotidiano. No entanto, apesar de todas as possibilidades que as inovações tecnológicas proporcionam, os usos que são feitos delas são diferentes por cada pessoa. Por conta disso, o letramento digital — podendo também ser encontrado no plural como letramentos digitais, uma vez que a pluralização remete-nos à diversidade dos usos tecnológicos possíveis — faz-se primordial para a vivência nestes novos tempos, em que atualizações tecnológicas são apresentadas com uma grande rapidez no mercado e, da mesma forma, tendem a ser rapidamente inseridas em variados contextos.

Gomes sintetiza com precisão a dualidade das tecnologias digitais na sociedade contemporânea: sua ubiquidade convive com a heterogeneidade de apropriações pelos usuários. Ao destacar a variação nos usos, o texto reconhece que as ferramentas tecnológicas não são neutras — seus impactos dependem de fatores como repertório cultural, acesso material e capacitação crítica dos indivíduos. A menção à pluralização do conceito ("letramentos digitais")

é particularmente pertinente, pois ecoa teóricos como Street (2014) e Soares (2002), que defendem uma abordagem multifacetada da literacia, vinculada a práticas sociais específicas.

Pereira (2017, p. 17, apud Rodrigues; Gomes, 2020, p. 140) defende que o “domínio tecnológico vai além do conhecimento operacional básico, requerendo a capacidade de criação e produção significativa por meio das ferramentas digitais”. Para ilustrar essa perspectiva, os autores apresentam um exemplo elucidativo: conhecer funções elementares como ligar e desligar um computador não equivale a dominar verdadeiramente a tecnologia, pois o uso proficiente demandaria habilidades como editar textos, “armazenar arquivos, imprimir documentos ou mesmo publicar conteúdos on-line com potencial para influenciar um público leitor” (Rodrigues; Gomes, 2020, p. 140).

Os ambientes virtuais de aprendizagem viabilizaram a interação com o mundo e uma possibilidade infinita de dados que podem contribuir para expandir o contato com diversas culturas e maneiras de aprender. No entanto, o professor ainda tem um acesso restrito aos recursos tecnológicos, pois não alcança a maioria dos alunos, faltando investimento direto e estruturas adequadas nas instituições de ensino e formação na área de tecnologias para os docentes. Esse se torna o maior desafio dos professores para lidar com as ferramentas tecnológicas.

Para Xavier (2005, p. 134):

[...] o letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (grifos do autor).

Nessa perspectiva, a tecnologia exige que o docente adquira habilidades tecnológicas, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e, portanto, capaz de formar futuros indivíduos, também digitalmente letrados. Quando se promove uma formação diferenciada, que inclua vivências de letramento digital, o professor desenvolve competências e habilidades que lhe possibilitam agir de forma crítica e interativa nos diferentes contextos, tornando-o sujeito ativo no processo de construção e democratização do conhecimento. Nessa perspectiva, o letramento digital propõe maneiras inovadoras de entender o ensino e a aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e contextualizadas ao cenário tecnológico, pautadas no uso das TIC, atendendo às demandas formativas do indivíduo para que este possa agir em sociedade, tornando-se efetivamente parte dela.

O letramento digital, entendido como a capacidade de compreender, utilizar e produzir informações em ambientes digitais, tem se tornado uma exigência essencial na sociedade contemporânea (Silva; Santana; Aneleto, 2019). No contexto da alfabetização, essa perspectiva amplia a compreensão da escrita e da leitura, inserindo-as em um cenário interativo e dinâmico, em que as tecnologias digitais mediam as interações sociais e cognitivas dos aprendizes (Paiva, 2021).

O desenvolvimento do letramento digital não se limita à aquisição de habilidades técnicas, como o manuseio de dispositivos eletrônicos e o uso de softwares educacionais. Ele envolve também aspectos críticos e reflexivos sobre o consumo e a produção de informação em ambientes virtuais (Villarreal; Silva; Okuyama, 2022). Nesse sentido, torna-se essencial que a alfabetização inclua estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes a apropriação dos recursos digitais de maneira significativa e autônoma.

Estudos recentes indicam que a integração das tecnologias digitais ao ensino da leitura e da escrita pode favorecer o engajamento dos estudantes e ampliar as possibilidades de aprendizagem (Negócio; Lima-Neto; Forte-Ferreira, 2024). Entretanto, essa inserção exige a formação continuada dos professores, para planejar e implementar estratégias pedagógicas inovadoras que potencializam o aprendizado e minimizam as desigualdades de acesso aos recursos digitais (Hissa, 2021).

A pandemia da COVID-19 acelerou a necessidade de adaptação ao letramento digital, uma vez que as aulas presenciais foram abruptamente substituídas pelo ensino remoto. Esse período evidenciou as desigualdades no acesso às tecnologias e à internet, impactando diretamente a alfabetização e o desenvolvimento de competências digitais entre os estudantes. Professores enfrentaram desafios significativos para planejar e conduzir atividades didáticas em ambientes virtuais, demandando formação rápida e adaptação de metodologias tradicionais para o contexto digital (Paiva, 2021).

Apesar das dificuldades, o período pandêmico proporcionou aprendizados valiosos sobre o papel das tecnologias na educação. Experiências de ensino remoto destacaram a importância da interatividade, do uso de mídias digitais diversificadas e da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem. Essas práticas, quando bem implementadas, podem ser incorporadas ao ensino presencial, promovendo um modelo híbrido que potencializa o desenvolvimento do letramento digital e amplia as oportunidades de aprendizado para os estudantes em um mundo cada vez mais digitalizado.

Nesse contexto, é fundamental considerar a diversidade de experiências dos estudantes, bem como os desafios socioeconômicos que influenciam seu acesso às tecnologias digitais. A

democratização do letramento digital pressupõe, portanto, a implementação de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada e formação docente para o uso pedagógico das tecnologias, assegurando que todos os estudantes possam desenvolver habilidades para atuar de maneira crítica e autônoma na cultura digital.

Dessa forma, o letramento digital na alfabetização não se configura apenas como uma adaptação às novas tecnologias, mas como uma transformação profunda das práticas de ensino-aprendizagem. Ao reconhecer a importância da cultura digital e promover sua integração ao processo educativo, a escola pode ampliar as oportunidades de letramento, tornando a alfabetização mais significativa e alinhada às demandas do século XXI.

### **3.3 Alfabetização na pandemia**

A pandemia da COVID-19 trouxe desafios significativos para o processo de alfabetização, exigindo a adaptação de professores, estudantes e famílias a um modelo inédito de ensino mediado por tecnologias digitais. A transição abrupta do ensino presencial para o remoto evidenciou desigualdades estruturais no acesso à educação e impôs novas demandas aos docentes, que precisaram reinventar suas práticas pedagógicas (Bunzen, 2020). Nesse contexto, as tecnologias digitais tornaram-se essenciais para a continuidade do ensino, mas também expuseram lacunas na formação docente e na infraestrutura educacional (Coscarelli, 2020).

As dificuldades enfrentadas no ensino remoto refletiram-se diretamente na aprendizagem dos estudantes, especialmente no que tange à alfabetização. Segundo Mainardes (2021), o ensino da leitura e da escrita demanda interação constante, mediação pedagógica e estratégias diversificadas, aspectos comprometidos no ambiente remoto. Além disso, Gomes (2021) aponta que muitos professores não tinham formação adequada para lidar com as ferramentas digitais, o que impactou negativamente o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos.

A desigualdade de acesso aos dispositivos tecnológicos e à internet agravou as dificuldades de alfabetização durante a pandemia. Suhr e Campos (2023) destacam que estudantes em situação de vulnerabilidade foram os mais prejudicados, pois, além da falta de recursos tecnológicos, enfrentaram dificuldades relacionadas a ambientes domésticos, muitas vezes inadequados ao processo de aprendizado. Tassoni e Brito (2022) ressaltam que a ausência de suporte familiar adequado também contribuiu para a defasagem na aquisição da leitura e da escrita.

Apesar dos desafios, o período pandêmico impulsionou reflexões sobre novas abordagens pedagógicas e a necessidade de inovação no ensino da alfabetização. De Machado e Silva (2022) enfatizam que, embora o ensino remoto tenha sido desafiador, trouxe aprendizados importantes, como a valorização de metodologias híbridas e a ampliação das possibilidades do letramento digital na educação básica.

Em face dessa realidade multifacetada, torna-se imperativo que as políticas educacionais transcendam abordagens superficiais, implementando estratégias duais: (1) formação docente continuada, ancorada em metodologias ativas que integrem pedagogia e tecnologia; e (2) universalização do acesso a recursos digitais, enquanto direito básico à aprendizagem no século XXI. Essa dupla dimensão — formação docente e infraestrutura tecnológica — configura-se como alicerce indispensável para desenvolver competências letradas complexas nos estudantes, desde a alfabetização até a produção crítica em ambientes digitais.

Nesse contexto pós-pandêmico, onde as desigualdades educacionais foram exacerbadas, práticas pedagógicas inovadoras assumem papel catalisador: não apenas para reparar perdas de aprendizagem, mas para reimaginar a educação como espaço de equidade epistêmica. Quando articuladas a investimentos públicos sustentáveis, tais iniciativas podem transpor o campo do discurso teórico, materializando-se em sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos e adaptados às demandas da contemporaneidade.

A adaptação ao ensino remoto revelou, ainda, a necessidade de maior integração entre as metodologias pedagógicas e as ferramentas digitais. Oliveira (2023) argumenta que a inserção da tecnologia no ensino da alfabetização não pode ocorrer de forma isolada, mas sim articulada com estratégias que favoreçam a construção do conhecimento de maneira crítica e significativa. Essa perspectiva reforça a importância de uma abordagem que valorize o protagonismo dos alunos e o uso pedagógico das mídias digitais.

Aragão e Klein (2023) analisam como a transição abrupta para modalidades não presenciais desestabilizou os paradigmas convencionais de ensino, exigindo dos educadores não apenas a assimilação de ferramentas digitais, mas uma reconfiguração epistemológica de seu ofício. Nesse processo, a docência transformou-se em um exercício de mediação multidimensional, no qual a adaptação às heterogeneidades dos contextos discentes passou a ser condição *sine qua non* para a efetividade pedagógica.

Zandomingue (2022) aprofunda essa análise ao examinar o caso específico da alfabetização, demonstrando como a natureza relacional desse processo - tradicionalmente ancorado em interações presenciais e materiais concretos - demandou a construção de um novo

repertório didático. O estudo revela que os educadores precisaram desenvolver simultaneamente: (i) estratégias para manter a centralidade do vínculo pedagógico em ambientes virtuais; (ii) metodologias para transpor atividades fundamentais como a consciência fonológica para suportes digitais; e (iii) competências técnicas para selecionar e articular plataformas às necessidades específicas de cada fase do processo de letramento.

O período pandêmico impôs uma reavaliação radical dos processos de alfabetização, revelando tensões profundas entre teorias consolidadas e as exigências do ensino remoto. Pesquisas do Observatório Nacional de Educação (2022) quantificaram o impacto dessa transição: docentes levaram em média 5 a 8 meses para adaptar suas práticas, tempo que reflete não apenas a adaptação às tecnologias digitais, mas o esforço para ressignificar princípios pedagógicos fundamentais.

Esse desafio tornou-se particularmente agudo quando confrontado com os postulados de Ferreira (1999), para quem a alfabetização se constitui como processo eminentemente presencial, dependente de: (i) interações face a face que permitem a leitura de expressões faciais e articulação fonética; (ii) manipulação física de materiais concretos (como letras móveis); e (iii) ajustes imediatos às hipóteses construídas pelas crianças. A mediação digital, por sua natureza distanciada, criou obstáculos específicos para cada um desses aspectos, exigindo soluções criativas que muitas vezes esbarraram em limitações estruturais.

Outro ponto relevante refere-se à importância do suporte institucional e da formação continuada para os professores. A pandemia destacou a urgência de políticas públicas que garantam não apenas o acesso à tecnologia, mas também a capacitação dos docentes para utilizá-la de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Bof, Basso e Santos (2022) enfatizam que a superação dos desafios impostos pelo ensino remoto depende de um investimento contínuo na infraestrutura das escolas e na valorização dos profissionais da educação.

A pandemia da COVID-19 trouxe desafios sem precedentes para a alfabetização, especialmente para crianças em fase inicial de aprendizagem. Com a suspensão das aulas presenciais, muitos estudantes tiveram acesso limitado a recursos educacionais, o que impactou significativamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Vygotsky (2001) destaca a importância da interação social no processo de aprendizagem, e a falta dessa interação no ensino remoto dificultou a mediação pedagógica essencial para a alfabetização. Além disso, Soares (2020) aponta que a alfabetização não se restringe à decodificação de palavras, mas envolve a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita, algo que foi prejudicado com a ausência do ambiente escolar estruturado. Dessa forma, o ensino remoto expôs

desigualdades, pois crianças sem acesso à tecnologia ou suporte familiar adequado enfrentaram maiores dificuldades para avançar no processo de alfabetização.

Por outro lado, a pandemia também levou professores a reinventarem suas práticas pedagógicas, buscando novas formas de engajar os alunos no processo de alfabetização. Kleiman (2021) discute a importância da adaptação docente e do uso das tecnologias digitais na mediação da aprendizagem, destacando que o contexto pandêmico impulsionou o desenvolvimento de novas estratégias didáticas. O uso de videoaulas, plataformas digitais e atividades interativas tornou-se fundamental para manter o vínculo com os estudantes e minimizar as perdas no processo de aprendizagem. No entanto, estudiosos como Ribeiro (2022) alertam que os efeitos da pandemia sobre a alfabetização ainda precisam ser analisados a longo prazo, pois muitas crianças retornaram ao ensino presencial com lacunas significativas no desenvolvimento da leitura e escrita. Assim, a experiência da pandemia ressalta a necessidade de repensar a alfabetização em um mundo digital e garantir políticas educacionais que minimizem as desigualdades de acesso à aprendizagem.

Assim, ao analisar o impacto da pandemia na alfabetização, percebe-se que os desafios enfrentados no ensino remoto suscitaram reflexões importantes sobre as necessidades e potencialidades do ensino digital. A consolidação de novas práticas pedagógicas, aliadas a políticas públicas eficazes, poderá contribuir para um cenário educacional mais inclusivo e inovador, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

A pandemia de COVID-19 provocou uma ruptura profunda no sistema educacional global, afetando diretamente o processo de alfabetização, especialmente no contexto brasileiro. Com o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto, muitas crianças ficaram privadas da interação presencial que é fundamental para o aprendizado da leitura e escrita. A alfabetização, que envolve mais do que o simples domínio do código escrito, mas também a inserção das crianças em práticas sociais de leitura e escrita, foi duramente impactada pela falta de uma mediação pedagógica efetiva. Segundo Soares (2020), o processo de alfabetização é, em grande parte, moldado pelas interações sociais que ocorrem na sala de aula, e a ausência dessas interações durante a pandemia prejudicou esse desenvolvimento.

Além disso, o ensino remoto revelou desigualdades estruturais no acesso à educação, como a falta de dispositivos tecnológicos, de conexão à internet e de suporte familiar para muitas crianças, especialmente nas regiões mais periféricas do país. Esses fatores ampliaram a dificuldade de aprendizado, pois não apenas limitaram o acesso a atividades pedagógicas, mas também dificultaram a continuidade do acompanhamento e da orientação pedagógica necessárias ao processo de alfabetização. Nesse contexto, muitos professores enfrentaram a

difícil tarefa de adaptar suas práticas de ensino para o ambiente digital sem a devida formação para lidar com essa nova realidade, o que resultou em uma aprendizagem fragmentada e desigual para muitos alunos. A pandemia, portanto, não apenas interrompeu o processo de alfabetização, mas também expôs as falhas do sistema educacional em lidar com as necessidades de todos os alunos, evidenciando a necessidade urgente de uma reestruturação no ensino e no investimento em políticas públicas que garantam a equidade no acesso à educação.

### **3.4 Práticas pedagógicas e alfabetizadoras**

A linguagem é um dos temas que vêm sendo bastante discutidos no âmbito da educação, de forma especial no Ciclo Alfabetizador, devido ao reconhecimento de que é nessa etapa que a criança inicia sua inserção no mundo da escrita. Pensa-se que ler e escrever são procedimentos que requerem um ensino sistematizado, de modo a promover caminhos em que as crianças progridam e tenham acesso aos saberes necessários ao seu desenvolvimento, os quais podem ser utilizados em seu dia a dia. O ato de ler e escrever, falar e ouvir são capacidades linguísticas que necessitam ser, também, desenvolvidas além do cotidiano familiar, de modo que as crianças possam construir e reconstruir seus pensamentos, por meio de práticas e metodologias que contribuam para esse desenvolvimento.

A necessidade de trabalhar a linguagem escrita é crucial e se faz salutar para o desenvolvimento sociocultural das crianças. Conforme Piaget (2002, p. 47), “a linguagem se efetiva com base cognitivista, ou seja, depende da maturação orgânica e cognitiva da criança, que será adquirida a partir das suas experiências com o mundo que a cerca: pessoas e objetos”. Isso pressupõe que seu desenvolvimento precisa acontecer de forma linear, universal e contínua, passando pelos estágios que vão do balbúcio às expressões vocabulares.

Ainda de acordo com Piaget (2002, p. 48), “as relações estabelecidas na linguagem e na sua aquisição e as contribuições das experiências de interação e comunicação ofertadas às crianças auxiliam o processo de desenvolvimento” das relações linguísticas e aprimoram a interação das crianças na vida escolar e social.

A linguagem escrita possibilita ao usuário da língua a apropriação da comunicação em uma sociedade que estabelece parâmetros escritos para a sua inserção social. Para tanto, pode-se, assim, conceituar

A escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que

possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos, informações (Oliveira *et al.*, 2002, p. 63).

Na perspectiva do desenvolvimento da linguagem e a sua relevância destacamos os estudos de Teberosky e Colomer (2002, p. 54), quando relatam que as crianças que são expostas precocemente, isto é, antes dos cinco anos de idade, ao mundo letrado pelos seus familiares ampliam seu vocabulário devido à sua inserção no mundo das linguagens oral e escrita, sendo que, essas interações possibilitam a elas aprendizagem plena, ou seja, essas diversas opções de conhecimentos e relações estimulam as crianças a buscarem por regularidades para construir e reconstruírem seus próprios conhecimentos diante da sua realidade social.

Diante do processo de aprendizagem da linguagem escrita, Ferreiro e Teberosky vislumbram uma perspectiva de ver e entender o sujeito como um ser capaz de construir ativamente seu próprio conhecimento, partindo da elaboração de hipóteses e interpretações acerca da leitura e da escrita, questões que se elucidam diante de uma prática, contextualizada, de pensamentos e ações diante da escrita. Diante de tal perspectiva, ressaltamos a relação deste estudo com a teoria construtivista, visto que esta corrente estabelecia que o conhecimento deveria ser construído através da relação entre o sujeito e o meio no qual está inserido, apontando para uma possibilidade de letramento que se caracteriza como o uso social da língua escrita, e que os saberes são construídos a partir das relações e comunicação interpessoal que o indivíduo estabelece em seu meio social e cultural.

Diante das reflexões podemos inferir que o ato de ler e escrever, falar e ouvir são capacidades linguísticas que precisam ser, também, desenvolvidas além do cotidiano familiar, para que as crianças possam construir e reconstruir seus significados, desenvolvendo ou aprimorando a linguagem e seus aspectos, uma vez que a partir destes elas vão formando seus próprios conceitos em relação aos objetos.

Ao nos apropriarmos do sistema de escrita, pensamos no processo de letramento e sua interferência no aprendizado, o letramento é conceituado por Soares, de uma forma a tornar usual a função da escrita em meio a sociedade. Para tanto, a autora diz que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (Soares, 2004, p. 96).

Assim, as práticas realizadas para a aprendizagem da linguagem escrita englobam situações e formas de trabalho alfabetizador, que otimizam o desenvolvimento da linguagem escrita. Ao utilizarmos a escrita, faremos com que os alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte totalmente novo. Essa utilização por meio do letramento conduzirá os alunos para um efetivo uso da linguagem. Tais práticas trabalham na perspectiva de uma ampliação da linguagem para o meio social, contribuindo, assim, para a inserção da criança.

Podemos entender que o letramento vem se configurando como uma “consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas” (Soares, 2004, p. 97).

O letramento sendo utilizado nos anos iniciais da escolarização, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais, contribui para tal efetivação da linguagem. Desenhando, pintando ou modelando, as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas. “Nos cenários do jogo dramático, desenham formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar” (Martello, 2005, p. 23).

De acordo com os estudos de Kleiman (2010, p. 9): “o letramento envolve a imersão da criança no mundo da escrita”, sendo que o trabalho com o letramento oportuniza o envolvimento em práticas sociais e que ela faça uso da linguagem, para que a aquisição dessa habilidade seja importante e faça sentido no dia a dia, pois ela irá utilizá-la.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 179) apresentam que, mesmo antes de saber ler, a criança na idade de alfabetizar-se já demonstra conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita. Esses conhecimentos incluem critérios bem elaborados para determinar se uma marca gráfica pode ou não ser lida. Entre esses critérios estão a capacidade de distinguir entre figuras e escritos, a hipótese de uma "quantidade mínima de caracteres" necessária para que algo seja considerado legível e a exigência de uma "variedade de letras". Essas habilidades são fundamentais para a apropriação do sistema de escrita e se consolidam através das práticas do letramento. Entendemos assim que, mesmo sem instrução formal, as crianças possuem intuições sobre a escrita. Elas percebem que as palavras escritas têm certas características que as distinguem de simples desenhos ou marcas aleatórias.

A habilidade de distinguir entre imagens e texto é um passo inicial crucial. As crianças entendem que os textos representam linguagem e têm uma função comunicativa diferente das

figuras. As crianças desenvolvem a noção de que uma palavra escrita precisa ter um certo número de letras. Elas frequentemente rejeitam sequências de letras muito curtas como palavras válidas, demonstrando uma compreensão inicial das convenções da escrita. Outra observação é a necessidade percebida de uma variedade de letras em uma palavra. As crianças entendem que palavras não são formadas por repetições de uma única letra, o que mostra um avanço na compreensão das estruturas da escrita. Essas habilidades iniciais são essenciais para a apropriação do sistema de escrita. Elas formam a base sobre a qual as crianças constroem seu entendimento mais formal e completo da leitura e escrita. O letramento envolve não apenas a decodificação de símbolos, mas também a compreensão e uso funcional da escrita em contextos sociais e comunicativos.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) oferecem uma perspectiva construtivista sobre a alfabetização, enfatizando que as crianças ativamente constroem seu conhecimento sobre a escrita a partir de suas interações com o mundo. Reconhecer os conhecimentos prévios das crianças pode ajudar os educadores a planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. Em vez de ensinar a escrita como algo completamente novo, os professores podem construir sobre o entendimento já existente das crianças. A interação desenvolvida por esses estudos pode guiar o desenvolvimento de materiais didáticos que respeitem e aproveitem os conhecimentos intuitivos das crianças sobre a escrita.

A pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) sublinha a complexidade e a riqueza dos conhecimentos prévios das crianças em relação à leitura e à escrita. Esses conhecimentos são fundamentais para a apropriação do sistema de escrita e se desenvolvem ainda mais através das práticas de letramento. Entender e valorizar essas habilidades iniciais pode transformar a abordagem pedagógica, tornando a alfabetização um processo mais natural e integrado às experiências das crianças.

Assim, esta pesquisa visa demonstrar como o letramento pode ser integrado de maneira contextualizada no ensino, refletindo as práticas sociais e culturais nas quais a língua escrita é utilizada, unificando saberes e desenvolvendo a aprendizagem da leitura e da escrita. Isso torna a aprendizagem mais significativa e relevante para os alunos.

O professor alfabetizador pode desenvolver uma variedade de atividades para auxiliar no desenvolvimento da linguagem, incluindo leituras compartilhadas, escrita criativa, análise de textos de diferentes gêneros e uso de tecnologias digitais para ampliar o acesso e a produção de texto. Trabalhar com uma ampla gama de gêneros textuais, como narrativas, poemas, cartas, artigos e textos informativos, ajuda os alunos a entender as diferentes funções e estruturas da linguagem escrita, funções e gêneros que precisam ser mediados pelos professores em suas

práticas diárias, através de projetos que envolvem a criação de jornais escolares, blogs, apresentações multimodais e outras formas de expressão escrita que podem engajar os alunos e tornar a aprendizagem mais concreta e motivadora.

É importante que os professores ofereçam apoio individualizado, reconhecendo as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno, para garantir que todos possam progredir de maneira eficaz.

Ao ressaltar as inúmeras possibilidades de trabalho que o professor pode desenvolver, esta pesquisa destaca a importância de metodologias diversificadas e contextos de aprendizagem significativos. Isso não só auxilia no desenvolvimento da linguagem, mas também prepara os alunos para serem leitores e escritores proficientes e críticos em suas práticas sociais. A abordagem contextualizada e dinâmica do letramento proposta aqui representa um passo importante para a melhoria da educação e do desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos.

#### 4 QUADRO SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção apresentamos um quadro síntese das teorias apresentadas nas seções 2 e 3, sintetizando nossas ideias e apresentando-as de forma resumida, para facilitar o entendimento da teoria.

Quadro 1: Síntese da fundamentação teórica

Tipo de formação	A formação de professores alfabetizadores deve ser contínua, contextualizada e reflexiva. Deve abranger tanto a formação inicial quanto a formação continuada, permitindo que os professores desenvolvam suas práticas pedagógicas e suas competências profissionais ao longo da carreira. A formação deve incluir cursos, oficinas e grupos de estudo que promovam a atualização constante e a troca de experiências.
Conteúdos necessários para a formação do professor alfabetizador	O conteúdo da formação deve englobar teorias e práticas sobre alfabetização e letramento, incluindo os fundamentos da aquisição da leitura e escrita, estratégias de ensino diferenciadas, e a utilização de recursos tecnológicos. Deve também incluir aspectos como gestão de sala de aula, avaliação da aprendizagem, diversidade cultural e social dos alunos, além de promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas.
Proposição da formação do professor alfabetizador	A formação deve propor a construção de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas dos professores, promovendo a capacidade de adaptação às necessidades específicas de seus alunos. Além disso, deve incentivar a experimentação de novas metodologias de ensino, o uso de tecnologias educacionais e a colaboração entre os profissionais da educação. A formação deve também promover a troca de experiências e a aprendizagem colaborativa, criando um ambiente de desenvolvimento contínuo para os educadores.
Perfil do professor alfabetizador	O perfil do professor alfabetizador é composto por uma combinação de habilidades pedagógicas, competências emocionais e conhecimento teórico sobre o processo de alfabetização. Ele deve ser capaz de identificar as necessidades individuais dos alunos e utilizar estratégias diferenciadas para atender a essas demandas. Esse profissional precisa possuir uma sólida formação acadêmica, mas também deve ser flexível, criativo e reflexivo, capaz de se adaptar às diferentes realidades e contextos escolares. Temos como principais características: a. Conhecimento teórico: domínio dos fundamentos da alfabetização e do letramento, incluindo abordagens contemporâneas sobre o ensino da leitura e escrita. b. Prática reflexiva: capacidade de analisar e ajustar suas práticas pedagógicas com base em observações e resultados. c. Empatia e paciência: compreensão das dificuldades dos alunos e habilidade para lidar com situações desafiadoras, promovendo um ambiente de aprendizagem acolhedor.

	<p>d. Criatividade e inovação: busca por novas estratégias pedagógicas, incluindo o uso de tecnologias e recursos inovadores para engajar os alunos.</p> <p>e. Comprometimento com a formação contínua: busca constante por atualização profissional, participando de cursos, grupos de estudo e outras formas de aprimoramento.</p>
Letramento digital	<p>O letramento digital envolve a capacidade de usar, compreender e produzir informações por meio das tecnologias digitais de maneira crítica, reflexiva e ética. Não se trata apenas de saber usar dispositivos eletrônicos, mas de compreender o funcionamento das ferramentas digitais e seu impacto nas relações sociais, culturais e educacionais. Esse tipo de letramento é multifacetado e se articula com as diversas formas de leitura e escrita, adaptando-se ao contexto digital e à produção de conteúdos on-line.</p> <p>Características do letramento digital:</p> <p>a. Capacidade de acessar e navegar em ambientes digitais: envolve saber procurar, filtrar e utilizar informações de forma eficiente, seja em buscadores, sites ou redes sociais.</p> <p>b. Produção e comunicação digital: habilidade para criar conteúdos, interagir e comunicar-se de forma eficaz por meio de textos, imagens, vídeos e outros recursos multimodais.</p> <p>c. Compreensão crítica: entender o contexto e as implicações das informações encontradas ou produzidas, refletindo sobre a veracidade e a autoria dos conteúdos digitais.</p> <p>d. Ética e cidadania digital: ser capaz de agir de maneira responsável no ambiente digital, respeitando normas de convivência online, privacidade e direitos autorais.</p> <p>e. Adaptação a novas tecnologias: disposição e capacidade de aprender e se adaptar ao uso de novas ferramentas e plataformas digitais à medida que elas surgem.</p>
Práticas pedagógicas de alfabetização	<p>As práticas pedagógicas da alfabetização são estratégias, atividades e metodologias utilizadas para ensinar as crianças a ler e escrever de forma significativa. Elas envolvem diferentes abordagens e práticas que visam o desenvolvimento da consciência fonológica, a decodificação de palavras e a construção do significado dos textos, além de promoverem o letramento em diversas situações sociais. Dentre as principais características, podemos destacar as práticas interativas e colaborativas, pois a alfabetização não deve ser vista como um processo individual, mas sim como um processo de interação. As práticas devem envolver trocas de saberes, discussões e práticas colaborativas entre alunos e professores, como leitura compartilhada, rodas de conversa e atividades em grupo. Entendemos que a alfabetização deve considerar a vida e o contexto dos alunos. As práticas pedagógicas devem ser contextualizadas, levando em conta o entorno social e cultural dos estudantes, e integrar conteúdos de interesse deles para tornar o aprendizado mais significativo. Assim, as práticas pedagógicas precisam ser interligadas, pois leitura e escrita são processos complementares. Atividades de leitura, como leitura de textos literários, histórias e livros, devem ser acompanhadas de atividades de escrita, como</p>

	<p>produções textuais, redação e cópias. A alfabetização envolve o ensino explícito das correspondências entre fonemas e grafemas, utilizando atividades que favoreçam a consciência fonológica (como jogos de rimas, identificação de sons) e a ortografia. O uso de jogos, cantigas, atividades manuais, dramatizações e outros recursos lúdicos é essencial para o engajamento dos alunos, favorecendo a aprendizagem de forma prazerosa. Jogos de palavras, quebra-cabeças e atividades de leitura e escrita de forma lúdica ajudam na fixação dos conteúdos de maneira divertida. Por, destacamos que a avaliação na alfabetização deve ser contínua, diagnóstica e formativa, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos e ajustar as práticas pedagógicas conforme as necessidades identificadas. A avaliação deve ser processual, não punitiva, e deve focar nas conquistas individuais dos alunos.</p>
--	--

Fonte: Damasceno.

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

“Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores.” (Freire, 1996, p. 112).

Nesta pesquisa, adotamos a alfabetização e letramento através da abordagem do interacionismo, em consonância com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1998), bem como com as contribuições de Soares (2020a) sobre o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Essa abordagem orienta a construção de uma análise do discurso de alfabetizadores cujas práticas se fundamentam na perspectiva interacionista/construtivista valorizando o uso do gênero textual no processo de alfabetização e ampliando o horizonte da leitura e da escrita através de atividades engajadas socialmente.

Para tanto, decidimos utilizar, inicialmente, como instrumento de coleta de dados para esse processo de trabalho o formulário do *Google Forms*, para assim aplicar o questionário com perguntas objetivas e coletar dados iniciais e diagnósticos dos municípios pesquisados. Ao todo, foram 110 questionários enviados e 75 respostas, a maioria dos questionários recebidos foram de professores de Parnaíba. Em seguida, realizamos entrevistas semiestruturadas com 19 professores, o que corresponde a 19,25% dos participantes dos municípios selecionados. O objetivo foi coletar dados por meio de suas falas, reflexões e descrições de práticas, a fim de analisar como esses alfabetizadores reinventaram suas estratégias pedagógicas durante o período da pandemia.

### 5.1 Abordagem de pesquisa

De acordo com Chizzotti (2010, p. 83), “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Dessa forma, a pesquisa não se limitará somente a dados comprobatórios e sim buscará analisar o sujeito como centro do processo, valorizando suas vivências e modo de compreender o processo formativo e as suas reinvenções pedagógicas.

A citação de Chizzotti (2010, p. 83) destaca um aspecto fundamental da pesquisa qualitativa: “a valorização dos sujeitos como co-criadores de conhecimento e práticas significativas”. Para o autor (2010, p. 83), “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Essa abordagem

coloca os sujeitos no centro do processo de pesquisa, enfatizando suas vivências e perspectivas únicas. Assim, a pesquisa qualitativa não se restringe a dados comprobatórios, mas busca compreender profundamente o sujeito, considerando suas experiências e como eles reinterpretam e transformam suas práticas pedagógicas ao longo do tempo.

Desse modo, o estudo em questão tem a centralidade de conhecer a comunidade escolar, seus aspectos característicos e suas dificuldades na formação dos professores alfabetizadores para o desenvolvimento do letramento digital, focando na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da linguagem.

Esta abordagem de pesquisa tem como objetivo central conhecer a comunidade escolar, investigando seus aspectos característicos e as dificuldades enfrentadas na formação dos professores alfabetizadores para o desenvolvimento do letramento digital. O foco está além da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação para o aprimoramento da linguagem, buscando compreender de que forma esses recursos podem ser integrados efetivamente no processo educativo. Essa abordagem permitiu identificar as necessidades específicas da comunidade escolar e propor estratégias que favoreçam a inserção adequada das tecnologias digitais no contexto pedagógico, visando uma formação mais completa e atualizada dos professores e a consolidação da perspectiva da reinvenção necessária ao fazer do/a professor/a alfabetizador/a.

## **5.2 Cenários da reinvenção pedagógica: os objetos de estudo**

O contexto da pesquisa abrange dois espaços sociais e escolares: Parnaíba, litoral norte do estado do Piauí, e Caxingó, a 68 km de Parnaíba, também na região norte do estado. Contaremos as histórias de como esses dois municípios viveram os terríveis dias da pandemia, mas também como os nossos *heróis*, personagens principais dessa história, reinventaram suas práticas docentes, refizeram seus planos de aula e chegaram às casas de seus alunos.

Trata-se de duas cidades com características distintas, definidas pelo seu porte e população, que enfrentaram de forma diferente o inimigo comum. Contudo, a necessidade de reinvenção pedagógica diante do isolamento social impactou a todos os professores de ambas as redes, sendo que alguns se destacam por sua vontade de atingir da melhor forma os objetivos de aprendizagem propostos em tempos de pandemia.

Durante o período pandêmico, cada uma das cidades envolvidas nesta pesquisa procurou se reinventar para enfrentar o isolamento social e garantir o acesso à educação. Para isso, desenvolveram diferentes estratégias, como o envio de material apostilado aos lares, com

orientações aos pais sobre as atividades diárias, assegurando o cumprimento dos dias letivos previstos no calendário escolar. Além disso, algumas redes de ensino lançaram mão de programas televisivos, transmitidos por canais locais, com aulas produzidas por professores desde a educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental. Tais estratégias apresentam uma busca de reinvenção pedagógica, cujo objetivo central era a aprendizagem das crianças e adolescentes, mesmo ainda não conseguindo prever como seria esse aprendizado, o importante era fazer-se presente em cada casa, orientando, de acordo com as possibilidades, o caminho da aprendizagem.

Atualmente, é possível afirmar que houve reinvenção, sabemos que houve uma busca incessante de educação, no entanto percebemos pelos índices das avaliações externas que tais práticas, muitas vezes, não atingiram o objetivo proposto: a alfabetização dos estudantes. A seguir conheceremos os cenários da nossa pesquisa, suas histórias, os dados educacionais e sua atuação na pandemia: Parnaíba e Caxingó e sua reinvenção pedagógica diante do cenário pandêmico.

### 5.2.1 Parnaíba

Figura 6: Porto das Barcas (dias atuais)



Fonte: Dias, 2024.

Figura 7: Porto das Barcas (em 1956)



Fonte: Blog PHB em Nota, 2016.

Iniciamos a apresentação dos espaços físicos dessa pesquisa com a cidade de nascimento e residência da pesquisadora, porta do único delta das Américas: Parnaíba, norte do estado do Piauí, a segunda maior cidade em população e economia do estado.

Segundo o site Portal da Prefeitura de Parnaíba, em uma sessão exclusiva sobre a história do município: “o nome do município, na língua tupi-guarani, significa "rio de águas barrentas", em alusão ao Rio Parnaíba. A cidade é banhada por um de seus afluentes, o Rio Igaracu” (Parnaíba, 2017/2024).

Parnaíba tem a presença de um delta em mar aberto que foi o atrativo para que navegadores e aventureiros como Martin Soares de Sousa (1631) e Vital Maciel Parente (1614) além de padres jesuítas, pesquisadores e outros, fizessem incursões e explorassem a região de Parnaíba desde o início do século XVI, dando origem às terras parnaibanas que hoje conhecemos (Parnaíba, 2017/2024).

Antes dos colonizadores portugueses, a região da atual cidade de Parnaíba era ocupada por indígenas da etnia dos Tremembés, que estavam presentes em toda região do Delta, em parte do litoral do Maranhão e do Ceará (Parnaíba, 2017/2024).

O então povoado ganha novos habitantes, comerciantes e seus familiares, entre outros profissionais que chamam este espaço de lar, e a partir do seu crescimento surge a sede da nova vila, que fica localizada na povoação de Testa Branca que começa a ser chamada de Vila de São João da Parnaíba, na data de 18 de agosto de 1762. No entanto, a maioria da população não se encontra na Vila São João da Parnaíba, até então chamada de Povoado Testa Branca, devido à intensa criação de gado, pois nesse espaço a então vila contava apenas com quatro residências, oito brancos livres e onze escravos. A maior parcela da população e o movimento do comércio

encontrava-se no interior da vila. O número de residências era 330, e contava-se com 1.747 brancos livres e 602 escravos, local chamado de Porto Salgado, atual Porto das Barcas (Figuras 1 e 2) (Parnaíba, 2017/2024).

Com o desenvolvimento econômico do Porto Salgado em detrimento da Vila de São João da Parnaíba, a Câmara Municipal, instalada no Porto das Barcas, decidiu em 1769 proibir novas construções em Testa Branca. O Porto das Barcas, localizado na margem direita do Rio Igarauçu, prosperou consideravelmente, impulsionado pelo grande movimento de embarcações que passavam pelo local, favorecendo o comércio e contribuindo para o processo de emancipação da cidade (Parnaíba, 2017/2024). Em 14 de agosto de 1844, a vila foi elevada à categoria de cidade pela lei nº 166, promulgada pelo então governador José Idelfonso de Souza Ramos.

Parnaíba se destaca como a segunda maior cidade do estado do Piauí, reconhecida por sua paisagem singular, marcada pelos carnaubais e pelo pequeno litoral, além de sua expressiva atividade comercial e industrial, que apoia o turismo na região. A cidade serve como porta de entrada para o Delta do Parnaíba, um dos 65 destinos indutores do turismo no Brasil. O Delta também integra a "Rota das Emoções", ao lado dos Lençóis Maranhenses e Jericoacoara, sendo reconhecido em 2009 pelo Ministério do Turismo como o melhor roteiro turístico integrado (Parnaíba, 2017/2024).

Atualmente, Parnaíba possui uma população de 162.159 habitantes, segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, sendo a segunda cidade mais populosa do estado, o que exige uma adequada organização social e cultural para atender às necessidades da população.

O estado de pandemia em Parnaíba fora decretado através do documento Decreto Nº502/2020, de 05 de maio de 2020, que providencia sugestões para a organização e realização de aulas remotas, ministradas da casa dos professores, em detrimento da situação pandêmica que o município se encontrava e do isolamento social que impedia aos professores de estarem em sala de aula.

E, assim, em 06 de maio de 2020, a Secretaria municipal de Educação, baseada nos documentos do Conselho Nacional de Educação, publicados através da portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, que trata sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), resolveu que as aulas deveriam retornar num novo formato, de maneira remota, alunos e professores em suas casas (Damasceno, A.; Damasceno, C.; Costa, 2021, p. 100).

Segundo as professoras entrevistadas, cujas respostas analisaremos na seção seguinte, a Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba acatou o decreto de isolamento social nas escolas, no entanto a elaboração e produção impressa das apostilas didático-pedagógicas era realizada semanalmente, ficando a cargo do professor a elaboração, impressão e entrega aos pais do material impresso. Algumas professoras, por iniciativa própria, construíram canais no *YouTube*, como veremos a seguir, produziam vídeos e áudios explicativos para os grupos de *WhatsApp*, e de alguma forma alcançaram os alunos em suas residências. Durante o ano de 2022, as aulas passaram a ser na TV, através de um projeto inovador da Prefeitura de Parnaíba e da Secretaria de Educação, os programas de TV eram gravados pelos professores da rede municipal e transmitidos através do canal da TV Costa Norte, tv local, afiliada da TV Cultura.

Diante da proposta desta pesquisa buscou-se canais e demais plataformas que foram utilizadas para o provimento e atendimento das emergências educacionais dos estudantes diante do isolamento social no ano letivo de 2020 e que se estendeu até meados do ano de 2022, os docentes foram motivados e conduzidos a criar estratégias de ensino que chegassem até seus estudantes de maneira igualitária, no entanto as aulas se limitaram a grupos de *WhatsApp* (áudios e/ou *links* de canais já criados no *YouTube*) e apostilas impressas entregues semanalmente, além de vídeos produzidos para os grupos.

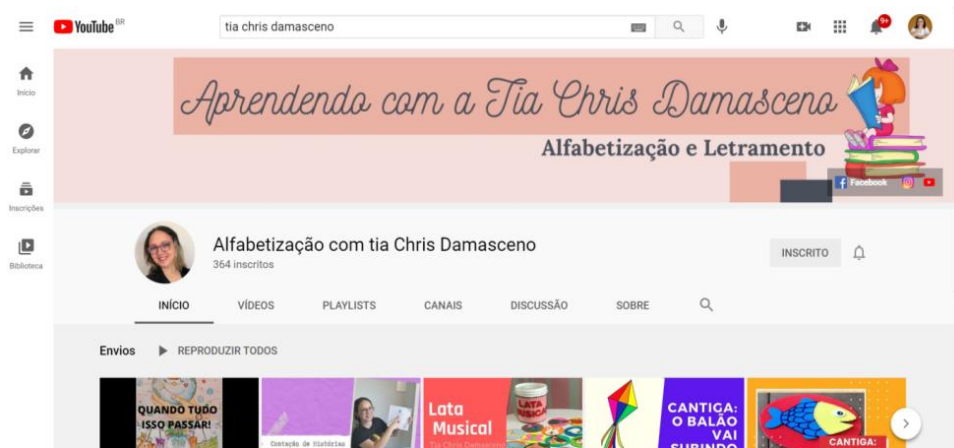
Mesmo com o objetivo de atingir e chegar de alguma maneira nas casas dos estudantes, dentro das possibilidades, pouco se ofertou aos alunos ao longo dos anos de 2020, 2021 e 2022. Alguns professores, tão logo se iniciou o isolamento social, pensaram na construção de um canal no *YouTube*, conexão que facilitaria o acesso e garantiria a aproximação docente para com seus alunos (Oliveira *et al.*, 2022).

Um dos recortes espaciais desta pesquisa é a cidade de Parnaíba/PI, onde verificou-se uma produção mínima de vídeos, ainda no ano de 2020, a Seduc e os professores municipais reinventaram suas práticas no *YouTube* e nos grupos de *WhatsApp*, sendo encontrado em poucos números canais voltados para aulas no *YouTube*, entre eles destacamos o Canal: Aprendendo com a Tia Chris Damasceno: Alfabetização e Letramento (Oliveira *et al.*, 2022) que a posteriori passou a se chamar: Alfabetização e Letramento com a Tia Chris Damasceno.

Aqui percebemos o uso da Plataforma *YouTube* que se caracteriza por ser um importante repositório de vídeos gravados e/ou ao vivo, sem que seja necessário fazer o *download* do mesmo, apenas é necessário que o dispositivo esteja conectado à rede de internet, não precisando, assim, utilizar o espaço da memória dos celulares dos pais dos estudantes, uma excelente opção para chegar até os estudantes, além de ser mais interativa do que as apostilas.

Nesta apresentação e conceituação do site entendemos as principais motivações pelos quais milhares de professores escolheram o site Brasil à fora, pois trata-se de um espaço interativo audiovisual para a exposição de conteúdos de forma remota, síncrona e assíncrona, aos estudantes (Oliveira *et al.*, 2022, p. 3).

Figura 8: Tela de Início do Canal Aprendendo com a Tia Chris Damasceno



Fonte: Canal da Tia Chris Damasceno no *YouTube*.

Em seu canal, a professora faz a prática da contação de história partindo de um livro específico, escolhido de acordo com a temática/conteúdo da aula, por exemplo: escolheu um livro que:

abrange a aula de cores, e formas geométricas, de forma dinâmica ela faz a leitura do livro, apresentando suas especificidades e após isso ela direciona os alunos para a interpretação e compreensão do texto, visto as dificuldades de acesso dos alunos à rede de internet, as indicações de atividades são feitas na apostila e no grupo de *WhatsApp*” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 3).

