



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO UFC VIRTUAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL

MARIA AURINÓLIA BARRETO SILVA

**AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO
PERÍODO PÓS-PANDÊMICO EM IGUATU-CE**

FORTALEZA

2024

MARIA AURINÓLIA BARRETO SILVA

AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO
PERÍODO PÓS-PANDÊMICO EM IGUATU-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Tecnologia Educacional.

Linha de Pesquisa: Inovações e práticas em tecnologia educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Priscila Barros David.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S581a Silva, Maria Aurinólia Barreto.
Avaliação dos impactos do ensino remoto emergencial nos processos de alfabetização e letramento de crianças no período pós-pandêmico em Iguatu-CE / Maria Aurinólia Barreto Silva. – 2024.
120 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto UFC Virtual, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Priscila Barros David.
1. alfabetização. 2. ensino fundamental. 3. ensino remoto emergencial. I. Título.

CDD 371.33

MARIA AURINÓLIA BARRETO SILVA

AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NOS
PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO
PERÍODO PÓS-PANDÊMICO EM IGUATU-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia Educacional do Instituto UFC Virtual da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestra em Tecnologia Educacional.

Linha de Pesquisa: Inovações e práticas em tecnologia educacional.

Aprovada em: 27/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Priscila Barros David (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Kélvya Freitas Abreu
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano
(IFSertãoPE)

Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus netos, que sempre me inspiram a ser melhor, para que o meu exemplo de força de vontade de estudar e crescer profissionalmente seja um estímulo para cada um deles.

Ao meu pai amado e querido (*in memoriam*), cujo apoio e amor incondicionais foram a luz que guiou meu caminho, que sempre esteve ao meu lado transmitindo uma energia maravilhosa e um amor incondicional.

A Deus, cuja presença incomparável sustentou cada passo desta jornada acadêmica. Que este trabalho seja um testemunho do amor, da dedicação e da fé que moldaram minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos às pessoas que tornaram este trabalho possível e enriquecedor.

Primeiramente, à minha orientadora, Professora Dra. Priscila Barros David, pela sua orientação dedicada, paciência e sabedoria ao longo deste processo. Seu apoio foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

À Professora Ana Paula Medeiros, pelos *insights* valiosos e contribuições que enriqueceram significativamente este estudo. Sua expertise e disponibilidade foram extremamente apreciadas.

À banca examinadora, pelas contribuições e enriquecimento a este trabalho.

Ao meu companheiro, Cicero Eustáquio, pelo constante apoio, compreensão e incentivo durante este desafio acadêmico. Sua presença e encorajamento foram essenciais para manter o foco e a motivação.

Agradeço também a todos os colegas, amigos e familiares, que de alguma forma contribuíram para este trabalho.

O Senhor é a minha rocha, a minha fortaleza, e o meu libertador; o meu Deus é o meu rochedo, em quem me refúgio. Ele é o meu escudo e o poder que me salva, a minha torre alta (Salmos 18.2).

RESUMO

A pandemia da COVID-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde em março de 2020, exigiu que as instituições de ensino migrassem as suas atividades educativas do presencial para o virtual mediante a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A alfabetização e o letramento das crianças foram diretamente impactados diante desse cenário, pois o seu público, composto por crianças em uma fase importante do desenvolvimento humano, não apresenta maturidade para lidar com as tecnologias digitais em comparação com adolescentes e adultos. Diante dessa realidade, esta dissertação elegeu a seguinte questão de pesquisa: Como se deu a alfabetização e o letramento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de Iguatu/CE, no ano de 2022, as quais vivenciaram a Educação Infantil, por meio do ERE, em 2020 e 2021? Para respondê-la, buscou-se, como objetivo geral, investigar, sob a ótica dos docentes, como se deu o processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental no Município de Iguatu-CE, oriundas do ERE, executado durante a pandemia de COVID-19. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, de abordagem qualitativa, com 28 professores de escolas públicas de Ensino Fundamental do município de Iguatu, Ceará, utilizando como instrumentos de pesquisa um questionário estruturado e entrevistas. Os dados foram analisados à luz do modelo Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP) de avaliação. Os dados revelaram que os professores percebem o cenário pós-pandêmico como desafiador para alfabetizar e letrar as crianças, pois identificam diversos fatores negativos que impactaram no aprendizado das crianças matriculadas na Educação Infantil durante a pandemia, tais como: as dificuldades de acompanhamento pelas famílias, o acesso limitado ou inexistente a instrumentos tecnológicos, a desmotivação em decorrência da falta de interação face-a-face entre os alunos e seus professores, dentre outros fatores. Além disso, os dados da pesquisa viabilizaram a construção de um *e-book* com relatos de experiência dos professores de Iguatu/CE sobre o processo de alfabetização de crianças por meio do ERE, durante a pandemia da COVID-19, a fim de divulgar o trabalho desenvolvido por esses professores diante do referido contexto.

Palavras-chave: alfabetização; ensino fundamental; ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic, decreed by the World Health Organization in March 2020, has required educational institutions to migrate their educational activities from face-to-face to virtual through the adoption of Emergency Remote Education (ERE). Children's literacy and literacy have been directly impacted by this scenario, as their audience, made up of children at an important stage of human development, lack the maturity to deal with digital technologies compared to adolescents and adults. Given this reality, this dissertation chose the following research question: How did the literacy and literacy of children in the first year of elementary school in the public schools of the municipal network of Iguatu/CE, in 2022, who experienced Early Childhood Education, through ERE, in 2020 and 2021? In order to answer this question, the general objective was to investigate, from the teachers' point of view, how the literacy process of children enrolled in the first year of elementary school in the municipality of Iguatu-CE, from the ERE, carried out during the COVID-19 pandemic, was carried out. To this end, a qualitative-quantitative case study was carried out with 28 teachers from public primary schools in the municipality of Iguatu, Ceará, using a structured questionnaire and interviews as research tools. The data was analyzed in the light of the Context, Input, Process and Product (CIPP) model of evaluation. The data revealed that teachers perceive the post-pandemic scenario as challenging for children's literacy, as they identify several negative factors that impacted on the learning of children enrolled in Early Childhood Education during the pandemic, such as: difficulties in monitoring by families, limited or non-existent access to technological tools, demotivation due to the lack of face-to-face interaction between students and their teachers, among other factors. In addition, the research data enabled the construction of an e-book with experience reports from teachers in Iguatu/CE on the literacy process for children using ERE during the COVID-19 pandemic, in order to publicize the work carried out by these teachers in this context.

Keywords: literacy; elementary school; emergency remote learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de seleção dos estudos da RSL.....	45
Figura 2 - Capa e ficha catalográfica do <i>e-book</i> publicado.....	92
Figura 3 - Estrutura interna do <i>e-book</i>	94
Figura 4 - Ilustração do resumo e da introdução de um dos capítulos do <i>e-book</i>	95
Figura 5 - Ilustração das sugestões e referências de um dos capítulos do <i>e-book</i>	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição geográfica dos estudos que compõem a RSL.....	48
Gráfico 2 -	Técnicas de coleta de dados utilizadas pelos estudos para a geração dos dados.....	49
Gráfico 3 -	Procedimentos de análise de dados utilizados nos estudos.....	50
Gráfico 4 -	Faixa etária dos professores.....	60
Gráfico 5 -	Gênero dos professores.....	61
Gráfico 6 -	Formação inicial dos professores.....	62
Gráfico 7 -	Formação continuada dos professores.....	62
Gráfico 8 -	Existência de formação para o uso pedagógico de tecnologias digitais com crianças.....	64
Gráfico 9 -	Tempo de experiência profissional docente.....	65
Gráfico 10 -	Tempo de experiência profissional docente como alfabetizador..	66
Gráfico 11 -	Percepção dos professores sobre o ambiente familiar ser adequado ou não para realizar planejar e ministrar aulas durante o ERE.....	67
Gráfico 12 -	Modelo de ensino remoto adotado pelas escolas.....	69
Gráfico 13 -	Plataformas virtuais adotadas pelos professores no ERE.....	70
Gráfico 14 -	Principais meios tecnológicos utilizados pelos estudantes para participar das aulas.....	71
Gráfico 15 -	Percepção dos professores sobre os recursos tecnológicos que dispunham serem ou não adequados para ensinar as crianças no ERE.....	73
Gráfico 16 -	Formação recebida pelos professores para uso das plataformas virtuais no ERE.....	74
Gráfico 17 -	Percepção dos professores sobre a experiência do ERE na alfabetização e letramento das crianças no pós-pandemia.....	76
Gráfico 18 -	Percepção dos professores sobre a quantidade de atividades realizadas diariamente com as crianças no pós-pandemia.....	77
Gráfico 19 -	Existência de reuniões com as famílias dos alunos sobre o ensino remoto.....	79

Gráfico 20 - Existência de dados institucionais sobre a aprendizagem das crianças durante o ERE.....	81
Gráfico 21 - Percepção dos professores sobre a aquisição de habilidades necessárias à alfabetização e letramento pelas crianças durante o ERE.....	83
Gráfico 22 - Fatores que prejudicaram a alfabetização das crianças após o ERE.....	85
Gráfico 23 - Fatores positivos do ERE adotado pela escola para a alfabetização e o letramento das crianças.....	87
Gráfico 24 - Uso de tecnologias digitais com as crianças no retorno às aulas presenciais.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Identificação dos estudos que compõem a RSL.....	46
------------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CDM	<i>Critical Decision Method</i>
CIPP	Contexto, Insumos, Processos e Produtos
EaD	Educação à Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IC	Instituto de Computação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC	Ministério da Educação
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Comunicação e de Informação
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE LETRAMENTO, AVALIAÇÃO E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	23
2.1	Aprendizagem e alfabetização.....	23
2.2	A alfabetização na perspectiva do letramento.....	26
2.2.1	<i>Alfabetização e letramento no ensino remoto emergencial (ERE)...</i>	29
2.3	Avaliação educacional e o modelo CIPP.....	32
2.3.1	<i>O modelo CIPP.....</i>	33
2.3.2	Avaliação da aprendizagem de crianças.....	34
2.4	Tecnologias digitais de informação e comunicação, os processos de letramento e seus impactos na alfabetização.....	37
3	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE A TEMÁTICA.....	43
3.1	Etapas do levantamento bibliográfico.....	43
3.2	Características gerais das pesquisas.....	45
3.3	O que revela a literatura analisada.....	51
4	METODOLOGIA.....	56
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
5.1	Categoria contexto.....	59
5.2	Categoria insumos.....	66
5.3	Categoria processo.....	75
5.4	Categoria produto.....	82
6	EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS NA PANDEMIA DA COVID-19 EM IGUATU-CE: DESCRIÇÃO DO <i>E-BOOK</i>	92
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS PROFESSORES.....	111

APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA.....	114
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	115
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	116
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFC.....	118

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é uma condição essencial dos seres humanos, pois desde a era primitiva interagem pela mediação dessa, formando e transformando socialmente as diferentes culturas. Uma das modalidades de uso da linguagem verbal é a escrita, que passou por diversas transformações, já que seus contextos sociais de uso mudaram significativamente com os avanços das sociedades. À essa atividade de escrita está relacionada outra, a de leitura, que devem ser compreendidas como práticas sociais de interação (Silva; Gonçalves, 2021).

Portanto, a linguagem verbal e a escrita constituem uma das principais formas de comunicação entre os seres humanos, representando uma prática que se inicia no contexto social e familiar e é aperfeiçoada no contexto educacional desde a infância, quando a criança é acompanhada na perspectiva da alfabetização e do letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na escola, porém, mais do que desenvolver habilidades de leitura e de escrita nas crianças, deve-se buscar uma formação que permita-lhes atribuir sentido a essas práticas.

Nas práticas de alfabetização no Brasil, embora avanços tenham sido conquistados em termos de melhorias tanto na formação docente quanto de condições materiais nas escolas e nas políticas educacionais, ainda é perceptível a prevalência de práticas educativas mecanicistas para alfabetizar as crianças (Araújo, 2022). Essas práticas visam apenas trabalhar fonemas e grafemas por meio de treinamento em sala de aula, impedindo que reflexões sobre a leitura e a escrita sejam gestadas nessas práticas.

Na concepção de Soares (2018), a abordagem mecânica que os professores fazem nas práticas de alfabetização de crianças representa apenas o ato de compreender e de expressar significados, podendo gerar dificuldades na escolarização dessas crianças ao longo da sua vida escolar por ser uma abordagem mais voltada à codificação das palavras do que de compreensão do mundo por meio delas.

Ao longo do tempo, as práticas de alfabetização no Brasil foram sendo aperfeiçoadas, assumindo diferentes concepções que vão desde os métodos silábicos e fônicos até as práticas sociais de leitura e de escrita, a depender das concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas dos professores, das escolas e das

políticas educacionais (Albuquerque; Ferreira, 2020). Atualmente, no entanto, mediante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída pelo Governo Federal em 2017, os materiais educacionais voltados à alfabetização das crianças distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) têm promovido a concepção de métodos fônicos, induzindo nas crianças a memorização dos fonemas e sua transformação em escrita, dificultando o seu desenvolvimento cognitivo (Brandão; Silva, 2017).

Soma-se a essa realidade o recente cenário pandêmico decorrente da COVID-19, causada pelo novo corona vírus (SARS-COV-2), que é uma doença infecciosa que teve os seus primeiros casos na província de Wuhan, na China, em novembro de 2019, se espalhando rapidamente por todo o planeta, resultando na pandemia declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 (Silva; Santana; Mota, 2022) e findada em 5 de maio de 2023 por este órgão. Dado o seu alto poder de contágio, e por se tratar de uma doença sem precedentes, não havendo tratamento nem medicamentos contra ela, centenas de milhares de pessoas morreram em todo o planeta, exigindo que, rapidamente, as atividades presenciais dos diversos setores da sociedade fossem paralisadas, sendo substituídas por atividades virtuais.

Além disso, houve a necessidade de distanciamento e isolamento social entre a população para evitar uma maior propagação da doença, visto que os sistemas públicos e privados de saúde já não tinham mais condições de receber novos pacientes, bem como os cemitérios já não tinham mais espaços para enterrar os corpos das vítimas da doença.

Esse cenário exigiu mudanças profundas na forma como as pessoas interagem e se relacionavam nos diversos espaços da sociedade, incluindo na educação. Neste último campo, Silva, Santana e Mota (2022) afirmam que as mudanças foram significativas e muito desafiadoras para gestores, professores, alunos e suas famílias, pois a migração das atividades educativas presenciais para as virtuais, por intermédio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), demandou adaptações entre esses diferentes sujeitos para se adequarem à realidade do distanciamento social.

Enquanto a Educação a Distância (EaD) configura uma modalidade do sistema educacional brasileiro reconhecida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que institui as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), tendo, portanto, metodologia, fundamentos e organização própria de ensino mediante

o uso de tecnologias digitais. O ERE não representa uma modalidade de ensino, pois “caracteriza-se de forma emergencial, buscando dar conta de uma demanda imprevista, a partir do uso de Tecnologias de Comunicação e de Informação (TICs)” (Serra *et al.*, 2022, p. 2). Trata-se, portanto, de uma ferramenta adotada de forma momentânea pelas instituições de ensino para que as atividades educacionais não fossem totalmente interrompidas durante a pandemia, substituindo as aulas presenciais pelas virtuais, mas distinguindo-se da EaD.

A adoção do ERE foi regulamentada no país, inicialmente, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do MEC, autorizando a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020, Art. 1º) nas universidades públicas federais. Não diferente, outras portarias foram criadas a fim de autorizar o funcionamento das atividades de ensino da Educação Básica nos moldes do ERE.

No Ceará, a suspensão das atividades educativas presenciais em todas as instituições públicas e privadas se deu pelo Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020 (Ceará, 2020a), mediante situação de calamidade pública na saúde. Por sua vez, o município de Iguatu, localizado na região Centro-Sul do estado, distante aproximadamente 400 km da capital Fortaleza, também determinou, inicialmente, a suspensão das atividades educativas presenciais em todo o município por um período de dois meses, mediante a Portaria nº 12, de 17 de março de 2020 (Iguatu, 2020). No entanto, devido ao agravamento da pandemia, a Portaria foi sendo prorrogada e a suspensão das atividades presenciais durou até janeiro de 2022, quando as aulas presenciais retornaram em fevereiro do mesmo ano.

Diante desse contexto, o Conselho Estadual de Educação (CEE) do Ceará emitiu a Resolução nº 481, de 20 de março de 2020 (Ceará, 2020b), dispondo sobre a reorganização do calendário letivo do referido ano visando à sua conclusão no formato de ERE, sendo seguida por todas as instituições de ensino básico do estado.

Diferenciando-se da EaD, que possui uma sistematização planejada, também se configurando como uma modalidade de ensino do sistema educacional brasileiro, o ERE, como o seu próprio nome sugere, representou uma experiência temporária e emergencial para que as atividades de ensino não fossem totalmente interrompidas nas diversas instituições de ensino (Charczuk, 2020).

Essa adoção, porém, revelou diversos problemas da educação brasileira relacionados às tecnologias digitais, dentre os quais destacam-se: a não proficiência

dos professores e gestores escolares para o uso consciente dos recursos digitais diante do ERE, especialmente com gravação e edição de aulas utilizando *softwares* e aplicativos; distanciamento dos cursos de formação de professores com as discussões sobre as tecnologias digitais na prática pedagógica; necessidade de políticas públicas voltadas à aquisição e manutenção de equipamentos digitais para o uso por professores e estudantes; desigualdade social entre os estudantes, pois nem todos conseguiam acompanhar as aulas virtuais por não terem acesso aos equipamentos necessários e à *internet* (Gatti, 2020; Magalhães, 2021; Silva; Araújo; Mota, 2022; Pontes; Gomes; Leite, 2022).

No caso da Educação Infantil, os desafios se tornaram ainda mais expressivos pelo fato de o seu público ser composto por crianças pequenas, que não possuem maturidade para o uso consciente e autônomo dos recursos tecnológicos durante o seu processo de escolarização, sendo importante a participação da família na condução desse processo.

Decorridos dois anos de implantação do ERE, em 2022, as instituições de ensino voltaram a ofertar suas atividades de forma presencial mediante a vacinação da população contra a COVID-19. Além da possibilidade de reencontro com todos os que compõem a escola, o retorno presencial tem resultado em reflexões sobre as possibilidades e os desafios desse contexto e seus reflexos na Educação Infantil.

O uso forçado das tecnologias digitais no ERE, dados os desafios e problemas pontuados anteriormente, gerou um cenário de desigualdades de aprendizagem entre as crianças, pois uma parcela significativa dos alunos, que na época estavam cursando a Educação Infantil, não teve condições de acompanhar, com qualidade, as atividades elaboradas pelos seus professores, prejudicando o seu desenvolvimento cognitivo.

Conforme Saldaña, Ladeira e Feitoza (2022), em matéria publicada no jornal *Folha de São Paulo*, ainda é difícil mensurar, com precisão, o déficit de aprendizagem dos alunos da Educação Básica diante do retorno das aulas presenciais em 2022. Conforme os autores, isso se dá, em parte, devido à ausência de mobilização do próprio MEC, que ainda não foi capaz de, junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), adaptar seus instrumentos de avaliação da educação para a realidade do retorno das aulas presenciais e a suspensão do ERE.

No entanto, Saldaña, Ladeira e Feitoza (2022) também sinalizam que já se pode afirmar em prejuízos à formação integral das crianças estavam matriculadas na Educação Infantil e em 2022 estavam cursando o 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental. Esses prejuízos, conforme os autores, são de ordem tanto cognitiva quanto motora, já que as crianças, no ERE, vivenciaram poucas atividades psicomotoras e que lhes desafiassem cognitivamente para gerar aprendizagem.

Dados do INEP referentes ao ano de 2021 reforçam essa constatação, ao apresentar um levantamento sobre estratégias de enfrentamento à pandemia de COVID-19 com mais de 90% das escolas de Educação Básica do país. A pesquisa, fruto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é realizada a cada dois anos no país, contemplou apenas a realidade dos alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, além dos três anos do Ensino Médio, revelando que os piores índices foram apresentados pelas crianças do 2º ano, em Língua Portuguesa, fato justificado por terem vivenciado a Educação Infantil de forma virtual por meio do ERE (Brasil, 2022).

Embora não existam dados oficiais sobre a realidade dos alunos que se matricularam no 1º ano do Ensino Fundamental em 2022, os quais vivenciaram a Educação Infantil por meio do ERE durante a pandemia, acredita-se que as dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem são ainda mais evidentes, pois esses alunos, em parte, não tiveram experiências de socialização com outras crianças no “chão da escola”, as quais são importantes para o processo de alfabetização que, oficialmente, é iniciado no Ensino Fundamental.

David *et al.* (2021) apresentam dados sobre a Educação Infantil de escolas da rede privada da capital Fortaleza, revelando que as crianças tiveram o devido acompanhamento de suas famílias, bem como condições de aquisição e uso das tecnologias digitais para acompanhar os estudos no ERE. Mesmo diante das dificuldades impostas pelo cenário pandêmico, os autores apontam que tais famílias conseguiram se manter próximas às escolas que seus filhos estudavam, minimizando os dados à sua formação escolar. No entanto, dados de outras realidades do estado, sobretudo de instituições públicas, não foram produzidos em relação à escolarização de crianças na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, esta pesquisa elegeu o município de Iguatu/CE para investigar o seu cenário educacional durante o contexto em questão. Trata-se de um município situado na região Centro-Sul do estado, distante, aproximadamente, 400 km da capital

Fortaleza, que possui 100 mil habitantes e 46 escolas públicas municipais que ofertam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A escolha desse município deu-se pelo fato de a autora do estudo ser professora concursada dessa rede pública, tendo trabalhado nela como professora durante a pandemia.

Diante dessa realidade, esta dissertação foi proposta com a seguinte questão de pesquisa: Como se deu a alfabetização das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de Iguatu/CE, no ano de 2022, as quais vivenciaram a Educação Infantil por meio do ERE em 2020 e 2021?

A partir dessa questão, outros questionamentos secundários surgiram para apoiar o desenvolvimento da pesquisa: Como os professores perceberam a transição escolar dessas crianças da Educação Infantil, vivenciada no ERE (2020 e 2021), para o Ensino Fundamental, com aulas totalmente presenciais a partir de 2022, e que tem como foco promover a alfabetização e o letramento desse público? Que desafios e dificuldades os professores dessas crianças identificaram e vivenciaram em suas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento? Como esses professores buscaram superar esses desafios para viabilizar o desenvolvimento integral das crianças no que concerne à alfabetização e ao letramento?

Pensar esses questionamentos é importante devido aos desafios enfrentados por esses professores ao longo da pandemia e na retomada das aulas presenciais no ano de 2022, permitindo identificar as lacunas existentes em suas práticas e que necessitam ser preenchidas visando melhorar o seu trabalho, ao mesmo tempo que permitiram pensar a escolarização das crianças na retomada das aulas presenciais em face dos desafios enfrentados pelas crianças da Educação Infantil durante o ERE.

Assim exposto, o objetivo geral desta dissertação consistiu em investigar, sob a ótica dos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, como se deu o processo de alfabetização e de letramento das crianças do município de Iguatu-CE, durante o Ensino Remoto Emergencial.

Como objetivos específicos, buscou-se:

- Mapear as metodologias, tecnologias e estratégias didáticas adotadas pelos professores do 1º ano do Ensino Fundamental em Iguatu-CE, no processo de alfabetização no contexto do ERE;
- Verificar as principais dificuldades de alfabetização e letramento das crianças que frequentaram o ERE, na perspectiva dos professores;

- Elaborar um *e-book* com os relatos das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa na alfabetização e letramento de crianças no contexto da pandemia de COVID-19.

Esta dissertação se justifica por buscar discutir um tema ainda pouco explorado na literatura, tanto por tratar dos desafios gerados pelo ERE na Educação Infantil (Fialho; Neves, 2022; Sommerhalder; Pott; Rocca, 2022) quanto por evidenciar a realidade vivenciada por essas crianças no retorno presencial em 2022 (Rumenig, 2022). Dessa forma, é necessário investir em pesquisas que busquem refletir sobre essa realidade, sobretudo analisando a transição do ERE para o presencial e, conseqüentemente, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Além do exposto, apresenta-se como elemento indutor do desenvolvimento desta pesquisa a minha¹ trajetória profissional como professora concursada da rede pública municipal de Iguatu desde 1998, envolvida tanto com a alfabetização de crianças quanto com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de crianças público da Educação Especial matriculadas nas escolas comuns da referida rede nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao longo desse período pude contribuir com a alfabetização de centenas de crianças, hoje já adultas, e identificar, no período da pandemia de COVID-19, diversas dificuldades em trabalhar a alfabetização com crianças mediante a adoção do ERE. As inquietações que emergiram dessa trajetória resultaram na construção desta dissertação.

Isto posto, esta pesquisa está estruturada em 4 capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro e o segundo apresentam, respectivamente, o referencial teórico e a revisão sistemática da literatura sobre a temática em tela, seguidas pelos capítulos 3 e 4, que abordam, respectivamente, a metodologia adotada no estudo, os resultados obtidos e suas respectivas discussões. No capítulo 5 é apresentado o produto educacional que emergiu desta pesquisa.

¹ Peço licença para, neste trecho, escrever na primeira pessoa, por se tratar da minha experiência profissional como professora.

2 PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE LETRAMENTO, AVALIAÇÃO E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste capítulo, são discutidas as questões teóricas que embasaram o desenvolvimento do estudo. Para tal, encontra-se dividido em cinco seções que dialogam, respectivamente, sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, da avaliação da aprendizagem de crianças, das tecnologias digitais nos processos de letramento e alfabetização, o letramento diante do ERE e avaliação do Ensino Remoto Emergencial à luz do Modelo de Contexto, de Insumos, de Processos e de Produtos (CIPP).

2.1 Aprendizagem e alfabetização

A construção do conhecimento, segundo Piaget (1896-1980), é um processo gradual que se desenvolve à medida que as estruturas mentais e cognitivas se organizam de acordo com os estágios de desenvolvimento da inteligência. Piaget (1977) identifica quatro fatores-chave que influenciam esse desenvolvimento: fator biológico, experiência física com objetos, interações sociais mediadas pela linguagem e educação, e a busca por equilíbrio nas ações. Sua teoria epistemológica foi seminal para a educação, influenciando práticas pedagógicas centradas em tarefas individuais, resolução de problemas e valorização do erro.

Por outro lado, Vygotsky (1896-1934) concebe o indivíduo como um ser ativo, cujo desenvolvimento ocorre em um contexto histórico e social por meio da interação com outros indivíduos. Para Vygotsky (2011), a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do indivíduo numa relação em que as diferenças são amplamente determinadas pelas qualidades distintas de seu ambiente social. Essas diferenças resultam em variadas formas de aprendizagem e desenvolvimento, em que a criança, dependendo do ambiente social, pode demonstrar diferentes níveis de facilidade na aprendizagem.

Portanto, no processo de construção do conhecimento infantil é essencial considerar a linguagem, mediação, interação, apropriação de conceitos e outros aspectos que orientam as práticas escolares. Isso define o papel do estudante como agente participativo e autônomo, enquanto o professor atua como mediador e

articulador do processo educacional, utilizando recursos pedagógicos desenvolvidos ao longo da história para alcançar objetivos educacionais específicos.

Destaca-se, ainda, a importância da Educação Infantil na formação integral das crianças e sua transição para o Ensino Fundamental. Durante essa fase, é crucial estimular o desenvolvimento infantil de acordo com suas características individuais, reforçando o papel transformador da escola no crescimento dos estudantes. No entanto, para garantir um desenvolvimento adequado, a escola deve oferecer atividades que explorem as potencialidades das crianças, evitando limitações que poderiam resultar em atrasos no desenvolvimento e aprendizagem (Cruz, 2017).

É crucial compreender que o sucesso do estudante e da escola não se resume à modernização dos equipamentos, mas à atualização do pensamento educacional, colocando o estudante como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Isso requer práticas fundamentadas em teorias inovadoras que promovam a autonomia e criatividade dos estudantes, substituindo o individualismo pela colaboração e solidariedade.

A criança precisa adquirir habilidades, competências e autonomia para enfrentar desafios ao longo de seu desenvolvimento. Isso requer a transformação das informações acessadas em ações efetivas que capacitam as crianças a resolverem problemas diversos. Além disso, tanto professores quanto estudantes devem se tornar parceiros em um projeto educacional que ofereça situações-problema, incentivando a reflexão sobre a realidade, a gestão de conflitos e a valorização do pensamento crítico, respeitando opiniões divergentes sem, necessariamente, promover competição.

Ferreiro e Teberosky (2003), ao tratarem da teoria da psicogênese da língua escrita, afirmam que a expressão da linguagem escrita por parte das crianças não é um elemento essencialmente mecânico e de transmissão social, mas sim um processo no qual a criança vai construindo a sua forma de expressão. Nas palavras das autoras:

Esse processo de construção da leitura e da escrita apresentam uma série de regularidades entre todas as crianças, que podem ser formuladas em quatro itens: 1) A criança constrói hipóteses, resolve problemas e elabora conceituações sobre o escrito. 2) Essas hipóteses se desenvolvem quando a criança interage com material escrito[...]. 3) As hipóteses que as crianças desenvolvem constituem respostas a verdadeiros problemas conceituais, semelhantes aos que os seres humanos se colocaram ao longo da história da escrita [...]. 4) O desenvolvimento das hipóteses ocorre por reconstruções (outro nível) de conhecimentos anteriores [...] (Ferreiro; Teberosky, 2003, p. 45).

A alfabetização, como prática educativa, deve colocar o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado. Ele não é apenas um receptor passivo de conhecimento, mas alguém que pensa, cria hipóteses e participa ativamente na construção da sua escrita e leitura, mesmo que necessite da mediação do professor em sala de aula (Mortatti, 2019).

Ao longo das últimas décadas, o conceito de alfabetização evoluiu consideravelmente, especialmente com a distinção entre alfabetização e letramento. Entende-se, agora, que o processo vai além do simples domínio da leitura e da escrita, incorporando a compreensão de como essas habilidades são socialmente situadas, permitindo às crianças entenderem o mundo ao seu redor. No Brasil, essa mudança conceitual ganhou força a partir dos anos 1980, quando se passou a ver a alfabetização como parte da construção social da língua escrita (Ferreiro, 2018).