Para Freitas (2018, p. 56), “nos últimos anos, as tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) têm desempenhado papel relevante no que diz respeito à inovação e ao desenvolvimento econômico, político, social, cultural e educacional”, reflexão que se volta para o “avanço significativo da tecnologia e a possibilidade hodierna de ampliar o alcance das aulas através das mídias e redes sociais” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 56). Ao longo do processo educativo vivido no isolamento social vivemos uma organização educativa através das redes sociais e das plataformas que se transformaram em salas de aulas.

Diante das transformações sociais impulsionadas pelo uso da tecnologia e do necessário isolamento social, Pereira (2007, p. 13) afirma que “o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano” e o docente, ao perceber que estava

isolado em casa, tendo a missão de fazer chegar até seu aluno os objetos de estudos, reorganizou sua vida de uma forma que fosse possível reinventar sua prática no momento de isolamento, transformando sua aula em videoaula, fazendo chegar nos lugares mais distantes sua aula aos estudantes, com todas as realidades possíveis. Assim, nessa situação, compreende-se que o processo formativo docente possui a urgência de estar atento às transformações e amplitudes sociais, pois estas apresentam a importância de orientar o docente para que este seja capaz de buscar a interação/mediação e ensino por meio das tecnologias digitais (Oliveira *et al.*, 2022, p. 4).

De acordo com os estudos do período remoto em Parnaíba, A. Damasceno, C. Damasceno e Costa (2022, p. 2) afirmam que:

O ensino remoto tornou-se uma realidade, logo que as aulas foram suspensas em março de 2020, porém muitas crianças mantiveram-se de fora do processo de ensino-aprendizagem por falta de equipamentos tecnológicos como computadores ou celulares, a carência de internet e/ou outros fatores como a ausência de um adulto em casa que pudesse auxiliar na mediação pedagógica.

Percebemos que, apesar de muitos esforços e reinvenções, os objetivos de ensino ainda não foram atingidos, pois as condições metodológicas não condiziam com a realidade vivida pela maioria de brasileiros e brasileiras que não detinham o acesso à internet.

Com o objetivo de diminuir as dificuldades que iam se agravando diante do material impresso e das aulas por meio dos grupos de *WhatsApp*, além de outros fatores, fez-se necessário a busca por ofertar uma educação capaz de possibilitar uma aprendizagem significativa aos estudantes, o que motivou a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Parnaíba a viabilizar uma forma que fosse mais acessível para a grande maioria dos estudantes: a televisão, um canal de televisão local. Então,

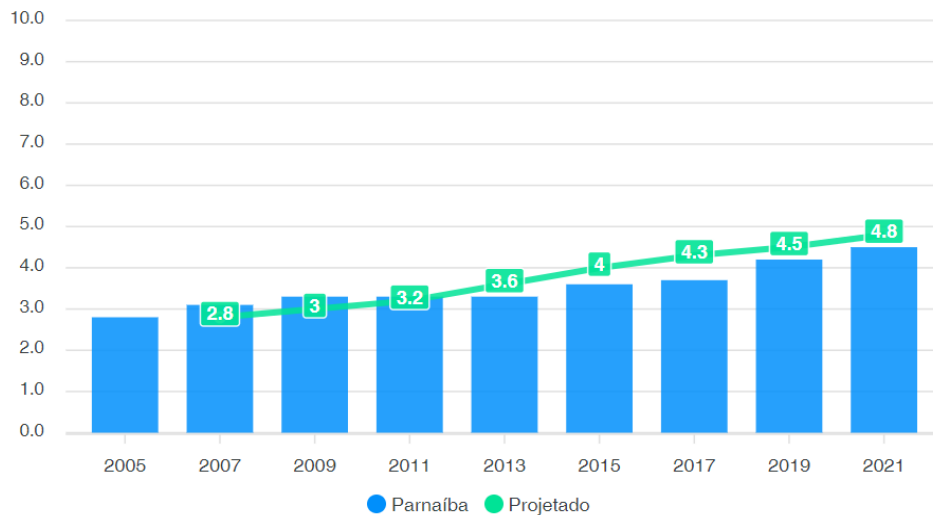
Assinou-se um contrato com a TV local para a veiculação de aulas através do projeto: Minha escola na TV, garantindo aulas da Educação Infantil ao Ensino fundamental, anos finais e a EJA. O projeto contempla aulas de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais e destes e de outros componentes curriculares no Ensino Fundamental, anos finais. Um recurso que já foi amplamente utilizado no Brasil através das TV's Educativas, mas que perdeu seu lugar para tecnologias mais interativas, voltou a ter a função pedagógica atendendo aos anseios do ensino remoto, no modo assíncrono (Damasceno, A.; Damasceno, C.; Costa, 2022, p. 2).

Diante dessa prática inovadora frente ao isolamento social, a SEDUC/Parnaíba aponta para uma reflexão sobre as muitas possibilidades que os professores buscaram no período pandêmico, apresentando engajamento e buscando novas opções para fazer chegar o ensino até

na casa dos estudantes. Mesmo a televisão não sendo uma ferramenta moderna de interação pedagógica, mas que foi “imprescindível para atingir ao maior número de alunos que não tinham acesso à internet” (Damasceno, A.; Damasceno, C.; Costa, 2022, p. 2).

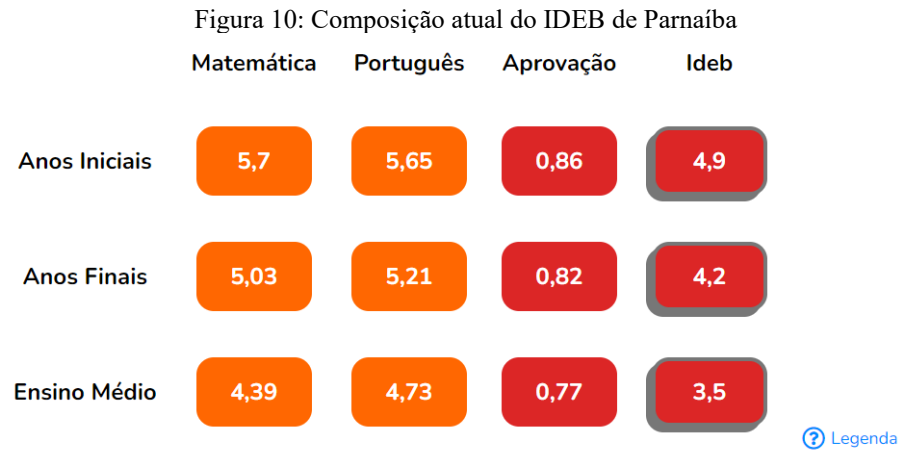
Ao longo dos anos, Parnaíba apresentou uma evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), não atingindo ainda o projetado, mas apresentando uma evolução e avanço diante do que se espera da educação municipal, o que aponta também que é preciso avançar muito ainda em relação aos índices educacionais. Nos últimos anos, o que menos avançou foi o de 2017. Mostrando que, mesmo diante das dificuldades apresentadas ao longo do isolamento social, a educação parnaibana apresentou um pequeno, mas relevante avanço, pois tinha condições adversas e que não apontavam para uma aprendizagem significativa.

Figura 9: Evolução do IDEB de Parnaíba



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Os resultados do IDEB em Parnaíba vêm avançando, no entanto precisa-se analisar que ainda há muito o que avançar para chegar no ideal, pelo menos no projetado, visto que mesmo antes da pandemia não havia o alcance do projetado. Percebemos também que o IDEB como indicador de qualidade educacional viabiliza o monitoramento, sendo uma importante ferramenta de aferição da qualidade e das necessárias mudanças a serem feitas na educação municipal, pois avalia desempenho, identifica possibilidades e orienta para políticas públicas tão necessárias para o avanço educacional. O site do IDEB também apresenta resultado nos anos iniciais.



Fonte: IDEB 2021, INEP.

No quadro acima, apresentamos o IDEB na etapa de ensino, onde é possível vermos os resultados da última avaliação da cidade de Parnaíba, apontando para os anos iniciais uma nota de 4,9, que ainda está abaixo da meta nacional para a mesma etapa de ensino que é de 6,0 para o ano de 2021 (QEdu, 2020).

Diante dos resultados, percebemos também um melhor desempenho em Matemática do que em Português, o que aponta para a questão da leitura como foco principal da Língua Portuguesa e suas necessárias intervenções na prova. No entanto, o avanço precisa dar-se em todas as áreas avaliadas no IDEB, pois percebemos também um alto índice de reprovação, o que se torna um dado alarmante para a educação municipal, o que confirma que vários estudantes não atingiram o mínimo do aprendizado ofertado e assim ficaram retidos ainda nas séries iniciais, o que gerará um índice de distorção idade/série, aspecto que preocupa docentes e demais envolvidos.

Diante dessa realidade parnaibana, intentamos entender sobre a reinvenção idealizada nas mais diferentes salas de aula e comunidades, com perfis docentes distintos, com buscas e ações diferenciadas, mesmo dentro de uma cidade referência para o estado, percebemos que as ações de professores preocupados com seus alunos foram isoladas e não atingiram a toda a rede de ensino.

### 5.2.2 Caxingó

Figura 11: Caxingó (atualmente)



Fonte: Santos, 2024.

Figura 12: Caxingó (em 1998)



Fonte: Câmara Municipal.

Os trabalhos dos professores alfabetizadores, apresentados nesta proposta de estudo, também ficam localizados em Caxingó, cidade do Norte do Estado do Piauí, onde a maioria das escolas funcionam nos turnos manhã e tarde, com a modalidade de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental Anos Finais (do 6º ao 9º), recebendo, ainda, no turno da noite, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estes provenientes de todo o município.

O historiador e professor caxingoense Reginaldo Rodrigues dos Santos narra em seu livro “Trajetórias e Narrativas na memória e emancipação política de Caxingó – PI”, a origem,

os primeiros habitantes e a organização política de Caxingó, bem como apresenta um panorama de como se estabeleceu a educação nos últimos anos. Assim ele apresenta a cidade atualmente:

Atualmente, a cidade de Caxingó possui 5.395 habitantes segundo o último censo do IBGE, tem sua economia baseada na agricultura, pecuária, pesca, extrativismo da cera da carnaúba e em empregos nos comércios locais, o que faz com que muitas famílias se tornem dependentes de favores (empregos) políticos, ou viagem para outras cidades e estados diferentes. A cidade não é um grande centro comercial, no entanto dispõe de vários pequenos comércios, nas áreas: alimentícia, confecções, mecânicas, entre outras (Santos, 2022, p. 83).

Diante da vida em sociedade, temos aqui um retrato de uma pequena cidade no interior do norte do Piauí, retrato que muito contribuirá para construir em nós a imagem das dificuldades encontradas em sua educação ao longo de sua emancipação, especificamente na pandemia, período histórico ora pesquisado.

Em relação à educação, percebemos um significativo avanço, desde sua emancipação até os dias atuais, ainda segundo Santos:

Em relação ao passado e hoje a gente pode dizer que é gritante a diferença, por que que eram poucas escolas e eram só casa-escolas que a gente tinha, hoje tem vários prédios, a gente está no processo de nucleação porque a gente acredita que o multisseriado não vai desenvolver o município não vai melhorar a educação enquanto existir multisseriado, ou ele vai ser extinto ou ele vai ser diminuído o tanto que a gente puder, e os nossos projetos para melhorar a educação de Caxingó, fazer o impossível para que os professores se qualifiquem mais porque antes a gente tinha muito professor leigo e hoje a gente tem a maior parte dos nossos professores são licenciados e a maioria deles já com especialização, já temos mestre no quadro do município. Levar uma infraestrutura da melhor possível para as escolas para que os alunos tenham mais conforto e um aprendizado melhor a merenda escolar ela não pode faltar nem um dia nas nossas escolas (Couto *apud* Santos, 2022, p. 84).

Entendemos que os desafios até a pandemia eram muitos e estes se multiplicam diante da inviabilidade da continuidade das aulas, desde salas multisseriadas à professores leigos. Realidade que vem sendo transformada ao longo dos últimos anos.

Caxingó tem um total de 16 escolas da educação básica, sendo 15 da rede municipal e uma da rede estadual, entre urbanas e rurais. O poder público como um todo oferece ensino em creches, pré-escolas, anos iniciais de 1º ao 5º ano, anos finais de 6º ao 9º, educação de jovens e adultos (EJA) e ensino médio (Caxingó, 2015, grifo nosso). As escolas detêm um total de 62 professores nos anos iniciais, divididos nas 11 escolas que ofertam essa etapa de ensino. O quadro dos anos iniciais apresenta professores com formação a nível médio, superior, a maioria

pedagogos/as e em nível de pós-graduação em especialização e uma professora mestre (Caxingó, 2020a).

As escolas possuem um significativo quadro de funcionários efetivos, entre eles a coordenadora, os professores, os zeladores e os vigias, tendo como contratada a diretora, a diretora adjunta, entre outros funcionários. As escolas do município de Caxingó já participaram de programas que visavam a melhoria da aprendizagem e permanência das crianças na escola, tais como: Mais Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, atualmente, o Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa (PPAIC), além da Rede Nacional de Alfabetização (RENALFA). Estes últimos são específicos para as turmas do Ciclo de Alfabetização, o que hoje compete ao 1º e 2º ano dos anos iniciais. Durante os últimos anos, com o auxílio dos programas e demais projetos escolares, são realizadas atividades de lazer e cultura ao longo das aulas e do período letivo. As escolas possuem várias atividades de interação e projetos que valorizam a cultura local e que visam o desenvolvimento sociocognitivo dos alunos (Caxingó, 2020a).

A maioria dos alunos apresenta dificuldades na leitura e, conseqüentemente, na construção de sentidos do texto, o que acarreta um forte dado de reprovação e posteriormente matrículas na Educação de Jovens e Adultos.

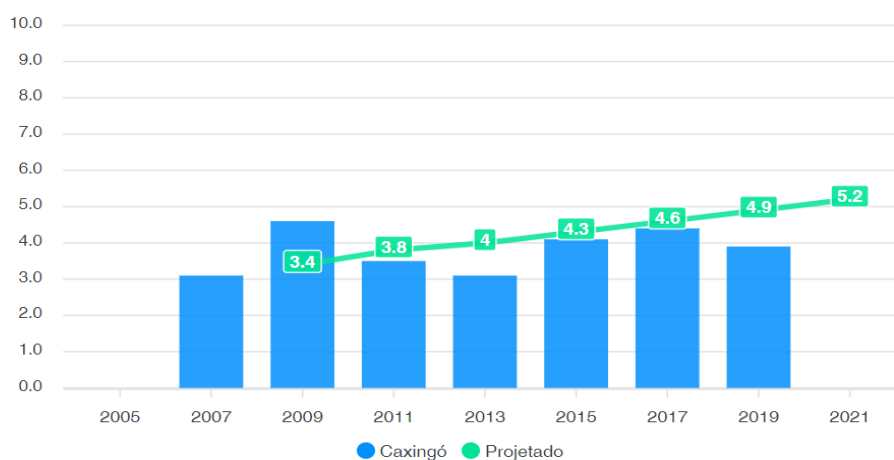
O desafio é considerar a diversidade de contextos de atuação e avançar na proposta de fortalecimento da formação inicial e continuada de qualidade, de acordo com as novas demandas sociais e a valorização dos profissionais. É importante proporcionar as condições necessárias ao desenvolvimento do senso de pertencimento ao meio educacional, de modo que todos os profissionais da educação se sintam motivados e valorizados socialmente, igualmente competentes e comprometidos com as aprendizagens dos estudantes (Caxingó, 2020a).

A educação de Caxingó não possui pontuação no último IDEB, pois não atingiu 80% de participação na edição da prova em 2021 (QEdu 2024), o que inviabiliza enxergar o cenário atual da situação de aprendizagem vivida nas escolas.

A cidade apresentou os seguintes resultados nos anos anteriores:

Figura 13: Evolução do IDEB de Caxingó

## Evolução do IDEB



Fonte: IDEB 2021, INEP.

O público das escolas pesquisadas é composto de alunos oriundos da referida cidade e das suas longínquas localidades. Tais alunos cursam o Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas menores, em localidades afastadas da sede, a maioria da oferta dos anos iniciais é em salas de multisseriado e com crianças de faixa etária entre quatro e quinze anos. É esse público que chega às escolas maiores com sérios problemas de adaptação e aprendizagem defasada, de maneira que na maioria dos casos passam os anos finais sendo ainda alfabetizados.

Os estudantes da rede municipal de Caxingó são de faixas etárias de 2 (dois) a 50 (cinquenta) anos, oriundos da zona urbana central e periférica e da zona rural, dos mais diferentes contextos sociais, culturais e econômicos. Grande parte enfrenta dificuldades de acesso e permanência na escola, possuem famílias desestruturadas e por isso dependem, em muitos momentos, de programas assistenciais. A menor parcela são filhos de funcionários públicos, comerciantes, autônomos e empresários e por esta razão, tem oportunidades de acesso às novas tecnologias (Caxingó, 2020a).

As famílias dos estudantes são de contextos sociais, culturais, econômicos bastantes diversificados. Temos pais das diversas classes sociais, dos que precisam de programas assistenciais para sobreviver até empresários. De analfabetos a pais com formação superior, das mais diversas crenças, religiões e costumes. De trabalhadores rurais a desempregados. A participação das famílias ou responsáveis no contexto da gestão democrática, diz respeito à corresponsabilidade pela gestão, pelas atividades pedagógicas e pelas aprendizagens dos estudantes e de todos os envolvidos no trabalho da escola de forma mais direta (Caxingó, 2020b).

A comunidade escolar possui uma economia baseada na agricultura familiar e na criação de animais, também se destaca a quantidade de funcionários públicos, pois a maioria das pessoas que trabalham nas escolas são provenientes da própria cidade. Destaca-se a quantidade de beneficiários do Programa Bolsa Família, pois quase 90% dos alunos recebem o benefício.

Provêm da escola projetos educativos para a comunidade, informações e propagação da cultura local. A escola localiza-se no centro da cidade de Caxingó e é uma importante fonte de desenvolvimento, atendendo em vários aspectos toda a comunidade, tal instituição trabalha pela melhoria da qualidade de vida da comunidade.

A educação municipal tem obtido avanços significativos nas últimas décadas: o acesso ao ensino fundamental é um fator praticamente consumado, as políticas de educação inclusiva, a redução da taxa de analfabetismo e a democratização da gestão da escola. Contudo, os indicadores da educação mostram que ainda há muito por ser construído e reestruturado, como ampliar a média de escolarização, combater as desigualdades de gênero, reduzir o índice de analfabetismo e de analfabetos funcionais.

Em Caxingó, a educação na modalidade remota foi anunciada através do Decreto Municipal Nº 018/2020 da PMC/PI, através da Normativa Nº 001/2020 da SEMEC/PMC/PI, que apresentou o plano de contingência que orientou e organizou as atividades pedagógicas de forma remota, que estabelecia atividades remotas a serem elaboradas pelos professores em suas respectivas lotações e ficariam a cargo da Secretaria Municipal de Educação a impressão e entrega do material didático-pedagógico nas escolas da rede municipal.

Assim, foram implementadas novas ações para um novo modelo de aulas, de caráter emergencial:

a. Atribuições da gestão do município e das escolas:

Reprogramar o calendário escolar;

Orientar professores e alunos sobre as estratégias adotadas durante a realização das aulas remotas.

Reproduzir e distribuir aos alunos o material pedagógico, produzido pelos professores, que servirá de apoio às aulas remotas.

Formar grupos de *WhatsApp* (sempre que possível) para cada turma de alunos como mais uma forma de comunicação com os alunos.

b. Atribuições dos professores:

Elaborar planos de aula para a realização das atividades não presenciais, com materiais de apoio aos estudantes.

Elaborar materiais de apoio pedagógico com resumo de conteúdos e atividades que servirão de material de estudo para os alunos durante as aulas remotas.

Disponibilizar-se a Interagir com os alunos, sempre que possível, através de redes sociais, endereço eletrônico ou outros meios de comunicação à distância que permitam aos alunos fazer questionamentos em relação ao conteúdo disponibilizado para as aulas remotas e tirar suas dúvidas.

Realizar avaliações formativas, do tipo qualitativa, tendo como base as atividades realizadas e apresentadas pelos alunos.  
 Produzir vídeos aulas e/ou gravar áudios com explicações sobre os conteúdos a serem trabalhados durante as aulas remotas objetivando esclarecer melhor os alunos em relação aos conteúdos.

c. Atribuições dos alunos

Manter organizado seu material de estudo, por componente curricular de ensino, produzindo assim seu portfólio de atividades.  
 Especificar, em seu material de estudo, a data de realização de cada atividade proposta, para posterior apresentação da atividade a seus professores.  
 Entregar aos seus professores as atividades propostas devidamente realizadas conforme orientações recebidas pelos professores, respeitando o prazo estipulado para a entrega (Caxingó, 2020b, p 4).

Percebemos que a nova configuração das aulas mudou muito a rotina de estar presente em sala de aula, assim seria preciso adequar-se ao uso constante da tecnologia e da organização diante do ensino o qual estavam agora propondo.

Para Hodges *et al.* (2020) o trabalho educacional remoto é uma prática que exige paciência e ao mesmo tempo criatividade, pois a educação remota está se referindo à distância espacial e o que aconteceu ao longo do isolamento social foi um ensino remoto de emergência, sendo considerado como uma solução temporária para um problema imediato com ações especificadamente emergenciais. Cada cidade e rede de ensino criou suas regras e ações diante das suas realidades.

A rede municipal de ensino de Caxingó, através do seu Plano de Ação das Aulas Remotas, também sugeriu como deviam ser as atividades a serem desenvolvidas ao longo do processo das aulas remotas, bem como apontou sobre o material de apoio:

Sugestão de atividades a serem exigidas:  
 Orientação de leitura e produção textual;  
 Leitura e análise de textos;  
 Produção de resumos, resenhas, artigo de opinião, etc;  
 Produção de sinopse de filmes (nesse caso orientar onde os alunos podem encontrar o filme proposto);  
 Resolução de problemas;  
 Lista de atividades;

Sugestão de material de apoio para o professor  
 Livro didático;  
 Links de vídeo aulas diversas;  
 Links diversos;  
 em Word ou PDF (Caxingó, 2020b, p. 5).

Diante das entrevistas concedidas ao longo desta pesquisa, que são analisadas no capítulo intitulado “Análise e Discussão dos Dados”, observamos que apenas o material

impresso fora utilizado, de forma bem esporádica. As apostilas continham *links*, porém o foco sempre era o escrito, tanto na educação infantil, como nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Reafirma-se que o foco da pesquisa empreendida foi a reinvenção dos docentes durante a pandemia da Covid-19. Nesse período, atuaram como professores, cuja reinvenção considera o uso de recursos e estratégias tecnológicas, uma vez que os professores caxingoenses foram orientados a agir durante este período de maneira contextualizada com o novo normal, porém dentro de suas realidades de acesso à tecnologia.

Diante da ação pedagógica, entendemos que o trabalho escolar é uma atividade consciente e sistemática, na qual o centro está no processo de aprendizagem dos alunos, de maneira que nesta pesquisa abordamos a reinvenção pedagógica e do planejamento como prática docente indispensável para que fosse possível intervir na realidade e, de alguma forma, promover o aprendizado das crianças ao longo da pandemia.

Dessa maneira, se fez importante uma organização municipal das aulas remotas, bem como do planejamento, pois para Libâneo (2013, p. 222): “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. Destarte, a necessidade de planejar se dá diante de toda e qualquer prática pedagógica, como prática racional de verificar a realidade na qual a aula está inserida. Nesse contexto em especial, falamos de aulas remotas através de apostilas impressas, não se aplica aqui o modelo remoto de aulas síncronas e assíncronas.

Mesmo diante do desenvolvimento e da expansão das variadas tecnologias da informação e comunicação, a “realidade da maioria das pessoas é pouco ou nenhum acesso à internet e aos seus serviços e redes, o que ocasiona desigualdades na medida em que apenas alguns são beneficiados e outros ficam distanciados do progresso” (Felizola, 2011, p. 43), infelizmente isso se agravou no período pandêmico e analisaremos a realidade tecnológica de Caxingó no capítulo de “Análise de Dados”.

### **5.3 Tipo de pesquisa**

O estudo ora apresentado utilizou como abordagem o enfoque qualitativo. Quanto aos seus objetivos, foi descritivo. E, quanto aos procedimentos, de campo.

Dessa maneira, analisou-se as práticas pedagógicas de alfabetização, as reinvenções utilizadas pelos professores em tempos de pandemia no ambiente digital, inicialmente através de um questionário, enviado via *Google Forms*, aos alfabetizadores das cidades de Parnaíba e

Caxingó, enfatizando a Formação de Professores, oferecidas pelas secretarias de educação. E, diante dessa metodologia e das respostas obtidas, entrevistou-se 19,25% dos professores de ambos os municípios.

A metodologia aponta para uma identificação dos participantes da pesquisa: os professores alfabetizadores, das cidades de Parnaíba e Caxingó, sua formação, as práticas pedagógicas e suas reinvenções pedagógicas. Por meio da análise de fontes bibliográficas, questionários e entrevistas, identificam-se, nas falas docentes, as concepções formativas às quais foram submetidos durante o período pandêmico. Pretendeu-se, ainda, fomentar uma discussão sobre como a formação de professores orientou as práticas pedagógicas alfabetizadoras ao longo da pandemia. Por fim, realizar um levantamento das práticas pedagógicas alfabetizadoras adotadas durante a pandemia, obtendo essas informações por meio de entrevistas, as quais serão analisadas com base na fala dos entrevistados.

Para a obtenção desses dados, além da pesquisa em fontes bibliográficas discutidas nos capítulos de fundamentação teórica, foi realizado um questionário sobre vivências e experiências alfabetizadoras ao longo do período da pandemia, que conduziu a reflexão a respeito dos conceitos de alfabetização, letramentos, métodos e teorias de aprendizagem, a busca efetiva pela memória e identidade dos professores alfabetizadores e de suas práticas. O questionário também elucidou a reinvenção tantas vezes necessárias ao longo do processo, na pandemia e após.

A partir das respostas apresentadas no questionário enviado e respondido via *Google Forms*, consideramos válido aprofundar a conversa sobre a reinvenção da alfabetização nos períodos pandêmicos com cerca de 19 professores, totalizando cinco de Caxingó e 14 de Parnaíba, de um universo de 75 respostas, das quais 10 foram de profissionais de Caxingó e 65 de Parnaíba. Diante de um universo de 22 professores alfabetizadores de Caxingó e 88 de Parnaíba, conforme tabela abaixo.

Tabela 1: Totalidade dos questionários enviados e recebidos

<b>Categoria</b>	<b>Caxingó</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Total</b>
Quantidade de alfabetizadores na rede municipal	22	88	110
Quantidade de professores que responderam ao questionário	10	65	75
Professores entrevistados	5	14	19

Fonte: Damasceno, 2024.

Os critérios para a escolha dos professores entrevistados foram estabelecidos com base em aspectos que garantissem a representatividade e diversidade da amostra, permitindo uma

análise aprofundada sobre a reinvenção das práticas pedagógicas de alfabetização no contexto da pandemia. Assim, os seguintes critérios foram adotados:

- a. Experiência profissional e tempo de atuação – Foram selecionados professores alfabetizadores com diferentes tempos de experiência, de modo a captar percepções variadas sobre a adaptação das práticas pedagógicas ao ensino remoto.
- b. Diversificação da formação – Buscou-se incluir professores com formações acadêmicas distintas (graduação, especialização, mestrado, entre outros) para compreender como diferentes níveis de qualificação influenciaram a ressignificação da alfabetização durante a pandemia.
- c. Representatividade geográfica – Considerando a amostra total de participantes, foram escolhidos professores das duas cidades (Parnaíba e Caxingó) de forma proporcional ao total de respostas no questionário, garantindo uma visão equilibrada entre as diferentes realidades locais.
- d. Variedade de práticas pedagógicas – Foram selecionados professores que relataram experiências contextualizadas no questionário, bem como aqueles que enfrentaram desafios específicos na adaptação ao ensino remoto, permitindo um panorama mais amplo das estratégias adotadas.
- e. Disposição para aprofundamento das respostas – Foram priorizados professores que demonstraram interesse em expandir suas respostas no questionário, evidenciando reflexões aprofundadas sobre suas experiências durante a pandemia.

A aplicação desses critérios assegurou que a entrevista aprofundasse aspectos relevantes da alfabetização no contexto digital, contemplando diferentes perspectivas e desafios enfrentados pelos docentes durante e após o período pandêmico.

#### **5.4 Instrumentos de coletas de dados da pesquisa**

Um dos instrumentos utilizados para a produção de dados foi o questionário. As análises foram feitas levando em consideração os critérios sobre a qualidade científica e a possível adequação às necessidades previstas pelo/a professor/a alfabetizador/a ao longo do retorno às aulas presenciais após o isolamento presencial.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser conceituado:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o

conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

De acordo com o pensamento de Gil, elaboramos o questionário com perguntas abertas, o que orientou a reflexão acerca do fazer pedagógico do alfabetizador, bem como facilitou o pensar sobre as situações vivenciadas e as experiências vividas durante a pandemia. Essa definição ressalta a função dos questionários como ferramentas essenciais na coleta de dados qualitativos, permitindo que os pesquisadores obtenham *insights* profundos sobre diversos aspectos subjetivos experienciados pelos participantes.

O autor descreve o questionário como uma técnica de investigação que envolve a apresentação de várias questões por escrito aos participantes. O objetivo principal dessa técnica é “coletar informações detalhadas sobre uma variedade de aspectos subjetivos, como opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências vividas” (Gil, 1999, p. 129).

Apontamos aqui a eficácia dos questionários como uma técnica de investigação para obter uma compreensão detalhada de vários aspectos subjetivos dos indivíduos, embora o seu sucesso dependa do cuidado na elaboração das questões e na motivação dos participantes para fornecer respostas completas e sinceras. Partindo do uso dos questionários, selecionamos as nossas colaboradoras da pesquisa através das respostas fornecidas ainda de forma anônima no formulário do questionário.

Para Martins (2018, p. 97) “a entrevista é um método de coleta de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo estudado”, dessa forma, após as observações das aulas dos alfabetizadores, será possível um contato pleno que nos conduzirá a esclarecimentos sobre as práticas observadas, visto que em uma pesquisa qualitativa:

A entrevista fornece dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos (Silva, 2006, p. 03).

Dessa maneira teremos, com a entrevista, uma base esclarecedora do trabalho observado, pois ela reúne informações importantes dos entrevistados tais como seus conhecimentos acerca do assunto abordado, a reflexão de suas atitudes, sentimentos e crenças.

## 5.5 Percurso da pesquisa

Nesta pesquisa, adotaremos um percurso metodológico que visa alcançar o objetivo geral — que propõe uma análise das práticas pedagógicas de alfabetização — isto é, as reinvenções criadas pelos professores em tempos de pandemia no ambiente digital, bem como as consequências dessas práticas para o ensino presencial vigente. Tal análise foi realizada com base em questionários e entrevistas.

A pandemia impôs desafios sem precedentes para a educação, exigindo rápidas adaptações por parte dos educadores. Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período é crucial para entender como os professores superaram as dificuldades e quais estratégias inovadoras foram implementadas.

A investigação das reinvenções pedagógicas é essencial para identificar novas metodologias e técnicas que surgiram em resposta à crise na educação. Essas inovações podem incluir o uso de ferramentas digitais, métodos de ensino híbrido, materiais didático-pedagógicos impressos, aulas na TV e abordagens criativas para manter o engajamento dos alunos.

Com a retomada das aulas presenciais, é importante avaliar como as práticas desenvolvidas no ambiente digital influenciam o ensino tradicional. Isso pode revelar benefícios como o aumento da flexibilidade e a integração de recursos tecnológicos no dia a dia escolar.

Estabelecer um percurso estruturado para a pesquisa garante que os objetivos sejam alcançados de forma sistemática e organizada. Isso inclui a definição de etapas como a revisão de literatura, a coleta de dados, a análise das práticas pedagógicas e a avaliação das consequências dessas práticas.

Analisar as consequências das práticas pedagógicas digitais para o ensino presencial vigente oferece insights sobre as mudanças permanentes na educação. Pode-se identificar o que funcionou bem e deve ser mantido, bem como áreas que necessitam de ajustes ou melhorias.

Os questionários permitiram coletar dados de um grande número de participantes, pretendia-se que fossem atingidos todos os professores alfabetizadores das duas redes municipais investigadas; no entanto não obtivemos a totalidade das respostas, proporcionando uma visão geral das práticas e percepções dos professores sobre o uso de tecnologias digitais na alfabetização. Diante das respostas obtidas, tivemos a oportunidade de escolher os entrevistados, de ambas as redes, momento de interação e de reflexão sobre o tema, diretamente com os envolvidos no processo de reinvenção, que vivenciaram a experiência da alfabetização durante a pandemia.

A combinação de questionários e entrevistas ofereceu uma visão holística das práticas pedagógicas, permitiu capturar tanto tendências gerais quanto experiências individuais

detalhadas. A pesquisa revela práticas pedagógicas inovadoras que surgiram em resposta à pandemia, as quais podem ser integradas de forma permanente no ensino presencial. No entanto, também percebemos práticas pedagógicas que não geraram interação e aprendizado, pois os procedimentos realizados não conduziram às práticas significativas.

As reflexões obtidas a partir das entrevistas podem ser utilizadas para aprimorar programas de formação docente, focando no desenvolvimento de competências digitais e na adaptação de práticas pedagógicas para o aprimoramento das teorias da alfabetização. Os resultados podem subsidiar a elaboração de políticas educacionais que apoiem a integração efetiva de tecnologias digitais no processo de alfabetização.

Quanto aos procedimentos, esta é uma pesquisa de campo que se caracteriza por buscar entendimento profundo sobre uma realidade de maneira específica. É realizada basicamente através de um questionário via *Google Forms*, seleção de alfabetizadores para uma entrevista e análise de suas aulas através de observações de um grupo escolhido segundo os “critérios da pesquisa na qual possibilita a imersão do/a pesquisador/a no mundo da pesquisa, técnicas que elucidarão explicações e interpretações acerca da realidade pesquisada” (Gil, 2008, p. 125).

Por fim, nosso estudo apresenta as análises dos dados coletados, por intermédio das categorias de análises, são elas: i. Constituição (subjetividade do sujeito); ii. Formação do sujeito; e, iii. Práticas pedagógicas. Estas categorias de análises nos conduzirão ao processo de entendimento das reinvenções pedagógicas ao longo da pandemia e no momento de retorno presencial às salas de aulas.

A categoria com enfoque na subjetividade do sujeito avalia como os indivíduos, neste caso os professores, percebem e vivenciam suas experiências. A subjetividade é determinante para entender as motivações, percepções e atitudes dos professores em relação às mudanças impostas pela pandemia. Dessa forma, esta categoria foca na formação dos professores, incluindo a preparação e o desenvolvimento profissional necessário para integrar novas tecnologias e metodologias pedagógicas.

A categoria que analisa a formação do sujeito ajuda a identificar as competências adquiridas e as lacunas existentes na formação dos professores, proporcionando reflexões sobre como a capacitação continuada pode ser aprimorada para enfrentar desafios futuros, mas também se considera que esse processo teria auxiliado significativamente as práticas alfabetizadoras ao longo da pandemia, pois as formações foram quase inexistente nesse período, prevalecendo manuais e notas técnicas de como fazer uso das ferramentas digitais em aulas remotas.

Por fim, destaca-se a categoria que investiga as mudanças e inovações nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores durante a pandemia. Ela abrange as estratégias implementadas para manter a eficácia do ensino, tanto no ambiente digital quanto no retorno às aulas presenciais, que foi o principal desafio docente: ensinar através das mídias tecnológicas, sem plataforma específica para isso ou ao menos o conhecimento básico. Ao retornar às aulas presenciais, as práticas pedagógicas reinventadas são analisadas para compreender seu impacto contínuo e as possíveis integrações permanentes no currículo escolar.

As três categorias juntas fornecem uma visão abrangente do processo de reinvenção pedagógica, permitindo uma compreensão detalhada das mudanças e adaptações feitas pelos professores durante a pandemia e no retorno ao ensino presencial. A abordagem categórica permite integrar diferentes dimensões da experiência educativa, desde as percepções pessoais dos professores até suas práticas pedagógicas concretas, oferecendo uma análise multifacetada e rica.

As descobertas baseadas nessas categorias de análise orientaram as recomendações práticas para a formação docente, o desenvolvimento de políticas educacionais e a melhoria contínua das práticas pedagógicas, que embasarão a construção do produto dessa tese: uma sequência didática baseada na Teoria da Psicogênese.

Podemos assim concluir que ao utilizar as categorias de Constituição (subjetividade do sujeito), Formação do sujeito e Práticas pedagógicas para analisar os dados coletados, o estudo proporciona uma compreensão significativa e completa das reinvenções pedagógicas ocorridas durante a pandemia. Essa abordagem analítica permitirá identificar não apenas as mudanças realizadas, mas também suas implicações para o futuro da educação, oferecendo um caminho claro para aprimorar a formação docente e as metodologias de ensino no contexto contemporâneo.

## **5.6 Categorias de análises**

As categorias de estudo são um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam obter, por procedimentos sistemáticos e “objetivos de descrição do conteúdo da coleta de dados, indicadores (qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas)” (Bardin, 2006, p. 59).

A pesquisa ora apresentada discute a reinvenção pedagógica dos/as alfabetizadores/as acerca da vivência das aulas remotas. Para tanto, consideramos o estudo sobre como habilidades cognitivas — como memória, atenção e processamento de informações — influenciam

diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo analisadas também por meio dos instrumentos de coleta de dados.

A metodologia adotada nesta pesquisa constitui uma abordagem necessária e versátil para investigar comunicações, permitindo a pesquisadora investigar as mensagens coletadas, tanto no questionário quanto na entrevista, de forma detalhada e sistemática.

Para tanto, a Análise de Conteúdo se caracteriza por procedimentos que garantem a sistematização e objetividade da análise. Isso envolve etapas claras e bem definidas, desde a seleção do corpus (conjunto de documentos ou mensagens a serem analisados) até a codificação e categorização dos dados. A objetividade é assegurada através de regras explícitas para a classificação dos conteúdos, minimizando a subjetividade e aumentando a confiabilidade dos resultados (Bardin, 2006).

Em resumo, a análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2006) e escolhida por nesta pesquisa, é uma metodologia desenvolvida a partir das vivências dos alfabetizadores, oferece uma forma estruturada e objetiva de analisar as respostas fornecidas pelos professores. Ao fornecer indicadores qualitativos, tais como práticas, avaliações, ações docentes, essa técnica permite inferências profundas sobre as condições de produção e recepção das respostas, contribuindo significativamente para a compreensão dos fenômenos comunicativos em diversos contextos.

Analisar entrevistas é um processo meticuloso, que envolve várias etapas importantes para garantir que os dados coletados sejam interpretados de forma precisa e significativa.

A primeira etapa após a coleta das entrevistas é a transcrição. Esse processo envolve converter o áudio da entrevista em texto escrito, mantendo todos os detalhes relevantes, como pausas, ênfases e emoções. A transcrição precisa ser precisa para garantir que nenhuma informação importante seja perdida.

Após a transcrição, é necessário familiarizar-se com os dados. Isso envolve ler as transcrições várias vezes para obter uma compreensão profunda do conteúdo. Alinhando os blocos temáticos às categorias de análises pré-estabelecidas ao longo da construção da tese.

Partindo da transcrição, a etapa seguinte consiste na interpretação dos temas pela pesquisadora, relacionando-os ao quadro teórico da pesquisa. A análise pode incluir a identificação de discrepâncias, a comparação entre diferentes entrevistas e a contextualização dos achados dentro da literatura existente. A interpretação deve fornecer uma compreensão profunda dos fenômenos estudados.

As categorias de análise permitem uma abordagem interdisciplinar e holística, essencial para compreender os múltiplos fatores que influenciam a alfabetização e o letramento.

As análises foram feitas por meio de categorias:

i. Constituição (subjetividade do sujeito): Podemos elucidar aqui que durante a pandemia, no início do ensino remoto, muitos dos professores entrevistados sentiram-se insegura quanto ao uso das tecnologias digitais. As entrevistas evidenciam como a experiência individual e a construção da identidade docente foram atravessadas por sentimentos de insegurança e pela necessidade de adaptação. Conforme Oliveira (2023), a subjetividade do professor é um elemento central na ressignificação das práticas pedagógicas, pois envolve tanto aspectos emocionais quanto a capacidade de lidar com mudanças abruptas no ensino.

ii. Formação do sujeito: Destacamos que a formação oferecida durante a pandemia teve um caráter emergencial, focado na instrumentalização do uso das plataformas digitais, ou no caso de Caxingó para a construção e organização do material a ser impresso, mas sem aprofundamento sobre metodologias inovadoras. As entrevistas reforçam que a argumentação de Aragão e Klein (2023), que apontam que a formação docente durante a pandemia focou na urgência do ensino remoto, deixando lacunas no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para esse contexto, ainda mais por conta da realidade de alguns municípios que usaram apenas apostilas para o acompanhamento das aulas.

iii. Práticas pedagógicas: Diante das práticas pedagógicas tivemos professores que desenvolveram atividades interativas para manter o engajamento dos alunos, tais como gravar vídeos no *YouTube* e solicitar respostas no *WhatsApp*. Essa experiência ilustra a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas, conforme apontam Bof, Basso e Santos (2022), ao enfatizarem que o ensino remoto exigiu dos professores alfabetizadores a criação de novas estratégias que combinassem interação, personalização e acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das categorias, elucidamos as respostas dos alfabetizadores e buscamos refletir sobre a importância de cada uma na formação e trabalho dos entrevistados.

## 5.7 Relevância social e científica

O ano era 2020, o mundo se debatia diante de uma pandemia: cidades fechadas, pessoas isoladas, hospitais lotados, valas comuns foram abertas aos milhares, com muitas vítimas sendo enterradas como indigentes. Em meio ao caos social, as escolas foram fechadas e a rotina escolar perdeu sua normalidade, instaurando-se um “novo normal”: uma nova forma de aprendizagem e ensino mediado por diferentes recursos.

Diante dos critérios de escolha desta pesquisa, que foram múltiplos em sua natureza, foi necessário atender aos princípios básicos da relevância social do estudo em questão, considerando os possíveis reflexos de sua produção no meio social. Dessa forma, a partir de suas análises e proposições, este estudo poderá colaborar para a reconstrução do conhecimento acerca da prática pedagógica e contribuirá para a reflexão necessária aos alfabetizadores sobre o que fazer diante do pós-pandemia, em que as crianças voltaram às escolas e precisam, mais do que nunca, da mediação do corpo docente.

Apresentamos aqui uma tese sobre alfabetização e letramento, assunto relevante tanto do ponto de vista social quanto científico, especialmente considerando o impacto que a capacidade de ler e escrever tem na vida das pessoas e nas sociedades como um todo.

Serão apresentadas as razões que justificam a significância desta pesquisa, ressaltando sua relevância social e científica.

#### 5.7.1 Relevância Social da Pesquisa

Refletimos sobre o acesso à educação por meio da alfabetização e do letramento, compreendido como fundamentos para o acesso à cultura letrada. A pesquisa contribui para a reflexão sobre o desenvolvimento de métodos e abordagens mais eficazes para ensinar crianças a ler e escrever, permitindo que mais pessoas tenham acesso a oportunidades educacionais.

A reflexão sobre o acesso à educação através da alfabetização e do letramento como fundamentos para o acesso à cultura letrada é crucial. Intentamos, neste estudo, elucidar as maneiras pelas quais a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de métodos e abordagens mais eficazes para ensinar crianças a ler e escrever, ampliando assim o acesso a oportunidades educacionais.

O estudo da alfabetização durante a pandemia é de extrema relevância social, pois a crise de saúde global trouxe à tona uma série de desafios e impactos significativos na educação, especialmente no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Muitas escolas adotaram o ensino remoto durante a pandemia. Estudar a alfabetização nesse contexto permite entender as desigualdades de acesso à educação, especialmente entre crianças de áreas rurais, comunidades de baixa renda ou com acesso precário à internet.

Nossa pesquisa identificou quais estratégias de ensino remoto foram mais eficazes para o desenvolvimento da alfabetização. Isso é fundamental para garantir que todos os alunos continuaram aprendendo, mesmo em situações de distanciamento social. O que se destaca, de

forma central nesta pesquisa, é a capacidade de reinvenção dos professores diante do isolamento social.

Este estudo da alfabetização na pandemia destaca a necessidade crítica de recursos adequados para o ensino remoto, que, em muitas realidades, não atenderam às necessidades dos alunos, tampouco ofereceram suporte adequado aos professores. Isso inclui acesso a dispositivos tecnológicos, materiais educacionais digitais e programas de capacitação para professores.

Além das questões pedagógicas que serão elucidadas, como impactos sociais na aprendizagem, precisamos destacar também que a pandemia trouxe desafios significativos de saúde mental para crianças e adolescentes. Estudar a alfabetização nesse contexto pode revelar como o isolamento social afetou o aprendizado da leitura e escrita, e como os educadores puderam contribuir com o bem-estar emocional dos alunos.

Dessa forma, muitos estudantes enfrentaram perdas de aprendizagem em decorrência do fechamento das escolas. A presente pesquisa sobre alfabetização revela-se relevante, sobretudo por identificar estratégias voltadas à recuperação do tempo perdido e à mitigação dos impactos de longo prazo provocados por essas interrupções, especialmente no que se refere aos anos iniciais do processo de aquisição da leitura e da escrita.

A pesquisa apresenta como as escolas puderam colaborar com organizações comunitárias para fornecer recursos adicionais de alfabetização: tutoria *on-line*, uso do *Google Classroom*, envio de vídeos e áudios no *WhatsApp*, publicação de vídeos no *YouTube*, utilização dos canais de TV e distribuição de apostilas impressas, que sempre estiveram presentes nas opções das metodologias dos municípios aqui pesquisados.