Mortatti (2019) destaca que, nesses estudos, a ampliação do conceito de alfabetização não poderia ser efetuada de forma restrita como a aprendizagem da capacidade de codificar e decodificar, mas como um processo em que o aluno constrói, de forma ativa, a linguagem escrita por meio de interações em um ambiente rico de possibilidades.

Assim, a alfabetização é conceituada como um caminho de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever de forma adequada para utilizar essa habilidade como um código de comunicação. Sobre isso, Soares (2018) afirma que a alfabetização, etimologicamente, significa levar à aquisição do alfabeto no que resulta ensinar a ler e a escrever. Nesse sentido, o ponto específico da alfabetização é a aquisição do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

A alfabetização é entendida como uma formação no sistema de língua escrita do indivíduo, tendo em vista que quando ele se apropria desse código, sua comunicação com o mundo ganha novas formas. Oliveira (2018, p. 25) aponta que “alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito”. Com isso, enfatiza-se que é necessária a compreensão durante o processo de alfabetização.

Segundo Kramer (2019), alfabetizar é um processo significativo de aprendizagem em que as informações recebidas devem ser interpretadas e depois utilizadas pelas crianças em suas práticas sociais, compreendendo e adquirindo diversas habilidades para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais

para a participação nas questões sociais em um contexto integral do desenvolvimento de suas aprendizagens.

2.2 A alfabetização na perspectiva do letramento

A alfabetização tem seu início formal na escola, porém, historicamente, começa muito antes de a criança frequentar uma instituição educacional. Desde o nascimento, a criança se envolve em um processo de alfabetização por meio das diversas interações e leituras que ocorrem nos ambientes familiar e social. Esse processo se estende e se aprofunda durante a sua educação escolar.

De acordo com Oliveira (2010), tradicionalmente, a alfabetização frequentemente se baseava em práticas de memorização, utilizando cartilhas que ajudavam as crianças a decodificarem palavras. No entanto, essas práticas não necessariamente promoviam a fluência oral das crianças, ou seja, não contribuíam significativamente para que a alfabetização fosse plenamente alcançada.

Segundo Freire (2017), esse método não era adequado, pois ensinava pela repetição de palavras soltas ou de frases criadas de forma forçada, que comumente se denomina linguagem de cartilha. Sobre isso, Freire (2017, p. 18) relata que era desenvolvido um “trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu”, mas não se pode limitar a alfabetização ao ensino propriamente da palavra, das sílabas ou das letras.

Mediante esse contexto, o conceito de letramento vem sendo ligado à alfabetização para se referir à continuação da leitura e da escrita nas práticas sociais. Segundo Albuquerque e Ferreira (2020), a proposição do conceito do letramento no Brasil se deu em meados dos anos de 1980; mesma época em que se deu na França e em Portugal. Os referidos autores entendem que o letramento é um fenômeno diversificado por cobrir uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, cujo seu conceito envolve complexidades que não podem ser contempladas em apenas uma única caracterização. Esse conceito “é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Albuquerque; Ferreira, 2020, p. 6, grifo das autoras).

Segundo Mortatti (2019), o convívio com a cultura escrita faz parte da vida social de adultos e crianças, sendo as crianças cercadas por fatores sociais no

ambiente familiar e escolar, onde podem se apropriar do contexto de letramento antes de saberem ler e escrever com domínio. O sujeito letrado, que vive em estado de letramento, “é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2009, p. 42-43).

Para compreender o conceito de letramento, Soares (2009, p. 25) explica o seu sentido etimológico:

É, pois, o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês literacy: Letrado do latim littera, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Para Barros (2019), o letramento na ação educativa deve desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, permitindo que o indivíduo o utilize no mundo social de suas aprendizagens. Nesse sentido, o autor amplia o uso no contexto social, pois o letramento surgiu para complementar a alfabetização, visto que não basta apenas ler e escrever.

Portanto, segundo Soares (2018), o letramento consiste em usar a escrita para se orientar no mundo, para não ficar perdido; é compreender adequadamente as coisas à sua volta e fazer disso um elemento essencial na aprendizagem formal. Torna-se, assim, um conceito importante tanto na vida social como no campo educacional das vivências particulares de cada indivíduo.

Na segunda metade dos anos 1980, pesquisadores da ciência linguística e da ciência educacional, ao destacarem a ascensão das práticas sociais de escrita e de leitura em consequência das novas demandas sociais, ressignificaram o conceito de letramento. Segundo Soares (2009), a palavra letramento origina-se da palavra latim *letra*, derivada de *littera*. A esse radical, acrescenta-se o sufixo *mento*, que, em português, denota o resultado de uma ação.

Conforme Soares (2009), o termo foi utilizado pela primeira vez no Brasil pela pesquisadora Mary Kato, em seu livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, em 1986. Quase uma década depois, surgiu o livro organizado por Angela Kleiman, cujo título tratava dos significados do letramento e, mais tarde,

acompanhando os passos de Kleiman, temos o livro “*Alfabetização e letramento*”, de Leda V. Tfouni (2017).

O indivíduo letrado não é aquele que sabe basicamente ler e escrever, mas aquele que participa produtivamente dessas duas práticas, em diferentes contextos de interação social. Para Fonseca e Pinto (2022), deveríamos nos referir a letramentos, no plural, e não a letramento, no singular, já que existem múltiplas atividades sociais em que há a participação por processos de letramento.

Assim, o letramento está relacionado à participação social pelo uso da leitura e da escrita nas diversas esferas sociais, sendo compreendido como processo autenticamente relacionado às práticas sociais em geral. Sobre a importância dos letramentos, Soares (2009, p. 74) defende que eles são considerados responsáveis por produzirem “resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania”.

O letramento é um processo contínuo que pode começar antes mesmo da alfabetização formal, uma vez que ser letrado não requer, necessariamente, saber ler e escrever. Muitas crianças, mesmo antes de dominarem essas habilidades, podem ser consideradas letradas de forma rudimentar devido à sua participação em diversas práticas de letramento nos ambientes familiar e social (Nascimento; Sarmanho, 2021).

É crucial entender que alfabetização e letramento não devem ser dissociados, especialmente, no contexto escolar. Nas instituições de ensino, reconhecidas como centros fundamentais de letramento, é essencial ir além do ensino básico de leitura e escrita. Em uma sociedade cada vez mais centrada em textos e multimodalidades, as práticas de letramento escolar devem capacitar os alunos não apenas a decodificar palavras, mas também a produzirem e compreenderem uma variedade de gêneros textuais e discursivos, tanto verbais quanto não verbais e multimodais.

As atividades de letramento escolar ganham sentido quando estão integradas às experiências cotidianas dos alunos, ajudando-os a desenvolverem habilidades de interação em diferentes contextos e formando cidadãos capazes de responderem eticamente e criticamente às demandas sociais.

O processo de alfabetização deve ser visto como um fenômeno profundamente enraizado na prática social, sendo político e dinâmico por natureza. Ele é construído por indivíduos em interação, em constante transformação histórico-social. Atualmente, percebe-se uma evolução das concepções tradicionais de

alfabetização, que a vêm cada vez mais como uma prática social humana contextualizada por interações complexas e dinâmicas na formação coletiva do conhecimento. Isso culmina na ideia de alfabetização na perspectiva do letramento.

Na abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento, a criança aprende que a escrita desempenha um papel social fundamental, nomeando e identificando objetos, localizando-se no mundo à sua volta. Como observado por Soares (2009, p. 34), o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir. Nesse sentido, é essencial, no processo de alfabetização, proporcionar experiências nas quais a criança perceba que a escrita não apenas nomeia, mas também possibilita a intervenção no mundo, permitindo-lhe expressar seus pontos de vista sobre o que observa no seu cotidiano.

Em resumo, as práticas de alfabetização na perspectiva do letramento devem adotar uma abordagem dialógica (Bakhtin, 1979), facilitando a participação ativa da criança em atividades de leitura, produção textual e oralidade multimodal. Essas práticas são fundamentais para o desenvolvimento infantil, pois desde cedo capacitam a criança a compreender e utilizar a linguagem escrita de maneira significativa na sociedade.

Na subseção a seguir, a alfabetização e os letramentos serão discutidos no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

2.2.1 Alfabetização e letramentos no ensino remoto emergencial (ERE)

A pandemia de COVID-19 e a necessidade de adoção do ERE deram novos direcionamentos às práticas de letramento na Educação Básica, que passaram a ser realizadas mediadas pelas TDIC devido ao distanciamento social imposto pelo vírus causador da doença. Algo até então pouco utilizado por professores na escolarização de crianças, passou a ser utilizado como única opção para que o ensino não fosse interrompido e as crianças, de todo o mundo, ficassem sem o direito que possuem de serem escolarizadas.

Assim, reveste-se de particular importância lembrar que, de uma hora para outra, em todos os lugares e esferas, sem exceção do território brasileiro, que o setor educacional precisou se (re)adaptar para atender uma demanda inédita e exclusiva, com a adoção de um novo modelo de ensino até então desconhecido. Por

isso, nasce o ERE, em caráter emergente, passando a ser ofertado com o apoio das novas tecnologias digitais.

Conforme Lacerda (2021, p. 24), isso se explica porque a “[...] adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tornou-se imperativa em diversos setores e esferas do cotidiano [...]”, principalmente no ERE. Nesse contexto, Borba, Malheiros e Amaral (2021) esclarecem que:

[...] Atualmente, o distanciamento exigido pela covid-19 originou outra terminologia: Ensino Remoto Emergencial, que foi instituído por meio de portarias do próprio MEC, ficando, então, autorizada, em “caráter excepcional, a substituição de disciplinas presenciais, [...] por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais” [...] (Borba; Malheiros; Amaral, 2021, p. 14).

O principal foco do ERE, por exemplo, foi suprir os entraves das disciplinas curriculares presenciais por atividades escolares a partir de recursos pedagógicos digitais, de preferência com a utilização das TDIC, mas de forma *online*. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar nesse ponto, porque a ideia apresentada por esse novo modelo de ensino é diferente da proposta da EaD, que já é uma modalidade de ensino reconhecida pelo MEC e possui uma legislação, suporte técnico e material pedagógico exclusivo.

Garcia (2020, p. 5) destaca que:

[...] Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos.

De acordo com Borba, Malheiros e Amaral (2021, p. 31), tudo isso se explica porque o “[...] foco não está na quantidade de horas presenciais, mas na possibilidade de interação a distância entre os atores do processo, mediante a tecnologia”. [...]. Assim surge o ERE, em razão de uma grande necessidade, principalmente devido aos percalços emergentes causados pela pandemia de COVID-19, visando amenizar os impactos educacionais, no sentido de tentar preencher as lacunas educativas de forma *online*, apoiando-se nas tecnologias digitais.

Nesse cenário, os professores se depararam com o desafio de adaptar os conteúdos para o ERE, mantendo os objetivos da proposta curricular, criando estratégias e metodologias que envolvessem e cativassem as crianças que estavam sendo alfabetizadas na perspectiva do letramento, contando com o apoio das famílias, que nesse período foi fundamental. No caso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os professores encararam um período de construção de novas metodologias, pois mesmo que as ferramentas digitais já existissem e estivessem à disposição, eram pouco utilizadas (Zuin; Zuin, 2011; Aureliano; Queiroz, 2023). Com isso, surgiram as dificuldades em implantar o ERE nas práticas de letramento, embora, aos poucos, elas foram sendo executadas.

Nessas circunstâncias, as práticas de alfabetização no ERE se davam por meio de vídeos curtos enviados pelas escolas ou por atividades impressas entregues pelas mesmas às famílias dos alunos, em que se reproduzia o conteúdo de maneira clara e objetiva. As atividades eram mais flexíveis, de modo que fosse possível serem realizadas com objetos e materiais que as crianças tinham em casa.

Estudos como os de Laguna *et al.* (2021) e Romanzini, Botton e Vivian (2022) apontam que o ERE gerou desafios e dificuldades para a alfabetização entre crianças por trazer à tona o fato de que nem todos os municípios possuem infraestrutura de tecnologia para o ensino remoto, assim como nem todos os professores têm a formação adequada para as aulas virtuais. Além da falta de *internet* que acarreta o difícil contato com os alunos, nem todas as famílias têm acesso à *internet* ou a um aparelho eletrônico, além de espaço de estudo e descaso por parte do sistema, evidenciando a desigualdade entre os sistemas públicos e privados da educação. Foi, então, um período de grandes desafios para os professores em termos de ensino, além de se apresentar como um desafio ainda maior para as crianças, que tiveram o direito a uma aprendizagem de qualidade e com qualidade postergada.

No contexto do letramento, o problema se intensifica porque, além de considerar que as crianças aprendem e se desenvolvem brincando, observa-se que o ERE pode ampliar a utilização das tecnologias digitais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Ribeiro; Clímaco, 2020). Isso reforça que mesmo que de forma tímida, o ERE pode acrescentar nos alunos um maior conhecimento sobre as tecnologias, contribuindo com o seu letramento digital. Dias e Ramos (2022) ressaltam que os impactos causados pela pandemia nas práticas de alfabetização ainda são desconhecidos em sua totalidade quanto às dificuldades de aprendizagem

entre as crianças, as quais podem comprometer a qualidade da escolarização nas demais etapas da Educação Básica. Isso porque, conforme Silva *et al.* (2022), várias questões que envolvem o emocional, social, físico e intelectual dos alunos foram comprometidas nesse período e necessitam de investigações que explorem essa realidade.

Em síntese, o ERE ocasionou impactos na forma que o professor conduziu as práticas de letramento com as crianças, mas os professores buscaram novos métodos aliados às TDIC para facilitar a aprendizagem das crianças. Em torno de qualquer situação ocorre pontos positivos e negativos que, de alguma forma, afetam o processo de aprendizagem do indivíduo, porém de uma maneira lenta e pequena o ERE teve aspectos relevantes para o processo de ensino no período pandêmico, além de proporcionar uma maior expansão dos conhecimentos sobre o uso das tecnologias da educação.

Mediante o exposto, as práticas de avaliação da aprendizagem das crianças também devem ser levadas em consideração para que os professores possam identificar se a criança está ou não progredindo em seus estudos e possa contribuir com o seu desenvolvimento escolar.

Ademais, avaliar os impactos do ERE na alfabetização e no letramento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se relevante, pois por meio de estudos nessa perspectiva poderão ser reveladas as lacunas geradas pelo referido período e os seus efeitos no atual cenário pós-pandêmico, em que as atividades presenciais se encontram totalmente normalizadas. Assim, na próxima seção será discutido o modelo CIPP (Contexto, Insumos, Processo e Produto) de avaliação educacional, voltado à tomada de decisões.

2.3 Avaliação educacional e o modelo CIPP

Neste estudo, entende-se, inicialmente, que a avaliação educacional deve ser compreendida como um processo abrangente, abarcando aspectos coletivos, institucionais e individuais. Este processo não se limita à mera avaliação de produtos no âmbito do educacional ou à classificação meritocrática de alunos. Sobretudo, ele se configura como um empreendimento educativo e deve dedicar-se não apenas à mensuração de resultados, mas também à investigação profunda sobre a formação

humana e a edificação da cidadania. Isso implica considerar, de forma primordial, as questões subjetivas e contextuais que permeiam o ambiente educacional.

Nesta seção, a avaliação como mecanismo mais amplo do processo educacional será conceituada e o Modelo Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP), que fundamenta a análise dos dados desta pesquisa, será apresentado e discutido. Na sequência, os processos de avaliação da aprendizagem das crianças serão colocados em tela, com o objetivo de situar o propósito da avaliação educacional na alfabetização e no letramento das crianças.

2.3.1 O modelo CIPP

O modelo CIPP foi proposto por Daniel Stufflebeam no final da década de 1960, para se consolidar como um modelo teórico de avaliação destinado à tomada de decisões, levando em consideração quatro aspectos. Para que esse modelo fosse evocado, inicialmente os pesquisadores deveriam pensar no planejamento, na estrutura, na implementação e na revisão da atividade que queria avaliar. A cada uma dessas fases, Daniel Stufflebeam atribuiu uma dimensão avaliativa, denominadas Contexto, Insumos, Processo e Produto, cujas iniciais de cada um desses aspectos resultaram no acrônimo do modelo: CIPP (Oliveira, 2020).

O modelo CIPP “aborda a avaliação como uma atividade de mudança social planejada, cujo propósito é o diagnóstico para a implementação de ações de melhoria” (David *et al.*, 2021, p. 8), adequando-se aos diferentes projetos educacionais e suas respectivas finalidades. A sua origem remonta à realidade dos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970 e foi idealizado pelo seu autor inicialmente voltado ao cenário da Educação Básica. Contudo, a consistência desse modelo às práticas de avaliação lhe consolidou como um dos modelos mais utilizados na atualidade e, desde então vem sendo aplicado nos diferentes níveis educacionais da Educação Básica e da Educação Superior pelo fato de revelar informações importantes sobre o contexto educacional investigado e permitir que melhorias sejam projetadas a partir da realidade visando melhorá-la (Gomes, 2015).

A partir do exposto, o CIPP considera os seguintes elementos em seu modelo de avaliação: *Contexto*, avaliando as demandas e as possibilidades para que os objetivos sejam traçados e possam gerar resultados; *Insumos*, que consiste na avaliação de abordagens alternativas com o objetivo de que o planejamento seja

executado, ainda que mudanças sejam necessárias para que os objetivos sejam alcançados; *Processo*, contemplando a avaliação da execução do que foi planejado, de modo a permitir que os resultados obtidos também possam ser explicados a partir dessa etapa; e *Produto*, que consiste na identificação dos resultados alcançados, considerando o que foi projetado e o que foi alcançado (Paula; Damázio, 2022).

Importa destacar que esse modelo consiste em uma avaliação formativa, opondo-se à pedagogia dos exames, que busca levar em consideração apenas o resultado e não o processo em si. O seu autor, Stufflebeam (2003), reconhece o modelo CIPP como cíclico, e não meramente estático, com o objetivo de que o processo de avaliação possibilite a tomada de decisões baseada nas informações que resultaram dessa investigação, e não de forma essencialmente intuitiva.

Outrossim, o modelo CIPP busca aperfeiçoar o desenvolvimento de projetos e programas educacionais ao permitir que os seus idealizadores trabalhem orientados por informações e dados consistentes sobre aquela realidade em que estão inseridos, adaptando o seu planejamento conforme vão avançando em seus trabalhos (David *et al.*, 2021). Uma das suas principais contribuições é que o modelo CIPP revela uma visão panorâmica e com detalhes sobre a realidade que está sendo pautada no projeto ou programa educacional, ajudando os seus idealizadores a melhor refletirem sobre o que estão desenvolvendo.

2.3.2 Avaliação da aprendizagem de crianças

A avaliação da aprendizagem consiste em diagnosticar o nível de conhecimento do estudante visando identificar os avanços ao longo de sua escolarização, bem como os obstáculos que se fazem presentes nesse processo, de modo que o professor possa tomar decisões baseadas nesse diagnóstico para melhorar a aprendizagem do estudante. Conforme Luckesi (2015), a avaliação não se trata de uma ação mecânica de atribuição de uma nota a um teste padronizado utilizado com todos os estudantes, devendo ser entendida como um processo dinâmico que possui aspectos objetivos e subjetivos.

Na alfabetização, a avaliação da aprendizagem das crianças é um elemento de fundamental importância, pois é por meio dela que são identificados os objetivos e quais estão sendo alcançados e como a criança está pensando e manifesta suas dificuldades, com o principal objetivo, que é realizar essas identificações e propor

atividades que possam desafiar a criança para que ela consiga alcançar uma aprendizagem significativa (Dickel, 2016).

Para que a aprendizagem possa ser significativa e as crianças possam avançar de maneira satisfatória, o professor deve conhecer bem e compreender como se dá o processo de alfabetização na perspectiva dos letramentos, pois é ele quem vai propor as atividades para que cada criança busque se desenvolver (Macedo; Almeida; Tibúrcio, 2017). Ele deve também estar sensível e atento às respostas dos alunos, até aquelas não dadas, pois cada sinal é importante para o professor perceber e auxiliar no desenvolvimento das crianças durante o ciclo de alfabetização. Assim, compreender a escolarização da criança é primordial para um professor alfabetizador, para que a cada atividade proposta ele oportunize ao seu grupo de crianças maior desenvolvimento, não só a nível cognitivo, mas em diferentes níveis do processo ensino-aprendizagem.

Na escolarização de crianças a observação e o registro são as principais formas que o professor utiliza para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento delas. Esse processo de avaliar desse ser essencialmente qualitativo, processual e formativo, de modo a evidenciar como a criança está se desenvolvendo e onde apresenta dificuldades visando saná-las (Olimpio *et al.*, 2021). Nesse sentido, a avaliação diagnóstica é importante para detectar a dificuldade da criança e propor atividades em que essa dificuldade será trabalhada até se tornar aprendizagem, considerando o caráter também subjetivo da avaliação, posto que esse processo com crianças, diferentemente do que se utiliza com adolescentes, não é feito mediante a aplicação de exames escritos, a exemplo das provas tradicionais.

O processo de avaliação da aprendizagem de crianças deve ser um processo diário e constante para que os professores possam conhecer os seus alunos. Além das tradicionais ações de observação e registro feitos pelos professores em relação às crianças, no contexto tecnológico, as tecnologias digitais têm sido evidenciadas como importantes recursos que podem contribuir com essa prática, o que foi bastante discutido nos últimos anos em virtude da pandemia de COVID-19, exigindo que as instituições de ensino adotassem o ERE em todos os níveis e etapas da educação, incluindo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, se faz necessária uma mudança qualitativa em todo o processo de avaliação, em que o papel do professor se amplia significativamente, transformando-o num orientador capaz de valorizar a pesquisa e estimular o senso

crítico de seus alunos, especialmente com crianças, explorando as suas potencialidades para que tenham seus processos de desenvolvimento bem orientados. Se o professor não estiver preparado, não haverá mudança, pois educar não é uma tarefa mecânica e simplista, posto que, consoante Freire (2019), a educação é uma forma de intervenção no mundo, cabendo ao professor desenvolver uma prática pedagógica que seja liberadora ou conservadora.

O aspecto mais visível na prática educativa escolar, para onde se encaminham todos os esforços dos professores e dos alunos, é a avaliação da aprendizagem. No entanto, essa ação essencial acabou por se tornar apenas um exame ou um julgamento daquilo que o aluno conseguiu acumular durante determinado período. Em outras ocasiões, aquilo que deveria ser uma avaliação de aprendizagem, passou a ser apenas um treinamento para se resolver questões ou provas de concursos, vestibulares ou não. No caso da Educação Infantil, a avaliação também tem passado por mudanças que enfraquecem esse processo, pois conforme Moro *et al.* (2022, p. 666), existe “uma tendência de subordinação à lógica escolar que se traduz na proliferação de fichas de avaliação organizadas por idades com a respectiva listagem de aquisições”.

Não é sem motivo que este fato ocorre, pois também não é difícil se observar que pais, sistemas de ensino, profissionais da educação, professores e alunos valorizam apenas o ato da promoção de um ano para o outro, como se isso fosse a única finalidade de todos. Assim, são as formas, os procedimentos e as maneiras de testar os alunos que predominam, não os objetivos formativos, e isso ocorre desde a Educação Infantil até a Educação Superior. Sobre o assunto, Luckesi (2014) listou algumas consequências da avaliação que busca apenas a promoção do aluno:

[...] - Pedagogicamente, ela centraliza a atenção nos exames e não auxilia a aprendizagem dos estudantes.

- Psicologicamente, a avaliação da aprendizagem utilizada no modo exame ou teste é útil à submissão, subordinação, ao desenvolvimento da autocensura e de todos os tipos de controle.

Sociologicamente, o exame apenas para a promoção está muito mais articulado com a reprovação do que com a aprovação e daí vem a sua contribuição para a seletividade social, que já existe independente dele (Luckesi, 2014, p. 19-20).

Pelo exposto, é possível inferir que todo e qualquer modo, maneira, procedimento ou técnica de avaliação de aprendizagem somente terá validade como

instrumento formativo se for usado levando-se em conta o seu caráter analítico e não apenas como medidor de conhecimentos acumulados. Nesse sentido, potencializar as atividades educacionais utilizando uma avaliação processual da aprendizagem da criança exige encarar situações de ensino e aprendizagem complexas. Implica agregar interatividades entre pessoas, entre indivíduos, objetos e conteúdos, modificando aspectos significativos na formação escolar.

Dessa maneira, as ações de educação, em meio ao processo de avaliação, têm todo o seu desenvolvimento registrado pelo professor, possibilitando novos processos de avaliação em termos de acompanhamento do progresso do aluno e de suas produções (Luckesi, 2014). Nas situações em que predominem os objetivos técnicos da avaliação do aluno, por exemplo, o professor pode se valer dos registros de suas produções e das estatísticas digitais que disponibilizam quantitativos de acessos a cada ferramenta de forma imediata.

No caso da alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a atividade esteja fundamentada em propostas educacionais coerentes com a avaliação formativa e integral do aluno, por meio dos registros do uso, os professores poderão obter dados para a análise da evolução de cada criança, observando as interações com as informações disponibilizadas no ambiente, avaliando as atitudes dos alunos para com os colegas, suas articulações com o conhecimento em desenvolvimento e opinar sobre as etapas de suas produções a qualquer tempo.

Assim, na próxima seção será apresentada uma discussão sobre o uso das tecnologias digitais no contexto da alfabetização e do letramento, considerando as suas contribuições e desafios no aprendizado das crianças.

2.4 Tecnologias digitais de informação e comunicação, os processos de letramentos e seus impactos na alfabetização

Nos últimos anos, o avanço tecnológico transformou profundamente a sociedade, impactando diversas esferas da vida humana, incluindo economia, política, cultura e, sobretudo, educação. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tornaram-se essenciais nesse cenário, impulsionando o desenvolvimento do ensino a distância de maneira significativa.

Inicialmente, as TDIC aplicaram-se no ensino a distância por meio de meios como correspondências, rádio e televisão, destacando-se pela sua acessibilidade

econômica e ampla disseminação, especialmente em um contexto nacional marcado por desafios econômicos, políticos e geográficos. Com o advento da era digital, novas transformações moldaram o formato da educação a distância, expandindo suas fronteiras geográficas de maneira notável.

De acordo com Fisciletti (2017), essas mudanças foram impulsionadas pela necessidade de adaptar métodos educacionais às novas possibilidades proporcionadas pelas TDIC. A evolução dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) no Brasil teve seu marco inicial na década de 1990, com o AulaNet, desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e disponibilizado, posteriormente, em 1998, conforme Saraiva (2010).

Os AVA são concebidos como espaços onde professores, alunos e equipes administrativas colaboram para promover um ambiente propício à aprendizagem, como enfatiza Munhoz (2013). Esses ambientes não apenas facilitam o acesso ao conteúdo educacional, mas também proporcionam suporte e acompanhamento aos alunos.

Ao longo desse período, a tendência dos AVA de serem baseados em plataformas de código aberto, como o TelEduc desenvolvido pela UNICAMP em colaboração com o NIED e IC, continua a promover a pesquisa e o compartilhamento livre de conhecimento educacional. Assim, as TDIC não apenas revolucionaram a educação a distância, mas também redefiniram os conceitos de aprendizagem colaborativa e acessibilidade no ensino, tornando-se essenciais para a educação contemporânea.

Segundo Silva (2017), os ambientes virtuais de aprendizagem foram adaptados para atender às demandas dos usuários, enfatizando a facilidade de uso para não especialistas em computação, um conjunto de recursos reduzido e praticidade na utilização. O autor também destaca que a primeira versão do TelEduc, lançada gratuitamente em 2001, alcançou reconhecimento tanto nacional quanto internacional.

Essas tecnologias digitais desempenharam um papel crucial na evolução do modelo de EaD no Brasil. Nos AVA, essenciais para o desenvolvimento das atividades disciplinares, os professores tutores podem utilizar uma variedade de recursos para planejar atividades alinhadas às especificidades dos conteúdos, conforme o plano de ensino. Como apontado por Mora e Aguado (2016), os recursos

desses ambientes são fundamentais para auxiliar os professores na condução eficaz das aulas virtuais, mitigando as distâncias temporal e espacial entre eles e os alunos.

Quanto aos modos de interação, os recursos dos AVA podem ser divididos em síncronos e assíncronos. Os recursos síncronos exigem que os usuários estejam *online* simultaneamente para a comunicação em tempo real (como *chat* e *webconferência*), enquanto os recursos assíncronos permitem que mensagens sejam enviadas e acessadas em momentos diferentes (Nunes; Pereira; Brasileiro, 2018).

Esses recursos não apenas reduzem as barreiras geográficas, mas também facilitam a aprendizagem eficaz e participativa, agrupando-se em funções de informação, comunicação, colaboração e gestão, como categorizado por Nunes, Pereira e Brasileiro (2018).

Munhoz (2013) argumenta que os AVA oferecem uma abordagem diferenciada em relação ao modelo tradicional presencial, permitindo uma aprendizagem focada na resolução de problemas, interação entre os alunos e uma aprendizagem autônoma. Quando aplicados de maneira adequada, esses recursos têm o potencial de elevar a qualidade da formação dos alunos, influenciando suas decisões cotidianas e seu desenvolvimento profissional.

Moran, Masetto e Behrens (2015) sugerem que os professores devem adotar metodologias que promovam a aprendizagem colaborativa, centrada em projetos criativos e desafiadores, que vão além dos limites físicos das salas de aula e laboratórios. Uma abordagem híbrida, que integra espaços virtuais e presenciais, representa uma alternativa promissora para enfrentar esses desafios.

A importância dos AVA no ensino semipresencial reside na capacidade de aproximar professores e alunos, bem como de promover interações entre os próprios alunos, preenchendo lacunas que o ambiente físico não pode cobrir completamente. Nesse sentido, os AVA representam recursos essenciais na aprendizagem, facilitando a interatividade e permitindo uma clara exposição dessas dinâmicas relacionais, o que contribui para o monitoramento e gestão eficaz dos participantes da plataforma (Salvador *et al.*, 2017).

No contexto dos avanços proporcionados pelas TDIC na educação, os AVA destacam-se como ferramentas de grande potencial, capazes de se tornarem aliados significativos nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme Sassi (2016), os AVA funcionam como um espaço que integra diversas TDIC, reunindo alunos, tutores, recursos de aprendizagem e comunicação em um único ambiente.