A análise da alfabetização durante a pandemia contribuiu — e continua a contribuir — para compreender e fortalecer a resiliência do sistema educacional diante de emergências. Pois, ao identificar as melhores práticas e lições aprendidas, fortalecemos a resiliência das escolas e professores diante de crises semelhantes e tentamos refletir que a prática de reinvenção da docência deve ser constante, para que torne possível a aprendizagem dos alunos.

O longo do período de isolamento social acelerou a adoção de tecnologias educacionais em boa parte das escolas brasileiras, inclusive em Parnaíba e Caxingó. Dessa forma, estudar a alfabetização nesse contexto pandêmico destaca como a tecnologia pode ser usada de forma inovadora e eficaz para apoiar o aprendizado da leitura e escrita, mesmo em circunstâncias desafiadoras e de que forma os professores alfabetizadores conseguiram alcançar seus alunos ao longo da sua reinvenção pedagógica.

Destacamos também que a pandemia evidenciou a importância da necessidade de uma alfabetização crítica, ou seja, a capacidade dos alunos de avaliar informações de forma crítica.

Em suma, esta pesquisa sobre a reinvenção pedagógica dos alfabetizadores de Parnaíba e de Caxingó, durante a pandemia, não apenas ajuda a entender os desafios e impactos específicos enfrentados pelos alunos e educadores, mas também oferece oportunidades para desenvolver estratégias eficazes de ensino, promover a equidade na educação e fortalecer a resiliência do sistema educacional diante de crises futuras. Este estudo tem o potencial de criar um impacto positivo duradouro na forma como a alfabetização é ensinada e aprendida em um mundo pós-pandêmico.

Soares (2020a) ressalta que, na área de alfabetização e letramento, é imprescindível compreender a importância da alfabetização na sociedade contemporânea, bem como atender às exigências de uma sociedade letrada. Por essas razões, esta pesquisa mostra-se socialmente necessária e cientificamente importante para o desenvolvimento e superação dos *déficits* na alfabetização das crianças, foco central deste estudo.

### 5.7.2 Relevância Científica da Pesquisa

A alfabetização é um direito das crianças em todo o território nacional e deve ser reconhecida pelas famílias, mas, sobretudo, assegurada pelas escolas brasileiras, que, por meio de programas e incentivos, devem garantir a alfabetização dentro do período previsto para o desenvolvimento do ensino fundamental, assegurando as habilidades de leitura e escrita aos seus estudantes. Este estudo fundamenta-se nas pesquisas de Soares (1998, 2004a, 2018, 2020a), as quais enfatizam a alfabetização não apenas como uma habilidade técnica, mas como um direito humano fundamental à vida em sociedade. Nossas reflexões partem do entendimento de que o acesso à leitura e à escrita é crucial para que os indivíduos possam exercer plenamente sua cidadania e participar ativamente da sociedade e suas interrelações.

Destacamos que a alfabetização não é apenas a decodificação das letras e palavras, mas um processo de construção ativa de conhecimento, que amplia as relações sociais, culturais e acadêmicas/escolares. Por intermédio da leitura e escrita, os indivíduos constroem significados, interpretam o mundo ao seu redor e expressam suas próprias ideias e experiências, estabelecendo relações interpessoais e linguísticas (Soares, 2020a, p. 47).

Diante das pesquisas de Soares (2020a), entendemos que a alfabetização desempenha um papel crucial na promoção da equidade social. A garantia do acesso igualitário à educação de qualidade, incluindo a alfabetização, é essencial para reduzir as desigualdades sociais e

proporcionar oportunidades iguais para todos, pois, ao aprender a ler e escrever, as pessoas ganham autonomia e poder sobre suas vidas. Soares (2018) ressalta que a alfabetização capacita os indivíduos a participarem ativamente da tomada de decisões, a serem críticos em relação às informações que recebem e a se expressarem de forma mais eficaz.

Destaca-se a importância da alfabetização ao evidenciar o poder transformador da leitura. Entende-se que a capacidade de ler permite que as pessoas acessem novos horizontes, conheçam diferentes culturas, ampliem sua compreensão do mundo e se tornem agentes ativos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante do exposto, se faz necessário enfatizar a importância de uma alfabetização crítica e reflexiva, focando sempre os processos de letramento, pois Soares (2020a, p. 48) argumenta que “não basta apenas ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também capacitar os indivíduos a questionarem, analisarem e interpretarem criticamente as informações que encontram, atuando de forma crítica na sociedade em que estão inseridos”.

Dessa maneira, compreende-se que a necessidade da alfabetização vai além das habilidades básicas de leitura e escrita, pois seu papel fundamental está presente na construção de conhecimento, na promoção da equidade social, no empoderamento individual, nos processos de desenvolvimento econômico e social, além de destacar o potencial amplo da leitura, sendo transformadora da sociedade e das suas realidades.

Por fim, esta pesquisa colabora de forma educacional, pois leva à reflexão os professores alfabetizadores sobre seu processo formativo e a necessidade de reinventar-se, não somente em situações atípicas, mas de forma contínua e significativa, bem como à sociedade que acolhe as crianças alfabetizadas e que, com elas, constroem um futuro de inclusão e justiça social.

## 6 ANÁLISE DA REINVENÇÃO PEDAGÓGICA DOS ALFABETIZADORES NA PANDEMIA E NA PÓS-PANDEMIA DA COVID-19

“A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação: é um direito.” (Ferreiro, 1980).

A alfabetização é um processo essencial na formação escolar, cuja função vai além do mero domínio do código escrito. Mais do que reconhecer letras e palavras, alfabetizar implica desenvolver nos alunos a capacidade de compreender, interpretar e utilizar a escrita de forma significativa em contextos diversos. Para isso, é fundamental que a escola promova o contato com uma variedade de gêneros textuais e ofereça experiências de leitura e escrita que despertem o interesse e ampliem o repertório linguístico e cultural dos estudantes.

Ao adotar uma abordagem que integra alfabetização e letramento, o processo de ensino passa a considerar também o uso social da escrita, estimulando o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos em práticas sociais mediadas pela linguagem. Assim, a escrita deixa de ser apenas uma habilidade escolar e passa a ser compreendida como uma ferramenta de comunicação, expressão e inserção social.

A escola, nesse contexto, tem a responsabilidade de garantir um ambiente alfabetizador dinâmico e inclusivo, que favoreça tanto a aprendizagem do sistema de escrita quanto o uso consciente e contextualizado da linguagem. A formação de leitores e escritores autônomos depende da qualidade das práticas pedagógicas, do acesso a diferentes suportes de leitura e da valorização do texto como instrumento de interação com o mundo.

Com base nesse entendimento, passamos à análise das respostas aos questionários aplicados, que trazem reflexões sobre o período pandêmico e as experiências vividas por professores alfabetizadores nas redes de ensino dos dois municípios investigados.

Os principais resultados apontam que, durante o período pandêmico, os professores alfabetizadores precisaram reinventar suas práticas pedagógicas para garantir a continuidade da aprendizagem em um contexto desafiador. Entre as estratégias adotadas, destacam-se a utilização de recursos digitais para manter o vínculo com os alunos, a adaptação de materiais impressos ao ensino remoto, a criação de vídeos e áudios com atividades de leitura e escrita, bem como o fortalecimento do diálogo com as famílias, que passaram a atuar como parceiras no processo de alfabetização. Essas práticas revelam um movimento criativo e resiliente por parte dos docentes, que buscaram, mesmo diante das limitações, manter o foco em uma alfabetização significativa, ancorada na perspectiva do letramento e no uso social da linguagem.

## 6.1 Análise dos questionários

As questões apresentadas e enviadas via *Google Forms*, questionário que não obteve total adesão por parte dos professores, foram projetadas para explorar a subjetividade do sujeito, permitindo que os entrevistados refletissem sobre suas experiências pessoais e profissionais, suas percepções sobre o letramento e as novas tecnologias e as mudanças que vivenciaram durante a pandemia.

### 6.1.1 Análise dos Questionários referentes ao Bloco 1: Constituição (subjetividade do sujeito)

Para explorar a Constituição (subjetividade do sujeito) em um questionário, é importante o uso de questões que permitam a reflexão sobre suas percepções, sentimentos e experiências pessoais. Em seguida, procedeu-se à exposição e análise das respostas.

Tabela 2: Idade dos professores alfabetizadores

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Menos de 25 anos	5	2
25-34 anos	11	2
35-44 anos	24	4
45-54 anos	15	1
55 anos ou mais	10	1

Fonte: Damasceno.

A análise das respostas à pergunta sobre a idade dos alfabetizadores indica uma diversidade etária entre os profissionais de Parnaíba e Caxingó, refletindo diferentes níveis de experiência e vivências no campo da alfabetização. Essa variação pode influenciar diretamente a forma como os docentes se adaptam às mudanças e ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino, especialmente em situações desafiadoras como a pandemia (Prensky, 2001). Nesse contexto, é fundamental que as ações de formação continuada considerem essas diferenças, oferecendo propostas que atendam às distintas necessidades pedagógicas e tecnológicas dos professores. Compreender essa diversidade é essencial para analisar como as práticas e concepções formativas se manifestam entre os alfabetizadores, contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais e para a qualificação do ensino, alinhando-se a uma perspectiva de letramento mais significativa e contextualizada.

Analisar a idade dos alfabetizadores é importante para compreender como a diversidade etária influencia as práticas pedagógicas, o uso de tecnologias e o engajamento na formação continuada. Prensky (2001) destaca que fatores como experiência, familiaridade com recursos digitais e formação constante impactam diretamente o desenvolvimento profissional dos docentes. Esse entendimento contribui para a elaboração de programas de apoio mais adequados às necessidades de professores em diferentes fases da carreira.

Tabela 3: Anos de experiência como professores alfabetizadores

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Menos de 1 ano	5	2
1-5 anos	11	2
6-10 anos	24	4
11-20 anos	15	1
Mais de 20 anos	10	1

Fonte: Damasceno.

A experiência dos professores alfabetizadores desempenha um papel primordial na eficácia do ensino e na aprendizagem dos alunos. Segundo as respostas, o maior percentual dos docentes possui de 6 a 10 anos de prática em ambos os municípios, evidenciando um corpo docente maduro e experiente. Suas vivências enriquecem o processo de ensino, contribuindo de forma significativa para a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças.

Segundo Tardif (2014, p. 87), “o conhecimento dos professores não se limita ao conteúdo acadêmico, inclui também saberes práticos que se desenvolvem ao longo do tempo através da experiência cotidiana na sala de aula”. Esses saberes são essenciais para enfrentar os desafios diários do ensino e criar um ambiente de aprendizagem eficaz.

A experiência dos professores colabora para o desenvolvimento de um repertório diversificado de estratégias pedagógicas, permitindo-lhes adaptar suas abordagens às necessidades específicas de seus alunos diante das situações diversas na sala de aula.

Candau (1996, p. 98) enfatiza a “necessidade da reflexão crítica na prática docente. A experiência permite que os professores reflitam sobre suas práticas, identifiquem áreas de melhoria e implementem mudanças baseadas em suas observações e na resposta dos alunos”. A experiência docente, combinada com uma prática consolidada com a inovação, integra novas técnicas e ferramentas que beneficiam o processo de alfabetização.

Tabela 4: Formação acadêmica dos professores alfabetizadores

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Ensino Médio (apenas)	3	2
Ensino Superior	62	8
Pós-graduação: especialização	50	7
Pós-graduação: mestrado		1
Pós-graduação: doutorado		

Fonte: Damasceno.

A formação acadêmica dos professores alfabetizadores precisa ser um fator determinante na qualidade da educação oferecida aos alunos, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. Percebe-se que, em ambos os municípios, tem-se ainda professores lecionando apenas com o nível médio, o que não garante o aprofundamento necessário para atuação como alfabetizador. Diante da nossa fundamentação teórica, entendemos que a formação inicial e continuada desses profissionais é essencial para desenvolver competências, conhecimentos teóricos e práticos que permitem uma atuação pedagógica eficaz e inovadora. Diversos autores destacam a relevância da formação acadêmica na construção de uma prática docente de qualidade.

Para Nóvoa (2007, p. 77), “a formação inicial dos professores deve proporcionar uma sólida base teórica e pedagógica, que inclui conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as metodologias de ensino da leitura e escrita e a compreensão dos contextos sociais e culturais em que os alunos estão inseridos”, formação que baseia o processo de ensino mediado por professores em todo território nacional.

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) afirmam que a “formação acadêmica deve ir além do conhecimento teórico, promovendo o desenvolvimento de competências profissionais, como a capacidade de planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas”. Isso inclui habilidades de gestão de sala de aula, uso de recursos didáticos variados e implementação de estratégias de ensino diferenciadas. Por tanto, se orienta e desenvolvem-se programas com pós-graduações, visando sempre o aprimoramento da prática docente baseada na pesquisa e na ciência.

Freire (1996, p. 87) destaca a “importância da formação continuada para os professores, enfatizando que o processo de aprendizagem profissional é contínuo e deve ser alimentado ao longo da carreira”. A formação continuada permite que os professores se mantenham atualizados com as novas pesquisas, metodologias e tecnologias educacionais.

Os professores alfabetizadores devem ser orientados regularmente para a participação de programas de formação continuada, pois estarão mais propensos a adotar práticas pedagógicas atualizadas e inovadoras, que podem responder de maneira mais eficaz aos desafios contemporâneos da educação, acompanhando as mudanças e transformações da sociedade, garantindo a adequação de sua prática.

Tabela 5: Principais motivações como professores alfabetizadores

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
A aprendizagem da leitura e escrita dos alunos	49	4
O cumprimento da carga horária estabelecida pela rede municipal	16	6

Fonte: Damasceno.

A pergunta destaca dois aspectos distintos das motivações dos professores alfabetizadores em relação à vida escolar: a aprendizagem da leitura e da escrita como propósito essencial e o cumprimento da carga horária como uma motivação predominante para muitos.

Ao serem questionados sobre suas principais motivações na vida escolar, a maioria dos professores alfabetizadores destacou a aprendizagem da leitura e da escrita como objetivo central de seu trabalho. No entanto, em Caxingó, a maior parte dos docentes indicou que sua principal motivação é apenas o cumprimento da carga horária, o que evidencia um distanciamento do foco essencial da alfabetização e compromete a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

O fato de muitos professores em Caxingó estarem mais motivados pelo cumprimento da carga horária do que pelo envolvimento com a alfabetização aponta para um possível problema estrutural. Fatores como condições de trabalho precárias, falta de formação continuada e apoio institucional insuficiente podem comprometer o engajamento docente. A literatura educacional destaca que a motivação dos professores depende do reconhecimento profissional, do suporte pedagógico e de um ambiente de trabalho adequado. Quando esses elementos falham, é comum que o foco se restrinja ao cumprimento de exigências formais, em detrimento do compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Esse cenário é preocupante, pois o cumprimento meramente formal das obrigações curriculares não garante a qualidade da educação. Segundo Paz, Santos e Pereira (2022, p. 67), “a eficácia da alfabetização depende da dedicação e do compromisso dos professores com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos”. Apenas a presença física do

professor e o seguimento do cronograma não são suficientes para promover uma alfabetização efetiva.

Já em Parnaíba, observa-se que a maioria respondeu que dá prioridade à aprendizagem da leitura e da escrita, ações imprescindíveis para uma sala de alfabetização. A leitura e a escrita são vistas como habilidades fundamentais que estruturam a alfabetização e são essenciais para o desenvolvimento educacional dos alunos. Estudos como os de Moraes (2012, p. 83) enfatizam que a “alfabetização é um processo crítico que envolve não apenas a decodificação de símbolos, mas também a compreensão e a produção de textos, formando a base para a aprendizagem ao longo da vida, resultando no processo de letramento, uso social da leitura e da escrita”.

A Tabela 6 mostra que a principal motivação dos professores alfabetizadores é a aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, mencionada por 49 docentes em Parnaíba e 4 em Caxingó. Esse dado revela um compromisso significativo com o processo de alfabetização e o desenvolvimento educacional das crianças. No entanto, chama atenção o fato de que 16 professores em Parnaíba e 6 em Caxingó apontaram como principal motivação o simples cumprimento da carga horária, o que pode refletir desafios estruturais como condições de trabalho inadequadas, falta de apoio institucional ou desmotivação profissional.

Embora a maioria demonstre foco na aprendizagem dos alunos — um sinal positivo de engajamento pedagógico —, a presença expressiva de docentes movidos por obrigações administrativas destaca a urgência de ações voltadas à valorização do magistério. Investir em formação continuada, melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional é essencial para fortalecer a motivação dos alfabetizadores e garantir que o foco permaneça na qualidade do ensino. A leitura e a escrita devem ser prioridade nas salas de aula, o que requer um ambiente que favoreça tanto o desenvolvimento profissional quanto o envolvimento real dos professores com a aprendizagem dos estudantes.

Tabela 6: Principais desafios como professores alfabetizadores

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Falta de recursos didáticos	50	8
Baixa participação dos pais	63	10
Diversidade de níveis de habilidade na turma	54	4
Resistência à leitura e escrita	47	9
Falta de formação continuada sistematizada	58	9

Fonte: Damasceno.

A análise da Tabela 7 evidencia que os professores alfabetizadores enfrentam múltiplos desafios no exercício de suas funções, com destaque para a baixa participação dos pais apontada por 63 docentes em Parnaíba e 10 em Caxingó, como um dos principais obstáculos. Esses dados sugerem que a falta de envolvimento das famílias impacta diretamente o processo de alfabetização, reforçando a importância da parceria escola-família para a aprendizagem das crianças, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

Outro desafio significativo é a diversidade de níveis de habilidade na turma, mencionado por 54 professores em Parnaíba e 4 em Caxingó. Esse dado indica que os docentes lidam diariamente com alunos em diferentes estágios de aprendizado, demandando estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir que todos avancem na alfabetização. A heterogeneidade nas turmas pode ser um reflexo de fatores como defasagens de ensino, dificuldades de aprendizagem não diagnosticadas e impactos da pandemia no desenvolvimento educacional das crianças.

A falta de formação continuada sistematizada também aparece como um entrave relevante, sendo citada por 58 professores em Parnaíba e 9 em Caxingó. Esses números demonstram a necessidade de capacitações regulares e direcionadas para os desafios específicos da alfabetização, permitindo que os docentes aprimorem suas práticas pedagógicas. A ausência de formações estruturadas pode comprometer a implementação de metodologias eficazes, dificultando a adaptação a novas abordagens e tecnologias educacionais.

Além disso, a falta de recursos didáticos foi apontada como um desafio por 50 professores em Parnaíba e 8 em Caxingó, evidenciando que a disponibilidade de materiais pedagógicos adequados ainda é um problema recorrente. A escassez de recursos pode limitar as estratégias de ensino e dificultar a personalização do aprendizado, especialmente em turmas com níveis diversos de alfabetização.

Por fim, a resistência à leitura e escrita foi mencionada por 47 docentes em Parnaíba e 9 em Caxingó, indicando que o engajamento dos alunos com essas práticas ainda é um obstáculo a ser superado. Esse fator pode estar associado a dificuldades de aprendizagem, metodologias pouco atrativas ou ao próprio contexto sociocultural dos estudantes, que pode não favorecer a valorização da leitura e da escrita no cotidiano.

Os dados da tabela revelam um panorama desafiador para os professores alfabetizadores, demonstrando a necessidade de investimentos em formação continuada, em políticas públicas voltadas à participação da família no processo educativo, além da ampliação da oferta de materiais didáticos que auxiliem na prática pedagógica. A superação desses desafios exige uma abordagem integrada, que envolva tanto a escola quanto os gestores

educacionais e a comunidade escolar, garantindo condições mais favoráveis para o ensino e a aprendizagem da alfabetização.

A resposta mais votada em Parnaíba diferiu da de Caxingó, trata-se da questão “Diversidade de níveis de habilidade na turma”, o que demonstra uma realidade crescente nas grandes cidades. Muitas crianças que ficam reprovadas acabam estudando com crianças menores e ainda existem os casos de multisseriado, ou seja, mais de uma turma na mesma sala, com variação de idades e necessidades individuais, além do problema da distorção série/idade.

Em Caxingó, o segundo maior desafio é a resistência à leitura, isso demonstra que, apesar da presença e do trabalho do professor alfabetizador, eles sentem certa resistência por parte dos alunos em aprender a leitura e a escrita, fato que precisa ser incentivado e mediado sempre com a presença de um professor leitor.

E, por fim, destacamos a ausência da formação continuada sistematizada/ofertada pelas secretarias municipais de educação, em ambos os municípios percebemos a necessidade e carência desse aspecto na vida do professor alfabetizador.

Percebemos e elencamos que os professores alfabetizadores enfrentam inúmeros desafios em sua prática pedagógica, que vão desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho e o apoio institucional. Esses desafios podem impactar diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos e a eficácia do processo de alfabetização.

A formação adequada dos professores é fundamental para que eles possam desenvolver competências e habilidades necessárias para a alfabetização. No entanto, a formação inicial frequentemente se mostra insuficiente para preparar os professores para os desafios da sala de aula. A pesquisa de Gatti e Barreto (2009, p. 45) aponta que muitos ‘cursos de formação de professores ainda possuem um currículo que não se alinha completamente com as demandas práticas do ensino de leitura e escrita, resultando em profissionais que precisam buscar complementar sua formação por meio de cursos e capacitações adicionais’.

O apoio institucional é vital para o sucesso dos processos de alfabetização. No entanto, muitos professores relatam uma falta de suporte por parte da administração escolar e das políticas educacionais vigentes. Políticas mal formuladas, falta de continuidade nos programas de alfabetização e ausência de acompanhamento e avaliação sistemática são barreiras significativas. Os estudos de Solé (1998, p. 23) destacam que o “apoio contínuo e a orientação pedagógica são essenciais para que os professores possam implementar práticas de ensino eficazes e adaptativas”. Diante dessa afirmativa percebemos o quanto o processo formativo interfere na prática cotidiana de sala de aula.

Lidar com a diversidade nas salas de aula é um desafio constante para os professores alfabetizadores. Eles precisam adaptar suas práticas para atender às necessidades de alunos com diferentes níveis de habilidade, origens culturais e sociais, além de alunos com necessidades educacionais especiais. A inclusão efetiva desses alunos requer estratégias pedagógicas diferenciadas e, muitas vezes, a falta de formação específica e recursos adequados dificulta essa tarefa. A inclusão educacional, conforme Mantoan (2003, p. 45) enfatiza, "exige uma preparação cuidadosa e um suporte contínuo aos professores, tanto de formação, quanto de material e espaço físico".

Tabela 7: Motivação por reinvenção das práticas pedagógicas na pandemia

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Buscando melhorar minha prática diante da nova forma de ensinar	20	6
Segui as orientações da rede municipal de ensino	45	4

Fonte: Damasceno.

A análise da Tabela 7 revela que a principal motivação dos professores para adaptar suas práticas pedagógicas foi seguir as orientações da rede municipal de ensino, com 45 docentes em Parnaíba e 4 em Caxingó optando por essa alternativa. Esse dado sugere que, durante o período pandêmico, a adaptação das estratégias de ensino esteve fortemente pautada em diretrizes institucionais, possivelmente refletindo a necessidade de padronização das ações diante da emergência educacional imposta pela Covid-19.

Por outro lado, 20 professores em Parnaíba e seis (6) em Caxingó indicaram a busca por reinventar suas práticas com o objetivo de melhorar sua atuação diante da nova forma de ensinar. Esse percentual representa uma parcela significativa dos educadores, que se mostraram proativos na busca por estratégias mais eficazes para o ensino remoto ou híbrido, demonstrando um engajamento pessoal na superação dos desafios da alfabetização em um contexto atípico.

A discrepância entre os dois grupos de respostas evidencia que a dependência das orientações institucionais foi um fator determinante na condução das práticas pedagógicas durante a pandemia, o que pode indicar tanto um cenário de suporte estrutural oferecido pelas redes de ensino quanto uma possível limitação na autonomia dos docentes para experimentação de novas metodologias. A menor adesão à motivação autônoma pode estar relacionada a fatores como a insegurança na adoção de abordagens inovadoras, a falta de formação específica para o uso de novas tecnologias ou, ainda, à sobrecarga de trabalho imposta pelas condições adversas do ensino remoto.

Dessa forma, os dados reforçam a importância de investir na formação continuada dos professores, promovendo tanto o desenvolvimento da autonomia docente quanto o fortalecimento da capacidade de adaptação a novas realidades educacionais. A necessidade de um equilíbrio entre a normatização das diretrizes institucionais e a liberdade pedagógica dos professores torna-se evidente, pois a inovação na alfabetização, especialmente em momentos de crise, demanda não apenas diretrizes claras, mas também espaços formativos que incentivem práticas criativas e reflexivas.

Durante a pandemia, o foco dessa pesquisa foi a reinvenção docente, provocada pelo cenário de isolamento social ocasionado pelo coronavírus. Cada rede, municipal ou estadual, desenvolveu práticas de orientação e estratégias para a realização do ensino remoto, com foco em não parar de vez o processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa motivação, perguntamos aos professores colaboradores desta pesquisa qual foi a motivação para a reinvenção necessária diante da nova forma de ensinar.

De imediato, observam-se respostas de professores que buscaram, da melhor forma, chegar aos seus alunos por meio da reinvenção de suas práticas, motivados pela necessidade de se fazerem presentes nas casas dos estudantes, inovando e dinamizando a forma de ensinar — mesmo sem o apoio efetivo das secretarias para a realização das aulas remotas. No entanto, observou-se que a maioria dos professores atuou sem buscar inovação ou estratégias que despertassem o interesse dos alunos pelo objeto de conhecimento trabalhado pelo professor, limitando-se a seguir exclusivamente as orientações das secretarias municipais, mesmo quando essas orientações não contemplassem o desenvolvimento de habilidades básicas de aprendizagem.

Durante a pandemia de Covid-19, a reinvenção docente foi um fenômeno significativo, causado pela necessidade de adaptação ao ensino remoto devido ao isolamento social. Cada rede de ensino, seja municipal ou estadual, implementou suas próprias práticas e orientações para continuar o processo de ensino-aprendizagem, evitando uma interrupção total. Essa situação colocou os professores diante de um desafio sem precedentes: a necessidade de se reinventar e adaptar suas metodologias de ensino para um ambiente virtual.

Diante das respostas obtidas podemos inferir que alguns professores mostraram grande motivação para essa reinvenção. Eles buscaram meios eficazes de se conectar com seus alunos, inovando e dinamizando suas práticas pedagógicas, mesmo quando enfrentavam limitações impostas pelas secretarias de educação. Esses educadores se esforçaram para estar presentes na vida de seus alunos, utilizando diversas ferramentas tecnológicas e estratégias criativas para manter o engajamento e a continuidade do aprendizado.

Por outro lado, a pesquisa indica que uma parte significativa dos professores optou por seguir estritamente as orientações das secretarias de educação, sem buscar inovações adicionais. Muitas vezes, essas diretrizes não abordavam de maneira eficaz o desenvolvimento das habilidades básicas de aprendizagem dos alunos. Isso resultou em práticas pedagógicas que não conseguiram captar a atenção dos alunos de maneira significativa.

A literatura sobre o impacto da pandemia na educação revela que a eficácia do ensino remoto depende muito da capacidade dos professores de se adaptarem e inovarem suas práticas pedagógicas. Segundo Senhoras *et al.* (2021, 56), "a adaptação ao ensino remoto exigiu dos professores não apenas a aquisição de novas habilidades tecnológicas, mas também a capacidade de reconfigurar suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades de seus alunos em um ambiente virtual". Souza e Miranda (2021) destacam que "os professores que conseguiram inovar e utilizar recursos tecnológicos de maneira criativa foram mais bem-sucedidos em manter o engajamento e a motivação dos alunos durante o período de ensino remoto", essa prática antecipamos que foi realizada de muitas formas em Parnaíba, já em Caxingó o ensino remoto foi feito de acordo com as apostilas mensais.

Dessa forma, fica evidente que a pandemia impulsionou um movimento de reinvenção pedagógica que abrangeu desde o uso avançado de tecnologias até pequenas adaptações no cotidiano escolar. Essa transformação não se limitou apenas à adoção de plataformas digitais, mas também à ressignificação das práticas docentes, à diversificação dos materiais didáticos e ao fortalecimento do papel do professor como mediador da aprendizagem em novos contextos. A experiência vivida reforça a necessidade de investimentos contínuos na formação docente, a fim de garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar desafios emergentes e integrar, de forma eficaz, as inovações tecnológicas ao ensino presencial, promovendo uma alfabetização mais dinâmica e acessível para todos.

Percebemos, assim que a reinvenção docente durante a pandemia variou significativamente entre os educadores. Enquanto alguns buscaram inovações e estratégias para garantir a eficácia do ensino remoto, outros buscaram seguir as orientações das secretarias de educação — o que, diante dos fatos observados, também pode ser compreendido como uma forma de reinvenção, considerando que, em muitos casos, o uso da tecnologia antes da pandemia era praticamente inexistente. A motivação para essa reinvenção esteve fortemente ligada à disposição dos professores para explorar novas metodologias e ferramentas tecnológicas, visando a continuidade e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Essa reinvenção também se manifestou em práticas simples, como o uso de ferramentas básicas de digitação e formatação de apostilas para entrega aos alunos.

### 6.1.2 Análise dos questionários referentes ao Bloco 2: Formação do sujeito alfabetizador

Para tratarmos sobre a formação do sujeito alfabetizador é essencial abordar aspectos como a formação inicial, a formação continuada, as percepções sobre a formação recebida e as necessidades percebidas pelos professores.

As questões visam compreender uma visão abrangente da formação do sujeito alfabetizador, desde a formação inicial até a continuada, e incluem percepções sobre a eficácia da formação recebida e as necessidades atuais. As perguntas nos permitem uma análise detalhada dos dados, proporcionando interações e percepções valiosas para elucidarmos o processo de melhoria da formação de professores alfabetizadores.

Tabela 8: Participação em Formação Continuada em Alfabetização e Letramento

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Nunca (não participa das formações)	5	0
Raramente (entre 1 e 2 formações)	9	3
Às vezes (entre 3 e 5 formações)	28	4
Frequentemente (entre 5 e 7 formações)	11	2
Sempre (participa de todas as formações ofertadas)	12	1

Fonte: Damasceno.

A análise dos dados da tabela “Participação em Formação Continuada em Alfabetização e Letramento” indica que a frequência de participação nas formações varia significativamente entre os professores pesquisados. O maior percentual de respostas concentra-se na opção “às vezes (entre 3 e 5 formações)”, com 28 docentes em Parnaíba e 4 em Caxingó, sugerindo que, apesar do reconhecimento da importância da formação, a adesão não é contínua para a maioria dos alfabetizadores. Esse dado pode refletir tanto dificuldades estruturais, como a disponibilidade de tempo e carga horária docente, quanto questões relacionadas à qualidade e relevância das formações ofertadas.

Ao observar os extremos da tabela, percebe-se que 5 professores em Parnaíba nunca participam de formações, enquanto em Caxingó essa opção não foi assinalada, o que pode indicar um maior engajamento nesse município ou uma oferta de formação mais alinhada às necessidades dos docentes. Por outro lado, 12 professores em Parnaíba e 1 em Caxingó afirmaram participar de todas as formações disponíveis, demonstrando que são educadores altamente engajados com o aprimoramento profissional contínuo. Esse engajamento também se reflete na categoria “frequentemente (entre 5 e 7 formações)”, que recebeu 11 respostas em

Parnaíba e 2 em Caxingó, sinalizando uma parcela de docentes com participação mais consistente.

A presença de 9 professores em Parnaíba e 3 em Caxingó, que informaram participar de formações apenas "raramente (entre 1 e 2 formações)" também merece destaque. Esse dado sugere que uma parte significativa dos alfabetizadores tem contato esporádico com capacitações específicas em alfabetização e letramento. Isso pode estar relacionado a dificuldades institucionais, como falta de incentivo, sobrecarga de trabalho ou à percepção de que as formações não agregam diretamente à prática pedagógica.

Dessa forma, a análise evidencia que, embora a maioria dos professores participe de algum tipo de formação continuada, persistem desafios relacionados à sua regularidade e ao engajamento efetivo. Isso reforça a necessidade de repensar a organização e a oferta dessas formações, garantindo que sejam acessíveis, aplicáveis e alinhadas às reais necessidades do cotidiano dos alfabetizadores, para que haja um impacto significativo na qualidade do ensino da alfabetização.

Diante da pergunta central sobre o processo de participação em formação continuada em alfabetização e letramento, percebe-se que os professores participam, mas não de forma sistemática e organizada. Para a alfabetização, há uma necessidade de entendimento e sistematização dos objetos de conhecimento, pois é um processo essencial na prática docente. No questionário, a resposta mais escolhida foi "às vezes", apresentando que em ambos os municípios não existem um sistema de formação continuada.

Entendemos que a participação dos professores em formação continuada em alfabetização e letramento é essencial para garantir uma educação de qualidade, capaz de desenvolver plenamente as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Soares (2004, p. 42) destaca a "importância de uma formação contínua e aprofundada dos educadores para enfrentar os desafios complexos do ensino da leitura e da escrita".

Os dados analisados corroboram a perspectiva de Soares (2004, p. 44), evidenciando que a "alfabetização não se limita ao ensino inicial da leitura e da escrita, mas constitui um processo contínuo que se estende, no mínimo, aos primeiros anos do ensino fundamental". As análises demonstram que os professores alfabetizadores reconhecem a alfabetização como uma fase de desenvolvimento intensivo das habilidades de leitura e escrita, enquanto o letramento emerge como a aplicação dessas competências em práticas sociais significativas. Além disso, os resultados apontam para a necessidade de uma formação continuada que proporcione aos docentes uma compreensão aprofundada das relações entre teoria e prática no ensino da

alfabetização, permitindo-lhes aprimorar suas metodologias e estratégias pedagógicas para melhor atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem.

Soares (2004) enfatiza, ainda, que a alfabetização e o letramento devem ser considerados como processos interdependentes e complementares, afirmando que "para alfabetizar letrando, o professor precisa ser, ele próprio, um sujeito letrado, e essa condição só se atinge com uma formação contínua, que não se encerra com a graduação inicial" (Soares, 2004, p. 45). Essa abordagem contínua não apenas aprimora as competências do professor, mas também o mantém motivado e atualizado frente às novas demandas educacionais e sociais. Ela possibilita que o educador esteja sempre preparado para oferecer um ensino de qualidade, adaptado às necessidades e realidades de seus alunos. Portanto, a afirmação sublinha a necessidade de um compromisso permanente com o desenvolvimento profissional para garantir que os professores possam efetivamente alfabetizar letrando, promovendo uma educação de qualidade que capacite os alunos a serem sujeitos letrados e críticos na sociedade.

Os dados analisados indicam que a formação continuada desempenha um papel essencial na atualização e contextualização das metodologias e práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento. Observou-se que os professores reconhecem a necessidade de acompanhar o desenvolvimento de novas pesquisas e abordagens didáticas, considerando que essas inovações podem impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados apontam que a formação continuada constitui um espaço de reflexão e troca de experiências entre os educadores, favorecendo um ambiente de desenvolvimento profissional colaborativo. Esse aspecto se mostra fundamental, uma vez que os dados também evidenciam a diversidade existente nas salas de aula, tanto em termos de necessidades educacionais quanto de ritmos de aprendizagem dos alunos.

Os achados desta pesquisa reafirmam que a formação continuada em alfabetização e letramento não se configura apenas como um diferencial pedagógico, mas como um componente indispensável para a qualificação docente e para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade. Ademais, verificou-se que a efetividade desse processo formativo está diretamente associada ao investimento por parte dos órgãos federais, estaduais e municipais, o que sugere a necessidade de políticas públicas estruturadas que garantam a formação permanente dos professores. Assim, os dados reforçam que investir na qualificação docente representa um investimento direto na aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no desenvolvimento social e educacional do país.

Tabela 9: Valorização da formação em Alfabetização e Letramento

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Desnecessária	0	0
Pouco necessária	14	1
Moderadamente necessária	28	4
Muito necessária	11	3
Essencial	12	2

Fonte: Damasceno.

A análise da Tabela sobre a “Valorização da formação em Alfabetização e Letramento” revela que, embora a maioria dos professores reconheça a importância da formação continuada, ainda há uma parcela significativa que a considera apenas “moderadamente necessária”. Em Parnaíba, essa foi a resposta mais frequente, com 28 docentes, e em Caxingó, 4 professores compartilharam dessa percepção. Esse dado sugere que, embora haja uma consciência sobre a relevância da formação, ainda existem fatores que limitam seu reconhecimento como uma prioridade absoluta. Entre esses fatores, pode-se considerar a sobrecarga de trabalho, a ausência de formações direcionadas às demandas reais dos alfabetizadores ou até mesmo a percepção de que a experiência prática no ensino já seria suficiente para o exercício da docência.

Por outro lado, uma parcela expressiva de professores demonstrou uma valorização mais acentuada da formação em alfabetização e letramento. Em Parnaíba, 11 professores a consideraram "muito necessária", enquanto 12 a classificaram como "essencial". Em Caxingó, 3 docentes indicaram que a formação é muito necessária e 2 a consideraram essencial. Esses dados reforçam que, apesar das dificuldades estruturais e metodológicas que possam impactar a participação nas formações, há um entendimento, ainda que não unânime, sobre a necessidade de atualização pedagógica para melhorar a qualidade da alfabetização. O número de professores que classificaram a formação como "pouco necessária" também merece destaque, com 14 respostas em Parnaíba e uma em Caxingó, pois aponta para possíveis fragilidades na estruturação e oferta das formações, que podem não atender às expectativas e necessidades do corpo docente.

Diante desses resultados, evidencia-se a necessidade de aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam a valorização (ou não) da formação em alfabetização e letramento. Além disso, torna-se essencial que as redes de ensino reformulem suas estratégias formativas, garantindo que os conteúdos abordados sejam relevantes, acessíveis e

contextualizados com a realidade dos professores, incentivando maior engajamento e participação qualificada nas capacitações oferecidas.

Os dados analisados revelam uma percepção moderada sobre a necessidade da formação continuada entre os professores participantes da pesquisa. A opção mais escolhida (moderadamente necessária) indica que, embora os docentes reconheçam a importância do aperfeiçoamento profissional, a formação ainda não ocupa uma posição prioritária em suas jornadas docentes. Essa informação sugere que, apesar das exigências e desafios enfrentados no ensino da alfabetização, outros fatores — como a carga de trabalho e as condições institucionais — podem influenciar a adesão dos professores às oportunidades formativas. Tal cenário reforça a necessidade de políticas públicas mais eficazes para incentivar e valorizar a formação continuada como parte essencial do desenvolvimento docente.

A valorização da formação em alfabetização e letramento se configura como um elemento central para a qualificação do ensino, especialmente no Brasil, onde os esforços para a alfabetização são respaldados por programas governamentais e legislações específicas. A literatura corrobora essa perspectiva ao enfatizar que a alfabetização vai além da aquisição de habilidades técnicas, constituindo-se como um processo ativo de construção do conhecimento (Ferreiro, 2011).

Para que esse processo ocorra de maneira significativa, é essencial que os professores compreendam a alfabetização como um fenômeno dinâmico, mediado pelas interações dos alunos com a linguagem escrita e suas experiências socioculturais. Leal (2005) reforça essa concepção ao destacar a relevância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural e linguística dos estudantes. A autora argumenta que a formação continuada deve capacitar os educadores a integrar essas experiências ao ensino, tornando a alfabetização um processo inclusivo e adaptável às necessidades individuais dos alunos. Os dados deste estudo, portanto, evidenciam a necessidade de ampliar a valorização da formação docente, garantindo que a atualização pedagógica se traduza em práticas mais qualificadas e contextualizadas para a realidade educacional.

Ainda sobre a valorização do processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, destacamos as reflexões de Carvalho (2010, p. 77) quando a autora argumenta que "o letramento deve ir além da decodificação de textos; ele deve capacitar os alunos a compreenderem e questionarem as informações, desenvolvendo um pensamento crítico". Para ela, a formação dos professores deve incluir não apenas métodos de ensino de leitura e escrita, mas também estratégias para fomentar a criticidade e a autonomia dos alunos, utilizando práticas pedagógicas engajadas socialmente, gerando e possibilitando práticas para desenvolver

e aprimorar o letramento dentro e fora da sala de aula. Compreendemos que a autora aponta que a formação deve ir além das habilidades técnicas, incorporando práticas que promovam o letramento crítico, permitindo que os alunos se tornem leitores e escritores proficientes.

Enfatizamos que a valorização da formação em alfabetização e letramento é fundamental para garantir uma educação de qualidade e que deve ser valorizada tanto pelos professores quanto pelas secretarias de educação, pois a formação contínua é eficaz para preparar educadores capazes de promover uma alfabetização significativa, inclusiva e crítica.

Tabela 10: Importância da adaptação às mudanças necessárias para continuar ensinando durante a pandemia

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Desnecessária	5	0
Pouco necessária	4	0
Moderadamente necessária	12	1
Muito necessária	11	2
Essencial	33	7

Fonte: Damasceno.

A análise da Tabela 11 demonstra que a maioria dos professores alfabetizadores reconheceu a necessidade de adaptação às mudanças impostas pela pandemia para a continuidade do ensino. Em Parnaíba, 33 professores consideraram essa adaptação “essencial”, enquanto em Caxingó essa percepção foi compartilhada por 7 docentes. Além disso, um número significativo de professores também classificou a adaptação como "muito necessária", com 11 respostas em Parnaíba e 2 em Caxingó. Esses dados evidenciam que, para a maior parte dos educadores, a reestruturação das práticas pedagógicas foi fundamental para enfrentar os desafios do ensino remoto e híbrido, destacando a resiliência dos profissionais da educação diante de um cenário adverso.

Por outro lado, uma parcela menor de professores demonstrou um entendimento menos enfático sobre a necessidade de adaptação. Em Parnaíba, 12 docentes classificaram a adaptação como "moderadamente necessária", enquanto 4 consideraram-na "pouco necessária" e 5 a classificaram como "desnecessária". A ausência de respostas nessas categorias em Caxingó pode indicar uma maior percepção da necessidade de mudança nesse município ou deve-se ao número reduzido de participantes na pesquisa. O fato de que uma parcela dos professores não percebeu a adaptação como essencial ou muito necessária sugere a possibilidade de dificuldades na implementação de novas estratégias, resistência às mudanças ou até mesmo limitações estruturais que dificultaram a adoção de práticas inovadoras. Dessa forma, os dados ressaltam

a importância de oferecer suporte contínuo aos professores para que possam desenvolver as competências necessárias para atuar em cenários de ensino emergenciais, garantindo a continuidade e a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A maioria dos alfabetizadores precisou aprender a lidar com a tecnologia e utilizá-la para fazer chegar aos seus alunos o objeto de conhecimento ministrado. Os dados analisados evidenciam que a implementação do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19 exigiu dos professores novos saberes, especialmente no uso de plataformas digitais, edição de documentos e produção de vídeos. De acordo com Behar (2020, p. 59), “com o ensino remoto, muitos professores precisaram reestruturar sua forma de trabalho, pois não estavam preparados e nem capacitados para atuar nesta modalidade de ensino”. Os achados desta pesquisa corroboram essa afirmação, indicando que a transição repentina para o ensino remoto impôs desafios significativos aos docentes, revelando lacunas na formação inicial e continuada, demandando uma adaptação emergencial das práticas pedagógicas.

Os dados também apontam que um dos principais desafios enfrentados pelos professores foi a dificuldade no manuseio das ferramentas tecnológicas essenciais para o ensino remoto. A ausência de capacitação prévia para o uso de plataformas como *Zoom* e *Google Classroom* evidenciou uma “carência estrutural na formação docente (Senhoras, 2021, p. 99). Além disso, o ensino remoto impactou a organização do trabalho docente, exigindo que os professores conciliem suas atividades pedagógicas com as demandas do ambiente doméstico, frequentemente sem condições adequadas para o ensino. Outro aspecto identificado na pesquisa foi a alteração na dinâmica de interação com os alunos, elemento central do processo de ensino-aprendizagem. A comunicação à distância tornou-se um obstáculo para a construção de vínculos pedagógicos, dificultando a avaliação do engajamento dos estudantes e o suporte emocional necessário para a aprendizagem. Lopes (2020, p. 32) reforça que esse cenário evidenciou a “necessidade de formação continuada, focada no uso de tecnologias educacionais e metodologias de ensino remoto”.

Por fim, os achados demonstram que, apesar dos desafios enfrentados, muitos professores demonstraram resiliência e capacidade de adaptação, buscando novas formas de atuação no ensino remoto. No entanto, os dados reforçam que a preparação docente para esse contexto emergencial foi insuficiente, evidenciando a urgência de investimentos contínuos em formação tecnológica e pedagógica. A pesquisa corrobora as reflexões de Behar (2021, p. 60), indicando que a “capacitação docente voltada ao uso de tecnologias digitais deve ser considerada uma prioridade para garantir que os professores estejam preparados para futuras crises e para potencializar o uso das novas tecnologias no ensino”.

Tabela 11: Sentimento/posicionamento frente à formação ofertada

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Insatisfeito/a	33	7
Pouco satisfeito/a	13	2
Satisfeito/a	10	1
Muito satisfeito/a	9	

Fonte: Damasceno.

A análise da Tabela 11 evidencia um alto índice de insatisfação dos professores alfabetizadores em relação à formação ofertada durante a pandemia. Em Parnaíba, 33 docentes declararam-se insatisfeitos, enquanto em Caxingó esse número foi de 7, totalizando a maioria das respostas. Além disso, 13 professores em Parnaíba e 2 em Caxingó indicaram estar "pouco satisfeitos", reforçando a percepção predominante de que a formação continuada oferecida não atendeu às necessidades emergenciais do período pandêmico. Esses dados indicam que a capacitação ofertada pode ter sido percebida como insuficiente em relação aos desafios impostos pelo ensino remoto, tanto no que se refere à adaptação metodológica quanto ao uso de tecnologias educacionais.

Por outro lado, a satisfação plena com a formação foi expressa por uma minoria dos participantes. Apenas 10 professores em Parnaíba e 1 em Caxingó afirmaram estar satisfeitos, enquanto a opção "muito satisfeito" foi escolhida por 9 docentes, exclusivamente no município de Parnaíba. Essa discrepância pode estar relacionada a diferenças na estruturação das formações oferecidas nos dois municípios, bem como a variáveis individuais, como expectativas dos docentes e o grau de domínio prévio sobre os temas abordados. O elevado índice de insatisfação aponta para a necessidade de repensar a formação continuada dos alfabetizadores, garantindo que os conteúdos abordados sejam mais alinhados às demandas reais da prática docente, especialmente em contextos de crise. Além disso, os dados sugerem a importância de uma escuta ativa dos professores, permitindo ajustes nos programas formativos para que sejam mais eficazes e relevantes para a atuação profissional.

Indagamos aos professores alfabetizadores sobre como se sentiram frente à formação ofertada pelas secretarias de educação, a resposta mais escolhida foi: insatisfeito/a. Essa resposta dialoga com a pergunta anterior sobre a valorização da formação, pois se percebe, que apesar dos números quanto à participação no processo formativo divergir, entende-se que os alfabetizadores compreendem que o processo de formação frente à alfabetização é necessário e que precisava ter sido melhor ofertado e sistematizado durante o período pandêmico.

Apesar dos alfabetizadores terem participado "às vezes" das formações, a maior parte se sentiu insatisfeita com eles. Isso traz uma questão interessante: como conciliar esse baixo nível de participação com a percepção de que as formações foram insatisfatórias? A implicação é que, mesmo com a participação parcial, os alfabetizadores veem a formação como necessária, mas acreditam que ela foi mal estruturada e poderia ter sido melhor durante o período pandêmico. Também se faz necessário pensar se a participação esporádica, além de refletir dificuldades de agenda, pode indicar descontentamento com a qualidade ou relevância dos conteúdos envolvidos. Essa insatisfação pode estar relacionada à percepção de que as formações, mesmo esporádicas, não atendem às necessidades emergentes, especialmente durante o período pandêmico, com seus desafios ampliados.

Diante da reflexão acerca da formação/orientação de professores ao longo da pandemia, ressalta-se o Parecer n.º 05/2020 do CNE:

[...] é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias (Brasil, 2020, p. 3).

O Parecer n.º 05/2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), sublinha a necessidade de considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira, que agravam o cenário educacional decorrente da pandemia. Essa observação é crucial para entender os impactos diferenciados que a crise sanitária teve sobre a educação no Brasil, particularmente quando se consideram fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Destacamos nessas fragilidades o processo formativo dos professores do Brasil, que não estava em foco e não havia prerrogativas para acontecer, não tendo algo sistematizado, apenas as ordens de isolamento social, cada município e secretaria fez o seu sistema de ensino seguir.

As diferenças de proficiência e alfabetização entre os estudantes brasileiros são marcantes e refletem profundas desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) mostram que alunos de contextos mais vulneráveis frequentemente apresentaram níveis de desempenho muito inferiores aos de seus pares mais privilegiados. Esse quadro se agravou durante a pandemia, com a suspensão das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto.

Uma das desigualdades reveladas pela pandemia foi o acesso desigual às tecnologias digitais. Estudantes de famílias de baixa renda, muitas vezes, não possuem computadores, tablets ou acesso à internet de qualidade em casa. Esta disparidade tecnológica tornou o ensino remoto inviável para muitos, ampliando ainda mais a lacuna educacional. Segundo o Parecer do CNE, "as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias representam um dos maiores desafios para a educação durante a pandemia" (Brasil, 2020, p. 3). Fato que devia ser levado em consideração para o devido preparo dos professores, uma das mínimas preocupações dos governos frente a crise sanitária.

Além das dificuldades relacionadas à infraestrutura, há também uma desigualdade quanto à capacidade de utilização das tecnologias disponíveis, principalmente no que diz respeito à produção de conteúdos por parte dos professores. Diante dessa demanda, os professores — ou uma parte deles — se reinventaram. Com manuais e tutoriais, conseguiram manter-se presentes na vida dos alunos, mas a outra parcela, sem o conhecimento necessário e diante das dificuldades impostas pelo momento, nada fez para atualizar-se, ficando a cargo das secretarias essas orientações, as quais, em sua maioria, mostraram-se omissas.

Os dados analisados evidenciam que a formação docente desempenha um papel central na “superação do senso comum e na garantia do acesso ao conhecimento elaborado”, como destacado por Saviani (2003, p. 14). No contexto educacional, especialmente durante a pandemia, a atuação dos professores alfabetizadores foi fundamental para minimizar os impactos das desigualdades de aprendizagem. Os achados sugerem que a escola e as redes de ensino têm como função essencial a mediação do conhecimento científico, possibilitando que os estudantes desenvolvam habilidades que vão além da mera reprodução de informações, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva.

Saviani (2003, p. 15) identifica “duas dimensões fundamentais na formação docente: a apropriação dos conteúdos culturais e cognitivos e a capacitação pedagógica. Os dados analisados corroboram essa perspectiva, evidenciando que um equilíbrio entre esses aspectos é essencial para que os professores desenvolvam estratégias eficazes de ensino”. No contexto da pandemia, essa necessidade tornou-se ainda mais evidente, uma vez que os professores precisaram adaptar suas práticas pedagógicas para atender às demandas emergentes. Assim, os resultados reforçam que a formação continuada deve priorizar tanto o aprofundamento teórico quanto a instrumentalização metodológica, permitindo que os docentes transformem sua atuação em sala de aula e contribuam para a construção de uma educação crítica e socialmente significativa.

Ainda no que diz respeito à formação ofertada na pandemia, Oliveira e Júnior (2020, p. 208) ressaltam que:

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para o estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos.

A pandemia de Covid-19 forçou uma rápida e inesperada transição do ensino presencial para o remoto, exigindo que professores buscassem novas formas de ensinar para garantir que os alunos continuassem aprendendo em um ambiente diferente da sala de aula tradicional. Para enfrentar essa nova realidade, os educadores tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas, utilizando materiais didáticos audiovisuais e redefinindo os métodos de avaliação, que deveriam ser amplamente orientados pelas secretarias de educação. No entanto, diante das respostas obtidas, percebemos que não houve esse gerenciamento mais próximo aos professores.

Os professores, diante da necessidade de manter a continuidade do ensino, demonstraram uma grande capacidade de adaptação e inovação. Aqui, conceituamos como reinvenção pedagógica, pois os professores iniciaram a utilização de uma variedade de recursos tecnológicos, incluindo vídeos, apostilas, aulas gravadas, plataformas de ensino a distância e outras ferramentas digitais para criar um ambiente de aprendizagem virtual mesmo sem um sistema específico. Essa mudança representou um esforço significativo, visto que muitos docentes não estavam familiarizados com essas tecnologias e métodos antes da pandemia. No entanto, ao longo do questionário aplicado, se percebe que, de fato, aconteceu a reinvenção da prática docente, porém com a ausência da orientação e formação adequada para esse processo.

Destacamos ainda que os alunos enfrentaram uma série de dificuldades que complicaram o processo de ensino-aprendizagem. Entre as principais barreiras estavam: falta de acesso à internet, falta de aparelhos adequados e ainda ambiente inadequado para estudos. Muitos alunos não tinham acesso adequado à internet em suas casas, o que dificultou significativamente a participação em aulas online e o acesso aos materiais de estudo. Além da conexão à internet, muitos alunos não possuíam dispositivos adequados, como computadores, tablets ou smartphones, para acessar as aulas e realizar atividades escolares. E, para aqueles que

“tinham acesso à internet e dispositivos, o ambiente de estudo em casa muitas vezes não era ideal” (Nascimento *et al.* 2022, p 25).

Diante do exposto, os professores no Brasil vivenciaram um período ímpar em suas vidas, sendo evidenciada a necessidade premente da formação docente. É nítido que sentiram a ausência de orientação, e tiveram que se adaptar por iniciativa própria à situação inóspita gerada pelo coronavírus. Através das reflexões trazidas por esta pesquisa e mediadas pelas respostas dos professores alfabetizadores, constata-se que a ausência física do professor, a suspensão das aulas presenciais e o rompimento das interações diretas não permitiram o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura e escrita de forma adequada.

Os dados analisados demonstram que a formação continuada dos professores alfabetizadores é um fator determinante para a qualidade do ensino, especialmente em contextos de crise, como o imposto pela pandemia de Covid-19. A insatisfação expressa pelos docentes em relação às formações oferecidas revela não apenas uma lacuna na adequação dos conteúdos e metodologias, mas também a necessidade de estruturar programas que considerem as demandas emergentes do ensino remoto e híbrido. Além disso, a baixa adesão às formações, aliada à percepção de sua pouca efetividade, sugere que a relevância dos temas abordados e a aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos são aspectos essenciais para garantir o engajamento dos professores. Esses achados evidenciam a importância de repensar as políticas formativas, promovendo abordagens que integrem o conhecimento teórico-científico e a instrumentalização pedagógica, a fim de preparar os docentes para os desafios contemporâneos da alfabetização.

A análise também reforça a perspectiva de que a escola desempenha um papel essencial na democratização do conhecimento, sendo a formação docente um dos eixos centrais para a materialização desse propósito. Conforme apontado, a apropriação dos conteúdos científicos e culturais aliada ao desenvolvimento de competências pedagógicas são elementos fundamentais para garantir práticas alfabetizadoras eficazes. Os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia ressaltam a urgência de modelos formativos que articulem teoria e prática, considerando as especificidades do contexto educacional e as transformações impostas pelas novas demandas tecnológicas. Dessa forma, os resultados indicam que o fortalecimento da formação docente, por meio de políticas públicas estruturadas e contínuas, é uma condição indispensável para a promoção de uma educação crítica, equitativa e socialmente transformadora.

Também ressaltamos o trabalho incansável dos professores, que produziram de apostilas a canais no *YouTube*, na tentativa de chegar perto dos seus alunos, com desprendimento e

disponibilidade. Mesmo sem tanto apoio e/ou ferramentas, fizeram acontecer o processo de alfabetização na pandemia.

### 6.1.3 Análise dos Questionários referentes ao Bloco 3: Práticas pedagógicas

As questões da pesquisa sobre práticas pedagógicas de alfabetizadores são essenciais para compreender os métodos, estratégias e abordagens que os professores utilizaram no processo de alfabetização ao longo da pandemia. Elas ajudam a identificar as melhores práticas, os desafios enfrentados pelos educadores e as áreas que necessitam de melhoria ou inovação.

O questionário utilizado para a investigação das práticas pedagógicas na alfabetização foi estruturado com o objetivo de obter uma compreensão abrangente das abordagens adotadas pelos docentes. Essa ferramenta metodológica permitiu a coleta de dados quantitativos e qualitativos, possibilitando a identificação de métodos utilizados, desafios enfrentados e demandas por formação continuada. A construção das perguntas considerou a necessidade de captar percepções subjetivas e experiências concretas dos professores, permitindo uma análise mais detalhada das estratégias pedagógicas empregadas no cotidiano escolar.

A estrutura do questionário foi delineada para garantir que as respostas obtidas pudessem subsidiar reflexões sobre políticas educacionais e programas de formação docente. As perguntas foram formuladas para explorar tanto aspectos práticos do ensino da alfabetização quanto os desafios enfrentados pelos educadores, possibilitando inferências sobre tendências e lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os dados coletados oferecem subsídios para a construção de propostas mais alinhadas às necessidades dos alfabetizadores, promovendo aprimoramentos nas práticas pedagógicas e contribuindo para a elevação da qualidade do ensino da alfabetização.

Tabela 12: Prática pedagógica realizada na pandemia

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Método Fônico	5	2
Método Global	11	
Método Silábico	7	2
Teoria da Psicogênese	14	1
Não tinha um método exclusivo	28	5

Fonte: Damasceno.

A análise da Tabela 12 evidencia a diversidade de abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores alfabetizadores durante a pandemia, com predomínio da ausência de um método exclusivo em ambos os municípios pesquisados. Em Parnaíba, 28 professores declararam não seguir um método específico, enquanto em Caxingó essa resposta foi assinalada por 5 docentes. Esse dado sugere uma flexibilização metodológica no ensino remoto, possivelmente decorrente das dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, da necessidade de adaptação às ferramentas digitais e da ausência de um direcionamento claro sobre qual abordagem seria mais eficaz para a alfabetização em um cenário emergencial.

Além disso, observa-se que a Teoria da Psicogênese foi o método mais citado em Parnaíba, com 14 respostas, enquanto em Caxingó apenas um professor indicou sua utilização. O Método Global também se destacou em Parnaíba, com 11 respostas, mas não foi mencionado em Caxingó. O Método Silábico e o Método Fônico tiveram adesão relativamente menor, com 7 e 5 respostas em Parnaíba, respectivamente, e 2 respostas cada em Caxingó. Esses dados indicam que, apesar da predominância de práticas pedagógicas não sistematizadas, há uma presença significativa de referenciais teóricos estruturados, especialmente aqueles que enfatizam a construção do conhecimento pela criança, como a Psicogênese e o Método Global. No entanto, a variação nas respostas sugere que a escolha metodológica pode ter sido influenciada por diferentes fatores, como formação docente, acesso a materiais didáticos e diretrizes institucionais. A discrepância entre os municípios reforça a necessidade de reflexões sobre a formação continuada dos alfabetizadores, a fim de oferecer subsídios mais consistentes para a escolha e aplicação de métodos eficazes em diferentes contextos educacionais.

A partir da análise das respostas obtidas na questão 12 do questionário, que investigou como a alfabetização foi conduzida durante o período pandêmico, constatou-se que a maioria dos professores indicou a ausência de um método exclusivo. Esse dado revela uma lacuna significativa no processo formativo dos alfabetizadores, evidenciando a falta de diretrizes claras e estruturadas para a condução do ensino nesse contexto emergencial. A não adoção de um método específico pode estar relacionada à necessidade de adaptação às circunstâncias atípicas impostas pela pandemia, bem como à insuficiência de formação continuada voltada para o enfrentamento dos desafios do ensino remoto.

Essa constatação sugere que a incerteza metodológica esteve diretamente ligada à ausência de um suporte formativo consistente, o que impactou a condução das práticas pedagógicas no período analisado. O dado também aponta para a necessidade de políticas educacionais que fortaleçam a formação dos docentes, preparando-os para lidar com diferentes cenários e desafios da alfabetização. Dessa forma, observa-se que a pandemia não apenas

evidenciou dificuldades já existentes na formação dos alfabetizadores, como também reforçou a importância de investimentos contínuos em capacitação, garantindo que os professores estejam preparados para tomar decisões pedagógicas fundamentadas, mesmo diante de situações adversas.

Diante dos dados analisados, torna-se evidente que a ausência de um método exclusivo na condução da alfabetização durante a pandemia reflete um cenário de fragilidade na formação docente, especialmente no que se refere à adaptação a contextos emergenciais. A falta de orientação metodológica adequada impactou diretamente as práticas pedagógicas, gerando incertezas no processo de ensino-aprendizagem. Esses resultados reforçam a necessidade de um investimento contínuo na formação dos alfabetizadores, com ênfase na flexibilização metodológica e no uso de abordagens diversificadas que possam atender às demandas educacionais em diferentes circunstâncias. Assim, destaca-se a urgência de políticas que promovam capacitações mais estruturadas e eficazes, garantindo que os docentes estejam preparados para enfrentar desafios futuros e assegurar uma alfabetização de qualidade.

Para Kleiman, “o conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer” (Kleiman, 2005, p. 13), o que deve ser garantido pelo professor alfabetizador, principalmente no tratamento de questões e ações específicas para o processo de alfabetização, ampliando esse trabalho e ação para o processo de letramento.

Soares (2020, p. 27) define a

alfabetização como processo de apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática de leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas.

A alfabetização, como processo de apropriação da tecnologia da escrita, é um elemento central na formação de indivíduos capazes de interagir de maneira plena e eficaz com o mundo letrado. Esse processo envolve o domínio do sistema alfabético e das normas ortográficas, bem como o desenvolvimento de técnicas e procedimentos que facilitam a prática da leitura e da escrita. Através da alfabetização, os indivíduos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também adquirem habilidades cognitivas, linguísticas e metacognitivas que são essenciais para a comunicação, o aprendizado contínuo e a participação ativa na sociedade.

Na análise dos dados coletados, evidencia-se uma lacuna significativa na sistematização do planejamento pedagógico. Conforme Soares (CENPEC, 2016) afirma, "o problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método". Essa afirmação ressalta a importância da

intencionalidade e do planejamento no processo de alfabetização, demonstrando que a ausência de um método estruturado pode resultar em práticas pedagógicas inconsistentes e desarticuladas. Portanto, é fundamental que o ensino da leitura e da escrita se baseie em abordagens cientificamente fundamentadas e integradas à formação continuada dos professores.

Historicamente, o ensino da escrita e da leitura foi pautado por métodos tradicionais, centrados na memorização, repetição e decodificação mecânica dos textos, o que limitava a compreensão crítica dos alunos (Soares, 2018). Em contrapartida, abordagens contemporâneas, como a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, enfatizam a centralidade do aluno como protagonista do seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva propõe o uso de textos e gêneros que dialogam com a realidade dos alunos, ampliando seu repertório e promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Os dados desta pesquisa indicam que, ao longo da pandemia, a escolha dos métodos de alfabetização não foi suficientemente orientada por fundamentos teóricos robustos. Essa constatação pode ser interpretada como reflexo da insuficiência do apoio teórico oferecido pela formação docente, resultando em práticas pedagógicas que carecem de continuidade e coerência. Esse cenário evidencia a necessidade urgente de políticas educacionais que priorizem a formação continuada dos professores, dotando-os de recursos teóricos e práticos que possibilitem o desenvolvimento de práticas de ensino eficazes.

Por fim, o processo de alfabetização, ao possibilitar a construção contínua e crítica do conhecimento, transcende a mera decodificação de símbolos. Ele se configura como um meio pelo qual os indivíduos podem acessar, interpretar e transformar a informação, contribuindo para sua inserção ativa na cultura letrada e na sociedade. Assim, a análise dos dados ressalta a importância de uma abordagem metodológica estruturada que, ao mesmo tempo, contemple a evolução histórica do ensino da leitura e da escrita e responda às demandas contemporâneas de um mundo em constante transformação.

Tabela 13: Frequência que integra recursos tecnológicos nas práticas de alfabetização

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Nunca	9	2
Raramente (1 vez ao ano)	14	3
Às vezes (1 vez por mês)	18	4
Frequentemente (1 vez por semana)	15	1
Sempre (todos os dias)	9	

Fonte: Damasceno.

A análise dos dados apresentados na tabela revela um padrão de uso esporádico dos recursos tecnológicos nas práticas de alfabetização, com variações significativas entre os municípios pesquisados. Em Parnaíba, observa-se que 9 professores declararam nunca utilizar tecnologias em suas aulas, enquanto em Caxingó esse número foi menor, com apenas duas respostas nessa categoria. O grupo que indicou que "raramente" faz uso de recursos tecnológicos também apresenta uma diferença expressiva, com 14 respostas em Parnaíba e apenas 3 em Caxingó. Esses dados sugerem que, em ambos os municípios, ainda há uma parcela de docentes que não incorpora regularmente as tecnologias em seu trabalho pedagógico, o que pode indicar tanto dificuldades estruturais quanto lacunas na formação docente para o uso desses recursos.

Por outro lado, ao analisar as respostas que indicam maior frequência de uso, percebe-se que 18 professores em Parnaíba afirmaram utilizar tecnologias "às vezes" (aproximadamente uma vez por mês), enquanto apenas 4 docentes em Caxingó relataram a mesma frequência. A categoria "frequentemente" (uma vez por semana) teve 15 respostas em Parnaíba e apenas uma em Caxingó, evidenciando um contraste significativo na adoção desses recursos entre os dois municípios. Já o uso contínuo de tecnologia ("sempre") foi mencionado por 9 professores em Parnaíba, enquanto em Caxingó nenhum professor assinalou a opção "sempre". Isso sugere que, ainda que existam iniciativas para integrá-las ao ensino, as tecnologias não são amplamente disseminadas. Esses dados indicam a necessidade de políticas educacionais voltadas à ampliação do acesso e formação continuada dos professores, promovendo um uso mais sistemático e eficaz das ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização.

A análise das respostas referentes à frequência de uso de ferramentas tecnológicas nas aulas de alfabetização revela um padrão de utilização esporádica desses recursos. A opção "às vezes" foi a mais escolhida, seguida por "raramente", indicando que, embora as novas tecnologias estejam presentes no contexto escolar, seu uso ainda não se consolidou como uma prática sistemática no ensino da alfabetização. Um dado relevante é a opção "nunca", mencionada em nove ocasiões, o que demonstra que uma parcela dos professores ainda não considera as tecnologias digitais como instrumentos essenciais para o processo de alfabetização, mesmo após o período pandêmico. Esse achado sugere que, apesar da necessidade emergente de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia, a incorporação das tecnologias no cotidiano das salas de aula de alfabetização não se tornou uma prática uniforme, possivelmente em razão de fatores como formação docente insuficiente, dificuldades estruturais ou resistência às inovações metodológicas.

Esses dados indicam a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre os fatores que influenciam a adoção ou a resistência ao uso das tecnologias no processo de alfabetização. A baixa frequência de uso pode estar relacionada tanto a limitações estruturais e falta de recursos tecnológicos nas escolas quanto a lacunas na formação docente, que podem comprometer a apropriação e a aplicação pedagógica dessas ferramentas. Além disso, a escolha pela opção "nunca" por um número significativo de professores sugere que, para uma parcela dos alfabetizadores, a utilização das tecnologias ainda não é percebida como um elemento essencial para o ensino da leitura e escrita. Esse cenário evidencia a importância de programas de formação continuada que não apenas capacitem os docentes no uso dessas ferramentas, mas também os auxiliem na compreensão de seu potencial para diversificar metodologias e ampliar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

Em uma sociedade contemporânea, onde os recursos tecnológicos reduziram fronteiras e facilitaram a aproximação entre diferentes aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos, a condição de ser letrado é fundamental para se considerar uma educação verdadeiramente inclusiva, pois:

[...] os atos, as práticas, as modalidades e as circunstâncias de leitura e de escrita não estão veiculados (apenas) às instituições escolares e aos seus processos pedagógicos, mas seus usos e às suas práticas, tais como exigem as diversas dinâmicas, circunstâncias e os mais diferentes contextos do mundo social e cultural (Lacerda, 2010, p. 1).

Entendemos assim que dominar habilidades como ler jornais, redigir ofícios, interpretar obras literárias reconhecendo seus valores e estética, utilizar computadores e telefones móveis, acessar a internet e identificar placas e símbolos são “exigências fundamentais na sociedade atual. Todas essas competências podem ser desenvolvidas desde a alfabetização, ações que podem ser mediadas pelo uso da tecnologia” (Pereira; Amaral; Bueno, 2014, p. 10).

A escola é um espaço rico em diversidade cultural e precisa compreender seus sujeitos sob a perspectiva do multiculturalismo, abordagem que pode guiar as práticas pedagógicas por um caminho democrático e equitativo. Nesse contexto, é essencial que novas metodologias de ensino sejam incorporadas à prática dos educadores para tornar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel significativo nessas transformações, pois são recursos que possibilitam um trabalho coletivo, lúdico, atrativo e integrador.

Tabela 14: Recursos tecnológicos utilizados para apoiar a alfabetização (podem marcar mais de uma opção)

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Tablets		
Computadores	17	3
Softwares Educacionais		
Aplicativos de Alfabetização	7	
Datashow		
Quadro e pincel	65	10
Livro didático e apostilas	65	10
Outros recursos	41	9

Fonte: Damasceno.

Ao indagar os alfabetizadores sobre os recursos tecnológicos empregados na mediação do processo de alfabetização, os dados revelaram uma tendência marcante: a maioria dos participantes recorreu a instrumentos tradicionais, como quadro e pincel, livros didáticos, apostilas e outros recursos convencionais. Essa predominância evidencia uma preferência por ferramentas consolidadas, sugerindo que, mesmo quando se busca inovar por meio da tecnologia, as práticas pedagógicas mantêm uma forte conexão com métodos tradicionais.

Essa constatação pode ser interpretada à luz de fatores estruturais e formativos, os quais apontam para a continuidade de práticas arraigadas no contexto educacional. A dependência desses recursos tradicionais pode refletir, por um lado, a disponibilidade e a familiaridade dos docentes com esses instrumentos, e, por outro, as limitações no acesso ou na integração de tecnologias digitais mais avançadas. Assim, os resultados levantam a necessidade de repensar as estratégias formativas e promover uma integração mais efetiva entre as tecnologias emergentes e as práticas de alfabetização, com vistas a potencializar a mediação pedagógica e a atender às demandas do contexto contemporâneo.

Atualmente, a alfabetização é entendida como um processo que vai além da fase de escolarização, no qual os indivíduos adquirem conhecimentos de leitura e escrita e se tornam competentes para utilizá-los em seu cotidiano, interpretando o mundo ao seu redor.

De acordo com Garafolo (2018, p. 139):

Os jogos digitais têm um papel fundamental durante o processo de alfabetização. Ao mesmo em que eles conseguem desenvolver a concentração, o raciocínio lógico e a colaboração entre as crianças, incentivam a leitura e a escrita. Os jogos são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, além de favorecer a apropriação e interpretação dos recursos linguísticos primordiais a alfabetização.

Os recursos digitais desempenham um papel fundamental no processo de alfabetização, trazendo diversas vantagens para o desenvolvimento das crianças. Ao integrar tecnologia e educação, esses recursos conseguem captar a atenção dos alunos e tornar o aprendizado mais envolvente e eficaz. Os recursos tecnológicos frequentemente incluem instruções, histórias e diálogos que incentivam as crianças a lerem. Esse contato contínuo com o texto em um contexto lúdico torna a leitura uma atividade prazerosa e motivadora, ajudando a desenvolver habilidades de decodificação e compreensão.

É na alfabetização que os indivíduos aprendem a linguagem escrita, uma ferramenta indispensável e fundamental para a conquista dos direitos de cidadania em uma sociedade globalizada, grafocêntrica e tecnologicamente avançada. Para isso, a alfabetização precisa se transformar em uma abordagem onde "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele" (Freire, 2005, p. 20).

A escola deve integrar práticas pedagógicas em seu currículo que valorizem os diversos recursos tecnológicos e promovam sua utilização, criando um ambiente de aprendizagem significativo, participativo e prazeroso. Os professores alfabetizadores, ao incorporarem esses métodos em suas práticas docentes, oferecem aos alunos a oportunidade de explorar uma variedade de textos atraentes e diversos, uma vez que a internet abriga uma ampla gama de gêneros textuais esperando para serem explorados, aprendidos e compartilhados.

Tabela 15: Importância atribuída à contextualização dos textos utilizados nas aulas de alfabetização

<b>Respostas</b>	<b>Parnaíba</b>	<b>Caxingó</b>
Nenhuma		
Pouca		
Moderada	19	2
Alta	32	4
Muito alta	14	4

Fonte: Damasceno.

Os dados apresentados na Tabela 15 evidenciam que a maioria dos professores alfabetizadores considera a contextualização dos textos um elemento fundamental no ensino da leitura e escrita. Em Parnaíba, 32 docentes atribuíram alta importância à contextualização dos textos utilizados nas aulas, enquanto 14 indicaram que essa importância é muito alta. Em Caxingó, a distribuição segue tendência semelhante, com 4 respostas para alta importância e 4 para muito alta. Esses dados reforçam a compreensão de que a seleção e a adaptação dos textos

às realidades dos alunos são aspectos essenciais para tornar a alfabetização mais significativa e eficaz.

Por outro lado, um número menor de professores classificou a contextualização como moderadamente importante (19 em Parnaíba e 2 em Caxingó). Essa variação pode indicar que, embora haja um consenso sobre a relevância da contextualização, alguns docentes ainda percebem outros fatores como igualmente determinantes para o sucesso da alfabetização, como metodologias específicas e recursos didáticos.

A predominância das respostas “alta” e “muito alta” reforçam a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores, garantindo que a prática pedagógica valorize o uso de textos que dialoguem com as experiências dos alunos. A adoção de materiais contextualizados pode contribuir para o engajamento dos estudantes e para a construção de uma aprendizagem mais significativa, fortalecendo a relação entre a alfabetização e as práticas sociais de leitura e escrita.

Os textos são estruturas de linguagem que carregam significados e cumprem diferentes funções sociais, sendo essenciais no processo de alfabetização. De acordo com Soares (2004), a alfabetização não deve se limitar ao ensino mecânico do código escrito, mas deve envolver a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, a utilização dos textos em sala de aula deve ir além de palavras ou frases isoladas, priorizando materiais autênticos e diversificados, como histórias, notícias, bilhetes e receitas, que possibilitem aos alunos compreender a funcionalidade da linguagem escrita em seu cotidiano. Além disso, a abordagem pedagógica deve estimular a leitura significativa, a análise dos elementos textuais e a produção escrita, promovendo uma aprendizagem que relacione os conhecimentos linguísticos ao contexto sociocultural dos estudantes. Dessa forma, o trabalho com textos na alfabetização favorece a formação de leitores e escritores críticos, capazes de interpretar e produzir sentidos de maneira autônoma.

Ao abordarmos a importância da contextualização dos diversos tipos de textos utilizados nas aulas de alfabetização, observamos que a maioria dos profissionais, em ambas as redes municipais, reconhece a relevância, demonstrando uma forte consciência e reflexão sobre o uso dos textos em sala de aula.

O uso de textos na alfabetização representa um recurso pedagógico crucial, que se opõe à abordagem limitada de ensinar a ler e escrever apenas por meio de cartilhas ou palavras descontextualizadas. Conforme Araújo argumenta, “[...] a escrita é um sistema de notação alfabética, de base fonológica e ortográfica, mas é também uma prática social e discursiva complexa” (2011, p. 11). O autor destaca que esse processo vai além do simples

reconhecimento de letras e sons. Nesse contexto, os textos desempenham um papel fundamental na alfabetização, pois proporcionam tanto a aprendizagem dos aspectos estruturais quanto dos aspectos funcionais da leitura e escrita como práticas sociais. Essa abordagem está alinhada à concepção de “alfabetizar letrando”, um dos desafios contemporâneos mais importantes na educação.

Antes de ensinar a decodificar letras e sons, é essencial mostrar aos alunos os benefícios e aprendizados que a leitura proporciona. Isso só será alcançado por meio de atividades que tenham significado e que visem à compreensão da leitura desde as primeiras etapas da alfabetização. Caso contrário, “muitos alunos poderão continuar percebendo a leitura como uma tarefa difícil, complicada e sem propósito” (Carvalho, 2005, p. 11-12).

É necessário considerar a necessidade de superar diversas barreiras, sejam elas sociais, exclusivas, digitais, relacionadas à alfabetização ou de qualquer outra natureza. Esse intrincado conjunto de desafios deve ser analisado, refletido e resolvido para que os aprendizes se sintam culturalmente integrados, livres e capacitados para buscar a expressão tanto subjetiva quanto objetiva.

O estudo foi conduzido a partir do entendimento dos educadores sobre como utilizar a leitura e a escrita no processo de alfabetização dos alunos no período da pandemia. A pesquisa evidencia a importância de empregar teorias de alfabetização de maneira consistente no cotidiano, visando aprimorar continuamente a competência de leitura e escrita das crianças. Isso contribuirá para o desenvolvimento intelectual dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa nas séries subsequentes.

Diante das respostas ao questionário, fica claro o quanto ainda era preciso indagar mais as alfabetizadoras. Este é o processo apresentado no próximo tópico, que trará a análise das entrevistas feitas com as alfabetizadoras de Parnaíba e Caxingó, que aceitaram participar desta pesquisa.

## **6.2 Análise das entrevistas**

Para as entrevistas, foram selecionados professores que, através de suas respostas aos questionários, demonstraram tanto uma maior disposição para a reinvenção de suas práticas pedagógicas quanto para o uso invariável da metodologia ao longo da pandemia.

Seguindo os critérios estabelecidos, foram escolhidos quinze (15) professores de Parnaíba e cinco (5) de Caxingó. No entanto, ao longo do percurso e do agendamento das

entrevistas, uma das docentes selecionadas em Parnaíba desistiu da participação, reduzindo o número de entrevistados na cidade para quatorze (14).

Para a análise das entrevistas, procedeu-se à transcrição dos áudios, de modo a possibilitar uma leitura cuidadosa e reflexiva. Durante a leitura, foram analisadas as diferentes significações presentes nos relatos, com o objetivo de selecionar os trechos narrativos mais alinhados aos objetivos da pesquisa.

Todas as professoras entrevistadas são formadas, dezesseis possuem especialização, nenhuma tem mestrado, são todas do quadro efetivo de ambos os municípios e possuem entre 12 e 20 anos de carreira, sendo a maioria desses em salas de aula de alfabetização.

As entrevistas foram agendadas e aconteceram nas escolas das respectivas professoras, fato que demandou tempo, pois foi preciso encontrar um ambiente silencioso e harmonioso para as gravações das entrevistas. No ato da entrevista, a pesquisadora lia, e repassava para a devida assinatura, os termos que legalizaram essa pesquisa, bem como autorizavam a gravação e análise. A confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes foram garantidos durante todo o processo de análise. A pesquisadora obteve o consentimento das entrevistadas, assegurando que os dados seriam usados de forma ética, através dos Termos de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE), que foram devidamente assinados, com o modelo anexado nesta pesquisa.

As entrevistas serão analisadas com o intuito de se compreender, em profundidade, as experiências individuais e coletivas, avaliando-se como ocorreu o processo de reinvenção da atuação docente durante a prática pedagógica dos alfabetizadores, tanto no período pandêmico quanto no pós-pandemia. Considerando-se que os resultados obtidos evidenciam os impactos significativos sofridos pela educação durante o isolamento social, é dada atenção à descrição e interpretação das experiências vividas pelos participantes, buscando-se compreender a essência dessas vivências.

A análise das entrevistas nessa tese é um processo detalhado que exigiu rigor metodológico e sensibilidade interpretativa. Esse processo contribuiu significativamente para a profundidade e a reflexão acerca dos achados da pesquisa, permitindo uma compreensão mais completa e nuançada da prática estudada.

#### 6.2.1 Bloco 1: Constituição (subjetividade do sujeito)

A subjetividade do sujeito professor é um aspecto central na compreensão do papel e da identidade do educador. Essa subjetividade é formada e influenciada por diversas experiências,

contextos sociais e culturais, bem como pelas interações com os alunos e a comunidade escolar.

Para Freire (1998, p. 157), “a subjetividade do professor está intrinsecamente ligada à prática da educação como um ato político e libertador”. O professor alfabetizador não é apenas um transmissor de conhecimentos, ele precisa atuar como um facilitador do aprendizado que garante o conhecimento da leitura e da escrita com seus alunos. Essa interação dialógica valoriza a subjetividade do professor, que deve estar consciente de seu papel como agente de transformação social.

Destaca-se a ideia da "consciência crítica" (conscientização), onde o professor reflete sobre sua prática e as condições sociais que a cercam, fortalecendo sua identidade e compromisso com a justiça social, cidadania e aprendizagem plena dos seus educandos. O professor alfabetizador detém em sua prática ações pertinentes aos processos de inserção e inclusão social por meio da aprendizagem da leitura e da escrita. Para essa ação, deve estar consciente de seu papel e responsabilidade, aspectos que se aprimoram ao longo dos anos dedicados à docência por meio de um processo formativo.

A análise dos dados aponta que a formação docente, sob a perspectiva da abordagem histórico-crítica da educação, contribui para a construção da subjetividade do professor e influencia sua atuação no processo de transformação social. Saviani (1999, p. 76) destaca que “a educação deve ser compreendida no contexto das relações sociais de produção, o que implica a necessidade de uma formação docente embasada teoricamente”, permitindo ao professor compreender a relação entre educação, reprodução social e transformação da sociedade. Nesse sentido, os dados indicam que a subjetividade docente é constituída por meio da apropriação crítica das estruturas sociais e da capacidade de mediação entre o conhecimento científico e a realidade dos alunos, reforçando a importância de uma prática pedagógica reflexiva e socialmente comprometida.

Os resultados também evidenciam que a subjetividade do professor é desenvolvida em um processo contínuo de reflexão sobre a prática, alinhado ao que argumenta Pimenta (2000, p. 34), ao destacar “a centralidade da investigação docente na construção da identidade profissional”. Além disso, observa-se que a “formação continuada e a colaboração entre pares emergem como elementos fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica e o fortalecimento da subjetividade docente” (Pimenta, 2000, p. 45).

Dessa forma, a análise permite identificar que a formação docente se configura como um espaço de desenvolvimento da subjetividade profissional, sendo atravessada por três dimensões principais: a reflexão crítica sobre a prática, a compreensão histórica e social da educação e a participação em processos de formação contínua e colaborativa. Esses aspectos

reforçam a necessidade de que o professor esteja em constante aprendizado e envolvido em trocas de experiências, consolidando sua identidade profissional por meio da prática reflexiva e do engajamento coletivo.

Ao aprofundar a análise, percebe-se que a construção da subjetividade docente também está intrinsecamente ligada às condições materiais e simbólicas da profissão, que influenciam as possibilidades de reflexão e transformação da prática pedagógica. Fatores como carga horária excessiva, precarização das condições de trabalho e falta de incentivo à pesquisa docente podem limitar a autonomia do professor e sua capacidade de agir como agente de mudança. Por outro lado, quando há investimentos na formação continuada, na valorização profissional e no fortalecimento das redes de colaboração, observa-se um impacto positivo na construção de uma subjetividade docente mais crítica e engajada. Assim, os dados sugerem que a promoção de uma formação docente que valorize tanto o desenvolvimento teórico quanto o apoio institucional é essencial para que o professor exerça seu papel de mediador do conhecimento.

Dessa forma, entendemos que a subjetividade do sujeito professor é um aspecto complexo e multifacetado, que envolve a interação entre reflexão crítica, compreensão histórica e social, além de formação contínua. Destacamos nessa primeira categoria de análise a constituição do ser professor alfabetizador, a subjetividade do mesmo e os sentimentos que permeiam o seu fazer docente.

Para a identificação dos professores nas análises, apresentamos como identificadores: PP para professores de Parnaíba e PC para professores de Caxingó, conforme a ordem das entrevistas, que é representada aqui pela sequência numérica.

Quadro 2: Constituição do professor alfabetizador

<b>Bloco 1: Constituição do professor alfabetizador (subjetividade do sujeito)</b>
<b>1.1 Como você vê (sabe/conceitua) o processo de alfabetização?</b>
PP1: A alfabetização é um processo de ensinar e aprender a ler e a escrever, mas vai além disso, é a porta de entrada para a compreensão do mundo e a participação ativa na sociedade.
PC2: É a aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, essencial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.
PC3. Vejo a alfabetização como um processo contínuo, que começa na infância e se estende ao longo da vida, envolvendo não apenas a decodificação de letras e palavras, mas também a compreensão e produção de textos.
PP4: Alfabetização é a base para todas as outras formas de aprendizado. É onde os alunos começam a desenvolver as habilidades necessárias para se tornarem leitores críticos e escritores competentes.

PP5: Para mim, a alfabetização é o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever de forma funcional, permitindo que os indivíduos compreendam e interajam com o mundo ao seu redor.
PP6: É um processo de construção de conhecimento, onde a criança aprende a reconhecer e a usar os símbolos da língua escrita, inserindo-se na cultura letrada.
PC7: A alfabetização é o processo de ensinar a ler e escrever, base de todo o conhecimento escolar.
PP8: É o desenvolvimento das competências necessárias para a leitura e escrita, que permitem ao indivíduo acessar e produzir conhecimento em diferentes contextos.
PP9: Vejo a alfabetização como um processo inclusivo, que deve considerar as experiências e contextos culturais dos alunos para ser realmente eficaz.
PP10: A alfabetização é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois é a base para a educação contínua e a participação cidadã.
PP11: É um processo que vai além da sala de aula, envolvendo família e comunidade na construção de um ambiente rico em linguagem e oportunidades de leitura.
PC12: Alfabetizar é ensinar a criança a ler e escrever.
PP13: A alfabetização é a chave para a autonomia do indivíduo, permitindo-lhe compreender, interpretar e transformar a realidade ao seu redor.
PP14: É ensinar a ler e escrever.
PC15: Vejo a alfabetização como um processo que ensina a leitura e a escrita.
PP16: A alfabetização é essencial para o desenvolvimento da identidade e autoestima da criança, pois permite que ela se sinta capaz e confiante em suas habilidades.
PP17: É a base para a aprendizagem de todas as outras disciplinas, pois a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais para o acesso ao conhecimento.
PP18: Alfabetizar é preparar a criança para a vida, ensinando-lhe habilidades que serão úteis em todos os aspectos do seu desenvolvimento pessoal e social.
PP19: Para mim, é fazer o aluno ler e escrever.
<b>1.2 Que abordagem/teoria você utiliza?</b>
PP1. Eu utilizo a abordagem construtivista, onde o aluno é o centro do processo de aprendizagem e constrói seu próprio conhecimento a partir de experiências significativas.
PC2: Ensino por meio dos métodos, bom mesmo era usar a cartilha, as crianças aprendiam melhor.
PC3: Minha abordagem é baseada na teoria fonética, focando na relação entre sons e letras para desenvolver habilidades de decodificação.
PP4: Eu utilizo a abordagem fônica sintética, onde ensinamos as crianças a juntar os sons das letras para formar palavras.
PP5: Uso a abordagem global, onde os alunos aprendem a reconhecer palavras inteiras e seu significado antes de se aprofundarem nas partes que compõem essas palavras.
PP6: Minha prática é guiada pela teoria de Paulo Freire, que vê a alfabetização como um processo de conscientização e emancipação, onde a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

PC7: Utilizo o livro didático com os textos que ele traz, e faço muitas atividades de cobrir, e identificar as letras, o foco é ensinar a ler e escrever.
PP8: Adoto a teoria sociointeracionista de Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento da linguagem e da alfabetização.
PP9: Minha abordagem é a da alfabetização crítica, que incentiva os alunos a questionar e analisar textos, desenvolvendo um pensamento crítico em relação à leitura e escrita.
PP10: Uso a abordagem de literacia, que acredita que as habilidades de leitura e escrita se desenvolvem naturalmente a partir de uma exposição rica à linguagem desde a primeira infância.
PP11: Eu utilizo a abordagem centrada no aluno, onde as atividades de alfabetização são adaptadas aos interesses e necessidades individuais de cada estudante.
PC12: Eu sigo uma mistura de métodos, que combina instrução fônica com oportunidades diversas de leitura e escrita.
PP13: Uso a teoria do desenvolvimento linguístico de Chomsky, que enfatiza a capacidade inata das crianças para aprender a linguagem e a necessidade de fornecer um ambiente linguístico rico.
PP14: Uso o método fônico.
PC15: Utilizo os métodos de alfabetização que aprendi também e deu muito certo.
PP16: Minha prática é guiada pela teoria de literacia de Clay, que vê a alfabetização como um processo contínuo que começa no nascimento e se desenvolve ao longo do tempo.
PP17: Uso a abordagem da literacia, muitos métodos no processo de alfabetização.
PP18: Eu sigo a teoria da psicogênese, que envolve os alunos em atividades práticas e interativas para desenvolver habilidades de leitura e escrita.
PP19: Utilizo os métodos e teorias de alfabetização para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.
<b>1.3 Se método, qual?</b>
PP1: A abordagem construtivista usa a teoria da psicogênese.
PC2: Uso todos os métodos.
PC3: Teoria fonética.
PP4: Abordagem fônica sintética.
PP5: Uso o método global.
PP6: Pelo método de Paulo Freire, que é o método global.
PC7: Utilizo o método que o livro didático indica.
PP8: Adoto a teoria sociointeracionista de Vygotsky.
PP9: Meu método é da alfabetização crítica.
PP10: Uso a teoria de literacia.
PP11: A abordagem centrada no aluno com o uso de textos, todo dia, ensinar a ler e escrever.
PC12: Uso uma mistura de métodos.