Apesar da expansão dos AVA na Educação Superior no Brasil, seu uso ainda é limitado na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atendem crianças em fase de alfabetização (Rocha; Breves Filho; Gomes, 2017). Estudos têm explorado o uso dos AVA com foco em crianças hospitalizadas, que não podem frequentar a escola (Gaspary, 2005), e para promover o desenvolvimento de crianças com deficiências (Oliveira, 2015).

Já a EaD, como modalidade regulamentada e com forte tradição no Brasil, possui metodologias e ferramentas próprias que atendem às demandas e necessidades dos alunos e demais usuários dessas tecnologias (Mansur, 2020). A pandemia de COVID-19 introduziu desafios adicionais, levando ao distanciamento social e à necessidade de implementação emergencial do ensino remoto para não interromper as atividades educacionais por um longo período, dada a ausência de tratamentos precoces ou vacinas para toda a população.

Conforme discutido por Branco e Neves (2020), o ensino remoto emergencial, diferentemente da EaD, não configura uma modalidade estruturada, sendo uma medida temporária e emergencial para mitigar os impactos da pandemia. O ensino remoto emergencial foi amplamente debatido devido às dificuldades enfrentadas por professores, alunos, profissionais da educação e famílias para manterem as atividades educacionais. Segundo Neves, Valdegil e Sabino (2021), essas dificuldades foram exacerbadas pela falta de preparo digital dos professores que, historicamente, não têm familiaridade com as tecnologias digitais, além da escassez de recursos tecnológicos, como computadores com acesso à *internet*, entre os alunos.

Na EaD e no ensino remoto, o desafio principal é superar as barreiras físicas para que os alunos tenham acesso ao conhecimento sistematizado oferecido pela escola. Nesse contexto, as TDIC desempenham um papel crucial ao aproximar alunos e professores, facilitando a continuidade do aprendizado, mesmo à distância. Portanto, o domínio das plataformas de TDIC na educação se torna um diferencial significativo no ensino remoto (Branco; Neves, 2020).

Os professores sem experiência prévia tiveram que adaptar plataformas digitais comuns para o ensino remoto emergencial. Segundo Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), na EaD, os encontros presenciais entre aluno e professor são possíveis, o que não ocorre no ensino remoto devido às restrições da pandemia. Além disso, enquanto a EaD é uma opção complementar ao ensino tradicional, o ensino

remoto emergencial foi concebido como uma alternativa temporária e obrigatória. As aulas e avaliações na EaD são padronizadas ao longo do curso, enquanto no ensino remoto são mais personalizadas, seguindo a abordagem do professor com sua turma.

Conforme observado por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), as plataformas já utilizadas na EaD foram adaptadas para o ensino remoto, facilitando a transição para os professores que já estavam familiarizados com essas tecnologias. Isso contribuiu significativamente para mitigar os impactos da pandemia no sistema educacional, transformando o modo como o ensino era conduzido até então.

Como destaca Souza (2020), antes, as comunicações entre alunos e professores a distância levavam dias para ocorrer, enquanto hoje são instantâneas. Essa rápida comunicação é crucial no ensino remoto para manter um senso de normalidade na modalidade. As aulas são frequentemente realizadas nos mesmos horários que os alunos frequentavam a escola, mas também incluem atividades assíncronas, quando não é possível ter encontros em tempo real (síncrono).

Um aspecto relevante é como a pandemia destacou a importância dos professores no contexto educacional. Com os alunos estudando em casa durante o ensino remoto, os pais puderam acompanhar de perto a rotina escolar, compreendendo melhor as dificuldades e desafios enfrentados pelos educadores diariamente (Souza, 2020).

Por outro lado, o ensino remoto também ressaltou o papel crucial dos pais e responsáveis na educação dos alunos, sublinhando que a educação é uma colaboração complexa entre escolas e famílias. Essa parceria é essencial para garantir uma aprendizagem de qualidade aos alunos e prepará-los para as etapas educacionais futuras.

Nesse contexto, as práticas de alfabetização e letramento podem ser beneficiadas pelo uso das TDIC, pois permitem promover práticas de letramento que envolvem diretamente os alunos em seu processo educacional. Essas tecnologias podem facilitar uma interação lúdica das crianças com a leitura e a escrita, fortalecendo a participação das famílias na educação desde cedo. Cabe aos professores e às famílias explorarem o potencial pedagógico dessas ferramentas.

Ao abordar o letramento utilizando TDIC, o conceito de letramento digital, conforme discutido por Fonseca e Pinto (2022), envolve a leitura e escrita das linguagens disponíveis nos ambientes digitais, aproveitando as possibilidades únicas oferecidas pelos computadores em comparação aos livros impressos. Essas

ferramentas não são apenas mídias assíncronas e bidimensionais, mas também promovem interações sociais que podem inovar na construção de conhecimentos em diversos contextos educacionais.

Lobo e Barwaldt (2021) afirmam que adotar as tecnologias digitais para o desenvolvimento do letramento com crianças, além de desafiador, pode resultar em uma proposta pedagógica inovadora no sentido de promover práticas de alfabetização mediadas por essas tecnologias, permitindo que as crianças, ao mesmo tempo que são alfabetizadas e letradas, desenvolvam habilidades para lidarem com essas ferramentas desde cedo. Como destacam Groenwald e Ruiz (2006, p. 5), “a utilização das novas tecnologias, na educação, implica em um processo de inovação pedagógica que justifique a necessidade desta incorporação, e que deve levar a uma melhora nos processos de ensino e aprendizagem”.

Na próxima seção será apresentada a revisão sistemática da literatura, cujos resultados também fundamentaram a pesquisa e serviram para auxiliar as análises dos dados sobre a realidade educacional de Iguatu/CE.

3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO SOBRE A TEMÁTICA

Esta seção apresenta os resultados de uma revisão sistemática da literatura (RSL) implementada com o intuito de conhecer como a temática desta dissertação foi explorada nos estudos já existentes, identificando os avanços e as lacunas que perpassam o processo de alfabetização de crianças no contexto do ERE e pós-pandêmico. Trata-se de uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, pois a revisão representa:

[...] uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

A construção da revisão sistemática foi dividida em três etapas, descritas nas próximas seções, abrangendo o processo de busca pela literatura, assim como a apresentação de suas características gerais, seguida pela apresentação do que a literatura revela sobre o tema em tela.

3.1 Etapas do levantamento bibliográfico

As buscas pela literatura relacionada à temática pesquisada desta dissertação ocorreram em três bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As duas primeiras são repositórios de pesquisas nacionais e internacionais de grande circulação na comunidade científica, de acesso gratuito, disponibilizando estudos publicados em periódicos científicos, enquanto a última contempla apenas teses e dissertações desenvolvidas no Brasil, em instituições públicas e privadas de ensino e de pesquisa.

As buscas aconteceram no mês de abril de 2023, elegendo como recorte temporal o período de 1 de janeiro de 2020 a 31 de dezembro de 2022, compreendendo o período de maior vigência da pandemia de COVID-19, cujas

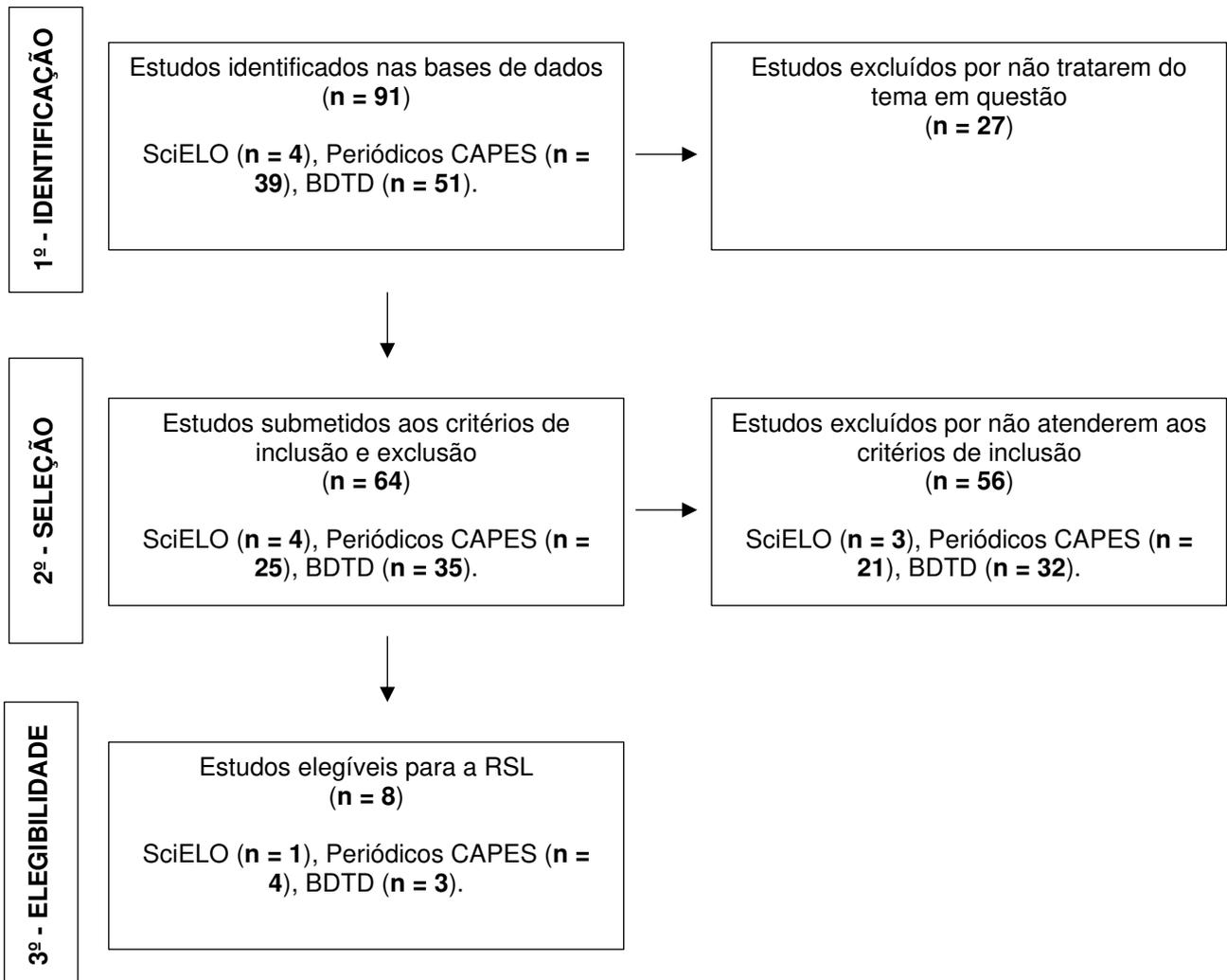
atividades educativas na Educação Básica ainda aconteciam de forma remota ou de forma híbrida. Nas três bases de dados foram utilizados os descritores “alfabetização” e “ensino remoto”, combinados entre si por meio do operador booleano AND para facilitar e refinar as buscas. A escolha de ambos os termos se deu por representarem, de forma mais abrangente, as pesquisas que possuem uma maior relação com a temática desta dissertação. Como critérios de seleção foram considerados apenas estudos publicados em língua portuguesa, disponíveis para acesso na íntegra e de forma gratuita e tratem da alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do ERE. Estudos que não atendiam a esses critérios ou que apareciam duplicados nas bases de buscas foram descartados.

A construção da RSL seguiu as etapas sugeridas por Costa e Zoltowski (2014), que engloba a delimitação de uma questão da pesquisa (Quais os impactos do ERE no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental?); a escolha das bases de dados, já anunciadas no início desta seção (SciELO, Periódicos CAPES e BDTD); definição dos critérios de inclusão e de exclusão, anunciados no parágrafo anterior; e a análise da literatura sistematizada, que será feita nas seções 3.2 e 3.3.

Conforme ilustrado no fluxograma da Figura 1, as buscas pela literatura resultaram, inicialmente, em 91 potenciais estudos que tratavam sobre a alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do ERE, mediante o uso dos descritores “alfabetização” AND “ensino remoto”. No entanto, após a leitura dos títulos dos estudos, 27 foram descartados por não tratarem da alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental no ERE, abordando, por exemplo, a Educação Infantil presencial sem fazer alusão ao ERE, ou contemplando a alfabetização de Jovens e Adultos. Portanto, não tratavam da temática explorada em tela.

Os 64 estudos restantes foram submetidos aos critérios de inclusão e de exclusão delimitados nesta RSL, resultando na exclusão de 56 estudos por não atenderem aos critérios acima delimitados. Esse processo resultou na seleção final de apenas 8 estudos que tratam da alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental diante do ERE, sendo 5 artigos científicos e 3 dissertações de mestrado.

Figura 1 – Fluxograma de seleção dos estudos da RSL



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Legenda: n = número de trabalhos.

Os 8 estudos, portanto, foram analisados nesta RSL, cujas discussões serão apresentadas nas duas próximas seções.

3.2 Características gerais das pesquisas

Os 8 estudos que compõem essa RSL, conforme destacado anteriormente, consistem em 5 artigos científicos publicados em periódicos nacionais e 3 dissertações de mestrado. O Quadro 1 apresenta a identificação dos referidos estudos contendo o título, a autoria, a base de dados e o ano de publicação, em ordem

cronológica. Ainda, aos estudos foi atribuído um código de identificação para melhor organizá-los na análise. O código é composto pela letra E, em referência ao termo estudo, seguido de um número inteiro que varia entre 01 e 08, considerando o total de estudos identificados. Assim, o código E01, por exemplo, se refere ao primeiro estudo identificado e apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Identificação dos estudos que compõem a RSL

Código	Título	Autoria	Base de dados	Ano
E01	O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020	Fonseca, Teixeira e Carmona	SciELO	2021
E02	O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia	Mendes	BDTD	2021
E03	Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio à pandemia de covid-19 no Distrito Federal	Marques	BDTD	2021
E04	Os desafios do ensino remoto para alfabetizadoras em início de carreira	Ferreira e Nogueira	Periódicos CAPES	2022
E05	Implicações do processo educativo das crianças decorrentes da migração compulsória do ensino presencial para o ensino remoto em uma escola de Macapá/AP	Tavares e Paixão	Periódicos CAPES	2022
E06	Ensino remoto na pandemia de COVID-19: alfabetização em risco na rede municipal de ensino de Porto Alegre	Camini e Freitas	Periódicos CAPES	2022
E07	Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras no interior do Ceará	Macedo	Periódicos CAPES	2022
E08	Políticas públicas e ensino remoto na alfabetização: uma proposta de curadoria de conteúdos para o município de Santa Maria	Chaves	BDTD	2022

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Conforme os dados do Quadro 1, não foram encontrados estudos sobre a temática em tela publicados no ano de 2020, apenas em 2021 e 2022. A ausência de estudos em 2020 pode ser justificada pelo fato de que, foi no mês de março do referido ano que a pandemia de COVID-19 foi decretada, forçando a suspensão imediata das aulas presenciais em todo o mundo. No caso do Brasil, escolas e universidades chegaram a ficar meses sem aulas até que a adoção do ERE se concretizasse (Silva; Santana; Mota, 2022). Nesse contexto, pesquisadores ainda buscavam entender o que era a COVID-19 e por quanto tempo se prolongaria, provocando o isolamento das pessoas em suas respectivas residências.