PP13: Teoria do desenvolvimento linguístico de Chomsky.
PP14: Uso o método fônico.
PC15: Utilizo todos os métodos de alfabetização.
PP16: A teoria da literacia.
PP17: A abordagem da literacia.
PP18: Teoria da psicogênese.
PP19: Os métodos de alfabetização.
<b>1.4 Exemplifique sua escolha por trabalhar com a opção acima apresentada.</b>
PP1: Desde o curso de Pedagogia vi que a teoria da psicogênese era muito completa, apresenta o trabalho com os gêneros textuais, e dá voz às crianças, por isso escolho trabalhar com ela sempre, apesar de às vezes buscar tudo no mundo para alfabetizar, o foco é e sempre será a teoria da psicogênese.
PC2: A partir dos métodos de alfabetização apresento os alunos letra por letra do alfabeto, som por som, e as sílabas, depois deles mostrarem que já sabem bem, através dos exercícios, eu começo a trabalhar com o livro didático, apresentando muitos textos, cópias dos textos, para trabalhar a escrita também. Busco sempre dinamizar minhas aulas com jogos e músicas.
PC3: A teoria fonética é minha opção pois ela possibilita o trabalho com os sons e as letras, o que apresenta o trabalho do entendimento e da organização da leitura e da escrita, gosto muito desse método, pois ele me permite também trabalhar com textos curtos que as crianças interagem muito bem.
PP4: Escolhi trabalhar com a abordagem fônica sintética, pois ela possibilita o trabalho da entre o som da fala e a escrita, e representa muito forte a fala e a escrita, de forma que as crianças ouvem cada pedacinho do que devem falar e de como devem escrever, mostro sempre as boquinhas, pois elas fazem igual.
PP5: Escolhi utilizar o método global, por sempre trabalhar da forma que Paulo Freire trabalhou, de forma que o método global faz parte dos métodos analíticos que se movem do todo para as partes. Este método defende que as crianças percebem as coisas e a linguagem de maneira global, argumentando que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise das partes deve ocorrer posteriormente.
PP6: Escolhi trabalhar o método de Paulo Freire, que é o método global, que inicia diretamente pelo reconhecimento das palavras, uma a uma, a partir do contexto. Ajuda-se a criança a atribuir significado às palavras, tanto na leitura quanto na escrita.
PC7: Uso o livro didático todo ao longo do ano, então todas as propostas que o livro apresenta eu tento executar em sala de aula da melhor forma e os alunos acompanham.
PP8: Utilizo a teoria sociointeracionista de Vygotsky, trabalho com a união das teorias de Ferreiro e Teberosky de acordo com as hipóteses de escrita alfabética. Faço esse devido acompanhamento de cada aluno e proporciono a cada um deles o trabalho de pensar sobre a escrita.
PP9: O método que mais utilizo é o da alfabetização crítica, que exatamente caracteriza-se o momento de despertar a consciência crítica, incentivando a participação dos educandos nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. Ela não foca somente no ensino da leitura e da escrita, mas estabelece uma relação próxima com a escola.

<p>PP10: Eu uso a literacia, prática que permite eles ouvirem o som, reconhecer as sílabas e palavras, nas cartilhas ofertadas no PNA. Também tem muito material para impressão e trabalho em sala de aula, acho muito bom e tenho bons resultados.</p>
<p>PP11: Optei por usar uma abordagem centrada no aluno com o uso de textos, todo dia, ensinar a ler e escrever, então as nossas atividades sempre estão próximas aos objetivos que tento alcançar, nesse caso penso sempre na busca pela leitura e escrita de forma dinâmica, com jogos e interatividade.</p>
<p>PC12: Optei por usar vários métodos, tanto os que focam nos sons, como os que focam nas repetições, pois acho importante que eles conheçam todas as formas de leitura e escrita. Também trabalho com muitas cópias, até para treinar uma letra bonita também, primeiro trabalho a bastão e depois trabalho a cursiva, mas eles têm muita resistência ao uso da letra cursiva.</p>
<p>PP13: A partir da teoria do desenvolvimento linguístico de Chomsky, elaboro sempre provas que focam a interpretação e compreensão textual, com reconhecimento de letras e palavras.</p>
<p>PP14: Escolhi utilizar o método fônico, pois esse método se inicia pela forma e pelo som das vogais, seguidas pelas consoantes. Cada letra é ensinada como um som que junto a outros sons formam sílabas e palavras. E, assim eles aprendem com mais rapidez, pois associam som e letra.</p>
<p>PC15: Como eu uso todos os métodos de alfabetização, vou adequando a cada objetivo de sala de aula, aproveitando atividades para trabalhar a leitura e a escrita.</p>
<p>PP16: Escolhi usar a teoria da literacia, pois ela explora a capacidade de entender e refletir sobre diferentes tipos de materiais escritos, utilizando-os para alcançar objetivos, desenvolver o conhecimento e o potencial individual e participar ativamente na sociedade.</p>
<p>PP17: Utilizo o método da literacia, pois acho ele bem completo, pois trabalha o conhecimento alfabético, o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, possibilitando organizações e muitas práticas de leitura.</p>
<p>PP18: Desde a graduação escolhi trabalhar a teoria da psicogênese, que tem como precursoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, onde podemos identificar que os estudantes passam por quatro períodos e são estabelecidas hipóteses para entender como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, e partindo da sondagem inicial de como se encontram meus alunos, começo a trabalhar de uma forma personalizada, abordando com as crianças o uso focal de gêneros textuais.</p>
<p>PP19: Uso todas as formas de alfabetização, busco sempre o trabalho com as cartilhas também, método que na minha visão, auxiliam bastante o desenvolvimento da leitura e da escrita. Todos os dias busco práticas que buscam o trabalho significativo dos métodos de alfabetização.</p>
<p><b>1.5 De que maneira a escolha da sua metodologia de trabalho influencia a avaliação da aprendizagem dos seus alunos?</b></p>
<p>PP1: Procuro avaliar de acordo com teoria escolhida da psicogênese, partindo do diagnóstico inicial para constatar em qual hipótese de escrita se encontra meu aluno e traçar um trabalho partindo dessa avaliação, e busco sempre trabalhar.</p>
<p>PC2: Percebo que as atividades precisam sempre trazer algo de repetição, para que eles aprendam melhor, então nas avaliações eu sempre trabalho nessa perspectiva, busco atividades que eles acompanham e busco com repetições.</p>

PC3: Sempre trabalho com os sons e as letras, além das atividades diárias busco elaborar minhas avaliações baseando-me nas organizações dos sons e das imagens para facilitar a leitura, percebo que os alunos respondem de forma coesa.
PP4: Avalio meus alunos partindo da abordagem fônica sintética, então minhas avaliações se voltam para essa estrutura, mas também busco avaliar meus alunos todos os dias, diante do estímulo da leitura e da escrita e eles vem correspondendo às minhas avaliações.
PP5: Diante do método global, busco avaliar meus alunos nessa perspectiva, organizando avaliações que focam a escrita e a leitura das palavras, os alunos sempre correspondem de forma satisfatória às avaliações e a maioria já leu até o semestre.
PP6: O método de Paulo Freire, método global, nos possibilita avaliar de forma muito dinâmica e diária aos nossos alunos, organizando avaliações contextualizadas e que correspondem à aprendizagem dos nossos alunos, percebo que hoje eles aprendem e correspondem muito ao que é solicitado a eles.
PC7: Busco sempre corresponder aos conteúdos do livro didático, ou ainda de acordo com a aprendizagem apresentada pelos alunos ao longo de suas aprendizagens.
PP8: Meus alunos são avaliados de acordo com a teoria sociointeracionista de Vygotsky, através da teoria de Ferreiro e Teberosky de acordo com as hipóteses de escrita alfabética, temos os diagnósticos feitos para os alunos, mas também temos avaliações sistemáticas de como as hipóteses de escrita estão vigorando entre nossos alunos, então eles correspondem ao processo avaliativo de acordo com as necessidades dos alunos.
PP9: A avaliação se baseia na alfabetização crítica, que busca um processo crítico partindo do despertar a consciência crítica, o que interfere diretamente no processo de leitura e escrita na sociedade.
PP10: Partindo do que eu penso e estudo sobre a literacia, utilizo práticas diárias de trabalho com os sons, as letras, utilizo muito as atividades das cartilhas e delas sempre retiro os modelos de avaliação. E acho muito bons os resultados que vejo nos meus alunos, eles aprendem a ler até o 2º ano do fundamental menor e organizo meu trabalho em cima do que eles sabem.
PP11: Como optei por usar uma abordagem centrada no aluno com o uso de textos, todo dia, ensinar a ler e escrever, e em cima desse trabalho busco avaliar da melhor maneira meus alunos, no entanto usando os resultados para melhorar, ampliar os resultados, sempre focando na leitura.
PC12: Optei por usar vários métodos e assim realizo minhas avaliações a cada mês e de acordo com o método escolhido, tento ao máximo contextualizar com a prática e consequentemente com a avaliação, sendo também base para futuros trabalhos conscientes de como devo cobrar o que ensino.
PP13: Diante da teoria do desenvolvimento linguístico de Chomsky, que decidi trabalhar, foco sempre na frase e nas suas variações, buscando trazer sempre leituras e produção de texto, no contexto da escrita da frase, ela é a nossa maior motivação. E partindo dela elaboramos os trabalhos tanto metodológicos, pedagógicos, quanto de avaliação. O foco é a construção, elaboração e leitura das frases, o trabalho pedagógico assegura isso, bem como o trabalho de avaliação.
PP14: Escolhi utilizar o método fônico, daí elaboro muitos jogos e brincadeiras, que focam o som de cada letra, unificação das sílabas, atividades em que as crianças apresentam o que já entendem dos sons e de como estes sons formam novas palavras.

Partindo daí foco nas aprendizagens significativas e tarefas. Trabalho muito com tarefas, em classe e de casa, mas as de casa nem sempre retornam respondidas, daí reorganizo o tempo na escola para que façamos tudo juntos em sala e a partir desses retornos eu organizo minha rotina, avalio o meu trabalho e planejo as novas ações e práticas partindo dessa avaliação constante.

PC15: Ao utilizar todos os métodos de alfabetização, também tenho uma variedade de possibilidades de trabalho e de avaliação, pois seguindo suas orientações, consigo organizar e planejar uma prática, atividade e metodologia para cada um dos métodos e, em cima disso, elaboro de forma contextualizada e organizada cada uma das atividades que focam o uso das letras, sílabas, palavras e frases e assim logo no meio do ano já estamos construindo textos pequenos, e o que não vai dando muito certo vamos repetindo.

PP16: A partir da metodologia que utilizo que é a literacia, foco na repetição e memorização das palavras, então ao longo do bimestre trabalhamos muitas tarefinhas com esse foco, depois na prova, escolho algo próximo ao que trabalhei, mas com textos pequenos, para também ter leitura. E aí aplico a prova a cada mês, porque assim, tenho como ver quem já se desenvolveu e quem ainda precisa focar mais.

PP17: A partir da literacia avalio o conhecimento alfabético, o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, e elaboro todas as provas partindo desse conhecimento alfabético, ele vem apresentando bons resultados.

PP18: Partindo sempre da teoria da psicogênese, o foco sempre é o processo avaliativo, inicialmente com a diagnóstica, já identifico os níveis de escrita que os meus alunos se encontram e início o trabalho de focar diretamente nas suas potencialidades e dificuldades, e todo o processo é regido pela avaliação. De acordo com as concepções da psicogênese, trabalho os gêneros textuais e deles provém todo o trabalho desenvolvido. E assim é feita a avaliação, sempre focando um trabalho que ressalte os gêneros vividos por cada estudante.

PP19: A cada método escolhido, pois trabalho com vários métodos de alfabetização, eu elaboro nossas avaliações, organizando e focando o que mais é necessário trabalhar para que seja enfatizado na avaliação.

Fonte: Damasceno.

Partindo do quadro acima, será feito uma análise das respostas dos alfabetizadores frente ao seu entendimento enquanto sujeito alfabetizador, à necessidade de identificação docente e em quais métodos ele adequa sua prática alfabetizadora.

Percebe-se que diante da pergunta “*Como você vê (sabe/conceitua) o processo de alfabetização?*”, os professores apresentam saberes diversos e com sentidos múltiplos sobre tal questão. Os professores: PP1, PC3, PP4, PP6, PC7, PP8, PP11, PP16 e PP18 veem o processo de alfabetização como algo além do simples decodificar, ler e escrever. Vêm como um processo que requer maior complexidade, tanto em rigor de ensino quanto na organização da teoria e de suas práticas. Nas respostas dos professores, constata-se a aplicação da teoria da alfabetização baseada na psicogênese da língua escrita e nas hipóteses de escrita alfabética propostas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky propõem que a alfabetização é um processo complexo que vai além da simples decodificação de letras e sons. Elas argumentam que as crianças passam por estágios de desenvolvimento ao aprenderem a ler e escrever e que esses estágios são caracterizados por hipóteses que as crianças formulam sobre a escrita. Com base nesse entendimento, a análise do período fornecido revela uma consonância com as teorias de Ferreiro e Teberosky.

Diante das respostas comentadas acima, também são apresentadas as respostas dos professores PP2, PC7, PP10, PC12, PP14, PP17 e PP19 que concebem a alfabetização apenas como meio único para a leitura e a escrita, o que aponta conceitos tradicionais dos métodos e de sua aplicabilidade nas salas de aulas. É apresentado, como meio exclusivo para leitura e escrita, somente esse aspecto, sem que seja considerado todo o aparato necessário para o letramento por meio da alfabetização. Nas respostas seguintes, evidencia-se que a alfabetização é trabalhada e entendida pelos professores sob o viés dos métodos.

Destaca-se uma visão tradicional da alfabetização apresentada pelos professores PC2, PC7, PP10, PC12, PP14, PP17 e PP19. Essa visão apresenta a alfabetização como o processo de aprender a ler e escrever, sem considerar o contexto mais amplo do letramento. Esse enfoque tradicional pode ser analisado à luz das teorias contemporâneas de alfabetização e letramento. Tais respostas revelam uma concepção tradicional e limitada da alfabetização, centrada na decodificação e escrita, sem considerar o letramento. Essa visão pode levar a uma aprendizagem mais centrada na repetição e na memorização, o que nem sempre contempla plenamente as diversas necessidades dos alunos. É importante considerar que a alfabetização integra um processo mais amplo de letramento, que envolve não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e a utilização desses conhecimentos de forma significativa e contextualizada no cotidiano dos estudantes.

A segunda pergunta deste primeiro bloco versa sobre “*Que abordagem/teoria você utiliza?*”. As respostas seguem a mesma linha da primeira pergunta do bloco. Identificam-se dois grupos de professores: um que desenvolve um trabalho voltado para a alfabetização com foco em práticas de letramento e outro que prefere práticas tradicionais, defendendo os métodos de alfabetização.

Segundo o IDEB de ambos os municípios, muito ainda precisa ser feito com essa faixa etária para que possam atingir médias mais elevadas. Um dos fatores atribuídos ao desempenho são habilidades de leitura e escrita, provenientes do uso e compreensão dos gêneros, utilizados e trabalhados ao longo do ensino fundamental. Esse trabalho tem como base a alfabetização, o

letramento e o desenvolvimento de habilidades e competências que se consolidam ao longo da educação básica.

Há uma predominância de métodos tradicionais, mesmo quando citam que utilizam Paulo Freire e seu método global, pois ele também se encaixa nos métodos de repetição, o que não garante uma visão do letramento às crianças. Observa-se nessa resposta uma variedade de métodos, abordagens e teorias. Infelizmente percebemos que muitos professores não estabelecem critérios teóricos para o seu processo de ensino, eles apenas fazem ou repetem o que já executam há tempos. Percebe-se que alguns professores demonstram compreender o uso do livro didático como uma abordagem em si, o que revela a ausência de familiaridade com os fundamentos teóricos que sustentam as diferentes concepções pedagógicas. Essa percepção indica uma limitação no domínio das teorias e abordagens do ensino, mas também evidencia uma prática docente que se apoia fortemente no material didático como principal recurso de orientação. Embora restrita, essa escolha representa uma forma de atuação pedagógica, que precisa ser compreendida e ressignificada à luz de processos formativos mais aprofundados e contínuos.

Assim, apresentam-se as seguintes respostas: PP1, abordagem construtivista; PC2, métodos; PC3, teoria fonética; PP4, abordagem fônica sintética; PP5, abordagem global; PP6, teoria de Paulo Freire; PC7, o livro didático; PC8, a teoria sociointeracionista de Vygotsky; PC9, alfabetização crítica; PP10, a abordagem de literacia; PP11, abordagem centrada no aluno; PC12, uma mistura de métodos; PP13, a teoria do desenvolvimento linguístico de Chomsky; PP14, método fônico; PC15, os métodos de alfabetização; PP16, teoria de literacia; PP17, a abordagem da literacia; PP18, teoria da psicogênese; PP19, os métodos e teorias de alfabetização.

Cada professor parece seguir um caminho específico ou uma combinação de métodos, refletindo uma diversidade teórica e prática. Essa variedade pode ser tanto uma força quanto uma fraqueza, dependendo do contexto e das necessidades dos alunos. A diversidade nos faz refletir que os professores adaptam suas práticas às necessidades específicas de seus alunos, utilizando estratégias que melhor atendam a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Em relação a esse fenômeno de métodos e práticas, Soares nos faz refletir que a questão não é o método e sim ter um método que oriente e organize a prática dos professores, dentro de uma “perspectiva formativa que conduza o professor de forma consciente e colaborativa” (Soares, 2018, p. 134).

A diversidade de abordagens e métodos de alfabetização entre os professores mencionados destaca a complexidade do ensino da leitura e escrita. Embora essa variedade

possa ser benéfica em termos de flexibilidade e adaptação, ela também sugere a necessidade de uma formação contínua e de um desenvolvimento profissional que garanta uma base teórica sólida e uma prática pedagógica mais coesa. Integrar diferentes teorias e métodos pode enriquecer o processo de alfabetização, desde que feito de maneira reflexiva e fundamentada.

A terceira pergunta do bloco 1 nos aponta para os métodos e abordagens específicas de cada professor: “*Se método, qual?*”. Aqui se confirmam as respostas da pergunta anterior, a diversidade de métodos e organizações teóricas que apontam para um trabalho ainda sem um percurso formativo estruturado.

Temos as seguintes respostas: PP1, a abordagem construtivista usa a teoria da psicogênese; PC2, uso todos os métodos; PC3, teoria fonética; PP4, abordagem fônica sintética; PP5, uso o método global; PP6, pelo método de Paulo Freire, que é o método global; PC7, utiliza o método que o livro didático indica; PP8, adoto a teoria sociointeracionista de Vygotsky; PP9, método é da alfabetização crítica; PP10, usa a teoria de literacia; PP11, a abordagem centrada no aluno com o uso de textos, todo dia, ensinar a ler e escrever; PC12, usa uma mistura de métodos; PP13, teoria do desenvolvimento linguístico de Chomsky; PP14, usa o método fônico; PC15, utiliza todos os métodos de alfabetização; PP16, a teoria da literacia; PP17, a abordagem da literacia; PP18, teoria da psicogênese; e, PP19, os métodos de alfabetização.

As respostas confirmam que os professores, mesmo os do mesmo município, não possuem algo padronizado por meio de formação continuada. A formação de professores é crucial no processo de alfabetização. De acordo com Garcia *et al.* (2008, p. 21), é fundamental que “o alfabetizador tenha uma base sólida, fornecida por um processo de formação continuada, para compreender essa importância”. Garcia *et al.* (2008, p. 22) enfatiza a “importância de uma formação de professores que combine teoria e prática”. Ela argumenta que os professores precisam entender não apenas as técnicas de ensino da leitura e escrita, mas também as teorias subjacentes que explicam como as crianças aprendem esses processos. Essa compreensão permite que os professores adaptem suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos.

É importante enfatizar sobre o processo formativo para os alfabetizadores, pois acredita-se que seja nesse ambiente formativo que se elabore e organize um padrão, uma forma e um caminho para que os municípios organizem sua prática, pelas respostas percebemos essa ausência.

A formação de professores alfabetizadores, ainda segundo Garcia *et al.* (2008, p. 23), “é vital para o sucesso no processo de alfabetização. Ela deve ser abrangente, contínua e

reflexiva, incorporando teorias educacionais, práticas pedagógicas diversificadas e uma compreensão profunda das realidades dos alunos”. A formação eficaz prepara os professores para enfrentar os desafios da alfabetização com competência, criatividade e sensibilidade, garantindo que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades de leitura e escrita.

Na quarta pergunta do bloco encontramos: “*Exemplifique sua escolha por trabalhar com a opção acima apresentada*”. Com esta pergunta os alfabetizadores podem expor suas preferências e em nenhum momento eles falaram sobre a importância do processo formativo para sua escolha, mencionaram apenas convicções próprias ou baseada em teóricos. Nos chama atenção a resposta de:

PC7: Uso o livro didático todo ao longo do ano, então todas as propostas que o livro apresenta eu tento executar em sala de aula da melhor forma e os alunos acompanham.

Mesmo diante da variedade de teorias e métodos disponíveis, a professora ainda mantém uma prática tradicional com forte presença do livro didático, justificando que os alunos se adaptam bem à sua metodologia. No entanto, é importante compreender que o livro didático, embora continue sendo um recurso relevante e útil no processo de ensino-aprendizagem, deve atuar de forma complementar, e não exclusiva. Como ressalta Soares (2018, p. 135), “o livro didático deve ser apenas uma das muitas fontes de textos para os alunos, complementado por outros tipos de materiais de leitura”. Dessa forma, é essencial que o planejamento pedagógico vá além do livro, incorporando diferentes gêneros, suportes e práticas que ampliem as experiências de leitura e escrita dos estudantes.

As demais respostas são variadas, consideram todas as teorias e demais métodos que a teoria da alfabetização vem organizando dentro do foco das práticas cotidianas. Essa variedade aponta um determinado conhecimento das abordagens da alfabetização. No entanto, percebemos uma variedade de respostas que não condiz com um processo de formação e planejamento unificados, fica o entendimento de que “cada um faz do seu jeito”, como acha que dá certo. Diante das teorias e do processo formativo entendemos que uma prática exitosa parte do processo formativo para os alfabetizadores, bem como um plano de trabalho unificado.

A formação e o planejamento para professores alfabetizadores são aspectos cruciais que influenciam diretamente a qualidade do ensino e a eficácia do processo de alfabetização e que partem, ou devem partir, de uma teoria específica que orientará todo o processo. Freire (1998) destaca a importância da formação contínua e do planejamento crítico-reflexivo para os

professores. Ele acredita que a educação deve ser um ato de liberdade e um processo dialógico, ações construídas ao longo do processo formativo, sendo assim a formação do sujeito alfabetizador é um processo complexo e contínuo, que envolve o desenvolvimento de competências pedagógicas, conhecimento teórico e reflexivo sobre a prática educativa.

Ainda destacamos a resposta da

PP19: Uso todas as formas de alfabetização, busco sempre o trabalho com as cartilhas também, método que na minha visão, auxiliam bastante o desenvolvimento da leitura e da escrita, todos os dias busco práticas que buscam o trabalho significativo dos métodos de alfabetização.

Destaca-se aqui a afirmação de querer ou de usar as cartilhas, uma prática obsoleta de alfabetizar, o que aponta ainda que há muito a ser trabalhado para a formação dos alfabetizadores, e nisso há uma certa urgência. Soares (1998, p. 129) destaca a “importância de compreender a alfabetização como um processo que vai além da simples decodificação de letras e palavras”. A autora argumenta que alfabetizar é ensinar a ler e escrever, enquanto letrar é ensinar a fazer uso competente e crítico da leitura e da escrita em práticas sociais. Para Soares, o alfabetizador deve ser um mediador que introduz os alunos no mundo letrado, compreendendo as práticas sociais de leitura e escrita. A formação do alfabetizador, portanto, deve incluir não apenas o domínio técnico do ensino da leitura e escrita, mas também uma compreensão ampla dos contextos sociais e culturais do letramento.

Na perspectiva da teoria da psicogênese se enfatiza a importância de entender como as crianças constroem o conhecimento sobre a escrita. Ferreiro e Teberosky (1998) refletem que as crianças passam por diferentes estágios no processo de alfabetização, desenvolvendo hipóteses sobre a escrita que vão se tornando progressivamente mais complexas e que o sujeito alfabetizador, segundo Ferreiro (1998), deve ser capaz de identificar e apoiar essas hipóteses e processos construtivos das crianças.

A formação do alfabetizador deve, portanto, incluir conhecimentos sobre as teorias de desenvolvimento cognitivo e a psicogênese da língua escrita, permitindo-lhe criar ambientes de aprendizagem que respeitem e promovam o desenvolvimento natural das hipóteses infantis sobre a escrita e que, partindo do seu próprio conhecimento, ele adequa práticas, elabore estratégias e amplie o repertório das crianças quanto às suas ações frente à alfabetização.

Também se faz necessário refletir sobre o processo de formação continuada considerando-o como um processo humanizador. Para tanto, temos, na abordagem crítica da educação — que tem como principal nome Paulo Freire —, uma perspectiva transformadora sobre a formação do alfabetizador. Freire (1998) defende uma educação dialógica e

problematizadora, onde o educador e o educando aprendem juntos em um processo de troca mútua. Assim, para Freire, a alfabetização deve ser uma prática de liberdade, que empodera os sujeitos para lerem o mundo criticamente e transformarem sua realidade. O alfabetizador deve ser um agente de mudança social, capaz de promover uma educação conscientizadora que leva em conta a realidade e a cultura dos educandos. A formação do alfabetizador, nesse sentido, deve incluir uma sólida base teórica em pedagogia crítica, além de uma prática reflexiva e um compromisso com a transformação social, focando em uma ação pedagógica que desenvolve habilidades e competências para viver de forma harmoniosa e inclusiva.

Na última pergunta desse bloco temos “*Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos diante da escolha da sua metodologia de trabalho?*”. Nosso objetivo nessa questão era entender o motivo das escolhas, já que temos respostas diversas e não há uma unicidade da formação continuada. Percebemos que as respostas surgem muito de questões pessoais ou pelo costume de anos e anos repetindo a mesma prática, o que não aponta para uma escolha baseada na pesquisa e na formação.

A partir das respostas, é possível entender que a compreensão de diversos professores parece estar associada à ideia de prova ou a avaliações pontuais para verificar a aprendizagem, realizadas não de forma contínua no dia a dia, mas em momentos específicos, geralmente ao final de processos ou etapas da aprendizagem.

A análise das respostas evidencia diferentes concepções e abordagens em relação ao processo avaliativo na alfabetização. A resposta da PP1 sugere uma avaliação contínua e formativa, baseada na teoria da psicogênese da língua escrita. Esse olhar implica um acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos, identificando suas hipóteses de escrita e ajustando as práticas pedagógicas de acordo com a necessidade de cada estudante. A avaliação, nesse contexto, não se limita a um momento específico, mas está integrada ao processo de ensino e aprendizagem, orientando o planejamento didático.

Por outro lado, a resposta da PC2 indica uma percepção mais tradicional da avaliação, na qual a repetição de atividades ocupa um papel central na consolidação do aprendizado. O foco está na fixação de conteúdos por meio de exercícios recorrentes, e a avaliação parece se aproximar de um modelo pontual, possivelmente no formato de provas ou atividades estruturadas para medir o desempenho dos alunos. Essa abordagem pode indicar uma visão mais restrita da avaliação, priorizando a mensuração do aprendizado em momentos específicos, ao invés de um acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes.

A resposta da PP9 não especifica diretamente como a professora avalia o aprendizado dos alunos, mas sim a abordagem teórica que norteia sua prática avaliativa. Ao mencionar a

"alfabetização crítica", ela sugere que sua avaliação está vinculada ao desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, interferindo no processo de leitura e escrita na sociedade. No entanto, a resposta não detalha os instrumentos, critérios ou momentos em que essa avaliação ocorre.

Dessa forma, pode-se dizer que a PP9 não responde de maneira objetiva à pergunta sobre *como* realiza a avaliação, mas sim *porque* e *com qual finalidade* avalia. Isso indica uma visão ampla e teórica da avaliação, sem uma explicitação clara dos métodos utilizados para verificar a aprendizagem dos alunos no contexto da alfabetização.

O processo formativo nos conduz a entender e escolher práticas que melhorem a aprendizagem das crianças. Na resposta a seguir, percebemos que não há uma teoria que embase o trabalho da referida professora, algo muito aleatório e sem planejamento:

PP11: Como optei por usar uma abordagem centrada no aluno com o uso de textos, todo dia, ensinar a ler e escrever, e em cima desse trabalho busco avaliar da melhor maneira meus alunos, no entanto usando os resultados para melhorar/ampliar os resultados, sempre focando na leitura.

Perrenoud (2002 *apud* Alves 2017, p. 63) aponta uma reflexão importante sobre o processo necessário de formação continuada:

Para formar um profissional reflexivo é preciso acima de tudo formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências. A formação dos professores alfabetizadores é o mecanismo fundamental no qual são desencadeadas mudanças significativas na prática pedagógica, através dela, muitos docentes podem não apenas discutir o tema alfabetização, mas reconstruir suas concepções sobre a educação como um todo. No entanto, a formação não se faz antes da mudança de postura do docente, pois cada educador deve ser responsável por sua ação educativa, e esta mudança ocorre aos poucos justamente durante o processo de formação.

O autor sintetiza uma visão progressista sobre a formação de professores alfabetizadores, enfatizando a importância da autonomia, reflexão e responsabilidade no desenvolvimento profissional. A formação contínua é fundamental para desencadear mudanças significativas na prática pedagógica, incentivando os professores a repensarem e reconstruírem suas abordagens educacionais de maneira holística. A reflexão enfatiza ainda que a construção ativa do conhecimento corrobora a necessidade de uma formação que vá além da simples transmissão de técnicas, promovendo a transformação contínua do educador e, conseqüentemente, do processo de alfabetização.

A resposta da PP11 indica uma concepção de avaliação integrada ao processo de ensino, mas sem detalhar claramente os procedimentos específicos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos. A professora menciona o uso de uma abordagem centrada no aluno, com ênfase na leitura e no uso de textos diariamente, o que sugere uma prática contínua e contextualizada. Além disso, destaca que a avaliação serve para aprimorar os resultados, o que aponta para uma perspectiva formativa na qual os dados obtidos orientam intervenções pedagógicas.

Entretanto, a resposta não explicita quais instrumentos ou critérios são utilizados no processo avaliativo. Expressões como "busco avaliar da melhor maneira" e "usando os resultados para melhorar" indicam uma intenção avaliativa, mas sem detalhamento metodológico. Assim, pode-se inferir que a professora vê a avaliação como parte do ensino, mas não especifica como coleta evidências da aprendizagem nem como analisa esses resultados para a tomada de decisões pedagógicas.

A resposta da PP14 é uma das primeiras a trazer elementos concretos sobre o processo de avaliação, embora de forma indireta e integrada à prática pedagógica. A professora descreve sua metodologia baseada no método fônico, enfatizando o uso de jogos, brincadeiras e atividades voltadas para a percepção sonora das palavras. No entanto, o aspecto avaliativo aparece de maneira mais implícita, sendo evidenciado principalmente na menção à observação dos retornos dos alunos e à reorganização das práticas pedagógicas com base nesses dados.

Dessa forma, a avaliação parece ocorrer de maneira processual e contínua, embutida nas interações diárias e na análise das respostas dos alunos às atividades. A professora destaca que ajusta sua rotina conforme as necessidades observadas, o que indica uma abordagem avaliativa formativa. Além disso, há uma tentativa de acompanhar a aprendizagem também por meio de tarefas de casa, embora a baixa devolução dessas atividades exija adaptações na dinâmica escolar.

Essa resposta sugere uma avaliação integrada ao ensino, baseada na observação do desempenho dos alunos em atividades práticas e na adaptação do planejamento pedagógico conforme os avanços e dificuldades percebidas. No entanto, a professora não menciona o uso de instrumentos formais de avaliação, como registros sistematizados ou diagnósticos mais estruturados, o que poderia complementar sua prática avaliativa.

Diante do exposto, a formação do sujeito alfabetizador é um processo dinâmico que exige um profundo entendimento teórico e uma prática reflexiva e crítica, pois a complexidade da alfabetização vai além da simples transmissão de conhecimento. Envolver-se com teorias educacionais que detalham a psicogênese da língua escrita capacita o professor a entender os

diversos estágios do desenvolvimento da alfabetização. Ao mesmo tempo, a prática reflexiva permite que o professor avalie e ajuste constantemente suas metodologias, ou seja, uma avaliação contínua e reflexiva para atender às necessidades específicas de seus alunos. Assim, a formação contínua e crítica do alfabetizador é essencial para promover uma educação mais eficaz e significativa, capaz de engajar os alunos em um aprendizado ativo e contextualizado.

A associação da avaliação à aplicação de provas ou momentos pontuais de verificação da aprendizagem indica uma concepção mais tradicional do processo avaliativo, focada na aferição de resultados em etapas finais. No entanto, a perspectiva da avaliação contínua propõe um acompanhamento sistemático e processual do desenvolvimento dos alunos, permitindo ajustes na prática pedagógica de acordo com as necessidades identificadas ao longo do percurso. Esse modelo considera a aprendizagem como um processo dinâmico, no qual diferentes instrumentos avaliativos, como observação, registros, atividades diagnósticas e devolutivas são todos utilizados para compreender o progresso dos estudantes. Dessa forma, a avaliação deixa de ser apenas um mecanismo de certificação e passa a assumir um papel formativo, contribuindo para a construção de intervenções pedagógicas mais eficazes.

A seguir, serão apresentadas as respostas do Bloco 2 de análises, que trata da formação do professor alfabetizador. Na sequência, as respostas obtidas serão analisadas à luz do referencial teórico adotado.

### 6.2.2 Bloco 2: Formação do sujeito alfabetizador

A formação do sujeito alfabetizador exige mais do que o domínio de técnicas de ensino, é um processo que envolve o desenvolvimento de uma postura crítica e a compreensão das dimensões sociais, culturais e afetivas que permeiam a alfabetização. Freire (1996, p. 59), em sua abordagem pedagógica libertadora, destaca a “importância do educador como mediador do conhecimento, alguém que facilita a leitura do mundo antes da leitura da palavra”. Para Freire (1996, p. 59), “alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar sinais, mas promover a capacidade do sujeito de questionar e compreender o mundo ao seu redor, permitindo-lhe se tornar um agente de transformação social”. Essa perspectiva implica que o educador alfabetizador deve estar consciente de seu papel político e ético, agindo com empatia e responsabilidade para promover uma aprendizagem significativa e libertadora.

Soares (2027, p. 125), por sua vez, oferece uma compreensão sobre a alfabetização que combina as habilidades de ler e escrever com o desenvolvimento de uma competência prática e contextual. Para ela, é essencial que a formação do sujeito alfabetizador aborde o conceito de

"letramento", ou seja, a capacidade de usar a leitura e a escrita nas práticas sociais de forma eficaz e crítica. Soares enfatiza que o alfabetizador deve considerar os diversos gêneros textuais e as situações cotidianas que fazem parte do universo dos alunos, aproximando o conteúdo escolar da realidade social. Essa prática contribui para a construção de um ensino que ultrapassa a mera transmissão de códigos linguísticos, possibilitando que os alunos entendam a função social da escrita e se apropriem dela como ferramenta de inclusão e participação social.

Assim, a formação do sujeito alfabetizado deve promover um ensino que articule teoria e prática, visão crítica e competência técnica. A preparação desse educador envolve um constante processo de reflexão sobre as condições em que o ensino acontece e sobre as necessidades dos alunos, especialmente no contexto de desigualdades sociais. Nesse sentido, formar um alfabetizador é formar um sujeito que compreende a alfabetização como um direito humano e uma porta para o exercício pleno da cidadania. Ao integrar a conscientização social proposta por Freire (1996) e o letramento crítico e prático defendido por Soares (2017), o educador se torna capaz de atuar de maneira transformadora, promovendo uma alfabetização que forma leitores e escritores ativos, conscientes e participantes da sociedade.

A seguir analisaremos o Bloco 2 de entrevistas que versam sobre a formação do sujeito alfabetizador.

Quadro 3: Formação do sujeito alfabetizador

<b>Bloco 2: Formação do sujeito alfabetizador</b>
<b>2.1 De que maneira você percebeu sua atuação no processo de alfabetização das crianças no contexto inicial da pandemia?</b>
PP1: Eu confesso que não esperava viver um momento tão difícil na minha vida, tínhamos medo de tudo e como sou muito amorosa com meus alunos, fiquei apavorada e temia o abraço. Tão logo a secretaria suspendeu as aulas presenciais, tive dificuldades de entender como seria chegar até meus alunos e como eles iam aprender a ler, pois ainda era mês de março, me vi isolada e sem muito a fazer diante do medo.
PC2: Durante o início da pandemia, o processo de alfabetização das crianças passou por mudanças e desafios significativos, tanto para os alunos quanto para nós professores. A transição ligeira para o ensino remoto exigiu adaptações rápidas, tínhamos que aprender a usar o que não era recurso nosso como meio de sala de aula, que é o caso do computador e do celular, até então não sabia como lidar com tantas informações de isolamento e perigo ao toque, e assim aguardamos o contato da Semec para saber como íamos fazer, mas eu não ia para a escola não.
PP3: Na verdade, não cheguei a pensar na alfabetização em si, pensei em todo o processo e como seriam as aulas remotas, tinha e tenho muitas dificuldades com a tecnologia em si, e de fato não sabia muito bem como agir, só pensava em como seriam os próximos dias, além do medo de ter que ir para a escola. Esperamos um mês, daí soubemos que ia

ser tudo por apostilas, então eu ia precisar de um computador, pois as minhas coisas quem digitava era a secretária da escola, eu ia também ter que aprender a mexer no computador, porque eu não sabia e comprei um, que minha filha me ajudou muito a mexer e aprender um pouco, mas a maioria, era eu quem ia dizendo e ela ia fazendo.

PP4: Senti medo, mas sabia que de alguma forma a escola ia dar um jeito em chegar nas crianças, fizemos grupo de *WhatsApp* por turma e assim dávamos as informações. Eu aprendi a mexer mais no computador para elaborar o material que eles pediam e eu mandava para a coordenadora e aos poucos fui aprendendo a fazer e enviar. De imediato foi muito ruim, mas aos poucos nos adaptamos, já que não tínhamos como estar na sala de aula.

PP5: Como alfabetizadora sempre tive muitos desafios, mas durante a pandemia, me vi enfrentando um cenário repleto de desafios maiores, porém com muitas oportunidades de crescimento e assim eu fiz. Fiz vídeos, fiz apostilas, gravei aulas, fiz muitas práticas com jogos enviados no material dos alunos para tentar amenizar o sofrimento que era estar longe da escola. Foi difícil, mas hoje sinto que mudei bastante.

PP6: A pandemia exigiu uma rápida adaptação ao novo ensino, íamos usar apostilas e vídeos curtos para o *WhatsApp*, o que significou aprender a usar novas tecnologias e plataformas digitais para edição dos vídeos. Inicialmente, isso foi difícil, muito difícil, principalmente editar vídeos no celular, mas com o tempo, me tornei mais confiante e competente no uso dessas ferramentas para criar minhas aulas.

PC7: Muito desesperada, pois só faço o que o livro didático indica, não sou boa com computadores, daí não sabia e nem imaginava como seria aquele momento que não poder estar em sala de aula. Confesso que foi o pior momento, a tecnologia une, mas afasta quem não a domina, então demorei muito para aprender a fazer o que era para fazer.

PP8: No início me senti desafiada, pois as crianças, especialmente as que estão em processo de alfabetização, necessitam de interação constante e suporte direto. Tive que ser criativa, utilizando jogos educativos em vídeos e atividades lúdicas para tentar chegar um pouco mais perto dos alunos, eram aulas gravadas em vídeos que enviava ao *YouTube*, forma mais prática de chegar aos pais, depois a prefeitura criou as aulas na TV, acompanhávamos com os professores da TV as atividades e as crianças tinham de alguma forma a presença dos professores em suas casas.

PP9: A situação inicial me deu medo e desespero, depois me forçou a adoção de abordagens criativas e inovadoras no ensino. Desenvolvi novos métodos e estratégias para ensinar de forma eficaz no ambiente virtual, explorando diferentes recursos digitais e incorporando elementos multimídia, porém eram vídeos para o *YouTube*, quase nenhum aluno via ou interagiu comigo, eu tinha acesso, mas meus alunos não. Então, foram criadas as aulas na TV, tivemos um maior retorno, ainda não tão significativo, mas tivemos.

PP10: Com medo e assustada, fiquei dias e dias com medo de tudo, não queria pensar em ir para a escola e mais medo ainda em ter que usar vídeos, tenho pavor de fazer isso, e não fiz, usamos as apostilas e em áudio eu tirava as dúvidas dos alunos, na verdade eu acho que não devia ter tido aula, pois os alunos não respondiam no grupo e nem mandavam as apostilas respondidas, mas fiz como estavam orientando.

PP11: De imediato fiquei em choque, por não fazer ideia do que seria essa bendita pandemia, daí aos poucos fomos entendendo, eu já vivia um processo de depressão, então ir para a escola era uma salvação para mim, então tive umas crises de recaídas, precisei de muita ajuda da minha escola, mas fui agraciada com uma diretora muito humana e ela me ajudou muito, até mesmo no uso da tecnologia, que eu quase não usava, era mais o livro didático. No início usei ele e fui fazendo pequenas apostilas, depois que ele acabou aí ficamos na organização das apostilas, os alunos quase não davam retorno, mas ficamos insistindo no grupo, o processo de alfabetização foi muito atingido. Quando voltamos percebi que eles nem reconheciam as letras.

PC12: Quando vi o mundo todo se isolando fiquei em desespero, e pedindo que não chegasse aqui no Brasil, infelizmente chegou, fiquei apavorada, sem saber o que pensar e sentir, não sabia usar nada além das redes sociais no celular, ia ser difícil aprender. E foi difícil, demais, aprendi a usar o computador para digitar, mas não fiz vídeos, apenas áudios nos grupos dos pais. E fomos seguindo.

PP13: A desigualdade de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos por todos nós foi uma preocupação constante, na verdade foi a maior. Trabalhei e pesquisei muito para encontrar maneiras de incluir todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias, seja enviando materiais impressos, utilizando mensagens de texto para comunicação ou realizando ligações telefônicas para garantir que ninguém ficasse para trás. Pois, da secretaria de educação só recebemos avisos de quando íamos na escola para fazer as impressões das apostilas e entregar aos familiares dos alunos, não tivemos tanto apoio não, então tínhamos que dar conta de chegar perto dos alunos, e fazer chegar a eles o conteúdo, mas na idade deles que era a de alfabetização foi muito difícil acontecer a aprendizagem, devíamos ter que ter tido mais recursos tecnológicos, deles e nossos, e mais apoio e engajamento dos pais também.

PP14: Me via desesperada, com medo de tudo e de todos, não entendia como ia ser essas aulas, já que eu só usava mesmo o *WhatsApp*, então quando disseram que ia ter que ser tudo pelo celular, eu tive que pedir ajuda aos meus sobrinhos mais novos para me ajudar a fazer as apostilas e mandar para a escola. Como era só a apostila, eles me ajudavam e eu fazia o planejamento e dizia como devia ser as apostilas e atividades.

PC15: Foi assustador, como ia fazer? Então, pedi ajuda na secretaria da escola, não tinha mais ninguém para pedir, daí eu fazia tudo por escrito e ia para a escola para a secretária e a coordenadora me ajudarem a fazer as atividades, que eram impressas, e eu fui aprendendo a usar o computador, e depois eu comprei um, que elas também me ajudaram a usar, foi difícil, muito difícil, mas hoje já tenho computador e já consigo usar e fazer minhas atividades e provas sozinha. Acho que mesmo tendo sido ruim, ajudou muito a mudar e aprender mais, principalmente com o computador que eu não sabia e evitava, hoje uso e muito.

PP16: Eu fiquei muito assustada, primeiro com medo de morrer, depois pensando que meus alunos não tinham acesso nenhum às tecnologias e de fato não tinham. Os celulares eram dos pais, então tínhamos que fazer apostilas e explicar por áudio nos grupos, mas o retorno era mínimo, quase nenhum.

PP17: A pandemia também foi um período tenso, mas que me garantiu um desenvolvimento profissional. Participei de lives de formação sobre como ensinar na

pandemia, no início me senti sozinha, mas percebi que não era apenas eu, então busquei fazer diferente, e busquei expandir meus conhecimentos e habilidades.

PP18: O início da pandemia foi um período desafiador e transformador para o processo de alfabetização. Enfrentei dificuldades significativas, mas também encontrei oportunidades para inovar e crescer como educador. A experiência reforçou a importância da flexibilidade, da colaboração e do compromisso com a educação das crianças, independentemente das circunstâncias. Fiz vídeos que demoravam a carregar nos grupos, depois fiz um canal no *YouTube*, fiz de tudo para que meus alunos sentissem que eu estava por perto.

PP19: Eu tive muito medo e desespero, não fazia ideia do que era usar computador, ainda mais gravar vídeo. Não gravamos vídeos, mas usamos apostilas, então tive que aprender a usar o computador para digitar e ainda estou aprendendo, mas deu certo fazer, gravava áudio para explicar as questões.

## 2.2 Você teve alguma orientação da secretaria de educação? Qual?

PP1: Íamos permanecer em isolamento como todo mundo, daí semanalmente produzíamos o material impresso e íamos deixar para os pais na escola, era temeroso, pois muitos professores adoeceram na época, mas entendo que era o que podíamos e estava ao nosso alcance fazer. Tivemos decretos, portarias, vídeos de como íamos proceder naqueles sofridos meses de isolamento social.

PC2: Tivemos decreto de férias e outros documentos enquanto não ia ter aula, depois tivemos um material em .pdf para orientar as apostilas, e já era para enviar as apostilas, nossa cidade não tem tanto acesso à internet, até o celular só pega na sede, mas eles não respondiam nos grupos, então o foco era fazer as apostilas, as meninas da escola e da secretaria corrigiam o material, imprimiam e entregavam na escola, nós ficávamos em casa, preparando o material no computador, eu já sabia algumas coisas do computador, então melhorei bastante as formas de usar o computador e aos poucos minhas apostilas vinham com menos correções. Tivemos também reuniões e formações on-line, pelo *Meet*, mas algo mais geral. Específico de como trabalhar na pandemia não, tinha apenas o decreto e os informativos e manuais para a elaboração das apostilas.

PC3: Recebemos o aviso que ia ser em forma de apostila as aulas e que ia ter grupos de *WhatsApp*, para mim tudo era novo demais, daí comprei um computador, porque eu não tinha, minha filha me ajudou, aprendi um pouco a mexer, aí as reuniões que faziam era tudo online, eu não conseguia muito no início ouvir e nem prestar atenção, mas acho que com a insistência de ter que ter formação, eu acabei prestando mais atenção e elas também da secretaria davam muitas explicações para nós pelo *WhatsApp*, iam tirando nossas dúvidas, também corrigiam o material que fazíamos, dando sugestões e a gente ia melhorando o material.

PP4: Eu esperei mais apoio e organização, mas tivemos documentos e leis que organizavam ou colocavam sugestões de trabalho, apenas.

PP5: Tínhamos decretos, leis, manuais e *YouTube* para receber as informações e depois organizávamos o material, os grupos, os vídeos e fazíamos direto com as crianças e suas famílias.

PP6: Tivemos manuais e vídeos que orientaram como íamos atuar nos dias da pandemia.

<p>PC7: Primeiro veio o comunicado que ia ter aulas por meio das apostilas, depois recebemos um manual para dizer como tinha que ser, eu queria usar o livro, e usei no começo, mas a orientação era fazer mesmo, elaborar material para que eles entregassem para as famílias, na internet tem muita coisa pronta e ajudou muito, porque eu não sabia nem o que era pesquisar na internet e as outras professoras começaram a compartilhar as matérias delas e eu ia colocando no meu material. Mas foi o pior momento, a internet era o único meio, mas eu não dominava nada daquele mundo, então sofri bastante para aprender e ninguém podia vir na minha casa ensinar, era muito desesperador, só áudio ou vídeo que eu nem entendia, mandava o material como achava que era e as meninas mandavam de volta ou faziam. Tivemos algumas formações online também e o material escrito.</p>
<p>PP8: De imediato tivemos orientações nos grupos, depois vieram os decretos e formas de como seriam as aulas. Teve orientações através do canal da Seduc no <i>YouTube</i>, mas éramos livres, cada escola era livre para escolher como seria sua organização e entrega do material para as famílias.</p>
<p>PP9: Tivemos orientações no canal da Seduc no <i>YouTube</i>, decretos e os grupos de <i>WhatsApp</i> para orientar como seria feito aqui o período remoto, depois tivemos aula na TV.</p>
<p>PP10: Eu sentia que éramos mais livres para criar, não houve uma formação para nós, mas tínhamos documentos, manuais e orientações que nos conduziam a produzir nossos materiais.</p>
<p>PP11: Sim, decreto e manual de como fazer as apostilas.</p>
<p>PC12: No início ficamos de férias, e depois de novo, aí veio a confirmação que as aulas iam ser feitas pelas apostilas, eu só tinha <i>WhatsApp</i> e <i>Facebook</i> que nem usava tanto com medo de postar algo indevido. Foi difícil, não ia ser preciso fazer vídeos, graças à Deus, apenas áudios nos grupos dos pais e a secretaria ia dando orientação para o que produzimos e a gente arrumava.</p>
<p>PP13: Chegou até nós o decreto, que foi renovado, manual, tivemos acesso ao canal da Seduc no <i>YouTube</i>, fora as orientações das secretarias e diretoras das escolas, cada um organizou sua vida e material para fazer chegar as aulas nas casas das nossas crianças.</p>
<p>PP14: A escola comunicou pelo <i>whats</i>, e depois foram colocando o que tinha que fazer, eu só sabia usar o <i>zap</i>, como eu não mexia em nada disso, nem aplicativo nem nada, acabei seguindo o básico que a escola cobrava.</p>
<p>PC15: Primeiro recebemos férias, depois vieram os documentos, decretos e orientações para aulas através de apostilas, a secretária da escola sempre me ajudou a entender e como produzir o material, fui aprendendo. Tivemos formações online sobre muitos temas, e a secretaria sempre ajudava como podia por meio do <i>WhatsApp</i> e para cada material impresso sempre tínhamos as orientações.</p>
<p>PP16: Fomos orientados para, de casa, elaborar o material e tentar ao máximo fazer com que os alunos pudessem interagir com a gente. Todos os dias e horários das aulas, devíamos estar online e disponíveis para os alunos nos horários que estávamos na escola. Teve decreto, portaria, manuais e vídeos que nos orientavam como devíamos fazer.</p>

Fizemos muito, mas o retorno foi mínimo por parte dos alunos, quase não falavam no grupo.

PP17: Desde o início a escola nos orientou como devíamos fazer, cuidando para que as famílias já tivessem retorno, tinham os documentos que a Seduc fez e mandou para nos orientar e a escola sempre indicava algumas lives de formação, que eu sempre acompanhei, principalmente sobre a produção de material que era uma grande dificuldade para mim e foi dando certo.

PP18: Tivemos desde o início o acompanhamento da escola, que nos mandava a comunicação direta da Seduc e partindo dessas orientações organizamos o material a ser entregue, eu fazia roteiros de aulas, vídeos para o *YouTube* e ficava sempre disponível aos meus alunos no horário da aula, e depois também, sempre me fiz presente no grupo.

PP19: Eu esperei todos os comandos, pois usava apenas o celular para o mínimo, não tinha nem aplicativo do banco e não sabia usar o computador, então aguardei as orientações e ajuda da secretaria da escola e da Seduc, que fizeram decreto e documentos que nos orientava e a diretora ia dizendo como devíamos fazer.

### 2.3 Como foi sua adaptação ao novo modelo?

PP1: Eu pensava que logo tudo ia passar, mas veio o decreto que as aulas iam ser assim naquele ano sem previsão de volta, então passei a ficar com bastante medo do futuro, mas a minha adaptação foi orientada pelos documentos da Seduc, eu me dava muito bem com a tecnologia, mas também aprendi muito, procurei trabalhar com mais recursos e tentar ao máximo a fazer o trabalho bem-feito e chegar de forma harmoniosa aos nossos alunos.

PC2: Com o auxílio do material de orientações, algumas lives de formação de professores e o apoio da Semec foi amenizado o sofrimento. De início me sentia sozinha, mas aos poucos fui focando no que era necessário fazer e mudou o meu fazer, percebi que podia ocupar o tempo me formando melhor e aprimorando o que eu sabia, o foco era sair do medo de morrer e aprender mais.

PC3: De início me sentia sozinha e com muito medo, tinha medo de não saber fazer e atrapalhar meus alunos, mas fui fazendo as apostilas, primeiro não gostava, depois passei até a gostar de usar a tecnologia e uso mais hoje em dia. Mas, foi muito desafiador.

PP4: Eu me vi sozinha e isolada, esperava muito mais apoio e orientação, formação, organização para esse momento e a comunicação era através de documentos, o que mais sentia necessidade era de saber mexer nos aplicativos que apesar dos tutoriais que assistia sempre tive dificuldade de fazer, então fazia as apostilas, que eu ia imprimir na escola, e auxiliava os alunos através de áudios que explicavam as questões. Foi difícil e muito solitário.

PP5: Sozinha, tivemos documentos e orientações, mas eram só documentos e tínhamos orientações e tutoriais, mas era um processo solitário, como foi o sentimento de toda a pandemia, pois não tivemos formação síncrona com a Seduc, tivemos os grupos de *whats* com a escola que ia nos direcionando. Então, sempre me senti muito sozinha e isolada, mas fiz o que pude para fazer com que o material chegasse aos meus alunos e estava sempre que eles solicitavam por perguntas no *whats*.

PP6: O processo de adaptação foi muito individual, o que a Seduc nos ofertou foram documentos, tínhamos interpretações muito subjetivas, orientavam o formato da aula, mas não falavam como íamos produzir essas aulas, então meio que aprendemos tudo sozinhos, então fomos nos construindo e reconstruindo constantemente.

PC7: Sofrida, sabia pouco de mexer em computador, mas em colaboração com as colegas professoras que no grupo compartilharam muita atividade boa e com ajuda de pessoas me ajudando a aprender a mexer com a edição dos textos no computador, aos poucos eu comecei a fazer tudo sozinha, tinham sempre correções ou formatação, mas era eu quem estava fazendo.

PP8: Inicialmente me senti sozinha, mas via que todos nós estávamos de algum jeito sozinhos, tínhamos os grupos de *whats* que ajudaram muito a manter contato com o mundo. Através do canal da Seduc no *YouTube*, tivemos as orientações do processo e os manuais eram objetivos, não tinha muito o que fazer era seguir as normas e pensar em como fazer as crianças aprenderem, foi difícil, mas aos poucos fomos organizando tempo e espaço.

PP9: Estávamos de alguma forma juntos através do canal da Seduc no *YouTube*, e na leitura dos decretos e os grupos de *WhatsApp*. A adaptação ao novo modelo de sala de aula na pandemia exigiu de mim flexibilidade e criatividade. Estudei as ferramentas digitais, mas todos nós tínhamos dificuldades ao acesso tecnológico, eu aprendendo ainda e meus alunos sem quase acesso. Foi um período de desafios significativos, mas também de aprendizado valioso.

PP10: A adaptação ao novo modelo de educação na pandemia foi um grande desafio. Tive que rapidamente dominar ferramentas digitais e redesenhar minhas aulas para o ensino online. Encontrei dificuldades devido à falta de acesso adequado à tecnologia para muitos alunos, mas procurei soluções criativas como atividades impressas e envio de jogos para eles confeccionarem e aprenderem. Foi um período de intensa colaboração, aprendizagem e inovação, onde a resiliência foi fundamental para continuar a alfabetizar efetivamente.

PP11: Inicialmente desesperada, depois com medo e sozinha. Recebemos da Seduc decreto e manual de como fazer as apostilas. Minha adaptação ao novo modelo de educação na pandemia foi bastante difícil. Tive que aprender a usar ferramentas digitais rapidamente, o que foi desafiador. A falta de acesso tecnológico adequado para mim e para os alunos complicou ainda mais o processo. Manter o engajamento e a motivação dos alunos à distância foi especialmente complicado e a necessidade de apoio constante aos pais tornou a carga de trabalho muito maior. Foi um período de grande dificuldade e frustração, mas também de aprendizado sobre resiliência e adaptação.

PC12: Tudo foi muito difícil. Eu não tinha conhecimento tecnológico, nada além das mensagens do *WhatsApp*, sempre usei mais o livro didático, minha escola também não tem nada de tecnologia, nem computador e a partir dali eu tinha que fazer apostilas e acompanhar o grupo, então procurei ajuda para organizar meu material, e estava sempre com o *whats* na mão para ajudar aos alunos, mas poucos procuravam ajuda.

PP13: Foi extremamente desafiadora. A falta de familiaridade com as tecnologias, plataformas e aplicativos e depois perceber a desigualdade no acesso à internet entre os alunos tornaram o ensino remoto complicado. Foi um período que me marcou muito por

<p>ter tido muitas dificuldades, sem apoio e sem orientações, formação, nem nada, só documentos que orientavam, o que não era exatamente o que queríamos.</p>
<p>PP14: Foi difícil demais minha adaptação ao ensino remoto na pandemia, uma situação bastante desafiadora. Ter que lidar com a tecnologia foi complicado para mim e depois para os meus alunos, pois tinham acesso limitado à internet e dispositivos, só usavam os telefones dos pais. Posso dizer que foi um período de grande dificuldade e superação.</p>
<p>PC15: Muito sofrimento, primeiro pelo medo da pandemia, depois pelo medo da tecnologia, tinha medo de não saber e no início não sabia o básico e achava que não ia aprender, como tive ajuda sempre, foi dando certo, mas o sentimento era de que não ia dar conta.</p>
<p>PP16: Eu fui aos poucos me adaptando, apesar de ser difícil. Tive alguns desafios frente a tecnologia e como deviam ser as aulas, mas ainda tinha a falta de acesso dos alunos à internet e tinha a necessidade constante do apoio dos pais, que aumentou significativamente minha carga de trabalho. Foi um período de muitas dificuldades e ajustes diários, todos os dias eu via como podia fazer diferente.</p>
<p>PP17: Minha adaptação ao novo modelo de educação na pandemia foi desafiadora, mas também uma oportunidade de crescimento. Tive que aprender rapidamente a usar tecnologias digitais e adaptar minhas metodologias de ensino para o formato remoto. Enfrentei dificuldades com a desigualdade de acesso à internet e dispositivos entre os alunos, mas busquei alternativas como materiais impressos e comunicação via telefone. A colaboração com os pais se tornou essencial e desenvolvi novas estratégias para manter o engajamento e a motivação das crianças. Foi um período intenso de aprendizado, resiliência e inovação na minha prática pedagógica.</p>
<p>PP18: Como eu estava na alfabetização foi muito difícil e desafiador, tentar ensinar leitura e escrita da forma que foi apresentou muitos desafios, na verdade todos, desde o meu acesso até a falta de contato direto e a interação constante que as crianças precisam nesse processo. Foi um período de grandes dificuldades, onde tive que buscar constantemente novas estratégias para manter o aprendizado, sem obter grandes retornos por parte dos alunos, que só tinham o celular dos pais.</p>
<p>PP19: O meu processo de adaptação à educação na pandemia foi bastante complicado, especialmente porque estava na alfabetização. A dificuldade estava exatamente em ensinar leitura e escrita remotamente sem a interação direta com as crianças e difícil, quase sem retorno. A falta de recursos tecnológicos adequados dificultou ainda mais a compreensão e o acompanhamento do progresso dos alunos. Foi um período de grande frustração e necessidade de reinventar continuamente minhas estratégias de ensino, o que confirmou quando voltamos para a sala de aula, a maioria dos alunos não aprendeu a ler e nem escrever.</p>
<p><b>2.4 Em resumo, durante todo o tempo em que estávamos em isolamento, qual foi a dificuldade mais evidente?</b></p>
<p>PP1: Primeiro a mais evidente era a minha falta de conhecimento sobre utilizar as ferramentas, mas depois foi o retorno dos alunos sobre o material, tivemos muita dificuldade com isso.</p>

PC2: O retorno dos alunos era quase inexistente no grupo, as apostilas tinham mais respostas, mas as dificuldades deles só aumentavam pela distância, apesar da minha insistência em ajudar.
PC3: O meu acesso aos recursos me desmotivou no início, mas comecei a viver com isso, infelizmente não tive tantos retornos dos alunos, as famílias que já acompanhavam pagavam reforço, perguntavam, mas a maioria não, muitas apostilas voltavam sem resposta nenhuma e era o único meio de comunicação que tivemos.
PP4: O uso da tecnologia e o isolamento me afligiam muito.
PP5: A falta de interação com os colegas e com os alunos, o uso constante e sem retorno dos grupos de <i>whats</i> , a falta de comunicação e formação sobre como fazer, enfim tudo muito difícil.
PP6: Acho que tudo foi difícil, porém a falta de interação com os alunos foi o pior, eles não conseguiam aprender e nem responder as apostilas, a maioria vinha em branco.
PC7: Aprender a usar o computador foi sofrido, mas depois conseguia, a maior dificuldade mesmo era interagir com os alunos, ainda mais ensinar ler e escrever, que a maioria não conseguiu, só quem teve muita ajuda dos pais.
PP8: Foi pensar no processo de alfabetização, tivemos um grande regresso, pois na maioria das vezes esse processo não foi realizado.
PP9: Durante todo o tempo em que estávamos em isolamento, a dificuldade mais evidente foi garantir a participação ativa e o progresso dos alunos na alfabetização.
PP10: A alfabetização. Sem a interação presencial, era difícil acompanhar de perto o desenvolvimento de cada criança, identificar suas dificuldades específicas e oferecer o suporte individualizado necessário.
PP11: A maior dificuldade foi falta de acesso adequado à tecnologia para os alunos também agravou esse desafio, dificultando ainda mais o processo de alfabetização.
PC12: Tudo foi muito difícil, mas durante todo o período de isolamento, a dificuldade mais evidente foi manter o vínculo emocional e pedagógico com os alunos. Eles pouco tinham acesso, então superei os meus limites, mas enfrentei as muitas limitações dos meus alunos, principalmente em acesso e depois para mediar o processo de ensino da leitura e da escrita.
PP13: Acredito que a maior dificuldade foi preparar material que não garantia o contato físico e a interação diária na sala de aula, foi desafiador criar um ambiente de aprendizado. A falta de recursos tecnológicos adequados para alguns alunos acompanharem as aulas foi a barreira mais significativa a ser superada durante esse período.
PP14: Acredito que de tudo a adaptação das atividades de alfabetização para o ensino remoto foi o mais difícil, pois tinha que garantir que todos os alunos conseguissem participar das aulas, o que muitos não conseguiam por não ter recursos, e falo de celular, tinham alunos que para uma casa só tinha um celular, e eram muitos irmãos, então foi o maior desafio, fato que confirmou a ausência total da aprendizagem da leitura quando voltamos, tendo que iniciar tudo do zero com a maioria.

PC15: O não saber usar o computador para fazer as apostilas.
PP16: Durante todo o período de isolamento, a dificuldade mais evidente ensinar leitura e escrita sem o contato presencial foi um desafio significativo, não vejo uma realização do processo de alfabetização à distância, assim como comprovamos que não teve.
PP17: A falta de interação direta dificultou a avaliação contínua do progresso dos alunos e a resposta imediata às suas dificuldades.
PP18: A necessidade de interação e a falta de apoio contínuo aos pais para o ensino das crianças foram aspectos críticos enfrentados durante toda a pandemia, eu insistia, mas os pais sequer respondiam nos grupos.
PP19: A maior dificuldade na alfabetização foi a falta de interação presencial e o contato direto com os alunos, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Também foi difícil adaptar atividades que normalmente envolvem interação física para um formato impresso.
<b>2.5 Como você se reinventou nesse tempo de pandemia, e como a formação ofertada auxiliou essa reinvenção?</b>
PP1: Durante a pandemia, me reinventei explorando recursos digitais inovadores para o ensino remoto, como plataformas interativas e vídeos educativos, que eu mesma fui atrás. A formação continuada foi a que eu busquei e me proporcionou habilidades essenciais para utilizar essas ferramentas com eficácia, da Seduc não veio esse auxílio.
PC2: Eu aprendi a usar os recursos tecnológicos, mesmo não sabendo muito, me reconstruí nesse sentido. Não vi tanta influência da formação continuada na minha prática até porque não tivemos algo voltado para a produção do material pedido, eram só manuais e orientações.
PC3: Na pandemia, reinventei minhas práticas pedagógicas utilizando ferramentas de comunicação para manter a conexão com os alunos e suas famílias, porém o retorno era mínimo. A formação continuada não nos deu suporte para esse momento, precisei bastante me reinventar sozinha e com a ajuda de colegas.
PP4: A principal reinvenção ou aprendizagem foi o uso das ferramentas da tecnologia, que eu não dominava e ainda hoje tenho dificuldades.
PP5: Aprendi ser mais resiliente, saber esperar e não insisti com os alunos, dava o tempo deles. Então, aprendi a esperar com paciência, sem adoecer, me ajudou também a ver que cada um sentiu a pandemia de forma diferente.
PP6: Durante este período desafiador, aprimorei minhas habilidades em planejamento de aulas mais flexíveis que pudessem chegar de forma remota aos meus alunos. Eu busquei a formação em planejamento educacional que me deu a base necessária para essa reinvenção.
PC7: Procurei me adaptar ao novo jeito de ensinar, usar o computador e o <i>whats</i> com mais frequência, desenvolvendo atividades práticas que os alunos pudessem realizar em casa, que eu mandava junto com o material impresso. Não tivemos essa formação específica.

PP8: Na pandemia, reinventei minhas estratégias de intervenção para atender às necessidades individuais dos alunos, eram atendimentos mais individuais nas conversas com os pais. A formação em educação inclusiva me proporcionou essa reflexão, busquei atender mais de forma individual. Quanto a formação da Seduc só orientava quanto a produção de material e entrega.

PP9: Eu me reinventei na pandemia incorporando projetos de pesquisa e investigação como parte da minha formação, eu buscava sempre aprender mais. Acredito que tínhamos que ter tido mais formação e apoio por parte da Seduc, ficou cada um por si. Ampliei meus conhecimentos sobre as tecnologias e refleti muito sobre o aprendizado dos meus alunos.

PP10: Adaptei minhas práticas pedagógicas na pandemia para incluir estratégias de desenvolvimento socioemocional dos alunos, pois atendia os alunos em horários distintos para as dúvidas, por meio de chamadas no *whats*, ou ainda quando solicitavam, então compreendi que seria ainda mais difícil chegar a todos, pois muitos não acompanharam esse modelo de aula. Mas, adaptei horários, usei tecnologia, jogos impressos, então busquei constantemente me reinventar.

PP11: O acesso de todos a tecnologia foi muito difícil, então eu busquei aprimorar o uso da internet para tornar o ensino melhor

PC12: Minha maior reinvenção foi aprender a usar o computador, fato que por muito tempo eu adiei na minha vida e na pandemia eu fui obrigada.

PP13: Primeiro foi entender que não seria possível estar com meus alunos, depois entender que tinha que transformar minhas aulas em apostilas, vídeos e áudios, creio que em tudo isso eu precisei me reinventar, para tentar acreditar que algo daria certo.

PP14: Usar a tecnologia como um todo, foi preciso me reinventar todos os dias.

PC15: Com muita ajuda das coordenadoras e da secretária da escola fui perdendo o medo da tecnologia e consegui fazer muita coisa que nunca pensei fazer, mas sofri muito, muito mesmo. Tinha dias que só queria desistir e depois voltava e lutava até conseguir. Mas, hoje eu vejo que mudei muito, desde a ideia de planejar a aula, buscando coisas novas, recursos, material impresso, até mesmo com relação a conviver com os alunos.

PP16: Foi extremamente difícil acompanhar o progresso dos alunos na alfabetização à distância, já era difícil na forma presencial e remoto ficou ainda mais. Reinventei-me estabelecendo rotinas regulares para dúvidas e explicações para pequenos grupos de alunos através de chamadas de vídeo, além dos materiais que enviava junto com as apostilas para que eles fizessem em casa.

PP17: A adaptação ao ensino remoto foi desafiadora devido à falta de acesso tecnológico para os alunos e para mim também. A minha reinvenção se deu desenvolvendo materiais impressos complementares e organizando pequenos grupos de estudo por chamada de vídeo, percebi que os que participavam melhoraram seu aprendizado, só que muitas mães não ajudavam seus filhos a participar, mas eu fazia sempre. Busquei na internet muitas formações, que me ajudaram a pensar em alternativas para garantir que todos os alunos pudessem participar, mesmo sem internet, e a eles eu enviava materiais extras para produzirem jogos e pequenos textos para leituras.

PP18: Durante a pandemia, enfrentei muitas dificuldades para ter a atenção dos alunos, fazia áudios, vídeos para o *YouTube*, enviava jogos para que eles produzissem em casa. Reinventei-me criando atividades mais interativas e jogos para fazerem em casa. Sobre a formação foi um processo individual, uma busca minha, que com muita leitura e assistindo muitas lives eu ia fazendo e criando meu material.

PP19: A falta de interação presencial tornou a alfabetização muito desafiadora, quase impossível. Reinventei-me utilizando atividades de leitura e incentivando atividades de leitura em família, bem como enviando atividades para fazerem em casa. A formação e a reflexão individual foram essenciais, pois busquei aprimorar meus saberes sobre o ensino remoto sozinha, não tivemos oficialmente um processo formativo organizado para nós na pandemia.

Fonte: Damasceno.

A primeira pergunta do Bloco 2 versa sobre “*De que maneira você percebeu sua atuação no processo de alfabetização das crianças no contexto inicial da pandemia?*”. E, diante das respostas obtidas, é possível perceber muitas emoções e sentimentos com angústia e medo, sentimentos comuns na pandemia, onde muitos, além de isolados socialmente, ampliaram os processos de doenças mentais.

Destacamos o cenário enfrentado pelos professores de forma geral, apesar de estarmos tratando exclusivamente dos alfabetizadores, o cenário e situação docente era vivida por todos/as:

Vale ressaltar as diferentes demandas entre escolas públicas e privadas. Na rede pública, a sobrecarga dos docentes somou-se à preocupação e ao sentimento de impotência em relação às dificuldades de acesso dos estudantes às aulas *online*. A vulnerabilidade social já era existente, mas foi ainda mais exposta pela pandemia e não afetou apenas o ensino-aprendizagem dos alunos em decorrência da falta de recursos tecnológicos: a alimentação de qualidade é um fator importante para o desenvolvimento intelectual. Com as escolas fechadas e a crise econômica do país, a insegurança alimentar tem se destacado entre os fatores de disparidade social (Paz, 2021, n.p.).

A autora ressalta que a discrepância entre as demandas das escolas públicas e privadas, evidenciando a sobrecarga enfrentada pelos docentes da rede pública durante a pandemia, agravada pela preocupação e sensação de impotência diante das dificuldades de acesso dos estudantes às aulas online. A pandemia expôs e intensificou a vulnerabilidade social já existente, impactando não apenas o processo de ensino-aprendizagem devido à falta de recursos tecnológicos, mas também a segurança alimentar, essencial para o desenvolvimento intelectual. Com o fechamento das escolas e a crise econômica do país, a insegurança alimentar emergiu como um fator significativo de disparidade social, destacando a necessidade de políticas públicas que garantam tanto o acesso à educação quanto a nutrição adequada dos alunos.

No entanto, é perceptível entre os professores (PC2, PP4, PP9, PP11, PP13, PC15, PP17) que, apesar de confirmarem o tempo ruim em que viviam, confiaram o processo em seus espaços de trabalho, tinham certeza de que as secretarias dariam um jeito de fazer chegar até as crianças as aulas, mesmo sem saber ainda como seria, mas confiavam. De certa forma era uma esperança e um acalento aos professores.

Em relação à alfabetização e ao processo de ensino, alguns professores (PP1, PC3, PC7, PP10 e PP11) não demonstraram grande preocupação ou lembrança desse aspecto em suas respostas, pois estavam mais voltados à urgência de sobreviver e lidar com o impacto emocional e social causado pela pandemia. Suas falas, muitas vezes, não apresentaram um alinhamento teórico ou com os conteúdos do processo formativo, o que pode indicar certo distanciamento das discussões pedagógicas mais aprofundadas. Ainda assim, é importante destacar que esses professores também buscaram se reinventar dentro de suas realidades, adotando práticas mais simples, mas que representaram um esforço legítimo de adaptação e continuidade do trabalho educativo em um contexto adverso e desafiador.

A segunda pergunta do bloco 2 foi “*Você teve alguma orientação da secretaria de educação? Qual?*”. Enfoca o trabalho pensado e realizado pelas secretarias, que seria o foco principal nessa pesquisa, no entanto ao longo dos estudos focamos nas reinvenções que deveriam superar o trabalho das secretarias, pois elas não atuaram com formações específicas que deveriam conduzir os professores alfabetizadores. As secretarias atuaram expedindo decretos, manuais, notas técnicas, mas não fizeram algo voltado especificamente para a formação docente. Tanto que a maioria dos professores especificou que foram feitos decretos e demais documentos (PP1, PC2, PP4, PP5, PP6, PP8, PP9, PP10, PP11, PP13, PC15, PP16, PP17 e PP19). Outros professores não citam os documentos e até falam de lives e formação continuada que buscaram de forma isolada ao longo do período pandêmico.

A dinâmica de formação não apenas qualifica, mas também promove mudanças na estrutura da sociedade, possibilitando discussões sobre estrutura social, classes e denúncias de injustiça social. No contexto educacional, frequentemente nos deparamos com o "mito do direito de todos à educação", considerando que o número de brasileiros que ingressam nas escolas primárias e aqueles que conseguem permanecer nelas é chocantemente pequeno (Freire, 1987, p. 79). Essa afirmação, feita no século passado, permanece relevante nas escolas brasileiras, especialmente porque durante a pandemia as desigualdades no atendimento educacional se ampliaram.

Sobre o processo de alfabetização, Ferreiro (2001, p. 43) esclarece que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade”.

Portanto, compreendemos a alfabetização como um processo que deve ser acompanhado pelo letramento, ou seja, a chamada leitura de mundo (Freire, 1996). Cada indivíduo traz consigo uma história com traços culturais, que devem ser respeitados e valorizados durante o processo de aprendizagem. Entendemos que a falta do processo formativo, do entendimento pelo que passavam os alunos e de como ensinar naquele determinado momento, inviabilizou não só a alfabetização como os demais processos que deviam ter sido realizados na pandemia, para que os desafios educacionais não se tornassem ainda maiores e as diferenças sociais e escolares fossem ampliadas.

Na terceira pergunta deste bloco, sobre “*Como foi sua adaptação ao novo modelo?*”, temos a centralidade da nossa pesquisa, pois foi possível permitir aos professores relatarem exatamente sobre suas reinvenções e principais aprendizagens do momento desafiador que estavam vivendo. Obteve-se respostas que apontam de fato uma motivação e trabalho para a superação das dificuldades (P2C, P3C, P6P, PP9, PP10, PP17, PP18 e PP19), os docentes relataram as possibilidades e os desafios que enfrentaram e superaram, de alguma forma. Diante desse processo Freire (1987, p. 85) nos apresenta uma “perspectiva da ação docente que aproxima as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao indicar que ensinar não é transferir conhecimentos, desconstruindo a ideia de um sujeito que age sobre um objeto receptor”. Essa visão enfatiza a dinâmica de professores que veem e compreendem seus estudantes como outros sujeitos, capacitando-os a apresentar propostas que os envolvam ativamente no processo de aprendizagem. Essas propostas vão além de meras explicações, constituindo uma verdadeira construção de experiências no contexto dos alunos.

Observa-se, no entanto, que alguns professores, como nos casos do ensino presencial, realizaram ações mais simples durante o ensino remoto (PP1, PP4, PP5, PP8, PC12, PP13, PC15 e PP16). Embora não tenham promovido mudanças significativas em suas práticas, marcadas por limitações criativas e pouco engajamento, é importante reconhecer que, mesmo diante do medo — seja da pandemia ou do uso da tecnologia —, esses docentes buscaram se reinventar dentro das possibilidades que tinham. Suas ações, ainda que básicas, representaram formas de resistência e adaptação frente a um cenário desafiador e inesperado, demonstrando esforço em manter o vínculo com os alunos e garantir algum nível de continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

A pandemia impôs desafios significativos em diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Os professores, acostumados a alfabetizar de forma presencial, interagindo diretamente com os alunos, demonstrando e manipulando materiais, oferecendo suporte emocional e físico durante o processo, precisaram se adaptar rapidamente. Como seres

comunicativos, entendemos que o “diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire, 1986, p. 15). Com o advento da pandemia, o contato direto entre crianças, jovens e professores foi substituído por encontros online, abraços virtuais e conversas por meio de dispositivos eletrônicos, transferindo o suporte físico para os cuidados familiares. Mesmo nesse contexto desafiador, é crucial seguir os critérios estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que destaca a importância de focar na alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, garantindo amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita.

Dentre as respostas analisadas, apenas os professores PP18 e PP19 mencionaram diretamente o processo de alfabetização ou demonstraram preocupação explícita com ele, o que pode, à primeira vista, sugerir um menor foco dos demais participantes em práticas e intervenções voltadas especificamente para a leitura e a escrita. No entanto, é importante considerar que esses dois docentes se mostraram mais atentos e preocupados com esse aspecto, enquanto os demais, embora não tenham destacado a alfabetização de forma direta, também buscaram, a seu modo, reinventar suas práticas diante do ensino remoto. Suas ações revelam diferentes formas de enfrentar os desafios do período, ainda que nem sempre centradas na alfabetização, demonstrando o esforço coletivo em manter o processo educativo em andamento, mesmo em meio às dificuldades.

Ao tratarmos sobre a questão “*Em resumo, durante todo o tempo em que estávamos em isolamento, qual foi a dificuldade mais evidente?*”, no que diz respeito ao aspecto pedagógico, é possível perceber que a maior dificuldade dos professores está na utilização da tecnologia e na organização de material didático-pedagógico em qualquer que fosse a instância (PP1, PC3, PP4, PC7, PP11, PC13, PP14 e PP15). Outra preocupação evidente reside na organização e realização do trabalho com a alfabetização, pois eles preferiam o trabalho presencial ao ensino remoto. Os docentes também citam a falta de um retorno das atividades e apostilas enviadas para casa (PC2, PP6, PP12, PP16) e apenas uma das professoras relata sobre a ausência de formação/orientação por parte das secretarias de educação (PP5). Percebemos que, diante de várias práticas e comportamentos, muitas foram as dificuldades vividas na pandemia, que devem ser superadas ao longo do pós-pandemia para que seja garantido às crianças o direito de aprender a ler e escrever.

Freire (1996, p. 102) aborda “o ato de ensinar como a criação de possibilidades para a produção ou construção de conhecimentos, onde o educador se envolve no processo e aprende junto”. Mais do que simplesmente ensinar e aprender, o educador proporciona ao aluno a mediação de saberes, uma dinâmica que confere ao estudante um papel significativo de ação

em sua própria realidade, seja em aulas presenciais ou remotas. O papel de mediação e estruturação do conhecimento dos alunos dependia diretamente do papel e ação do professor.

A pergunta central desse estudo é a última do bloco 2: “*Como você se reinventou nesse tempo de pandemia, e como a formação ofertada auxiliou essa reinvenção?*”. Esse momento possibilitou que os professores refletissem e revisitassem todo o processo vivido durante a pandemia — suas dores, angústias, mas também suas reinvenções, aprendizados e superações. As respostas revelam que, mesmo aqueles que acreditam ter feito pouco, demonstraram avanços importantes, como aprender a ligar um computador ou utilizar ferramentas e programas de edição, o que representa um movimento significativo de adaptação. Há, ainda, quem optou por caminhos mais práticos, como o uso de materiais prontos, sem necessariamente se aprofundar em mudanças mais estruturais, mas que, mesmo assim, encontrou uma forma de dar continuidade ao seu trabalho. De modo geral, o que se revela é um panorama rico e diverso de como os professores avaliam sua trajetória profissional diante de um cenário tão desafiador, marcando diferentes formas de reinvenção que merecem ser reconhecidas e valorizadas.

Obteve-se, assim, respostas que conduzem para o entendimento da reinvenção pedagógica que se imagina ter sido tão necessária no período pandêmico, especialmente para os processos de alfabetização. Entre elas, destacamos: P1, P2, P5, P8, P9, P12, P14, P15, P16. Esse conjunto de respostas evidencia que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, esses professores encontraram caminhos próprios para ressignificar suas práticas e atender às demandas emergentes do ensino remoto, especialmente no que se refere à alfabetização. Suas experiências demonstram criatividade, esforço e sensibilidade diante de um contexto inédito, revelando não apenas adaptações técnicas, mas também transformações no modo de compreender o ensino e a aprendizagem. Essas reinvenções, ainda que diversas em forma e intensidade, contribuíram para manter o vínculo com os alunos e garantir, dentro das possibilidades, a continuidade dos processos educativos.

Os professores destacados revelam trajetórias de reinvenção que, embora não tenham se voltado diretamente para práticas específicas de alfabetização, demonstram um esforço significativo de adaptação ao contexto do ensino remoto. Suas respostas indicam que a principal transformação ocorreu no domínio das tecnologias e na reorganização das aulas nesse novo formato. Chamam atenção, por exemplo, os relatos das professoras PC12 e PP14, que compartilham não ter um contato prévio com o computador antes da pandemia, evidenciando que o aprendizado e uso dessas ferramentas digitais representou, para elas, a principal conquista do período. Essas experiências também fazem parte do processo de reinvenção docente, mostrando que cada profissional enfrentou os desafios com os recursos e condições que possuía,

e que toda forma de adaptação contribuiu para a continuidade do trabalho educativo em um momento tão atípico.

Diante da necessária reinvenção, Nascimento *et al.* (2022, p. 3):

Para atender às demandas da sociedade, espera-se que os profissionais, em seus diversos campos de atuação, interajam com as inovações, como a criação de novos medicamentos, de aparelhos eletrônicos mais sofisticados, de softwares modernos, de maquinários de precisão, do aprimoramento genético de sementes etc. A ideia é se apropriar dos resultados das pesquisas científicas, dos avanços da ciência em suas respectivas áreas de conhecimento, reconhecendo que a experiência e o tempo de atuação são elementos importantes, mas não únicos, para o bom desempenho da função docente ao longo da carreira.

Compreendemos na fala dos autores que há sempre uma necessidade de aprimoramento e formação e estávamos em um cenário ainda mais adverso, pois para o uso das tecnologias era preciso um novo olhar sobre como dar aula, e principalmente alfabetizar.

É perceptível que, para atender às demandas de suas salas de aula, os professores alfabetizadores, em seus diversos campos de atuação, interagiram com as inovações, como a criação de conteúdos de aulas, contação de histórias, recursos de alfabetização, apostilas e vídeos. Isso é particularmente relevante na educação, onde a experiência e o tempo de atuação são elementos importantes, mas não únicos, para o bom desempenho da função docente ao longo da carreira. O envolvimento contínuo com inovações e avanços tecnológicos é fundamental para que os professores possam oferecer uma educação atualizada e eficaz, respondendo às necessidades emergentes da sociedade e preparando os alunos para os desafios do futuro.

Dessa forma, “os conhecimentos se transformam e exigem que as pessoas deles se apropriem, e deriva daí a necessidade de uma educação constante de atualização e aprimoramento dos conhecimentos produzidos pelo homem” (Nascimento, 2022, p. 3). Nesse interim, destaca-se que saberes, ainda que simples, foram buscados e aprimorados pelos professores, sendo alterados e ressignificados ao longo do processo.

Constata-se, ainda, a falta de uma formação que devia unificar e orientar saberes diante do uso da tecnologia, bem como direcionar todo o processo de atuação na pandemia. No entanto,

o processo formativo é gerado em um espaço excludente e impregnado de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que promovem o fortalecimento da degradação educacional e social. A formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação,

que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional. Ela assume uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É também um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação (Matté; Castro; Reis, 2016, p. 19).

Os autores ressaltam que o processo formativo ocorre em um contexto excludente, permeado por preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que contribuem para a degradação educacional e social, infelizmente essa realidade foi agravada ao longo da pandemia. No entanto, a formação contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos, oferece preparação para a vida pessoal e profissional e assume uma posição inclusiva ao refletir um constante processo de desenvolvimento humano.

Esse processo é multifacetado e plural, com um ponto de partida, mas sem fim, e atua como um espaço socializador que valoriza o outro como elemento essencial da formação. Matté, Castro e Reis (2016) enfatizam que a formação deve ser um espaço de inclusão e socialização, reconhecendo a importância do desenvolvimento contínuo e da interação com os outros para a construção de uma educação mais justa e equitativa.

Esse bloco de perguntas possibilitou refletir sobre como os professores se reinventaram no processo de adaptação ao uso da tecnologia, dessa forma Leite e Di Giorgi refletem que:

não é o professor o único responsável pelo insucesso escolar. Faltam-lhe as condições essenciais para a melhoria qualitativa no ensino. Faltam-lhe ainda: valorização profissional, salário, condições de trabalho, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional. Por outro lado, vários estudos têm mostrado que os professores não estão sendo formados e nem recebendo o preparo suficiente pelas diversas agências formadoras para enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas atribuições que lhes competem (Leite; Di Giorgi 2004, p. 138).

É evidente que houve todo um cenário contrário ao processo de reinvenção, além de omissão, por parte do poder público, no amparo às práticas do professor alfabetizador nesse período, unificando dificuldades e ampliando os desafios enfrentados pelos professores, que em muitas ocasiões buscaram formar-se de maneira isolada e autônoma.

Com a pandemia da Covid-19 surgiram novas demandas de trabalho para os professores, que precisaram ajustar seus planejamentos e métodos de ensino para o formato remoto. Eles começaram a utilizar ferramentas das quais possuíam pouco conhecimento, enfrentando um contexto de medo e incertezas, mas permanecendo conscientes da necessidade de ensinar seus alunos a qualquer custo (Nascimento *et al.*, 2022, p. 7).

### 6.2.3 Bloco 3: Práticas pedagógicas alfabetizadoras

As práticas pedagógicas alfabetizadoras referem-se ao conjunto de métodos, estratégias e atividades — planejadas e executadas — pelos educadores com o objetivo de promover a alfabetização, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essas práticas não se restringem à simples decodificação de símbolos, mas envolvem a compreensão e a produção de textos em diversos contextos e para diferentes finalidades.

As práticas pedagógicas alfabetizadoras são um componente crucial da educação básica, sendo fundamentais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essas práticas devem ser diversificadas, contextualizadas e centradas no aluno, promovendo não apenas a decodificação de textos, mas também a compreensão crítica e a produção significativa de textos. Ao integrar diferentes abordagens teóricas e focar na criação de um ambiente rico em literacia, os educadores podem facilitar o processo de alfabetização de maneira eficaz e inclusiva.

A análise dos dados revela que as práticas alfabetizadoras observadas refletem diferentes concepções teóricas sobre o ensino da leitura e da escrita. No contexto da alfabetização na perspectiva do letramento, destaca-se a importância de uma abordagem integrada, conforme proposto por Soares (2018) com o conceito de "alfalettrar". Os dados indicam que os professores buscam criar um ambiente alfabetizador diversificado, utilizando textos de diferentes gêneros (livros, revistas, jornais, cartazes) para promover a imersão dos alunos em práticas sociais de leitura e escrita. Além disso, as práticas observadas incluem atividades que envolvem a produção de textos significativos, como a escrita de cartas, a leitura de receitas, além da criação de histórias baseadas em experiências pessoais dos alunos. Esse conjunto de estratégias evidencia uma tentativa de integrar a leitura e a escrita a diferentes áreas do currículo, enfatizando a importância da literacia em contextos reais e funcionais.

No que se refere à aplicação da teoria da psicogênese da língua escrita, os dados sugerem que os professores reconhecem a importância dos diferentes estágios de desenvolvimento da escrita e procuram respeitar as hipóteses dos alunos. Verifica-se a presença de práticas que permitem às crianças explorar livremente materiais escritos, interpretando o mundo ao seu redor por meio da leitura e da escrita. Estratégias como a exposição a textos variados, a promoção de discussões sobre a construção das palavras e a valorização das hipóteses infantis sobre a escrita foram identificadas como elementos recorrentes nas práticas dos alfabetizadores. Essas ações corroboram a ideia de que a aprendizagem da escrita deve ocorrer em um ambiente que favoreça a experimentação e a construção ativa do conhecimento.

Além disso, a análise aponta para a presença de práticas pedagógicas alinhadas à abordagem proposta por Carvalho (2008), que enfatiza a relação entre teoria e prática no ensino da alfabetização, com foco na consciência fonológica e no entendimento do sistema alfabético. Os dados evidenciam o uso de atividades lúdicas, como jogos de rimas, aliteração e segmentação de palavras, bem como práticas que ensinam explicitamente a correspondência entre fonemas e grafemas. Observa-se ainda a adoção de estratégias de leitura guiada, nas quais os professores modelam processos de decodificação e compreensão textual junto aos alunos. A análise revela que a escrita dirigida também é uma prática recorrente, sendo utilizada para reforçar as relações entre fonemas e grafemas e auxiliar os alunos no desenvolvimento da escrita convencional.

Dessa forma, a investigação demonstra que as práticas alfabetizadoras analisadas estão ancoradas em diferentes referenciais teóricos e metodológicos, evidenciando um movimento de articulação entre as concepções do letramento, da psicogênese da língua escrita e da consciência fonológica. Contudo, os dados também sugerem desafios na implementação dessas abordagens, especialmente no que tange à integração efetiva entre teoria e prática e à necessidade de maior suporte na formação continuada dos professores para garantir a consolidação dessas práticas no cotidiano escolar.

Ainda tratando de práticas pedagógicas de alfabetização, ressalta-se as ideias dos estudos de Morais (2012, p. 48) que “enfatiza a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam a consciência fonológica e a compreensão do sistema alfabético”, bem como a importância da ortografia, quando enfatiza a promoção de atividades que ajudem os alunos a desenvolverem a consciência dos sons da fala e suas correspondências com as letras, implementando exercícios que envolvam a segmentação de palavras em fonemas e a fusão de fonemas para formar palavras e a prática de utilizar textos significativos para os alunos, integrando a leitura e a escrita de forma contextualizada e relevante para suas vidas.

A importância de um ambiente rico em práticas de alfabetização, da integração de atividades significativas e da promoção da construção ativa do conhecimento pelos alunos é ressaltada neste estudo. Na sequência, são apresentadas as práticas alfabetizadoras mencionadas pelos professores entrevistados, seguidas da análise de suas respectivas respostas.