Conforme iam buscando se adaptar àquela realidade de atividades remotas, somente meses depois de a pandemia ser decretada é que pesquisas

começaram a ser produzidas no campo da educação, mas poucas foram publicadas no ano de 2020, a exemplo de Senhoras (2020)², que se caracteriza como um dos primeiros estudos sobre os impactos da pandemia de COVID-19 na educação brasileira. Em relação à alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as buscas por estudos nesta RSL revelaram a inexistência desses dados no referido ano, indo ao encontro dos estudos de Harbe, Brito e Bergmann (2023) e Santos, Cavalcante e Lima (2023), que realizaram revisões da literatura sobre as práticas de ensino durante a pandemia, mas não encontraram estudos sobre a Educação Infantil. Por sua vez, no ano de 2021 foram encontrados três estudos, sendo um artigo (E01) e duas dissertações de mestrado profissional em Educação (E02 e E03).

Foi em 2022, porém, que a maioria dos estudos foi publicado, totalizando cinco, sendo quatro artigos científicos em periódicos e uma dissertação de mestrado profissional em políticas públicas e gestão educacional. Assim como a ausência de estudos em 2020 pode ser justificada por ser o ano em que a pandemia foi decretada, a centralidade dos estudos em 2022 pode ser justificada pelo fato de que no referido ano pesquisadores possuíam mais informações sobre a COVID-19 e já reuniam mais informações sobre a migração das aulas presenciais para o ERE. Não obstante, no ano de 2022 a população já havia sido vacinada contra a COVID-19 e as aulas presenciais tinham sido retomadas, possibilitando conhecer melhor os impactos do ERE na educação escolar (Pires; Carneiro; Saraiva, 2022).

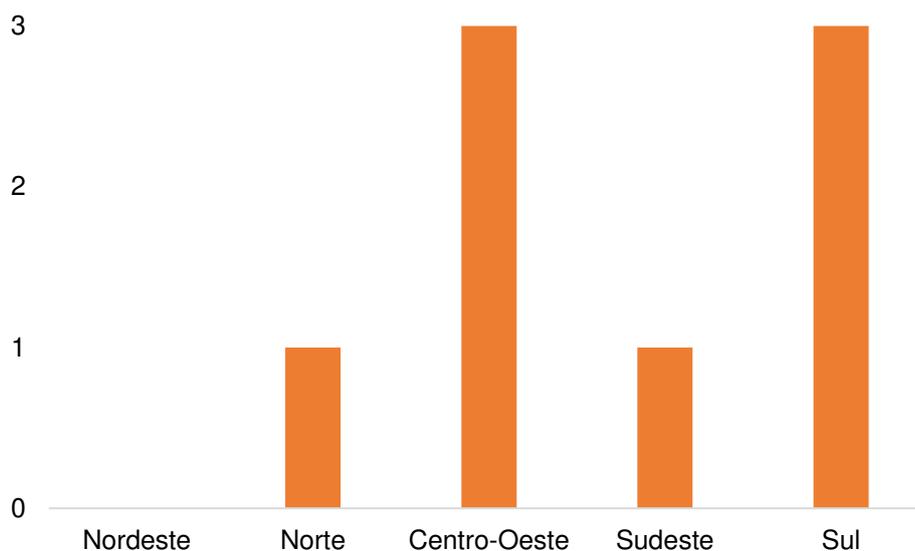
Metodologicamente, todas as pesquisas estão fundamentadas na abordagem qualitativa, adotando diferentes tipos de estudo para alcançar os objetivos propostos. Assim, foi identificado um estudo teórico (E01), três estudos de caso (E02, E03 e E05), um documental (E08) e uma pesquisa-ação (E04). Os estudos E06 e E07 não caracterizam, no resumo nem no corpo dos seus textos, o tipo de estudo desenvolvido, mas a partir de Prodanov e Freitas (2013), podem ser classificados como estudos de caso. Dessa forma, o estudo de caso prevaleceu nesses estudos, totalizando cinco pesquisas desse tipo.

Geograficamente, conforme ilustrado no Gráfico 1, as pesquisas foram realizadas, em sua maioria, por pesquisadores das regiões Centro-Oeste (E01, E02 e E03) e Sul (E04, E06 e E08) do país, com três estudos cada. As regiões Norte (E05)

² O estudo de Senhoras (2020) não compôs a RSL deste projeto pelo fato de o autor não ser voltado à Educação Infantil, ou seja, não atendia aos critérios elencados para a busca dos estudos.

e Sudeste (E07) abrangem dois estudos, sendo um para cada região, não havendo estudos de autores da região Nordeste do país, no qual se situa esta dissertação, embora o estudo E07 trate da realidade de um município do interior do Ceará, mas a sua autora é vinculada a uma universidade mineira, localizada no Sudeste do país.

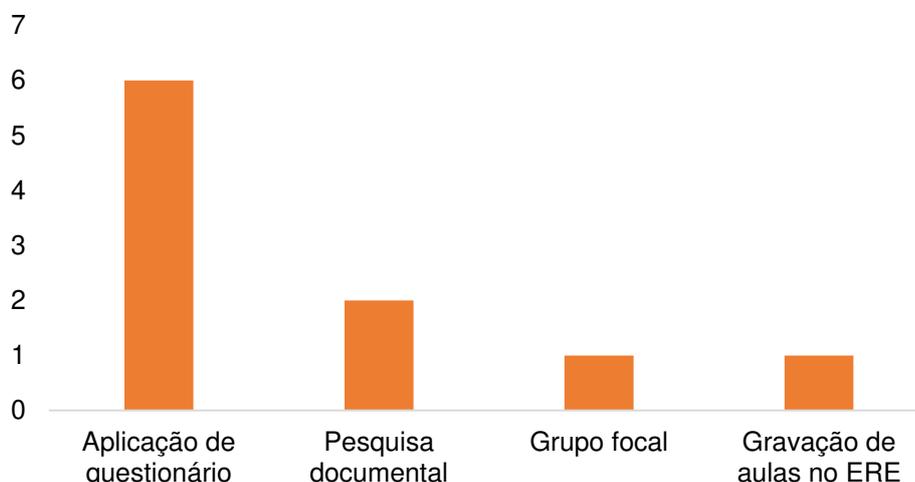
Gráfico 1 – Distribuição geográfica dos estudos que compõem a RSL



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com exceção do estudo E01, que consiste em um ensaio teórico, todos os demais tiveram como participantes professores alfabetizadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a geração dos dados, os estudos se valeram de diferentes técnicas junto aos participantes, conforme o Gráfico 2, havendo a prevalência da aplicação de questionários, os quais não foram utilizados nos estudos E01 e E02.

Gráfico 2 – Técnicas de coleta de dados utilizadas pelos estudos para a geração dos dados



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ainda conforme o Gráfico 2, outras técnicas de coleta de dados foram utilizadas de forma concomitante para a geração dos dados nos referidos estudos, tais como a pesquisa documental (E02 e E08), o grupo focal (E07)³ e a gravação e análise de áudio e vídeo de aulas virtuais ministradas pelos professores durante o ERE (E03).

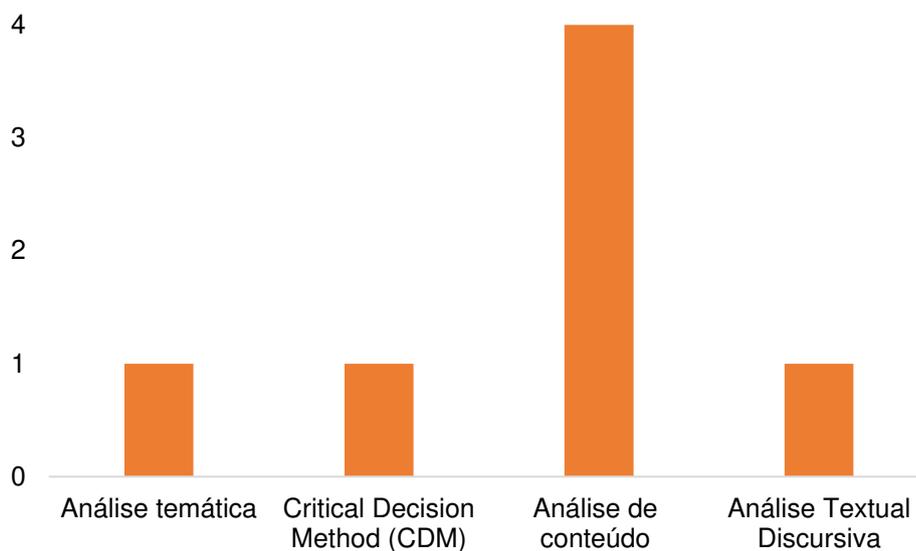
Por sua vez, os dados gerados foram analisados a partir de diferentes técnicas de análise de dados qualitativos, com destaque para a análise de conteúdo (metodologia de análise de dados qualitativos, de origem francesa, que busca analisar diferentes conteúdos, sejam eles verbais ou não, resultando em categorias analíticas). Essa abordagem metodológica foi utilizada por metade dos estudos (E04, E05, E06 e E07).

Outro procedimento de análise de dados utilizado foi a análise temática (metodologia de análise de dados qualitativos baseada no padrão de repetições de significados para criar categorias analíticas), a qual foi utilizada em um estudo (E02). O estudo E03 fez uso do *Critical Decision Method* (CDM) (técnica utilizada para analisar dimensões cognitivas de trabalho), enquanto o E08 fez uso da análise textual discursiva (metodologia de análise de dados qualitativa de origem brasileira, que se

³ O estudo também utilizou questionário, mas a maior parte dos dados foi obtida por meio do grupo focal.

utiliza da categorização de dados para gerar novos sentidos ao material textual analisado). Esses resultados constam no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Procedimentos de análise de dados utilizados nos estudos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em síntese, observa-se que os estudos em questão apresentam aproximações com esta dissertação no quesito de procedimentos metodológicos, já que também está pautada na pesquisa qualitativa e investiga a prática pedagógica de professores alfabetizadores do município de Iguatu, interior do estado do Ceará. Esta pesquisa poderá contribuir com a ampliação desses debates, especialmente, considerando a realidade particular do Nordeste, cujos estudos analisados não apresentam autoria vinculada à referida região, ainda que, como já destacado, o estudo E07 trate da realidade de um município do interior do Ceará, cuja autora é vinculada a uma IES mineira, contribuindo para reforçar o seu ineditismo.

Ademais, neste estudo, à semelhança da maior parte dos estudos elencados nesta revisão, foi utilizado um questionário com os participantes do estudo, seguido da realização de entrevistas com alguns dos participantes para a geração do produto educacional, conforme será apresentado no capítulo 6.

Feita a apresentação das características gerais dos oito estudos, na seção a seguir serão tecidas as discussões sobre o que esses estudos revelam sobre a

alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto do ERE.

3.3 O que revela a literatura analisada?

Nesta seção, serão apresentadas algumas características mais específicas de cada um dos estudos elencados na seção anterior (Quadro 1), a fim de identificar as suas contribuições, assim como as suas semelhanças e os seus distanciamentos entre um e outro. Para tal, nos parágrafos a seguir serão apresentadas sínteses de cada estudo.

Em E01, Fonseca, Teixeira e Carmona (2021), com base na teoria socioconstrutivista do psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vygotski, discutem os prós e os contras do desenvolvimento do letramento no processo de alfabetização de crianças durante a pandemia de COVID-19 mediada pelas tecnologias digitais. As autoras entendem o conceito de literacia consoante ao de letramento, embora optem pelo primeiro termo. Trata-se de um estudo teórico, do tipo ensaio, no qual as autoras apontam que, dentre as desvantagens do ERE para a alfabetização de crianças está a dificuldade do professor em traçar um diagnóstico efetivo da aprendizagem da criança, identificando os seus avanços e as suas dificuldades. Por sua vez, salientam que o uso das tecnologias digitais, mesmo entre as crianças, pode tornar o processo de aprendizagem menos passivo e mais centrado no aluno, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades para a leitura e para a escrita.

Em 02, Mendes (2021), em sua pesquisa de mestrado, analisou as práticas de alfabetização e letramento no período da pandemia de COVID-19 em uma escola pública do Distrito Federal. Para tal, a autora considerou tanto a proposta pedagógica da escola para aquele contexto, visando promover uma aprendizagem com qualidade às crianças diante da adoção do ERE, assim como as dificuldades e os desafios que perpassaram tais práticas. Apoiando-se na pesquisa documental e no uso de um questionário virtual com cinco professoras alfabetizadoras e a supervisora pedagógica da escola, a autora identificou, inicialmente, que a escola não possui uma proposta pedagógica para a promoção da alfabetização e do letramento das crianças. As percepções que as professoras possuem sobre essas práticas ainda se limitam à aquisição de códigos, limitando tanto suas concepções quanto às suas práticas na perspectiva do letramento. Apesar dessa limitação, a autora constatou que as

professoras buscaram trabalhar ambas as práticas, mas que a ausência de conhecimentos e habilidades para lidarem com o ERE tornou desafiador o trabalho durante a pandemia, refletindo diretamente na aprendizagem das crianças.

Também contemplando a realidade do Distrito Federal, o estudo E03, desenvolvido por Marques (2021), em sua dissertação de mestrado, analisou como ocorreu a alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública, enfatizando o desenvolvimento da leitura entre essas crianças, cujas aulas ainda aconteciam mediante o ERE. Inicialmente, o autor gravou, em formato de áudio e vídeo, as aulas virtuais de uma professora com as crianças e, em seguida, realizou uma entrevista com a referida professora. Os dados revelam que a professora, durante o ERE, se valeu das contribuições da psicologia cognitiva para promover uma melhor experiência educativa às crianças naquele contexto, o que o autor julgou ter sido influenciado pela constante busca por formação continuada da professora, e lhe permitiu avançar nas práticas de alfabetização com as crianças no formato remoto, além de superar os desafios daquela realidade, que consistiram no uso das tecnologias digitais por parte das crianças e de suas famílias do que pela professora.

Ferreira e Nogueira (2022), em E04, investigaram os desafios enfrentados por um grupo de cinco professoras alfabetizadoras diante da migração do ensino presencial para o ERE, na cidade de Rio Grande, interior do Rio Grande do Sul. Durante os meses de abril e dezembro de 2020, as autoras acompanharam o grupo de professoras, realizando encontros virtuais a cada quinze dias para debater questões sobre aquela realidade, além de ler e discutir textos, vídeos e outros materiais voltados à alfabetização no ERE. Diante desse contexto, o estudo revelou, inicialmente, a dificuldade que as professoras apresentaram na adoção do ERE devido ao uso dos equipamentos digitais e de sua formação docente não ter contemplado o manuseio com as tecnologias digitais. Além disso, o acompanhamento das crianças, especialmente de forma individual com aquelas que possuíam maiores dificuldades de aprendizagem, foi um dos maiores desafios, pois nem sempre os seus pais também conseguiam fazer o uso dos recursos digitais para mediar a interação da criança com as professoras nos momentos síncronos. Viu-se, então, a necessidade de fomentar a formação continuada para as professoras no sentido de melhor uso desses recursos digitais visando garantir às crianças uma alfabetização com qualidade.

Em 05, Tavares e Paixão (2022) analisaram as implicações da transição do ensino presencial para o ERE na alfabetização de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Marabá, estado do Amapá, por meio do uso de um questionário virtual aplicado com nove professoras alfabetizadoras de uma escola pública do referido município. Os dados revelaram que as professoras demonstraram um sentimento de frustração diante da migração compulsória para o ERE pelo fato de a escola se situar em uma região periférica da cidade, o que trouxe grandes dificuldades, não para as professoras, que tinham formação em tecnologias digitais ofertada pela rede municipal, mas pelas condições socioeconômicas das crianças e de suas famílias, dificultando a realização e o acompanhamento das práticas de alfabetização de forma remota. Os resultados do estudo indicam uma aprendizagem insatisfatória por parte das crianças, na concepção das professoras.

Nessa mesma direção, Camini e Freitas (2022), em E06, investigaram os efeitos do ERE na rede municipal de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, a partir das concepções de professoras alfabetizadoras das escolas públicas. Por meio da aplicação de um questionário com 40 professoras, as autoras constataram que durante o ERE havia mais distanciamento do que aproximações entre as professoras e as crianças que estavam sendo alfabetizadas devido a diversos fatores, tais como: ausência de equipamentos tecnológicos pelas crianças e suas famílias, além do pouco conhecimento para utilizá-los e se manterem em contato com as professoras. As autoras concluíram que a alfabetização na referida rede municipal foi comprometida naquele período, demandando ações entre os governos federal, estadual e municipal para amenizar os efeitos do período em que as aulas estavam acontecendo no ERE, visando alcançar a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) no que tange à alfabetização na idade certa.

Em 07, Macedo (2022) analisou o ensino da leitura e da escrita na alfabetização de crianças no Ceará, mediante as concepções e práticas de suas professoras. Os dados foram gerados tanto por meio de um *survey* com 14.735 alfabetizadores das redes municipais do estado, como de um grupo focal com cinco professoras da rede municipal de Araripe, interior do Ceará. Os dados revelam a ausência de interação entre professores e as crianças no processo de alfabetização mediante o ERE, pois não foram realizadas atividades síncronas durante esse período, cabendo às famílias das crianças realizarem essa função de interagir com as crianças. Esse período ficou marcado pela não interação com as crianças e pela

ausência de práticas avaliativas da aprendizagem, de acordo com os autores. O livro didático foi o material utilizado para suprir as necessidades dos alunos, mas os impactos do ERE na alfabetização das crianças, apesar dos apontamentos da autora, ainda são incalculáveis, demandando mais pesquisas sobre a realidade investigada.

Por fim, em E08, Chaves (2022), em sua dissertação de mestrado, analisou as políticas públicas da rede municipal de educação de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, quanto ao trabalho docente em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o ERE, nas práticas de alfabetização. Além da pesquisa documental, a autora aplicou um questionário com os professores da referida rede, cujos dados revelaram que o maior desafio presente entre esses professores durante o ERE consistiu na ausência de formação para lidarem com as tecnologias digitais e, assim, poderem desenvolver uma prática docente mais consistente e efetiva para alfabetizar as crianças.

Em síntese, os estudos analisados nesta RSL apresentam dados de diferentes realidades do país, com foco nas escolas públicas, revelando um conjunto de impactos do ERE no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental, sobretudo diante da desigualdade socioeconômica entre as famílias das crianças, pois grande parte não dispunha de recursos tecnológicos para acompanhar as aulas no ERE, além do fato de que os professores, em geral, não tinham formação nem habilidades para inserir as tecnologias digitais em suas aulas. Vê-se, portanto, que mais estudos são necessários a fim de que os efetivos impactos do ERE na alfabetização de crianças sejam revelados e ações possam ser traçadas, sobretudo pelo poder público, visando garantir às crianças uma educação de qualidade diante da retomada das aulas presenciais e o fim do ERE desde o ano de 2022.

Os resultados desta RSL apontam que a adoção do ERE para a alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental implicou em mais desafios do que possibilidades para o ensino e a aprendizagem, tanto de ordem material (ausência de recursos tecnológicos pelas famílias das crianças para usar nas atividades educativas) quanto de ordem imaterial (ausência de formação continuada e de conhecimento entre professores, crianças e famílias para lidarem com os recursos tecnológicos adotados no ERE).

Ainda é baixo o número de estudos que buscam se debruçar sobre os impactos do ERE na alfabetização de crianças no Brasil. Os estudos apontam que as adversidades foram superadas parcialmente, mais por vontade dos professores, que

buscaram se desdobrar para atender aos alunos, do que por vontade política dos diferentes governos.

A alfabetização das crianças ficou comprometida, pois os estudos indicam uma baixa interação, ou até mesmo a sua ausência, entre as crianças e seus professores, não havendo atividades síncronas em todas as escolas, resultando no não acompanhamento da aprendizagem dessas crianças. Além disso, a adoção do ERE suscitou debates sobre o seu uso com crianças, tendo em vista que o seu uso na Educação Básica no país ainda não está regulamentado (Veloso; Mill, 2022).

4 METODOLOGIA

Metodologicamente, esta dissertação foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, em decorrência de suas possibilidades analíticas e reflexivas sobre a temática explorada por representar “uma abordagem que possibilite mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa” (Souza; Kerbauy, 2017, p. 40).

Ainda, a pesquisa se configura como pesquisa aplicada, envolvendo interesses locais e direcionado a um problema específico, que é a alfabetização de crianças do município de Iguatu/CE, e como pesquisa exploratória visando fornecer mais informações sobre o assunto investigado. Para tal, foi realizado um estudo de caso, que “consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 60).

No caso deste estudo, o foco foi a comunidade de professores da rede pública municipal de Iguatu, interior do Ceará, que trabalham com a alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referido município possui cerca de 100 mil habitantes, está situado na região Centro-Sul do estado, distante cerca de 400 km da capital Fortaleza. A rede pública municipal de educação é composta por 46 escolas de Ensino Fundamental, distribuídas nas zonas rural e urbana. No entanto, desse total, foram consideradas apenas as 31 escolas que ofertam os primeiros anos do Ensino Fundamental, contemplando os estudantes que vivenciaram a Educação Infantil no ERE durante a pandemia.

Para a geração dos dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a aplicação de um questionário para mapear os contextos pré e pós-pandemia junto aos professores (Apêndice A), além da entrevista com professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental das referidas escolas mediante um roteiro semiestruturado (Apêndice B), cujos dados deste último permitiram a construção do produto educacional apresentado no capítulo 6.

O uso do questionário se justifica por ser uma das técnicas de pesquisa mais utilizadas nas Ciências Humanas e nas Ciências Sociais quando se busca obter informações sobre as opiniões, crenças, concepções dos participantes, além de se apresentar como uma técnica acessível, de confiança e que permite obter os dados

em um curto espaço de tempo (Melo; Bianchi, 2015). Por sua vez, a adoção da entrevista deu-se em concordância com Silva (2020, p. 124), quando afirma que:

O uso da entrevista ultrapassa o entendimento reducionista de uma espécie de conversa, onde o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. A intencionalidade e interação nesse processo são totalmente explícitas e políticas, pois ambos os sujeitos possuem um corpo teórico e experiencial que irá balizar seus pensamentos e ações. A aproximação com o objeto pesquisado pela entrevista é um caminho que permite preencher lacunas existentes e/ou detalhar melhor algo que está escrito em um documento.

Os dados foram gerados mediante o convite lançado no grupo de *WhatsApp* dos professores do município, a fim de obter o maior número possível de respostas no questionário e, em um segundo momento, considerando os critérios abaixo delimitados, os professores foram convidados para a realização da entrevista. A Secretaria Municipal da Educação de Iguatu autorizou a realização da pesquisa (Apêndice C).

Participaram do estudo os professores que se adequaram aos seguintes critérios de seleção:

- trabalharam como alfabetizadores de crianças na escola durante o período da pandemia, entre 2020 e 2022, quando se adotou o ERE em substituição ao ensino presencial;
- aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o Apêndice D;
- no momento da aplicação da pesquisa não estavam afastados de suas atividades docentes na escola.

As 31 escolas da rede municipal tinham 31 professores que atendiam parte desses critérios, mas apenas 28 professores participaram da pesquisa, pois 3 não atendiam a um dos critérios: uma estava aposentada, uma estava de licença maternidade e uma se recusou a participar da pesquisa.

Importa destacar que esta dissertação atende aos aspectos éticos e legais da pesquisa com seres humanos e foi submetido para a apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), sendo aprovado com número do parecer 6.817.412 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 78976924.0.0000.5054, em 10 de maio de 2024 (Anexo A).

Os dados foram analisados mediante a adoção do modelo CIPP de avaliação, que, como discutido no item 2.3, considera os eixos do Contexto, Insumo, Processo e Produto para, no caso desta dissertação, avaliar os impactos do ERE no processo de alfabetização e letramento de crianças no período pós-pandêmico em Iguatu-CE. A adoção desse modelo se justifica pelo fato de permitir a obtenção de um conjunto detalhado de informações sobre a realidade a ser investigada, considerando diferentes aspectos que envolveram a adoção do ERE na escolarização de crianças e seus impactos na retomada das aulas presenciais (David *et al.*, 2021).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os dados gerados ao longo da pesquisa, evidenciando como se deu o processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental no Município de Iguatu-CE, oriundas do Ensino Remoto Emergencial executado durante a pandemia de COVID-19.

O capítulo encontra-se organizado em quatro seções, conforme o modelo de avaliação CIPP. A primeira seção apresenta os dados sobre o contexto, identificando as características dos professores, das escolas e dos próprios estudantes, com base nas respostas dos professores. A segunda seção apresenta os dados referentes aos insumos, visando fornecer um panorama abrangente de informações essenciais para alcançar os objetivos propostos. Por sua vez, a terceira seção apresenta os dados da categoria processo, cuja finalidade é identificar eventuais vulnerabilidades no planejamento ou na execução da proposta, com o objetivo de compreender os impactos do modelo. Por fim, na quarta seção são apresentados os dados da categoria produto, que permitem identificar as disparidades entre o que foi planejado e o que foi efetivamente realizado.

5.1 Categoria contexto

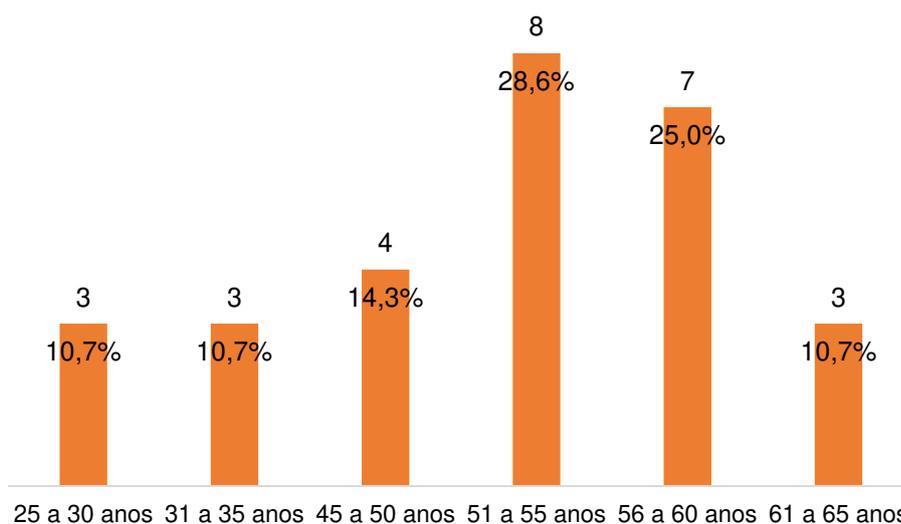
Nesta categoria buscou-se analisar o contexto educacional das escolas públicas municipais de Iguatu/CE que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental, visando subsidiar as decisões tomadas na fase de planejamento para o retorno das aulas presenciais após a pandemia de COVID-19, permitindo a identificação das características, demandas e potenciais dificuldades geradas pelo ensino remoto para a alfabetização das crianças. Esses dados possibilitam a fundamentação da definição de objetivos e metas traçadas ao fornecerem elementos essenciais para se compreender as ações tomadas naquele contexto, favorecendo a tomada de decisões dentro do ambiente investigado (Stufflebeam, 2003).

Assim, as primeiras perguntas do questionário tiveram como objetivo traçar um perfil dos professores participantes do estudo. Ressalta-se, conforme já descrito anteriormente, que o município de Iguatu/CE possui 31 escolas públicas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental (15 na zona urbana e 16 na zona rural), resultando em 31 potenciais professores para participar da pesquisa. Não obstante,

apenas 28 participaram da pesquisa (15 da zona urbana e 13 da zona rural), pois uma professora havia se aposentado no momento da aplicação do questionário, outra professora estava de licença maternidade e uma não aceitou participar da pesquisa.

Conforme o Gráfico 4, a maioria dos professores participantes desta pesquisa tem idade entre 51 e 60 anos e é do gênero feminino (Gráfico 5), revelando um contexto que, em parte, diverge do cenário nacional. O último censo escolar da Educação Básica, versão preliminar de 2023 (Brasil, 2024), mostrou que, embora a maioria (87,7%) do corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental de todo o país seja composto por mulheres, predomina a faixa etária entre 30 e 49 anos (63,4%). Ou seja, os professores de Iguatu possuem uma faixa etária maior que a média nacional, e esses dados apontam essa diferença.

Gráfico 4 – Faixa etária dos professores

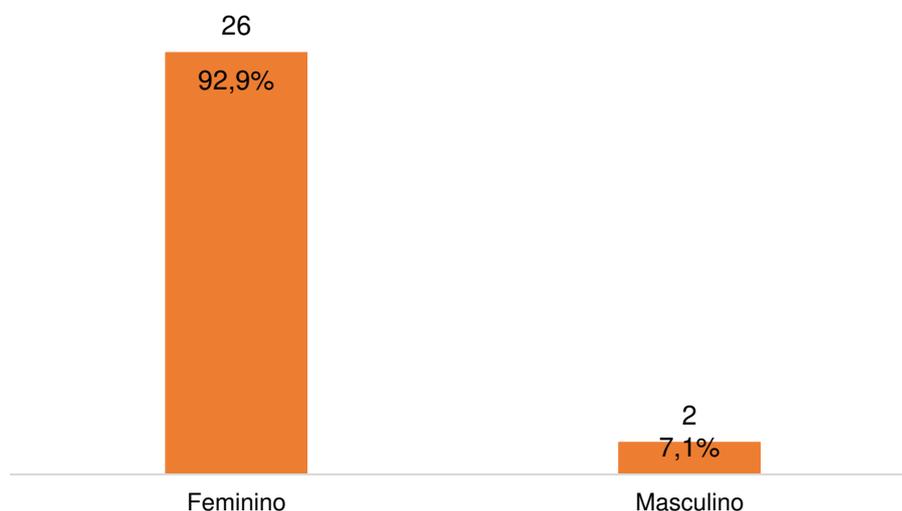


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sobre a presença predominante de professoras no corpo docente das escolas investigadas, este é um fenômeno que se tornou comum no Brasil a partir do século XX, denominado feminização do magistério, “concebendo-o como uma profissão feminina, pautada no machismo que constituiu a combinação da vocação com a maternidade e as funções domésticas” (Silva, 2020, p. 98). Essa realidade também se faz presente no cenário internacional, especialmente, devido às transformações econômicas e das relações de gênero desde então (Vianna, 2013). Por isso, atualmente há uma grande presença de mulheres no magistério, sobretudo, na Educação Básica. Ainda de acordo com o último censo escolar da Educação

Básica, as mulheres correspondem a 96,25% do corpo docente da Educação Infantil brasileira, 77,6% do Ensino Fundamental e 58,6% do Ensino Médio (Brasil, 2024).