Quadro 4: Práticas pedagógicas alfabetizadoras

<b>Bloco 3: Práticas pedagógicas alfabetizadoras</b>
<b>3.1 Atualmente, em módulo presencial, o que mudou em sua prática pedagógica?</b>

<p>PP1: Atualmente, de forma presencial, minha prática pedagógica mudou ao incorporar mais ferramentas digitais e atividades interativas, com mais recursos. Também intensifiquei o uso de estratégias de avaliação contínua, além de valorizar ainda mais a colaboração com os pais e ver como eles são importantes na aprendizagem dos filhos.</p>
<p>PC2: Acho que minha forma de ver o mundo e de como somos diferentes. Nas práticas voltei a usar a metodologia de antes da pandemia, ela dá mais resultado.</p>
<p>PC3: Os alunos voltaram sem ter conhecimentos básicos de leitura e de escrita, então precisei usar mais recursos para ensinar a ler e a escrever e agora eu mesmo produzo meu material para trabalhar com meus alunos.</p>
<p>PP4: Agora, na volta para o presencial, incorporei mais atividades colaborativas e projetos em grupo buscando atividades interativas e aproximando os alunos para trabalhos em grupo, fazendo um aprender com o outro.</p>
<p>PP5: Adotei uma abordagem híbrida, combinando recursos digitais com métodos tradicionais, para tornar as aulas mais dinâmicas e engajadoras.</p>
<p>PP6: Minha prática pedagógica agora inclui um foco maior em habilidades socioemocionais, apoiando o bem-estar dos alunos após o período de isolamento, enfatizando sempre a leitura e a escrita e a interação com os gêneros.</p>
<p>PC7: Eu utilizo muitos livros que tenho em sala, na minha sala de aula não tem nada de recurso tecnológico, então voltei a utilizar o que sempre usei.</p>
<p>PP8: Hoje vejo que me reinventei em tudo, desde o tratar das crianças, até o modo de ensinar.</p>
<p>PP9: Atualmente, ao voltar para o presencial, utilizo mais atividades ao ar livre e experiências práticas para tornar o aprendizado mais envolvente e significativo, também uso mais recursos lúdicos e trabalhos em duplas e grupos.</p>
<p>PP10: Dou mais atenção aos atendimentos individuais, adaptando atividades e materiais para atender às diferentes necessidades de aprendizado identificadas na volta para o ensino presencial, foco também mais em usar recursos de alfabetização.</p>
<p>PP11: Atualmente, utilizo mais recursos na sala de aula para complementar o ensino tradicional e manter os alunos engajados, com trabalhos em duplas e em grupos.</p>
<p>PC12: Usando mais recursos lúdicos em minhas aulas.</p>
<p>PP13: Foco mais na integração das famílias no processo de aprendizagem, fortalecendo a parceria casa-escola para apoiar o desenvolvimento das crianças.</p>
<p>PP14: Estou usando mais recursos lúdicos, jogos, vídeos, músicas, incorporando mais momentos de autocuidado e desenvolvimento socioemocional nas aulas para apoiar o bem-estar dos alunos, tentando auxiliar no retorno e nas dificuldades de aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita.</p>
<p>PC15: Uso cada vez mais recursos lúdicos e dinâmicos nas minhas aulas, e também estou utilizando mais textos, mas na minha escola não tem muitos recursos de tecnologia.</p>

PP16: Desde quando voltamos, dedico mais tempo a atividades de revisão e reforço para ajudar os alunos a recuperarem possíveis defasagens do período remoto e busco trabalhar sempre a leitura e a escrita.
PP17: Passei a usar avaliações diagnósticas mais frequentes para identificar as necessidades individuais dos alunos e ajustar minhas estratégias de ensino.
PP18: Incorporei mais atividades de leitura em voz alta e debates para melhorar as habilidades de comunicação e compreensão dos alunos.
PP19: Voltei o olhar para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, utilizo todos os recursos possíveis que posso produzir para que as crianças usem e produzam mais.
<b>3.2 Você acredita que houve alguma mudança positiva para sua prática após a pandemia? Explique.</b>
PP1: Sim, a pandemia me incentivou a integrar mais recursos lúdicos e dinâmicas nas aulas, o que tornou o aprendizado mais dinâmico e interativo.
PC2: Definitivamente. Passei a valorizar ainda mais a importância do desenvolvimento socioemocional dos alunos e agora incorporo essas práticas no dia a dia.
PC3: Sim, aprendi a ser mais flexível e adaptável, ajustando minhas estratégias de ensino conforme as necessidades dos alunos.
PP4: A pandemia me ensinou a importância da comunicação constante com os pais, fortalecendo a parceria casa-escola para melhorar o aprendizado.
PP5: Com certeza. Desenvolvi habilidades para criar recursos didáticos, que agora uso para complementar a minha forma de ensinar.
PP6: Sim, aprendi a utilizar melhor os recursos digitais para avaliações e aulas, tornando o processo mais eficiente e preciso.
PC7: A pandemia aumentou minha criatividade ao planejar aulas, levando-me a experimentar novas metodologias e abordagens de ensino, apesar de não usar a tecnologia nas minhas aulas, uso muitos recursos lúdicos e jogos para meus alunos aprenderem.
PP8: Sim, agora utilizo mais atividades colaborativas e projetos em grupo, promovendo habilidades de cooperação entre os alunos.
PP9: Com certeza. A pandemia ressaltou a importância de um ensino personalizado e agora foco mais nas necessidades individuais dos alunos, tentando também usar mais recursos em sala de aula.
PP10: Aprendi a valorizar a resiliência e a paciência, tanto minhas quanto dos alunos, e isso enriqueceu minha prática pedagógica, além de perceber a necessidade de buscar interagir com recursos lúdicos.

PP11: Sim, a experiência me fez apreciar mais o uso de recursos multimídia para tornar as aulas mais envolventes e interessantes, mas nem sempre tenho esses recursos, então busco jogos e brincadeiras que chamem atenção aos nossos alunos.
PC12: Definitivamente. A pandemia me incentivou a buscar formação contínua e a me atualizar constantemente sobre novas práticas educativas, conseqüentemente melhorar minha prática pedagógica em sala de aula.
PP13: Sim, agora dedico mais tempo à revisão e ao reforço dos conteúdos para garantir que todos os alunos estejam acompanhando.
PP14: A experiência me levou a usar avaliações diagnósticas mais frequentes, ajudando a identificar rapidamente as dificuldades dos alunos, e assim utilizar cada vez mais as práticas de alfabetização para auxiliar a eles a aprenderem a ler e escrever.
PC15: Sim, aprendi a importância de criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e seguro, focando no bem-estar dos alunos, na alfabetização, na leitura e na escrita.
PP16: A pandemia me fez perceber a eficácia das atividades de leitura em voz alta e debates para melhorar a comunicação dos alunos, foco na alfabetização.
PP17: Sim, aprendi a planejar de forma mais flexível, ajustando meu ensino conforme as necessidades e progressos dos alunos, enfocando a leitura e a escrita em todas as aulas, confeccionando jogos e usando brincadeiras variadas.
PP18: A experiência reforçou a importância do ensino presencial, combinando as melhores práticas alfabetizadoras, com jogos, vídeos, brincadeiras e projetos para um aprendizado mais completo.
PP19: Sim, a pandemia destacou a importância de práticas inclusivas, e agora foco mais em adaptar atividades para atender a todos os alunos, e melhorar seu processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.
<b>3.3 Você inseriu em sua prática algo da tecnologia digital no retorno para as aulas presenciais?</b>
PP1: Pouco, já que minha escola não possui tantos recursos.
PC2: Nada, pois não temos acesso na escola, nem máquina de xerox temos.
PC3: Quase nada, apenas recursos didáticos que eu mesma faço.
PP4: Na medida do possível, dentro do planejamento, sim.
PP5: Aos poucos vou colocando algo novo e diferenciado na minha prática, nem sempre tecnológico, porque por mais que temos passado pela pandemia, nossas escolas continuam sem nenhum acesso à tecnologia, mas sim, minha prática mudou.
PP6: De acordo com o meu planejamento tento inovar ao máximo, mesmo sem ter tanta oferta de tecnologia na minha escola.
PC7: Não temos nenhum recurso tecnológico, quando dá temos um datashow da secretaria, mas é só, o que faço são meus próprios recursos.

PP8: Diante da falta dos recursos tecnológicos uso os recursos lúdicos sempre.
PP9: Uso poucos recursos tecnológicos, mas de acordo com a necessidade uso os que a escola dispõe.
PP10: Sempre que posso trabalho com vídeos, que apresento na tela do meu computador, porque não temos datashow, e uso muitos fantoches, recursos lúdicos, brinquedos etc.
PP11: Uso o que tenho a disposição na escola, mas trabalho muito com sucata e brinquedos estruturados.
PC12: Uso meus recursos didáticos, já que não temos nada além deles.
PP13: Diante da falta dos recursos eu crio os meus.
PP14: Uso quando temos disponíveis na escola, mas sempre uso jogos e brincadeiras.
PC15: Não muito, nossa escola não tem muita coisa não, uso sempre livros e recursos lúdicos e dinâmicas.
PP16: Sempre que consigo levar datashow eu uso, tento ao máximo dinamizar minhas aulas.
PP17: Uso sempre o que está disponível na escola, que são os jogos e brinquedos, algumas vezes também confecciono com as crianças.
PP18: Diante do que pretendo fazer organizo o meu material e preparo caso tenha disponível o uso de datashow ou de tv, mas sempre trabalho com recursos lúdicos e brinquedos variados.
PP19: De acordo com os recursos da escola, que nem sempre temos, mas na medida do possível, sim, trabalho com tv e datashow.
<b>3.4 Quais mudanças ou inovações você gostaria de implementar em suas práticas de alfabetização?</b>
PP1: Gostaria de implementar mais atividades de alfabetização baseadas em jogos educativos para tornar o aprendizado mais divertido e envolvente, apesar dos poucos recursos que temos na escola, uso sucata e outros materiais para confeccionar.
PC2: Quero criar projetos de leitura colaborativa onde os alunos possam ler e discutir livros juntos, incentivando a interação e o amor pela leitura.
PC3: Desejo integrar mais atividades práticas e lúdicas que relacionem a alfabetização ao cotidiano dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo.
PP4: Planejo usar mais ferramentas de avaliação diagnóstica e formativa para acompanhar o progresso dos alunos em tempo real e ajustar minhas estratégias conforme necessário, buscando sempre o melhor jeito de alfabetizar.
PP5: Quero usar uma abordagem de ensino mais personalizada, adaptando as atividades de acordo com o nível e as necessidades de cada aluno, individualmente focando o que cada um já sabe e ampliando seus repertórios para que aprendam de forma significativa.

PP6: Pretendo usar mais histórias e contos interativos que permitam aos alunos participar ativamente, ajudando a desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, de forma colaborativa e solidária.
PC7: Gostaria de incorporar a leitura e escrita de textos multimodais, como vídeos e apresentações digitais, para diversificar as formas de expressão dos alunos, ainda não temos recursos na escola e acho que ainda está longe de termos, mas não nos custa sonhar e ir tentando fazer aos poucos de acordo com os nossos recursos.
PP8: Desejo promover mais atividades ao ar livre que combinem a alfabetização com a exploração do ambiente natural, incentivando a curiosidade e o aprendizado prático, além de promover trabalhos colaborativos, em que as crianças aprendam entre si.
PP9: Queria usar mais aplicativos educativos que ofereçam exercícios interativos de leitura e escrita, adaptados ao ritmo de cada aluno, creio que aos poucos isso poderá ser possível, ainda dependemos muito do acesso das nossas crianças aos meios tecnológicos.
PP10: Planejo criar clubes de leitura onde os alunos possam compartilhar suas experiências e recomendações de livros, estimulando o gosto pela leitura e muitos outros projetos que elucidem a leitura colaborativa, e posterior escrita por parte dos alunos.
PP11: Desejo que um dia possamos ter mais tecnologia na sala de aula, para tornar as atividades de alfabetização mais dinâmicas e interativas, por enquanto utilizo o que temos ao nosso alcance.
PC12: Quero realizar um acompanhamento individual constante, onde os alunos possam refletir sobre seu próprio progresso e estabelecer metas pessoais de aprendizado.
PP13: Planejo desenvolver atividades de escrita criativa que permitam aos alunos explorar sua imaginação e expressar suas ideias de forma livre e artística.
PP14: Gostaria de incorporar mais jogos de palavras e atividades de soletração para fortalecer o vocabulário e a compreensão dos alunos e organizar reforço para o que os alunos já sabem.
PC15: Desejo usar mais recursos tecnológicos, onde os alunos possam criar e contar suas próprias histórias, desenvolvendo habilidades de narrativa e comunicação.
PP16: Quero implementar oficinas de escrita colaborativa, onde os alunos possam trabalhar juntos em projetos de escrita, aprendendo a colaborar e compartilhar ideias.
PP17: Planejo usar mais recursos audiovisuais, como vídeos e áudios, para complementar as aulas de leitura e escrita, oferecendo uma abordagem multimodal.
PP18: Desejo promover a integração das artes na alfabetização, usando música, teatro e artes visuais para enriquecer o processo de aprendizagem.
PP19: Quero criar um ambiente de leitura diversificado na sala de aula, com uma biblioteca rica em gêneros e níveis variados, para atender aos interesses de todos os alunos.
<b>3.5 Quais práticas de alfabetização você considera mais eficazes e por quê?</b>

PP1: As práticas de alfabetização que considero mais eficazes dentro da abordagem construtivista, baseada na teoria da psicogênese, são aquelas que permitem aos alunos construir ativamente seu conhecimento sobre a linguagem escrita. Isso inclui: atividades de leitura significativa, escrita livre e criativa, aprendizagem cooperativa, ensino explícito de estratégias de compreensão, focando não apenas na decodificação de palavras, mas também no desenvolvimento de estratégias para compreender e interpretar textos. Essas práticas são eficazes porque reconhecem que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo ativo, no qual os alunos constroem significados e competências à medida que interagem com o material e com seus pares, conforme proposto pela teoria da psicogênese.

PC2: Dentro dos métodos de alfabetização, algumas práticas são geralmente consideradas eficazes por promoverem uma aprendizagem sólida e significativa: leitura compartilhada, fonética explícita, escrita dirigida através de ditados, cópias e produção de textos com suporte estruturado, literatura infantil, uso de livros infantis diversificados, avaliação formativa. Considero essas práticas eficazes porque abordam diferentes aspectos do desenvolvimento da alfabetização, como decodificação, fluência, compreensão e expressão escrita, considerando as diversas teorias e métodos de ensino que se complementam para promover uma aprendizagem completa e integrada.

PC3: De acordo com a teoria fonética, considero algumas práticas de alfabetização mais eficazes, são elas: ensino sistemático dos sons das letras, ensino de padrões fonéticos, atividades que ensinam os alunos a dividir palavras em partes sonoras individuais (segmentação) e a combinar sons para formar palavras, ênfase na leitura oral, correlação entre leitura e escrita, integrando o ensino de fonética na prática de escrita, ajudando os alunos a aplicarem suas habilidades fonéticas na produção de textos escritos. Tais práticas são eficazes porque se baseiam na compreensão dos princípios fonéticos fundamentais da linguagem, capacitando os alunos a decodificar palavras de maneira eficiente e a desenvolver uma base sólida para habilidades de leitura e escrita.

PP4: De acordo com a abordagem que uso, considero importante o ensino sistemático dos sons das letras, bem como o ensino explícito dos fonemas, a decodificação sistemática, a prática de leitura de palavras regulares e irregulares e a aplicação imediata da decodificação na leitura. Assim utilizo sempre essas práticas pois possibilitam uma base sólida para a compreensão da relação entre letras e sons na formação das palavras, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de leitura fluentes e precisas.

PP5: Dentre o que considero importante posso destacar as práticas: leitura de textos completos desde o início, ênfase na compreensão global, aprendizagem por imersão, uso de estratégias de leitura dinâmica e compartilhada, e integração da leitura e escrita. Usos essas práticas porque promovem uma compreensão profunda da linguagem através da imersão em textos, estimulando a capacidade dos alunos de compreender e utilizar a linguagem de maneira funcional e significativa desde o início do processo de alfabetização.

PP6: Como falei, utilizo o método de Paulo Freire, que é o método global, daí destaco como principais práticas: o diálogo e a educação problematizadora, a contextualização e relevância cultural, que é o principal foco, as palavras geradoras dentro do contexto dos alunos, além de uma consciência crítica e práticas de leitura e escrita integradas. Diante dessas práticas percebo que a alfabetização é tida como um processo de libertação e empoderamento. Os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também a refletir

criticamente sobre sua realidade e a atuar nela de forma transformadora. Isso torna o aprendizado mais significativo e engajador, pois está intimamente ligado à vida e às experiências dos alunos.

PC7: Diante do planejamento que o livro didático indica, organizo: a leitura de textos completos, onde crio conexão com a realidade dos alunos, discussão e interpretação de textos, também trabalho com a integração de habilidades de leitura e escrita, uso de imagens e ilustrações, também uso muito a leitura em voz alta, atividades de reconhecimento de palavras e ainda trabalho com a reflexão crítica sobre textos. Essas práticas são eficazes porque promovem uma compreensão total e significativa da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que utilizam os recursos estruturados do livro didático para oferecer uma base sólida de aprendizado. Ao conectar os conteúdos do livro com a realidade dos alunos e incentivá-los a refletir e criar, a alfabetização se torna um processo mais dinâmico, envolvente e crítico.

PP8: Eu busco sempre utilizar a teoria sociointeracionista de Vygotsky, partindo dela destaco algumas práticas de alfabetização consideradas mais significativas são: o processo de aprendizagem colaborativa, trabalho sempre com a mediação diante do conteúdo, foco no ensino de habilidades que estão no limite das capacidades atuais dos alunos, uso ferramentas culturais, incorporando ferramentas culturais como livros, histórias, jogos educativos e tecnologias digitais para enriquecer o processo de alfabetização e tornar o aprendizado mais significativo e relevante, também uso muito atividades contextualizadas, sempre embasada em diálogo e reflexão. Acredito que as principais práticas escolhidas por mim se baseiam na ideia de que a aprendizagem é um processo social e culturalmente mediado. Ao promover a interação social, a mediação adequada e o uso de ferramentas culturais, os alunos desenvolvem suas habilidades de leitura e escrita.

PP9: Partindo da alfabetização crítica sempre trabalho, leitura de textos relevantes e críticos, sem com diálogo reflexivo, busco a análise crítica dos textos/gêneros estudados, refletindo a conexão dos conteúdos com a realidade social dos alunos, uso de mídias diversas. Foco sempre nessas práticas pois as considero eficazes porque capacitam os alunos a se tornarem leitores e escritores críticos, conscientes de seu papel na sociedade. Ao engajá-los em discussões significativas e conectadas com sua realidade, a alfabetização crítica promove não apenas habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também um pensamento crítico e uma participação ativa e informada no mundo.

PP10: Com o uso da literacia posso destacar, de acordo com a teoria de literacia, algumas práticas de alfabetização consideradas mais eficazes são: leitura e escrita em contextos reais de interação, uso de uma diversidade de textos e gêneros, busco sempre a integração de tecnologias digitais, e promovo o envolvimento familiar e comunitário, tudo dentro de uma prática reflexiva.

PP11: Busco trabalhar uma abordagem centrada no aluno com o uso de textos, todo dia, ensinar a ler e escrever, daí tem umas práticas que uso sempre, como: De acordo com a abordagem centrada no aluno, com o uso de textos diários para ensinar a ler e escrever, algumas práticas de alfabetização consideradas mais eficazes incluem: escolha de textos relevantes e interessantes, leitura diária em voz alta, discussão e reflexão sobre textos, faço também escrita diária baseada em textos, atividades de compreensão leitora, integração de várias disciplinas. Essas práticas são eficazes porque colocam o aluno no centro do processo de alfabetização, garantindo que o aprendizado seja relevante. O uso

diário de textos proporciona uma prática consistente e rica em contextos variados, promovendo o desenvolvimento contínuo e integral das habilidades de leitura e escrita.

PC12: Eu uso todos os métodos, de acordo com as necessidades dos meus alunos. Sempre uso leitura diária e textos significativos, uso sempre a instrução fônica sistemática, ou seja, trabalho com a relação entre letras e sons (fonemas e grafemas) através de atividades estruturadas e repetitivas. Utilizo textos completos desde o início, incentivando a compreensão do significado global antes de focar em detalhes específicos. Isso ajuda os alunos a verem a leitura como uma atividade significativa e integrada, faço muitas atividades de consciência fonológica, realizo atividades que desenvolvam a consciência fonológica como rimas, segmentação de palavras em sílabas e identificação de sons iniciais e finais, leitura em voz alta, as práticas de leitura em voz alta, seguida de discussões sobre o texto, para melhorar a compreensão e o pensamento crítico, e desenvolvo atividades lúdicas e jogos educativos, assim utilizo jogos educativos e atividades lúdicas que envolvam a leitura e a escrita, tornando o aprendizado divertido e engajador. Jogos de palavras, caça-palavras e quebra-cabeças são exemplos eficazes. Acredito que essas atividades são eficazes porque combinam os pontos fortes de várias abordagens de alfabetização, oferecendo uma educação equilibrada e adaptada às necessidades diversas dos alunos. Ao integrar métodos fônicos, globais, tecnológicos e contextuais, os alunos desenvolvem uma base sólida de habilidades de leitura e escrita, essenciais para seu sucesso acadêmico e pessoal.

PP13: Destaco como práticas exitosas: exposição da linguagem rica e variada, leitura em voz alta, encorajamento da produção linguística, foco na compreensão e uso natural da linguagem, interação social.

PP14: Para o trabalho de alfabetização uso o método fônico, destaco as práticas de alfabetização que focam as relações entre letras e sons. Daí faço o ensino sistemático de fonemas e grafemas, atividades de consciência fonológica, onde envolvo os alunos em atividades que desenvolvam a consciência fonológica, como rimas, aliteração e jogos de manipulação de sons. A consciência fonológica é a base para a alfabetização fônica, permitindo que os alunos reconheçam e manipulem os sons da fala, elaboro dinâmicas de leitura de palavras regulares e irregulares, faço também ditados onde os alunos escrevem palavras que correspondem aos fonemas que ouviram, trabalho quase todos os dias com jogos e atividades lúdicas que envolvem a identificação e manipulação de fonemas, como bingo de letras, jogos de correspondência e aplicativos de alfabetização. Sempre que dá, busco fazer leitura e escrita guiada onde ajudo aos alunos a aplicar suas habilidades fônicas em contextos reais de leitura e escrita.

PC15: Sempre junto todos os métodos de alfabetização, de acordo com as necessidades dos meus alunos. Partindo delas eu sempre faço de forma repetitiva: ensino do alfabeto, atividades de memorização de palavras, leitura repetitiva e cópia, faço também muitos ditados regulares onde os alunos escrevem frases ou textos, o ditado ajuda a reforçar a ortografia correta e a prática da escrita. Promovo também leitura em voz alta. Sempre uso o livro didático, pois é o material que mais uso. Os livros didáticos oferecem uma abordagem sequencial e bem-organizada para o aprendizado, daí a partir das leituras, faço também práticas de caligrafia para melhorar a legibilidade da escrita dos alunos.

PP16: Minhas principais práticas vão além da simples capacidade de ler e escrever, abrangendo o uso crítico e funcional da linguagem em diferentes contextos sociais e culturais, que são elas: leitura e escrita em contextos reais, projetos interdisciplinares que integrem a leitura e a escrita com outras áreas do conhecimento, como ciências e artes,

o uso de textos multimodais, incorporar textos que combinam palavras, imagens, gráficos, sons e vídeos, como blogs, *websites*, infográficos e vídeos educativos. Isso reflete a natureza multimodal da comunicação no mundo atual e ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de literacia. Apresento sempre uma diversidade de gêneros textuais, expondo aos alunos uma variedade de gêneros textuais, incluindo narrativas, poesia, textos informativos, argumentos e instruções. Isso amplia o repertório de leitura e escrita e desenvolve a flexibilidade na comunicação. Acredito que ao integrar leitura e escrita em contextos autênticos e críticos, os alunos desenvolvem não apenas a competência técnica, mas também a capacidade de usar a literacia de maneira funcional, reflexiva e transformadora.

PP17: Busco sempre entender como meus alunos aprendem e a partir desse entendimento elaboro meu planejamento, uso a teoria da literacia através de leitura e escrita colaborativa, promovendo atividades em que os alunos trabalham juntos para ler e escrever textos, como projetos de escrita colaborativa, leitura em pares e discussões em grupo. A colaboração desenvolve habilidades sociais e permite a troca de ideias, enriquecendo a compreensão e a produção textual, produzo portfólios onde os alunos possam coletar e refletir sobre suas produções de leitura e escrita ao longo do tempo. A literacia vai além da mera decodificação de textos, englobando a capacidade de usar a leitura e a escrita de maneira crítica, criativa e funcional em diversos contextos. Ao envolver os alunos em atividades significativas e variadas, essas práticas promovem ao processo de alfabetização.

PP18: Partindo das práticas envolvidas pela psicogênese da língua escrita procuro sempre pensar em práticas que contemplem a exploração livre da escrita, permitindo que as crianças explorem livremente a escrita, encorajando-as a fazer desenhos, rabiscar e tentar escrever palavras e frases. Essa prática ajuda as crianças a entenderem que a escrita é uma forma de comunicação e que elas podem usar símbolos para representar a linguagem. Utilizo também jogos e atividades lúdicas que envolvam a escrita, como jogos de formar palavras, caça-palavras e atividades de escrita criativa. Os jogos tornam o aprendizado da escrita divertido e incentivam a experimentação com letras e palavras. Incentivo também as crianças a usarem a escrita inventada, onde elas escrevem palavras da maneira como acham que soam. Essa prática reconhece e valoriza os esforços das crianças para entenderem a correspondência entre fonemas e grafemas, e apoia a transição gradual para a escrita convencional. Faço muitas atividades de correspondência fonema-grafema, atividades que ajudem as crianças a identificar e associar sons (fonemas) com letras (grafemas), como cantigas de roda, jogos de rima e atividades de segmentação fonêmica. Entendo que a alfabetização é um processo de construção ativa, onde as crianças desenvolvem sua compreensão da escrita através de experiências significativas e interações sociais. Ao respeitar as etapas de desenvolvimento cognitivo e promover a exploração e experimentação, essas práticas ajudam as crianças a construir um entendimento profundo e duradouro da língua escrita.

PP19: Diante das necessidades de cada um dos meus alunos eu uso aos mais variados métodos de alfabetização, para que dê certo eu uso muitas práticas que considero importantes, posso destacar: o ensino sistemático do alfabeto, ensino o reconhecimento e a escrita de letras maiúsculas e minúsculas, em ordem alfabética. Isso fornece a base fundamental para a leitura e a escrita, ajudando os alunos a identificarem letras e a entenderem sua sequência, também trabalho com a fonética e a decodificação, trabalhando a correspondência entre letras e sons (fonética) e praticando a decodificação de palavras. Isso ajuda os alunos a entenderem a relação entre fonemas e grafemas,

permitindo que leiam e escrevam palavras novas de forma independente. Sempre quando dá, trabalho exercícios de caligrafia e ditados, onde os alunos escrevem frases ou textos ditados pelo professor. O ditado reforça a ortografia correta e a prática da escrita sob orientação. São muitas práticas diárias, todas com o objetivo de fazer com que meus alunos leiam e escrevam com propriedade.

Fonte: Damasceno.

Aqui serão analisadas as questões do Bloco 3: Práticas Pedagógicas Alfabetizadoras na pandemia, iniciando as reflexões com a pergunta “*Atualmente, em módulo presencial, o que mudou em sua prática pedagógica?*”. O objetivo é perceber quais as consequências pedagógicas das reinvenções docentes na pandemia. Assim, como a última pergunta do bloco anterior, essa primeira pergunta elucida mudanças necessárias e eficazes nas práticas alfabetizadoras.

É possível ressaltar, como possíveis reinvenções e significativas mudanças em salas de aula no período pós-pandemia, as seguintes respostas: PP1, PC3, PP4, PP5, PP6, PP9, PP10, PC13, PP14, PC15, PP17 e PP19. A análise dos dados evidencia uma maior sensibilização dos professores diante dos desafios impostos pela pandemia, refletindo-se na busca por recursos pedagógicos que favoreçam o processo de alfabetização. Observa-se um esforço contínuo para tornar o ensino mais significativo, visando minimizar as dificuldades enfrentadas no contexto remoto. Entre as estratégias adotadas, destaca-se a procura por formação docente e a tentativa de adaptação de materiais, como apostilas e vídeos, para garantir que o conteúdo chegasse aos alunos de forma acessível. Essa movimentação corrobora a argumentação de Franco e Martins (2021, p. 27), segundo “a qual a qualidade das atividades, as relações sociais e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento desempenham um papel central na apropriação dos signos linguísticos e, conseqüentemente, no processo de alfabetização”. A partir da linguagem oral presente nas interações sociais desde a infância, os alunos constroem significados e abstrações que possibilitam a compreensão e o domínio da escrita, evidenciando a importância de estratégias que promovam essa mediação no ensino remoto.

Os dados também indicam que a pandemia proporcionou um movimento de aprendizagem e desenvolvimento subjetivo para os professores, desafiando-os a ressignificar suas práticas pedagógicas. Essa adaptação pode ser observada na fala da professora PC3, que relata a construção de materiais contextualizados com sua rotina de ensino, além do aprimoramento no uso de tecnologias educacionais. A experiência relatada por PC3 sugere que a necessidade de inovação no contexto pandêmico impulsionou o desenvolvimento profissional, promovendo o uso mais intencional e reflexivo dos recursos digitais no ensino da alfabetização.

Outro aspecto relevante identificado nos dados é a valorização das competências socioemocionais no planejamento pedagógico. A fala da professora PP6 indica uma preocupação crescente com o impacto dessas competências na aprendizagem, sugerindo que o fortalecimento das habilidades socioemocionais pode contribuir para a construção de aulas mais colaborativas e significativas. Essa perspectiva reforça a importância de um ensino que vá além da instrução técnica da leitura e da escrita, contemplando o desenvolvimento integral dos alunos e considerando os aspectos emocionais e sociais como elementos fundamentais para a aprendizagem.

Assim, a análise dos depoimentos evidencia um movimento de transformação nas práticas docentes, impulsionado pela necessidade de adaptação ao ensino remoto. A busca por novas estratégias, a apropriação de recursos tecnológicos e a preocupação com o desenvolvimento socioemocional dos alunos apontam para um processo de reinvenção pedagógica, no qual os professores se tornam agentes ativos na ressignificação da alfabetização diante dos desafios contemporâneos.

Destarte, entendemos que a

complexidade das relações sociais em tempos de pandemia exigiu uma mobilização, por parte dos docentes, que garantisse a continuidade do processo de alfabetização desencadeando o repensar das políticas de formação docente e da aula enquanto acontecimento (Santos, 2022, p. 35).

Assim, os professores tiveram que adaptar rapidamente suas práticas pedagógicas e buscar novas estratégias de ensino que fossem eficazes no ambiente remoto, o que evidenciou lacunas na formação inicial e continuada dos educadores. Essa situação destacou a importância de políticas educativas que valorizem a formação contínua, crítica e reflexiva dos docentes, capazes de prepará-los para enfrentar desafios inesperados e garantir uma educação de qualidade, independentemente das circunstâncias.

Diante dessa reflexão, é possível afirmar que “a pandemia exigiu que se buscassem novas formas de atendimento aos alunos e aos professores em isolamento, para que os conteúdos escolares fossem ensinados e aprendidos de maneira adequada” (Shimazaki; Menegassi; Felini, 2020, p. 27).

Porém, ainda são encontrados professores que, ao término do período pandêmico, optaram por retomar práticas tradicionais e continuam buscando ensinar e alfabetizar da mesma forma de sempre. Como é o caso das professoras apresentadas a seguir:

PC2: Acho que minha forma de ver o mundo e de como somos diferentes. Nas práticas voltei a usar a metodologia de antes da pandemia, ela dá mais resultado.

PC7: Eu utilizo muitos livros que tenho em sala, na minha sala de aula não tem nada de recurso tecnológico, então voltei a utilizar o que sempre usei.

PP11: Atualmente, utilizo mais recursos na sala de aula para complementar o ensino tradicional e manter os alunos engajados, com trabalhos em duplas e em grupos.

PP16: Desde quando voltamos, dedico mais tempo a atividades de revisão e reforço para ajudar os alunos a recuperarem possíveis defasagens do período remoto, e busco trabalhar sempre a leitura e a escrita.

A análise dos dados revela que, para alguns professores, a reinvenção pedagógica ocorrida durante a pandemia foi transitória. Embora tenham buscado novas abordagens e estratégias para lidar com as dificuldades impostas pelo ensino remoto, muitos retornaram às práticas tradicionais assim que as restrições foram amenizadas. Esse retorno a métodos convencionais, como a revisão mecânica e o ensino centrado no uso do livro didático, foi caracterizado pela ausência de contextualização com a realidade vivida pelos alunos. Tal comportamento sugere uma resistência ou dificuldade em manter práticas inovadoras que considerem as necessidades e os contextos específicos dos estudantes, evidenciando uma retomada das abordagens anteriores, pouco adaptadas ao cenário atual.

A ausência de mudança, ou desse desejo de mudança, em alguns professores alfabetizadores no momento posterior à pandemia leva a refletir sobre os pilares educacionais preconizados por Dellores (2001, p. 45), que aponta os quatro pilares que formam e sustentam a prática educativa do professor e aprendizagem do educando, são eles:

Aprender a conhecer: aprendizagem dos científicos e culturais que ajudam a distinguir o que é real e o que é ilusório e a ter assim acesso inteligente aos saberes de nossa época. Neste contexto, o espírito científico como aquisição fundamental da aventura humana é indispensável. Aprender a conhecer também significa ser capaz de estabelecer pontes entre os diferentes saberes, entre esses saberes e seus significados para nossa vida cotidiana.

Aprender a fazer: ação sobre o meio envolvente, um aprendizado da criatividade, mostrando nossas potencialidades para de fato participar e ser parceiro na prática pedagógica do professor.

Aprender a viver juntos: respeito às normas que regem as relações entre os seres que compõem uma coletividade, segundo o expresso no relatório da Unesco.

Aprender a ser: o ser humano integral é aquele que já tem consciência da responsabilidade como dever e da liberdade como direito. Tem consciência de

sua utilidade individual e social, age e interage com base não só no conhecimento, mas também no autoconhecimento.

É possível refletir aqui, que todo e qualquer percurso vivenciado pelos professores na escola ou nas experiências relacionadas devem ou deveriam suscitar mudanças significativas em suas práticas cotidianas. A ausência de transformação da prática agrava os índices que já foram debatidos neste trabalho, pois o momento do pós-pandemia vem se caracterizando por um delicado momento de organização e de necessárias intervenções para superar as dificuldades com os alunos que ainda não foram alfabetizados.

Diante das reflexões, fez-se a pergunta 3.2: *Você acredita que houve alguma mudança positiva para sua prática após a pandemia? Explique.* Essa questão conduz o profissional a uma avaliação sobre suas práticas atuais em sala de aula, o que resultou em respostas bem variadas, pois afirmaram que sim, que de alguma forma houve mudanças significativas.

Pode-se destacar as respostas que mais chamaram atenção e que, de alguma maneira, representam a fala da reinvenção no período posterior à pandemia, são elas:

PP1: Sim, a pandemia me incentivou a integrar mais recursos lúdicos e dinâmicas nas aulas, o que tornou o aprendizado mais dinâmico e interativo.

PP5: Com certeza. Desenvolvi habilidades para criar recursos didáticos, que agora uso para complementar a minha forma de ensinar.

PC12: Definitivamente. A pandemia me incentivou a buscar formação contínua e a me atualizar constantemente sobre novas práticas educativas, consequentemente melhorar minha prática pedagógica em sala de aula.

Percebeu-se que a situação ultrapassava a prática pedagógica, envolvendo as emoções e o trabalho com as famílias. Foi considerado um momento delicado, no qual um olhar mais sensível foi direcionado às causas humanas e humanitárias. Ficou-se exposto ao vírus, mas também às doenças psíquicas, que deveriam ser combatidas de forma coletiva, ainda que a distância entre as pessoas fosse grande. Complementando essa reflexão, é possível afirmar que o contexto da pandemia exigiu dos professores não apenas estratégias pedagógicas, mas também uma atuação sensível e empática, capaz de acolher as fragilidades emocionais próprias e das famílias envolvidas no processo educativo. O cuidado com o outro passou a fazer parte do planejamento, e a escuta ativa tornou-se uma ferramenta tão importante quanto qualquer recurso tecnológico. Nesse cenário, o papel do professor ultrapassou os limites da sala de aula, assumindo uma dimensão afetiva e social que reforça a importância de uma educação verdadeiramente humanizada.

Diante da realidade vivenciada, realizou-se uma reflexão que corrobora as considerações de Costa (2010), ao afirmar que:

A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) que, aliás, deve acontecer de maneira contextualizada desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem (Costa, 2010, p. 73).

Destaca-se que a escola sempre atuou como uma instituição social fundamental, cujo objetivo explícito é desenvolver as potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem contextualizada de conteúdos que englobam conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores, mesmo em tempos adversos esse papel foi firmado para que os professores pudessem colaborar entre si e aprenderem mutuamente.

Costa (2010, p. 74) enfatiza que esse “processo educativo deve capacitar os alunos a se tornarem cidadãos participativos na sociedade em que vivem”. Ao contextualizar o aprendizado, a escola não apenas transmite informações, mas também incentiva a aplicação prática e significativa dos conhecimentos adquiridos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para exercerem sua cidadania de maneira consciente e ativa. Esse processo é possível ao longo do tempo trabalhado na escola e seu papel foi amplamente refletido ao longo do período de isolamento e se torna fonte de conhecimento e aprimoramento para os professores.

Diante da discussão, considera-se pertinente a reflexão proposta por Conceição (2011), cuja afirmação é corroborada nesta análise, ao destacar que:

O professor é o mentor de todo o trabalho e tem a incumbência de promover para os seus alunos um ensino de qualidade, de facilitar a aprendizagem, de conduzir as aulas de maneira dinâmica, prazerosa, de aguçar nos alunos o poder de argumentação interativa e questionadora, dar a orientação didática adequada, fazer o acompanhamento das atividades propostas, ser eficiente e eficaz na disciplina que ministra, mostrar o domínio do conteúdo, ter formação plena, segundo exigência do Ministério da Educação para que os alunos obtenham uma formação digna de excelência (Conceição, 2011, p. 71).

A análise dos dados aponta que o trabalho docente envolve a constante melhoria da teoria e a adaptação da prática pedagógica de forma integrada, visando proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, como é possível ler na fala da PP17. A partir das respostas dos professores, observa-se que há uma ênfase na importância de estimular nos alunos a capacidade de argumentação e questionamento, promovendo uma abordagem ativa e reflexiva do

aprendizado. A orientação didática adequada e o acompanhamento contínuo das atividades foram apontados como aspectos fundamentais para o sucesso do processo educativo.

Além disso, os dados indicam que a qualidade do ensino está diretamente ligada à competência, mediação e dedicação do professor. Os docentes destacam que, para enfrentar os desafios educacionais, é necessário estar preparado não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com a capacidade de adaptar suas práticas às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a dedicação ao desenvolvimento integral dos alunos é vista como um aspecto central da prática pedagógica, evidenciando que o papel do professor vai além da simples transmissão de conteúdo, sendo também um facilitador do crescimento intelectual e pessoal dos estudantes.

A pergunta 3.3: “*Você inseriu em sua prática algo da tecnologia digital no retorno para as aulas presenciais?*” indaga sobre a inserção das tecnologias nas práticas atuais. As respostas para essa pergunta foram bem variadas, o que denota que ora os professores se aperfeiçoam no uso da tecnologia, ora retornam às práticas tradicionais e metodistas de alfabetizar.

Considera-se relevante destacar as seguintes respostas:

PP1: Pouco, já que minha escola não possui tantos recursos.

PC2: Nada, pois não temos acesso na escola, nem máquina de xerox temos.

PC3: Quase nada, apenas recursos didáticos que eu mesma faço.

PP4: Na medida do possível, dentro do planejamento, sim.

Essas respostas apontam que, mesmo diante de transformações, de isolamento e das necessárias atualizações, os professores ainda retornam a práticas antigas, entre eles existem os que alegam que não há tecnologia em sua escola (PC2). No entanto, é possível identificar professores que elaboram seus próprios recursos, como é o caso da professora PP4, que desenvolve tecnologias próprias. Sua capacidade de reinvenção contribui para uma mediação mais eficaz, capaz de tornar o processo de alfabetização mais significativo para os alunos.

Durante a prática alfabetizadora na pandemia, os alfabetizadores desenvolveram saberes específicos através da ação e foram continuamente provocados a refletir sobre como mediar a prática docente utilizando suportes digitais, materializados em ambientes e plataformas virtuais.

Dessa forma, corrobora-se a perspectiva de Macedo (2022), quando o autor fala sobre o cenário da pandemia para a realidade docente:

A interface entre alfabetização e docência, no tempo da pandemia, esteve intrinsecamente relacionada às aprendizagens sobre o saber-fazer-ensinar em ambientes digitais. Tais ambientes, em muitos contextos, provocaram

sentimentos de desmotivação e insegurança entre os professores alfabetizadores, além de limitarem, como temos dito, as relações dialógicas e a aprendizagem com o outro, pela ausência do diálogo e da interação (Macedo, 2022, p. 49).

Ao vivenciarem momentos e situações adversas às suas experiências de vida, os professores se depararam com desafios que iam além da prática pedagógica, pois envolviam diretamente a vida dos alunos em um contexto atípico e não previsto nos planejamentos educacionais. Outro ponto que chama atenção é a ideia de que na escola não tem recursos tecnológicos e assim fica claro, mais uma vez, que existe certa negligência por parte do poder público em suprir nossas escolas de material didático e pedagógico.

A quarta pergunta do bloco 3 é: “*Quais mudanças ou inovações você gostaria de implementar em suas práticas de alfabetização?*”. Essa pergunta representa uma oportunidade para que o professor alfabetizador avalie as possibilidades de inovação em sua prática, conduzindo-o a um processo reflexivo sobre os aspectos que precisam ser aprimorados, a fim de tornar sua atuação pedagógica cada vez mais significativa. A partir dessa perspectiva, destacam-se as respostas a seguir:

PP1: Gostaria de implementar mais atividades de alfabetização baseadas em jogos educativos para tornar o aprendizado mais divertido e envolvente, apesar dos poucos recursos que temos na escola, uso sucata e outros materiais para confeccionar.

PP4: Planejo usar mais ferramentas de avaliação diagnóstica e formativa para acompanhar o progresso dos alunos em tempo real e ajustar minhas estratégias conforme necessário, buscando sempre o melhor jeito de alfabetizar.

PP8: Desejo promover mais atividades ao ar livre que combinem a alfabetização com a exploração do ambiente natural, incentivando a curiosidade e o aprendizado prático, além de promover trabalhos colaborativos, em que as crianças aprendam entre si.

PP9: Queria usar mais aplicativos educativos que ofereçam exercícios interativos de leitura e escrita, adaptados ao ritmo de cada aluno, creio que aos poucos isso poderá ser possível, ainda dependemos muito do acesso das nossas crianças aos meios tecnológicos.

PP10: Planejo criar clubes de leitura onde os alunos possam compartilhar suas experiências e recomendações de livros, estimulando o gosto pela leitura, e muitos outros projetos que elucidem a leitura colaborativa, e posterior escrita por parte dos alunos.

Observam-se respostas tecnologicamente engajadas e responsáveis, sinalizando a intenção de adotar novas práticas. No entanto, essas ações ainda se encontram no plano das intenções, uma vez que foram descritas em tempo futuro, indicando que não foram efetivamente

implementadas até o momento. É perceptível que são práticas contextualizadas e significativas, mas que precisam estar presentes na sala de aula, tornando-se realidade no processo de alfabetização.

Santos *et al.* (2022, p. 21), ao referir-se sobre esse processo ao longo da pandemia, afirma:

Diante do exposto, saber-fazer-ensinar relacionou-se não só aos conhecimentos sobre o ensino da língua escrita, mas também a outras interações dialógicas entre o professor, o aluno e a família que se entrelaçaram enquanto sujeitos sociais, estando tais interações determinadas pelo modo e pelas condições de ensino inerentes ao contexto pandêmico. Isso demonstra que vivenciar uma pandemia, em um cenário tão adverso, marcado por desigualdades sociais, configurou-se como espaço de luta pela sobrevivência e pela garantia dos direitos fundamentais, entre eles, o direito à educação pública, gratuita e de qualidade social.

Destarte, entende-se que o momento pós-pandemia deveria gerenciar maiores avanços na prática pedagógica dos alfabetizadores, garantindo aos alunos a aprendizagem da linguagem escrita, devendo haver uma mudança significativa. Mas, como foi possível observar em respostas anteriores, alguns voltaram às práticas antigas, realizadas antes da pandemia, usando apenas os recursos disponíveis nas escolas, como o quadro e o livro didático, na maioria das vezes.

Os saberes docentes são construídos na interação com o outro, através da troca de experiências e vivências profissionais, tanto na formação inicial quanto na continuada. Esses “saberes não são estáticos e imutáveis, eles se renovam e fazem parte do cotidiano e das práticas profissionais” (Nunes, 2001, p. 29), embasando a construção da cultura docente, mudam diante das necessidades e das novas buscas encabeçadas pelos professores.

Tardif (2002, p. 79) apresenta alguns fios condutores relacionados a esses saberes, o autor acredita que o “saber dos professores está intimamente relacionado ao trabalho na escola e na sala de aula e refere-se ao fato de que o saber do professor carrega as marcas do seu trabalho”. Pois é pelo trabalho que seu saber é produzido e modelado, preparado para a intervenção em sala de aula. A pandemia devia proporcionar esse saber de reinventar-se de forma significativa diante das práticas de ensino e de alfabetização, ao menos era o posicionamento esperado. “O saber dos professores pode ser entendido como plural e heterogêneo” (Tardif, 2002, p. 80), dependendo das experiências e da formação profissional de cada um. O saber docente constrói-se no exercício da ação, a depender das experiências e da formação profissional.

Com a pandemia, criou-se a expectativa de mudanças mais significativas nas práticas alfabetizadoras, promovendo maior envolvimento e avanço nos processos de alfabetização. No entanto, conforme evidenciado nas falas analisadas, tais mudanças ainda não se concretizaram de forma expressiva, embora indícios apontem que esse processo esteja em curso.

Por fim, a última questão do bloco 3: “3.5 *Quais práticas de alfabetização você considera mais eficazes e por quê?*”. Aqui se pretende enumerar práticas de alfabetização eficazes de acordo com os alfabetizadores que vivem os mesmos momentos históricos e pedagógicos. As práticas elencadas vão além do período pandêmico, a ideia era permitir a reflexão sobre práticas eficazes. Partindo das respostas, percebemos posicionamentos bem diversificados, estruturados de acordo com suas convicções e práticas já refletidas anteriormente.

Destacamos as falas de três professores que, segundo elas, também são exitosas, são elas:

PC7: Diante do planejamento que o livro didático indica organizo: a leitura de textos completos, onde crio conexão com a realidade dos alunos, discussão e interpretação de textos, também trabalho com a integração de habilidades de leitura e escrita, uso de imagens e ilustrações, também uso muito a leitura em voz alta, atividades de reconhecimento de palavras e ainda trabalho com a reflexão crítica sobre textos. Essas práticas são eficazes porque promovem uma compreensão total e significativa da leitura e da escrita, ao mesmo tempo em que utilizam os recursos estruturados do livro didático para oferecer uma base sólida de aprendizado. Ao conectar os conteúdos do livro com a realidade dos alunos e incentivá-los a refletir e criar, a alfabetização se torna um processo mais dinâmico, envolvente e crítico.

PP10: Com o uso da literacia posso destacar: De acordo com a teoria de literacia, algumas práticas de alfabetização consideradas mais eficazes são: leitura e escrita em contextos reais de interação, uso de uma diversidade de textos e gêneros, busco sempre a integração de tecnologias digitais, e promovo o envolvimento familiar e comunitário, tudo dentro de uma prática reflexiva.

PC12: Eu uso todos os métodos, de acordo com as necessidades dos meus alunos, sempre uso leitura diária e textos significativos, uso sempre a instrução fônica sistemática, ou seja, trabalho com a relação entre letras e sons (fonemas e grafemas) através de atividades estruturadas e repetitivas, utilizar textos completos desde o início, incentivando a compreensão do significado global antes de focar em detalhes específicos. Isso ajuda os alunos a verem a leitura como uma atividade significativa e integrada, faço muitas atividades de consciência fonológica, realizo atividades que desenvolvam a consciência fonológica, como rimas, segmentação de palavras em sílabas e identificação de sons iniciais e finais, leitura em voz alta, as práticas de leitura em voz alta, seguida de discussões sobre o texto, para melhorar a compreensão e o pensamento crítico, e desenvolvo atividades lúdicas e jogos educativos, assim utilizo jogos educativos e atividades lúdicas que envolvam a leitura e a escrita, tornando o aprendizado divertido e engajador. Jogos de palavras, caça-

palavras e quebra-cabeças são exemplos eficazes. Acredito que essas atividades são eficazes porque combinam os pontos fortes de várias abordagens de alfabetização, oferecendo uma educação equilibrada e adaptada às necessidades diversas dos alunos. Ao integrar métodos fônicos, globais, tecnológicos e contextuais, os alunos desenvolvem uma base sólida de habilidades de leitura e escrita, essenciais para seu sucesso acadêmico e pessoal.

A análise das falas revela a presença de práticas tradicionais e mecânicas no ensino, mas também evidencia o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças dentro desse contexto. Observa-se que o uso do livro didático desempenha um papel relevante nesse processo, proporcionando uma base estruturada para o ensino e servindo como um recurso de apoio para a sistematização do conhecimento. Apesar da prevalência de métodos tradicionais, o material didático contribui para a continuidade do aprendizado, oferecendo sequências didáticas organizadas e promovendo a exposição dos alunos a diferentes conteúdos e habilidades. Dessa forma, a valorização do livro didático se torna essencial, pois, quando utilizado de maneira reflexiva e integrada a outras estratégias, pode favorecer a consolidação da aprendizagem e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Para Soares (2020, p. 49):

Quando falamos em método, falamos o que o professor vai fazer. Sempre implica uma ação do professor, mas o foco é o pensar em como a criança aprende e daí definir o que fazer. Nós orientamos a aprendizagem da criança para a alfabetização e o letramento.

Conforme exposto, Soares (2020) defende que o melhor método/prática de alfabetização é o que conduz a criança a aprender e a pensar sobre a leitura e a escrita, possibilitando que participem das práticas sociais e culturais relacionadas à linguagem. É possível entender, a partir das falas dos alfabetizadores, certa recorrência nos relatos. Embora não haja um processo sólido de formação continuada — articulado à prática e às necessidades dos alunos —, observa-se que esses profissionais avançam de alguma forma, alcançando resultados significativos.

Soares (2020) destaca a centralidade do papel do professor na definição dos métodos de ensino, enfatizando que sua ação deve ser orientada pela compreensão de como uma criança aprende. Nesse contexto, o uso do livro didático pode ser desenvolvido como um recurso estruturante que auxilia na mediação pedagógica, fornecendo diretrizes que podem orientar a prática alfabetizadora e o desenvolvimento do letramento.

O material didático, quando utilizado de maneira crítica e contextualizada, pode ser um aliado no planejamento das estratégias metodológicas, favorecendo uma abordagem

sistematizada e progressiva da alfabetização. No entanto, é essencial que sua aplicação não se restrinja a uma sequência mecânica de atividades, mas sim que seja complementada por práticas reflexivas que considerem as necessidades dos alunos e os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Dessa forma, a formação docente assume um papel fundamental na qualificação do uso do livro didático, permitindo que o professor vá além da aplicação dos conteúdos prescritos e desenvolva práticas inovadoras que estimulem o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento pelos alunos. Isso reforça a ideia de que o método não deve ser apenas a execução de uma sequência didática, mas sim um processo dinâmico que articule teoria e prática com base na forma como a criança aprende.

Destaca-se ainda uma fala que se sobressai por refletir, de forma exemplar, aquilo que se concebe como um dos caminhos mais eficazes e significativos para a alfabetização e o letramento:

PP18: Partindo das práticas envolvidas pela psicogênese da língua escrita procuro sempre pensar em práticas que contemplem: a exploração livre da escrita, permitindo que as crianças explorem livremente a escrita, encorajando-as a fazer desenhos, rabiscar e tentar escrever palavras e frases. Essa prática ajuda as crianças a entenderem que a escrita é uma forma de comunicação e que elas podem usar símbolos para representar a linguagem. Utilizo também jogos e atividades lúdicas que envolvam a escrita, como jogos de formar palavras, caça-palavras e atividades de escrita criativa. Os jogos tornam o aprendizado da escrita divertido e incentivam a experimentação com letras e palavras. Incentivo também as crianças a usarem a escrita inventada, onde elas escrevem palavras da maneira como acham que soam. Essa prática reconhece e valoriza os esforços das crianças para entenderem a correspondência entre fonemas e grafemas, e apoia a transição gradual para a escrita convencional, faço muitas atividades de correspondência fonema-grafema, atividades que ajudem as crianças a identificar e associar sons (fonemas) com letras (grafemas), como cantigas de roda, jogos de rima e atividades de segmentação fonêmica. Entendo que a alfabetização é um processo de construção ativa, onde as crianças desenvolvem sua compreensão da escrita através de experiências significativas e interações sociais. Ao respeitar as etapas de desenvolvimento cognitivo e promover a exploração e experimentação, essas práticas ajudam as crianças a construir um entendimento profundo e duradouro da língua escrita.

A partir de uma análise histórico-cultural, compreendemos que a alfabetização é um processo mediado pelas interações sociais e pelas relações interpessoais, elementos fundamentais para a construção de uma aprendizagem significativa. De acordo com essa perspectiva, a internalização da língua escrita ocorre por meio da mediação de outros indivíduos, sendo a linguagem e o contexto social determinantes para o desenvolvimento das

funções psicológicas superiores. Dessa forma, a aprendizagem não é um processo isolado, mas sim uma atividade essencialmente cultural, em que o sujeito se apropria do conhecimento por meio da interação com o meio e com os outros.

Nesse contexto, a fala de PP18 evidencia uma prática pedagógica que dialoga com os princípios da psicogênese da língua escrita, ao reconhecer a influência dos aspectos culturais e sociais no aprendizado das crianças. A alfabetização, portanto, não se limita à decodificação de signos, mas envolve um processo mais amplo de inserção no universo da escrita, no qual o conhecimento é ressignificado a partir da vivência e da mediação de sujeitos mais experientes. Dessa maneira, alfabetizar com responsabilidade e engajamento implica considerar a história, a cultura e as interações sociais como elementos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

A mediação e intervenção do professor nos processos de alfabetização e letramento merecem sempre a nossa atenção e reflexão. Conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 149), “os avanços nas hipóteses de escrita ocorrem a partir de uma ação sistemática e dialética e de atividades que questionem” o que cada criança realizou, incentivando-as a buscar novas resoluções. Tal ação não pode ser delegada aos familiares, pois, mesmo com vídeos para tentar suprir essa necessidade, ficou evidente a importância do professor nesse processo. Verificou-se o quanto ainda precisamos adequar e aprimorar para que o trabalho de ensino-aprendizagem se torne eficiente e proporcione uma aprendizagem significativa.

## 7 SÍNTESE DA PESQUISA A REINVENÇÃO DAS PRÁTICAS DOS ALFABETIZADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

“Para aprender a ler e a escrever é preciso apropriar-se desse conhecimento, através da reconstrução do modo como ele é produzido. Isto é, é preciso reinventar a escrita. Os caminhos dessa reconstrução são os mesmos para todas as crianças, de qualquer classe social.”

(Ferreiro, 1985, p. 89)

A pesquisa foi realizada em duas cidades do Piauí — Parnaíba e Caxingó — e investigou como os professores reinventaram suas práticas pedagógicas para manter o processo de ensino durante a pandemia de Covid-19. Apesar das diferentes realidades socioeconômicas, os docentes de ambas as redes buscaram estratégias alternativas, como o uso de materiais impressos, apostilas, programas de TV, plataformas digitais, *YouTube* e *WhatsApp*, para alcançar seus alunos durante o isolamento social.

Parnaíba, segunda maior cidade do estado, contou com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, que implementou aulas remotas e distribuiu materiais didáticos semanalmente. Mesmo com o empenho dos professores e a adoção de ferramentas tecnológicas, muitos estudantes ficaram sem acesso ao ensino devido à falta de internet e equipamentos. Ainda assim, as ações pedagógicas emergentes demonstraram o esforço docente em enfrentar os desafios do período, com resultados que, embora abaixo do esperado em índices como o IDEB, apresentaram progressos.

Em Caxingó, cidade de 5.395 habitantes com economia baseada na agricultura, pecuária e pequenos comércios, a rede municipal de ensino é composta por 16 escolas (15 municipais), que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. Apesar dos avanços na infraestrutura e no número de professores licenciados, conforme aponta Santos (2022), ainda há desafios como salas multisseriadas e escassez de recursos tecnológicos. Durante a pandemia, a cidade adotou um plano de contingência para a educação remota, exigindo dos professores a adaptação urgente de suas práticas, mesmo com dificuldades técnicas e de acesso enfrentadas por alunos e famílias.

A pesquisa destaca a importância da alfabetização e do letramento como processos essenciais e como direitos fundamentais. A pandemia escancarou desigualdades educacionais, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade, e evidenciou a urgência de metodologias adaptadas às realidades locais. Além de buscar garantir a aprendizagem em tempos de crise, o estudo propõe uma alfabetização crítica, reflexiva e contextualizada,

valorizando a diversidade e o engajamento familiar, mesmo diante de obstáculos como a saúde mental e a ausência de estrutura adequada.

A alfabetização, mais do que o domínio técnico da leitura e escrita até o 2º ano do ensino fundamental, deve formar leitores e escritores autônomos, capazes de interpretar e produzir textos com sentido. Isso exige o contato com diferentes gêneros textuais e o desenvolvimento de competências comunicativas e críticas. Portanto, o processo deve ser visto como integral e contínuo, com práticas pedagógicas alinhadas às necessidades reais dos estudantes.

Por fim, a pesquisa ressalta que refletir sobre as práticas docentes, especialmente em situações adversas como a pandemia, é fundamental para fortalecer a resiliência do sistema educacional, promover a inclusão e assegurar a justiça social. O estudo oferece contribuições relevantes para futuras políticas públicas e para a construção de uma educação mais equitativa e eficaz.

Durante a pandemia, os educadores precisaram adaptar suas práticas pedagógicas às novas exigências do ensino remoto, recorrendo a ferramentas digitais e plataformas online para manter o vínculo com os alunos. Esse cenário acelerou o uso de tecnologias educacionais e impulsionou uma reinvenção do fazer docente, que foi além da mudança de formato: representou uma oportunidade para repensar metodologias e incorporar novos gêneros textuais e abordagens voltadas ao letramento crítico.

A pesquisa destaca que, nesse contexto, muitos professores buscaram estratégias criativas para envolver as famílias no processo educativo, reconhecendo o papel essencial do ambiente doméstico e do apoio parental na continuidade da aprendizagem. A colaboração entre escola e família mostrou-se determinante para uma alfabetização mais significativa, contextualizada e acessível a todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas.

A experiência vivida durante a pandemia também promoveu uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica e a necessidade de constante atualização. A identificação de boas práticas e lições aprendidas fortalece a resiliência do sistema educacional, preparando professores e instituições para eventuais desafios futuros.

Dessa forma, a reinvenção dos professores alfabetizadores foi essencial para garantir a continuidade do ensino e reforçar uma concepção de alfabetização que ultrapassa a decodificação de palavras, compreendendo a leitura e a escrita como ferramentas críticas de participação social e construção de sentido. O momento evidenciou a importância de abordagens inclusivas, inovadoras e integradas ao cotidiano dos alunos, fundamentais para a formação de leitores e escritores autônomos e conscientes.

Diante dos desafios impostos pela pandemia, ficou evidente que a capacidade de reinvenção dos professores alfabetizadores foi determinante para assegurar a continuidade da aprendizagem e promover práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. A incorporação de novas tecnologias, o fortalecimento da parceria entre escola e família e o compromisso com um letramento crítico revelaram-se fundamentais para enfrentar as desigualdades educacionais agravadas no período. Assim, a experiência vivida contribuiu para ampliar a compreensão sobre a alfabetização como um processo integral, que exige constante reflexão, formação continuada e estratégias pedagógicas alinhadas às realidades dos alunos. Ao reconhecer e valorizar essas práticas, fortalecemos os caminhos para uma educação mais equitativa, responsiva e comprometida com a transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Alfabetizar é abrir asas, para cada voo, novas descobertas.” (Maia, s/d).

A pesquisa revela que a experiência dos professores influencia diretamente a qualidade do ensino e o processo de alfabetização. Educadores com mais tempo de atuação demonstram maior domínio de práticas pedagógicas e maior capacidade de adaptação frente aos desafios da sala de aula, especialmente em contextos complexos como o da pandemia.

Os dados indicam que a formação inicial sólida, aliada à formação continuada, tem papel decisivo na qualificação do ensino. Professores que mantêm uma trajetória de aperfeiçoamento profissional estão mais preparados para lidar com a diversidade dos alunos e com as transformações nas metodologias de ensino. A formação continuada se mostra essencial para o desenvolvimento de práticas inovadoras, uso de tecnologias e reflexão constante sobre a prática pedagógica.

Durante a pandemia, a pesquisa constatou que muitos professores buscaram se reinventar para garantir a aprendizagem dos alunos, utilizando recursos digitais e estratégias diferenciadas. Em Parnaíba e Caxingó, embora em diferentes graus, houve esforços significativos por parte dos alfabetizadores para manter o vínculo com os estudantes e assegurar a continuidade do ensino.

Contudo, os dados também apontam que parte dos docentes manteve uma atuação mais restrita às orientações oficiais, sem ampliar as possibilidades de engajamento pedagógico. Essa diferença evidencia a importância de uma formação crítica e reflexiva, capaz de fortalecer a autonomia docente frente a situações adversas.

Além disso, a pesquisa destaca que a qualidade da formação oferecida pelos municípios, aliada ao suporte institucional, impacta diretamente a eficácia das ações pedagógicas. Investimentos em programas de formação continuada e políticas de valorização profissional são apontados como caminhos para melhorar os resultados da alfabetização, especialmente em tempos de crise.

Por fim, reforça-se que a construção de uma prática pedagógica significativa, inclusiva e eficaz depende tanto da trajetória formativa dos professores quanto das condições estruturais oferecidas pelos sistemas educacionais. Em contextos diversos como os de Parnaíba e Caxingó, a formação de professores alfabetizadores precisa considerar as realidades locais, respeitando a diversidade dos estudantes e promovendo uma aprendizagem crítica, funcional e transformadora.

Além disso, a formação dos educadores deve abranger o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos alunos. O letramento não deve se limitar à decodificação de textos, mas deve capacitar os alunos a questionar, interpretar e usar a leitura e a escrita de maneira crítica e autônoma. Ao focar no letramento crítico, os professores ajudam a formar cidadãos conscientes e engajados, capazes de compreender e transformar sua realidade.

Portanto, é fundamental que tanto os educadores quanto as instituições de ensino valorizem a formação continuada. Ela é essencial para preparar os professores para os desafios contemporâneos da alfabetização, garantindo que promovam uma educação inclusiva, crítica e capaz de atender às necessidades de todos os alunos.

A construção da subjetividade do professor é um processo dinâmico e multifacetado, moldado por suas experiências, interações e reflexões. O educador não se limita a transmitir conhecimentos, ele atua como um mediador e facilitador, inserido em contextos sociais e culturais que influenciam tanto sua prática quanto sua identidade profissional. A reflexão crítica sobre o próprio papel e a realidade que o cerca é central para que o professor desenvolva uma consciência de sua função transformadora, especialmente no campo da alfabetização, onde a sua atuação contribui diretamente para a inclusão e cidadania dos alunos.

A formação docente tem um papel crucial na constituição dessa subjetividade. Por meio de uma sólida base teórica e da reflexão sobre as condições sociais, o professor desenvolve uma compreensão crítica das estruturas que regem a educação e seu impacto na sociedade. Essa prática reflexiva é essencial para que o educador seja capaz de questionar e transformar suas ações pedagógicas, agindo de forma consciente e engajada.

Além disso, a subjetividade docente é continuamente moldada pelo processo de formação continuada, que oferece ao professor a oportunidade de trocar experiências, rever práticas e aprimorar suas habilidades. Esse movimento constante de aprendizado e colaboração entre professores fortalece a identidade profissional e contribui para a construção de uma prática pedagógica mais consciente e comprometida.

Portanto, a subjetividade do professor é um elemento central na sua atuação, resultado de uma combinação de reflexão crítica, engajamento social e desenvolvimento contínuo. Essa subjetividade permite que o educador se reconheça como agente de mudança, capaz de influenciar positivamente a formação de seus alunos e o contexto social em que está inserido.

As práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização desempenham um papel vital no processo educacional, pois envolvem um conjunto diversificado de métodos e estratégias que visam não apenas a decodificação de palavras, mas também a compreensão e produção de textos

significativos. Essa abordagem holística é fundamental para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que são essenciais na vida cotidiana dos alunos.

Um aspecto crucial das práticas pedagógicas é a necessidade de que elas sejam centradas no aluno e contextualizadas, permitindo que os educadores criem um ambiente de aprendizagem rico em literacia. Isso envolve a exposição dos alunos a uma variedade de gêneros textuais, como livros, jornais e cartazes, o que estimula a curiosidade e a exploração. Além disso, atividades que conectam a leitura e a escrita com experiências reais e significativas para os alunos são essenciais para promover um aprendizado engajado e relevante.

A teoria da psicogênese da língua escrita, por sua vez, oferece uma perspectiva importante para a alfabetização, reconhecendo que as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento na compreensão da escrita. Essa compreensão deve orientar as práticas pedagógicas, permitindo que as crianças experimentem e construam seu próprio conhecimento de forma ativa. A exploração de materiais de leitura e escrita e a promoção de discussões sobre a linguagem são estratégias eficazes para incentivar a curiosidade e a construção do conhecimento.

Além disso, a consciência fonológica e a compreensão do sistema alfabético são componentes fundamentais que devem ser integrados nas práticas pedagógicas. Atividades lúdicas, como jogos que envolvem rimas e segmentação de palavras, ajudam os alunos a desenvolver essa consciência, o que é crucial para a decodificação e a produção escrita. A orientação do professor durante sessões de leitura guiada e atividades de escrita prática reforça a relação entre fonemas e grafemas, solidificando o aprendizado dos alunos.

Por fim, a formação contínua e a atualização dos educadores em relação às melhores práticas e abordagens pedagógicas são essenciais para garantir que essas práticas sejam eficazes e adaptem-se às necessidades dos alunos. Investir em formação docente é um passo vital para aprimorar a qualidade da educação e promover a alfabetização significativa e crítica, preparando os alunos para interagir de maneira eficaz com o mundo ao seu redor.

Diante do exposto, abordamos a importância da formação contínua e da prática pedagógica reflexiva para os educadores, enfatizando que a subjetividade do professor e a construção de sua identidade são elementos fundamentais para promover uma alfabetização significativa e crítica. A formação em alfabetização e letramento deve ser vista como um processo contínuo, que integra teoria e prática, permitindo que os professores desenvolvam competências essenciais para atender à diversidade dos alunos e às demandas da sociedade contemporânea.

As práticas pedagógicas alfabetizadoras devem ir além da mera decodificação, englobando a compreensão, a produção de textos e a promoção da consciência crítica. A inclusão de diferentes abordagens e a valorização da diversidade cultural e linguística dos alunos são cruciais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e motivador. Além disso, a integração de teorias como a psicogênese da língua escrita e a consciência fonológica oferece uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Assim, ao reconhecer a complexidade da formação docente e a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com a transformação social, conclui-se que investir na formação dos educadores e na implementação de práticas diversificadas e contextualizadas é essencial para garantir uma educação de qualidade. Isso não apenas beneficia o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas também os prepara para serem cidadãos críticos e reflexivos, capazes de interagir de maneira significativa com o mundo em que vivem.

São inúmeros os desafios a serem enfrentados no pós-pandemias, tais como: sentimentos e saúde mental, tanto dos estudantes como dos professores; a insegurança do retorno; as dificuldades de aprendizagem diante da ausência de aulas presenciais durante mais de um período letivo; a falta de formação pertinente aos tempos de cultura digital; a necessidade de revisão na execução do modelo atual de educação; a busca por um ensino híbrido focado nas metodologias ativas. Enfim, a educação precisará de norteamientos estruturados e alicerçados na sensibilidade que se apresenta o momento de pandemia.

Aponta-se para uma urgência na reflexão e adequação do modelo atual de educação alfabetizadora pautado com a tecnologia através de formatos novos, que possibilitem a aprendizagem plena e significativa dos estudantes, de maneira que permitam que esse percurso formativo e educativo seja avaliado de um jeito assertivo. Tais aspectos, contudo, derivam não somente da procura por formatos tecnológicos mais novos e modernos, mas de uma formação dos professores que trabalham com o desenvolvimento da linguagem, que seja intensa e competente e que promova uma ação-reflexão-ação diante do novo normal e da nova educação e desenvolvimento da linguagem.

Assim, diante desse contexto espera-se que os docentes alfabetizadores repensem e reorganizem o processo de ensino, que os gestores garantam o êxito ao longo do processo e que os estudantes se adaptem à nova forma de aprender, partindo de uma formação continuada embasada nos documentos referenciais, bem como nos conceitos e práticas do Letramento Digital.

As várias experiências nas práticas de formação de professores apresentam muitas dúvidas e desafios dos docentes que trabalham diariamente o processo de alfabetizar e letrar. O ato de acreditar que é possível alfabetizar letrando é uma tarefa a ser refletida, pois o ato de ensinar a ler e escrever é mais do que possibilitar o domínio de uma tecnologia, ele possibilita condições de inclusão do sujeito na vida social e cultural as quais pertencem o indivíduo. Diante dessa situação, percebe-se a necessidade de entendermos a sala de aula como um espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos nos diversos usos sociais da leitura e da escrita.

O professor que trabalha partindo de uma formação presente cotidianamente em sua prática, garante saberes e aprendizagens necessárias ao ato de ensinar, flexibiliza suas dificuldades, perpassa desafios, reflete sua atitude, repensa sua prática embasado em uma teoria atual e pertinente ao processo a que se dedica.

Os objetivos foram alcançados, pois foi possível observar que os professores percebem e entendem sua prática no processo de aprendizagem da linguagem, cada vez mais próximo de uma prática eficiente de formação continuada. E veem na formação uma boa opção para o aprimoramento de sua prática, pois é através dela que se pode reinventar sua prática.

Embora os objetivos da pesquisa tenham sido alcançados ao evidenciar que os professores reconhecem e compreendem sua prática no processo de aprendizagem da linguagem, é necessário adotar uma visão crítica sobre a efetividade e a aplicabilidade dessas percepções no cotidiano escolar. Identificou-se que a formação continuada é valorizada como um caminho para o aprimoramento profissional e a reinvenção das práticas pedagógicas. No entanto, a pesquisa também aponta desafios que precisam ser enfrentados, como a real implementação dessas mudanças na prática docente, as limitações estruturais das formações oferecidas e as condições de trabalho que muitas vezes dificultam a apropriação e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Assim, embora haja um reconhecimento da importância da formação continuada, é fundamental questionar se ela tem sido capaz de promover transformações efetivas ou se, em alguns casos, permanece como um ideal pouco acessível devido a barreiras institucionais e individuais. A pesquisa sugere que, para que a formação continuada cumpra seu papel de maneira mais eficaz, é preciso considerar não apenas a oferta de cursos e capacitações, mas também o suporte pedagógico e as condições concretas para que os professores possam, de fato, ressignificar e consolidar suas práticas.

A pesquisa aponta que a pandemia não apenas acelerou a adoção de tecnologias educacionais, mas também incentivou reflexões sobre práticas pedagógicas que vão além do

ensino técnico da leitura e da escrita. Assim, a alfabetização passa a ser vista não só como o desenvolvimento de habilidades básicas, mas como um processo crítico que envolve a capacidade de compreensão e análise de textos.

Além disso, a pesquisa evidencia que a interação entre escola e família foi crucial para a continuidade do aprendizado durante a pandemia, enfatizando a importância do ambiente familiar para o sucesso educacional. Essa interação reforçou a necessidade de práticas pedagógicas que integrem as experiências de vida dos alunos, promovendo uma alfabetização mais significativa e acessível. Como conclusão, a pesquisa sublinha que as lições aprendidas durante o período pandêmico são fundamentais para fortalecer a resiliência do sistema educacional e para a formação de leitores e escritores autônomos, capazes de usar a leitura e a escrita de forma crítica e reflexiva em sua vida cotidiana.

Os resultados dessa pesquisa podem ajudar na elaboração de políticas educacionais que aproveitem as lições aprendidas durante a pandemia. Isso inclui a promoção de uma formação contínua para os professores e a integração de tecnologias digitais no currículo de forma sustentável.

Em suma, ao seguir esse percurso de pesquisa, foi possível realizar uma análise abrangente e profunda das práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas durante a pandemia. Isso não só ajudará a compreender as adaptações dos professores, mas também permitirá avaliar o impacto dessas práticas no ensino presencial, oferecendo caminhos para futuras melhorias no sistema educacional.

Ao analisar a constituição subjetiva dos sujeitos, a pesquisa revela como as experiências pessoais e emocionais influenciaram a adaptação às novas práticas pedagógicas e ao uso de tecnologias digitais.

Foi possível refletir sobre o acesso à educação, tendo a alfabetização e o letramento como fundamentos essenciais para a inserção na cultura letrada. A pesquisa contribui para a reflexão acerca do desenvolvimento de métodos e abordagens mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita, ampliando as oportunidades educacionais e o acesso ao conhecimento.

A reflexão sobre o acesso à educação através da alfabetização e do letramento, como fundamentos para o acesso à cultura letrada, é crucial. Intentamos, neste estudo, elucidar as maneiras pelas quais a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de métodos e abordagens mais eficazes para ensinar crianças a ler e escrever, ampliando assim o acesso a oportunidades educacionais.

No processo de identificação das melhores práticas entre as reinvenções necessárias ao ensino durante o isolamento social, a pesquisa realiza uma análise comparativa de diferentes

métodos de alfabetização utilizados em distintos contextos educacionais. Essa abordagem possibilitou identificar quais estratégias se mostram mais eficazes para diferentes grupos de alunos, considerando variáveis como faixa etária, contexto cultural e condições socioeconômicas.

Por fim, o estudo concentrou-se na análise do desempenho das escolas em dois períodos distintos — durante a pandemia e no pós-pandemia —, incluindo não apenas os resultados obtidos em testes padronizados, mas também aspectos subjetivos, como a autoconfiança dos professores em relação ao ensino da leitura e da escrita.

Destaca-se também a Adaptação Cultural e Contextual presentes na pesquisa e na ação da pesquisadora. Pois, levando em consideração o contexto socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, tem-se a possibilidade de uma abordagem relevante para entender como o contexto socioeconômico dos alunos influencia suas habilidades de leitura e escrita. Dessa maneira, a pesquisa pode explorar como realizar a adaptação dos métodos de ensino para atender às necessidades específicas de comunidades escolares, nesse caso as salas de aula de alfabetização.

Dessa maneira, muitos estudantes enfrentaram a perda de aprendizado devido ao fechamento das escolas. Esta pesquisa sobre alfabetização se torna relevante também por identificar estratégias para recuperar o tempo perdido e mitigar o impacto a longo prazo dessas interrupções, principalmente no que diz respeito à alfabetização.

Com o maior envolvimento das famílias na educação dos filhos durante a pandemia, os estudos sobre alfabetização passaram a considerar, com mais atenção, o papel dos pais no apoio ao desenvolvimento da leitura e da escrita no ambiente doméstico. Neste estudo, esse aspecto foi evidenciado, uma vez que os processos de acompanhamento e a efetiva realização das atividades escolares ocorreram, em grande parte, sob mediação ou execução direta dos responsáveis. Foi justamente durante o período pandêmico que os professores alfabetizadores mais refletiram sobre a importância de uma família leitora e de um ambiente doméstico harmonioso como fatores essenciais para a aprendizagem, realidade vivenciada em milhares de lares brasileiros.

Diante do exposto, esta pesquisa tratou de pensar a formação do professor, para o início da escolarização, exatamente na fase de aprendizagem da linguagem escrita, tendo a escrita como um sistema de signos culturalmente construídos e que está no centro de nossa sociedade, de forma que a aprendizagem se caracteriza como um processo de desenvolvimento de aspectos intelectuais, mediados pelas influências socioculturais, pelos signos e demais aspectos que se voltam para a linguagem.

Conclui-se que é preciso compreender que a formação do professor alfabetizador precisa considerar os saberes que emergem da prática alfabetizadora, reconhecendo a legitimidade do protagonismo docente, da busca por uma sociedade mais justa e uma escola mais inclusiva e igualitária.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Vera Maria Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1353-1367, nov. 2017. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 3 mar. 2024.
- ALVES, Reino Unido e FINGER, I. (2023). **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Editora Vozes. (Coleção de Linguística).
- AMANTE, Lúcia. **As tecnologias Digitais na escola e na Educação Infantil**. In: TIC e emergência da Linguagem Escrita. Pinhais: Editora Melo 2011.
- ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à Metodologia do trabalho Científico**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ARAGÃO, M.; KLEIN, L. **Formação docente e desafios pedagógicos no ensino remoto durante a pandemia**. São Paulo: Editora Educação Contemporânea, 2023.
- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: Trajetórias e Tempos de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Priscila Maria Romero. Emilia Ferreira, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita. **Revista Educação Pública**, ISSN: 1984-6290; B3 em ensino - Qualis, Capes. DOI: 10.18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/11/emilia-ferreira-ana-teberosky-e-a-gnese-da-lngua-escrita>. Acesso em: 4 abr. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2006.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 1999.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. *Jornal da Universidade* [06/06/2020]. Disponível em: Inicial — UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acesso em: 10 ago. 2023.
- BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares, & de Oliveira, Francicleide Cesário (2023). A CONTRIBUIÇÃO DA OBRA ALFALETRAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (20), 1-14. <https://doi.org/10.47249/rba2023744>. Acesso em: 12 abr. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Parecer Técnico BNC/Professores**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 05/2020**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 ago. 2023.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limites do local: expandindo perspectivas sobre a alfabetização como uma prática social. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

BRASLAVSKY, BERTA. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

BOF, A.; BASSO, D.; SANTOS, M. **Reconfigurações da prática docente na alfabetização digital: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Editora Educação Digital, 2022.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014, p. 73-118.

BUNZEN, Clecio [Org.] **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 226p.

CABERO, J. C. Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino. *In*: SANCHO, J. María (Org) **Para uma tecnologia Educacional**. trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 257-284.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização se ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação Infantil: Saber Profissional e Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 1996.

CANOAS (RS). **Diretoria Pedagógica, Saberes em Diálogo**. Seminário Municipal. Apresentação em powerpoint, 2017 e 2018.

CALVET, L. J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 1997.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CARNEIRO, V.L.Q. **Função pedagógica e formato audiovisual de vídeo para professores: a proposta do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”**, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/vanialuciacarneirop16.rtf>. Acesso em: 2 nov. 2023.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 144 p. ISBN 978-85-326-3189-3.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

CASTANHEIRA, Maria Lucia.; MACIEL, Francisca Izabel Pereira.; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Coleção Alfabetização e Letramento na sala de Aula**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica Editora: Ceale, 2009.

CAXINGÓ. **Plano Municipal de Caxingó (PME)**. Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Caxingó-PI, 2015.

CAXINGÓ. **Plano de ação: Aulas remotas - 2020**. Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Caxingó-PI, 2020a.

CAXINGÓ. **Decreto N° 001/2020**: regime especial de aulas não presenciais para Instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Piauí, 01 de junho de 2020b.

CAXINGÓ. **Decreto N° 005/2020**: regime especial de aulas não presenciais para Instituições integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Piauí, 01 de outubro de 2020c.

CAXINGÓ. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação. Caxingó – PI: outubro de 2020d.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLAUGH, Norman; GEE, James; KALANTZIS, Mary; KRESS, Gunther; LUKE, Allan; LUKE, Carmen; MICHAELS, Sarah. Multiletramentos: alfabetização para o século XXI. *In*: ROJO, Roxane (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 63-88.

CENPEC, Cadernos. “O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/355/367>. Acesso em: 11 jun. 2024.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. **O despreparo dos professores**: um ensaio sobre um dos problemas que afeta o processo ensino-aprendizagem dos educandos. ISSN: 1984-6290, Qualis B1, DOI: 10-18264/REP. 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/27/o-despreparo-dos-professores-um-ensaio-sobre-um-dos-problemas-que-afeta-o-processo-ensino-aprendizagem-dos-educandos>. Acesso em: 11 jun. 2024.

COULMAS, Florian. **Escrita e Sociedade**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, Jocelio Costa; FARIAS, Renato. **Vídeo de 1956 mostra imagens antigas de Parnaíba do tempo do “Já teve”**. Blog PHB em Nota, Parnaíba, janeiro de 2026. Disponível em: <https://www.phbemnota.com/2015/01/imperdivel-video-de-1956-mostra-imagens.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSTA, Vera Lucia Pereira. **Função social da escola**. Disponível em: [www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao\\_social\\_escola.pdf](http://www.drearaguaina.com.br/projetos/funcao_social_escola.pdf). Acesso em: 15 jun. 2024.

DAMASCENO, Ana Christina de Sousa; DAMASCENO, Christiana de Sousa; COSTA, Maria dos Remédios Nunes da. **FORMAÇÃO DOCENTE E APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA**: uma análise das práticas alfabetizadoras no Ensino Fundamental *in* Almanaque de Formação Continuada do Professor – Volume 3. Editora CRV, 2022.

DAMASCENO, Christiana De Sousa *et al.* **Aulas na tv como experiência significativa em tempos de pandemia**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79832>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DELORES, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

DE MACHADO E SILVA, Polena Valesca. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DURANTE O ENSINO REMOTO. *Revista Docência e Cibercultura*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–20, 2022. DOI: 10.12957/redoc.2022.64568. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/64568>. Acesso em: 25 mar. 2024.

DIAS, Diony Sales. **Imagem 1**: Porto das Barcas. Parnaíba - PI, 2024.

FELIZOLA, P. A. M. **O direito à comunicação como princípio fundamental**: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. *Revista de Direito, Estado e Telecomunicações*, v. 3, n. 1, p. 205-280, 2011.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1998. 102p v.2.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzales [et al.]. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, A. DE F.; MARTINS, L. M. **Palavra escrita**: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Goiânia, GO: Phillos Academy, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 e seus impactos no século XXI**. Flórida Cristian University – FCU. CONEDU, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 12a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no Século 21**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008.

GARAFALO, Débora. Como a tecnologia contribuem para o processo de alfabetização. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4854/blog-tecnologia-como-as-tecnologias-contribuem-para-o-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. UNESCO: Educação e Pesquisa. Brasília, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Lidiane Machado. **Ensino e aprendizagem durante a pandemia de COVID-19: a reinvenção das práticas pedagógicas docentes em tempos de crise**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Dom Pedrito, 2024. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/9574>. Acesso em: 03 fev. 2025.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 02 mai. 2022.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HODGES, Charles *et al.* As Diferenças entre o Aprendizado Online e o Ensino Remoto de Emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife, v. 2, p. 1-12, abr. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica:** índice de desenvolvimento da educação básica-Ideb: Caxingó - PI. Brasília, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica:** índice de desenvolvimento da educação básica-Ideb: Parnaíba - PI. Brasília, 2021.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de Professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LACERDA, Lilian. **Alfabetização e letramento:** condições de inclusão social(?). São Paulo. Disponível em: <https://portal.unec.edu.br/>. Acesso em: 02 mai. 2024.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. *In:* MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Alfabetização:** apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Y. U. F.; GIORGI, C. A. G. D. **Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor:** alguns apontamentos. Educação, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 135-146, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3846/2199>. Acesso em: 02 jul. 2024.

LEMOS, Maria Patrícia Freitas De *et al.* **Educação de jovens e adultos em escolas municipais de Parnaíba: desafios enfrentados por docentes durante a pandemia covid-19.** Alfabetização, Linguagens e Letramentos. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/91966>. Acesso em: 03 mai. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Paulo Cesar de Almeida Barros. **Covid-19, o retorno às aulas e o custo social do fechamento das escolas** - o que pode ser feito? Educação Pública, vol. 20, n. 29, 2020.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização & prática pedagógica: trajetórias e vivências.** Curitiba: CRV, 2021. 194p.

MACHADO, Ana Paula Teixeira. **A alfabetização no contexto do ensino remoto: um olhar sobre a percepção dos professores.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/65831>. Acesso em: 03 fev. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira.* **SIGNUM: Estud. Ling., Londrina**, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014 DOI: 10.5433/2237-4876.2014v17n1p102. Disponível em: <file:///C:/Users/ANA%20CHRISTINA/Downloads/17354-81509-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. *Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira*. **Signum: Estudos da Linguagem, [S. l.]**, v. 17, n. 1, p. 102–129, 2014. DOI: 10.5433/2237-4876.2014v17n1p102. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17354>. Acesso em: 31 jan. 2025.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. *In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). Literacies in Early Childhood. Changing Views Challenging Practice.* Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 35-54.

MATTÉ, A. A.; CASTRO, R. M.; REIS, V.C.T. A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos. **R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol., Medianeira**, v. 2, n. 14, p. 18-30, jul./dez. 2016. Disponível em: A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos | Matté | Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia ([utfpr.edu.br](http://utfpr.edu.br)). Acesso em: 11 jun. 2024.

MARTINS, Everton. Entrevista: Técnica de coleta em pesquisa qualitativa. **Blog PPEC**, Campinas, v.8, n.1, ago. 2018. ISSN 2526-9429. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/blog/index.php/2018/08/15/entrevista/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos.** São Paulo: Cortez, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **A importância da alfabetização para o desenvolvimento cognitivo.** Estudos de Psicologia, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2012.

NASCIMENTO, Sandra Aparecida Tavares Barbosa do Nascimento; SHIMBATA, Luciana Karina Prampero; SHIMAZAKI, Elsa Midori; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM TEMPOS DE PANDEMIA. Revista Humanidades e Inovação**, 2022. Disponível em: <http://revista.unitins.br>. Acesso em: 11 jun. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António Sampaio da. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, v.22, n.74, abr. 2001, p. 27-42. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2024.

NUNEZ, Adrianna. **A importância da Psicogênese da Língua Escrita**. Disponível em: <https://www.reescritas.blog.br/2019/08/as-contribuicoes-da-psicogenese-da.html>. Acesso em: 12 fev.2022.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. **Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação**. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JUNIOR, Edmilson Pereira. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; POCHMANN, Márcio. (org.). **A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1ª ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Nacional e Trabalho Docente, 2020. p. 207-228.

OLIVEIRA, R. **Subjetividade e identidade docente: reflexões sobre a adaptação pedagógica na pandemia**. Belo Horizonte: Editora Acadêmica, 2023.

OLIVEIRA, Christiana De Sousa Damasceno *et al.* **De professor à youtuber: uma análise das reinvenções pedagógicas em tempos de pandemia**. Cultura Escolar em Tempos de Pandemia... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92005>. Acesso em: 09 mar. 2024.

OLIVEIRA, Agildo S. Souza DE; TORGA, Vera Lúcia M.; RIBEIRO, Maria D’Ajuda. A. A interação verbal em sala de aula: leituras bakhtinianas sobre o lugar da palavra no processo de ensino-aprendizagem. **Caderno Seminal**, v. 19, n. 19, 29 jul. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/282887411\\_a\\_interacao\\_verbal\\_em\\_sala\\_de\\_aula\\_1](https://www.researchgate.net/publication/282887411_a_interacao_verbal_em_sala_de_aula_1)

eituras\_bakhtinianas\_sobre\_o\_lugar\_da\_palavra\_no\_processo\_de\_ensino-aprendizagem. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, Joice Silva. **Os Saberes Docentes e o uso das Tecnologias na Educação Infantil no contexto pós-pandemia**. São José do Rio Preto, 2024.

OLIVEIRA, E. S.; SILVA, R. P.; SANTOS, M. A. Reinvenção das práticas dos alfabetizadores durante a pandemia da Covid-19: uma análise sobre a formação docente e a inserção das TDICs. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2022, João Pessoa. Anais [...].* João Pessoa: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/92003>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PARNAÍBA. **História de Parnaíba**. Site da Prefeitura Municipal de Parnaíba: Gestão 2017/2024. Disponível em: <https://parnaiba.pi.gov.br/phb/o-municipio/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

PARNAÍBA. **Educação e Turismo de Parnaíba**. Site da Prefeitura Municipal de Parnaíba: Gestão 2017/2024. Disponível em: <https://parnaiba.pi.gov.br/phb/o-municipio/>. Acesso em: 09 dez. 2023.

PAZ, Anderson Miguel dos Santos da; SANTOS, Maisa Evangelista; PEREIRA, Claudio Alves. **RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DOIS ESTUDOS DE CASOS**. *Revista Brasileira de Alfabetização*, ISSN: 2446-8584, Número 18 – 2022. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/archive>. Acesso em: 11 jun. 2024.

PEREIRA, J. Educação e sociedade da informação. *In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017/2005, p. 13-24.

PEREIRA, Cláudia Justus Tôrres Pereira; AMARAL, Nair F. Gurgel do; BUENO, José Lucas Pedreira. Alfabetização e tecnologias da informação e comunicação para currículo democrático e inclusivo. *Rev. Educa*, Porto Velho (RO), v.1, n.1, p. 83 – 98, 2014.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. *In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360p.

PIAGET, Jean. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PICCOLI, Luciana.; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Edelbra, 2012.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

PIETRE, Emerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Paula. **Educação busca superar estragos da pandemia**. Agência Senado, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/educacao-busca-superar-estragos-da-pandemia>. Acesso em: 06 jun. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa. das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em Didática (1996 – 1999). *In: Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro. DP&A Editora. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. *In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.). Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

PINHO, Maria da Conceição Almeida de. **Consequências da pandemia no processo de alfabetização: um estudo de caso em escola pública do Distrito Federal**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/47128>. Acesso em: 15 fev. 2025.

PORTAL da Prefeitura de Parnaíba. **História de Parnaíba**. Disponível em: <https://parnaiba.pi.gov.br/phb/o-municipio/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. *On the Horizon*. (V.), n.5, p. 1-6, out. 2001.

RODRIGUES, Adelane Brito; GOMES, Francisco Wellington Borges. Letramento digital e currículo na educação a distância: uma análise da proposta político-pedagógica para a formação de professores em um curso de Letras. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.2, 2020. p. 109 - 128. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4049>. Acesso em: 12 nov. 2023.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. UFPB.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; GALVÃO, Érica Raiane de Santana; SANTOS, Nádson Araújo dos; PINHEIRO, Viviane Caline de Souza. Alfabetização e docência em tempos de pandemia: palavras em diálogo. **Cadernos de Educação|Pelotas**, n. 66, e156622, 2022 | p. 1-23. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4139/3418>. Acesso em: 11 jun. 2024.

SANTOS, Reginaldo Rodrigues dos. **Trajetórias e Narrativas na Memória da Emancipação Política de Caxingó**. Cancioneiro, Teresina, 2022.

SAVIANI, Dermeval. (2003). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SENHORAS, Elói Martins. **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

SILVA GRF, Macêdo KNF, Rebouças CBA, Souza AMA. **Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa**. Online braz j nurs [internet]. 2006 Jan [cited month day year]; 5 (2):246-257. Disponível em: <http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/5727>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. 2ª impr. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7ª ed. São Paulo: Editora Contexto: 2018.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. Ed.1, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020c.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004b. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004c. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Dominique Guimarães; Miranda, Jean Carlos. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO. In: SENHORAS, Elói Martins. **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020.

STREET, Brian. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? In: STREET, Brian (Org.). **Literacy and Development: Ethnographic Perspectives**. London: Routledge, 2003. p. 1-29.

STREET, Brian. **Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education**. Literacy and Development: Ethnographic perspectives. London and New York: Routledge. 2001.

TERRA, Marta Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Revista Delta**. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5mVM6Hn5H5z/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1ª edição, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 3ª edição, 2014.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre Artmed. 2002.

TERRA, Ernesta Zamboni. **Letramento acadêmico: Questões e desafios na universidade**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. UFPE. Disponível em: [www.scielo.com](http://www.scielo.com). Acesso em: 12 ago. 2024.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *In*: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

ZANDOMINGUE, Micheli Cavalini. PRÁTICAS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATOS DE PROFESSORES DA REGIÃO SUL DO ESPÍRITO SANTO. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2022. DOI: 10.36524/dect.v12i1.1512. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1512>. Acesso em: 26 mar. 2024.