Gráfico 5 – Gênero dos professores participantes da pesquisa

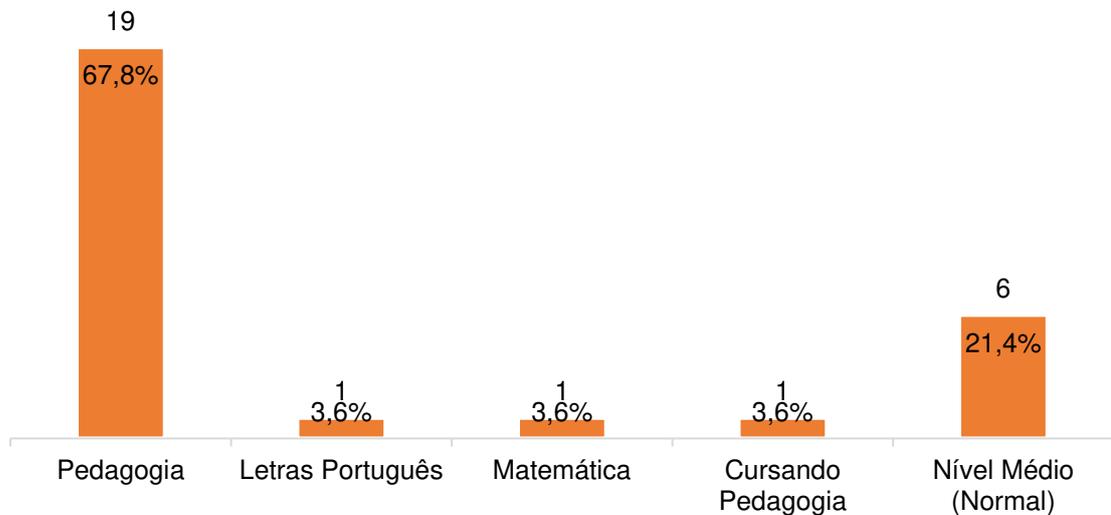


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação à formação acadêmica dos professores investigados, a maioria (67,8%) possui graduação em Pedagogia (Gráfico 6), mas apenas 10,7% desse universo têm (pós-graduação *lato sensu*) na área de Alfabetização e Letramento. Ressalta-se, conforme o Gráfico 7, que metade dos professores não tem esse tipo formação continuada, seja *lato sensu* ou *stricto sensu*⁴.

⁴ Pós-graduação *lato sensu* são cursos generalistas, conhecidos popularmente como especialização, enquanto *stricto sensu* se refere aos cursos de mestrado e doutorado, consistindo em cursos com maior aprofundamento em uma determinada área de conhecimento.

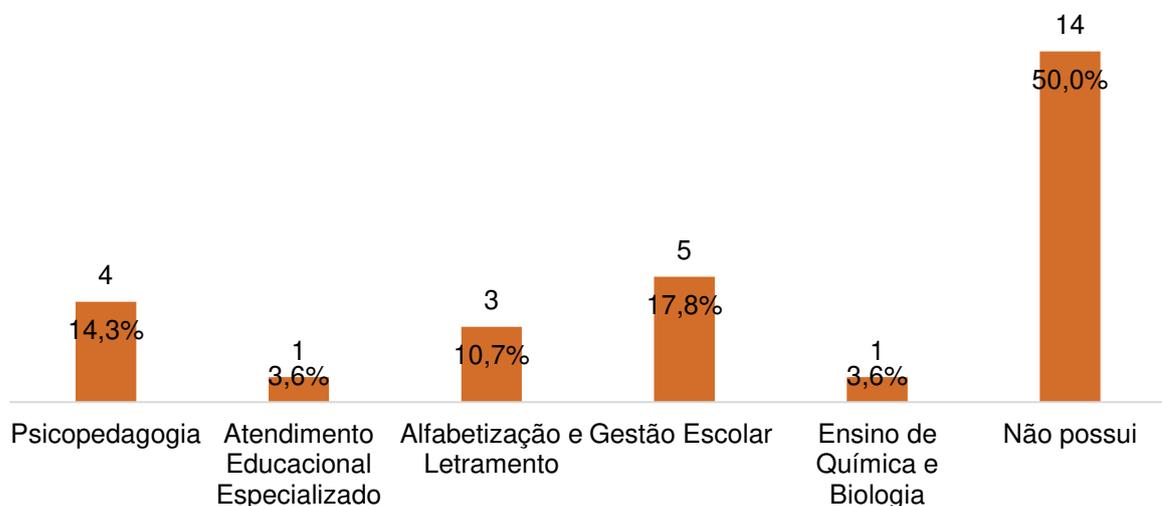
Gráfico 6 – Formação inicial dos professores investigados



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Embora 25% dos professores participantes da pesquisa ainda não tenham formação em cursos superiores, a formação de nível médio está de acordo com a LDB, ao estabelecer que será “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Brasil, 2017, Art. 62). Do total de participantes, 75% possuem graduação em Pedagogia, Letras ou Matemática (Gráfico 6), ou seja, um índice inferior ao da média nacional, que é de 85,5% dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental graduados em cursos de Licenciatura (Brasil, 2024).

Gráfico 7 – Formação continuada dos professores investigados



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação à formação continuada dos participantes, apresentada no Gráfico 7, nenhum professor possui curso de mestrado ou doutorado, porém metade possui pós-graduação *lato sensu* em diferentes áreas de conhecimento, incluindo Química e Biologia, que não são voltados às práticas de alfabetização e letramento. Essa média é superior à média nacional, da qual apenas 47,7%⁵ dos professores da Educação Básica têm pós-graduação, seja *lato* ou *stricto sensu* (Brasil, 2024).

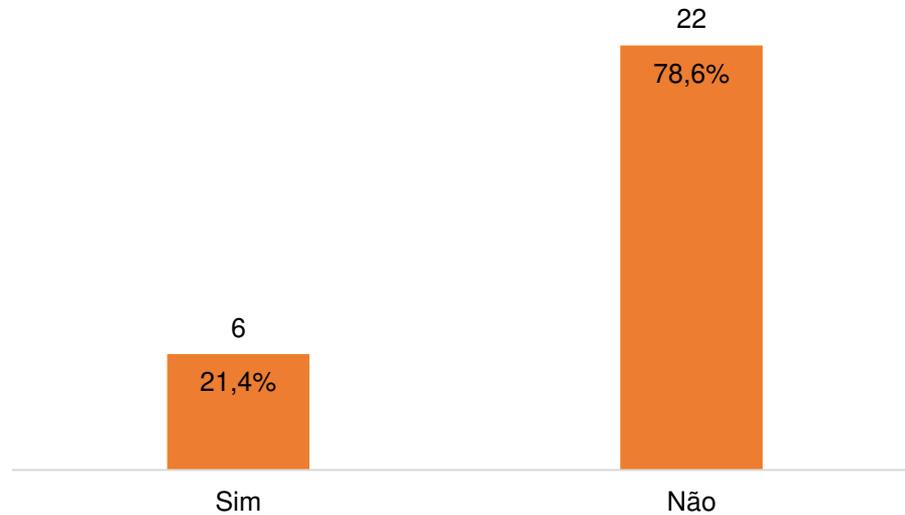
Apesar de a realidade de Iguatu/CE se apresentar mais positiva do que a realidade nacional em relação a formação dos professores licenciados, os dados indicam a necessidade de investimento em políticas públicas que garantam a esses professores a realização de formação continuada, especialmente, voltada às práticas de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Porém, essa formação precisa estar relacionada ao que é vivenciado cotidianamente nas escolas com as crianças “e possibilite a autonomia e a criticidade das professoras alfabetizadoras, para que elas desenvolvam essas condições também com os estudantes de suas turmas” (Arruda; Grosch, 2020, p. 6).

Quanto à formação para o uso pedagógico de tecnologias digitais nas práticas de alfabetização e letramento com crianças, essa realidade muda, pois 78,6% dos professores afirmaram que não possuem formação voltada à essa temática, conforme o Gráfico 8. Dentre os que responderam ter formação, apenas dois justificaram: “*Tenho alguns cursos*” (Professora 12) e “*Tenho curso avançado de informática*” (Professor 18).

Entretanto, é importante ressaltar que apenas ter curso de informática, conforme justificou o Professor 18, não garante ao docente o seu uso pedagógico no contexto escolar, especialmente, nas práticas de alfabetização e letramento. Promover uma aprendizagem em contexto digital vai além das habilidades básicas de leitura, escrita e navegação na *internet*; envolvendo saber explorar uma variedade de recursos para refletir sobre o cotidiano, estimulando a contínua construção do conhecimento (Aureliano; Queiroz, 2023).

⁵ O censo (Brasil, 2024) não apresenta dados específicos sobre os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas referentes a toda a Educação Básica.

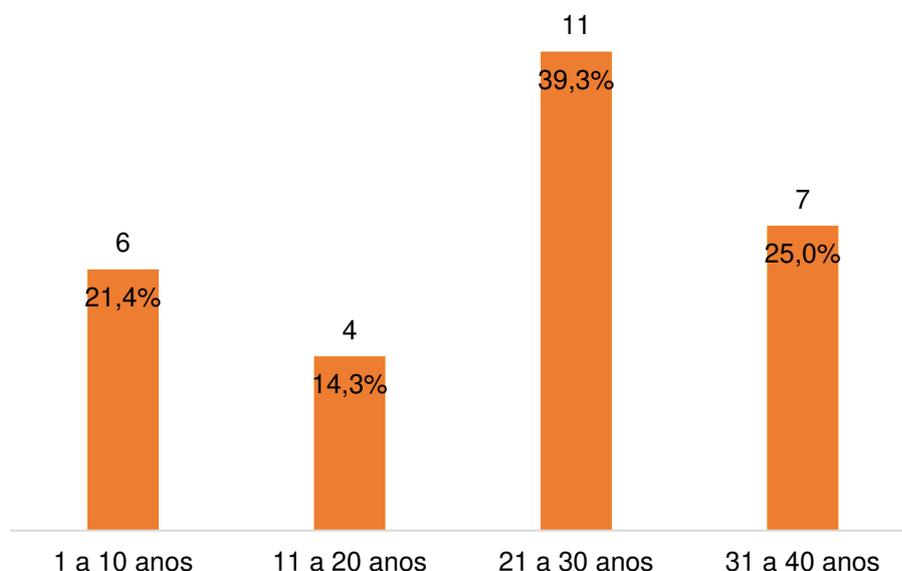
Gráfico 8 – Existência de formação para o uso pedagógico de tecnologias digitais com crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O tempo de experiência profissional docente apontado pelos professores da pesquisa varia, sendo 2 anos a experiência mínima e 41 anos a máxima. O Gráfico 9 apresenta detalhes desses dados, que indicam o ciclo de vida profissional desses professores. Segundo Huberman (1995), esse ciclo concebe o avanço na carreira profissional como um processo contínuo e pessoal, caracterizado por diversas facetas que se entrelaçam. À medida que se progride nos estudos ou se adquire novas experiências, os níveis de autonomia e responsabilidade profissional se expandem, configurando uma jornada única e acumulativa de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Gráfico 9 – Tempo de experiência profissional docente

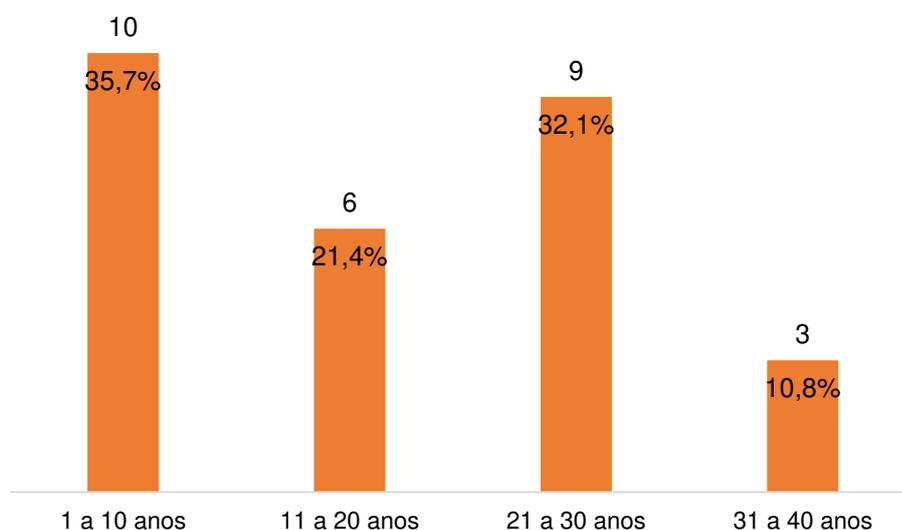


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Segundo Gariglio (2023), as fases da vida profissional dos professores podem ser sintetizadas em: i) entrada na profissão; ii) estabilização; e iii) questionamento ou amargura profissional. No caso dos professores deste estudo, o Gráfico 9 mostra que 14,3% vivenciam a fase um, marcada pelo processo de descoberta da profissão, vivenciando o que a literatura chama de choque de realidade (Huberman, 1985; Tardif; Raymond, 2000; Silva; Gomes, 2023); 7,1% vivenciam a fase 2, que consiste na superação do choque de realidade com a profissão docente, optando por permanecer nela. “Essa fase é marcada pelo sentimento de estabilização pedagógica, imprimindo-lhe um maior grau de liberdade dentro da profissão docente” (Silva; Gomes, 2023, p. 8); e a maioria (78,6%) vivencia a fase 3, marcada pela busca por novas experiências e pela variedade na prática pedagógica, que também se caracteriza por questionamentos sobre a profissão, tanto em relação ao que já foi vivenciado quanto ao que está por vir (Huberman, 1985; Gariglio, 2023; Silva; Gomes, 2023).

O Gráfico 9 permite afirmar que pouco mais de 75% dos professores têm uma longa trajetória profissional no magistério, porém, considerando apenas o tempo de experiência na alfabetização de crianças, essa realidade é modificada. No Gráfico 10, observa-se que 53,6% trabalham há mais de 20 anos alfabetizando crianças, enquanto 25% possuem entre 9 e 15 anos, e 21,4% possuem entre 2 e 5 anos.

Gráfico 10 – Tempo de experiência profissional docente como alfabetizador



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Sob outra perspectiva, e considerando as faixas mais expressivas do Gráfico 10, nota-se que 78,5% dos professores possuem mais de 9 anos de experiência na alfabetização de crianças. Este pode ser considerado um tempo de experiência relevante, no qual os professores, segundo Machado (2015), já adquiriram um bom repertório de conhecimento, de metodologias de ensino e fortaleceram as suas próprias identidades profissionais como alfabetizadores de crianças.

Em suma, os dados da categoria contexto permitiram conhecer o perfil acadêmico e profissional dos professores do estudo, universo formado eminentemente por mulheres, com idades entre 51 e 60 anos, formação generalista em Pedagogia e um tempo expressivo de experiência no Ensino Fundamental e na alfabetização de crianças.

Na próxima seção, serão discutidos os insumos que os docentes possuíam nos períodos pandêmico e pós-pandêmico para a alfabetização e letramento de crianças a partir do ERE e seus impactos no pós-pandemia.

5.2 Categoria insumos

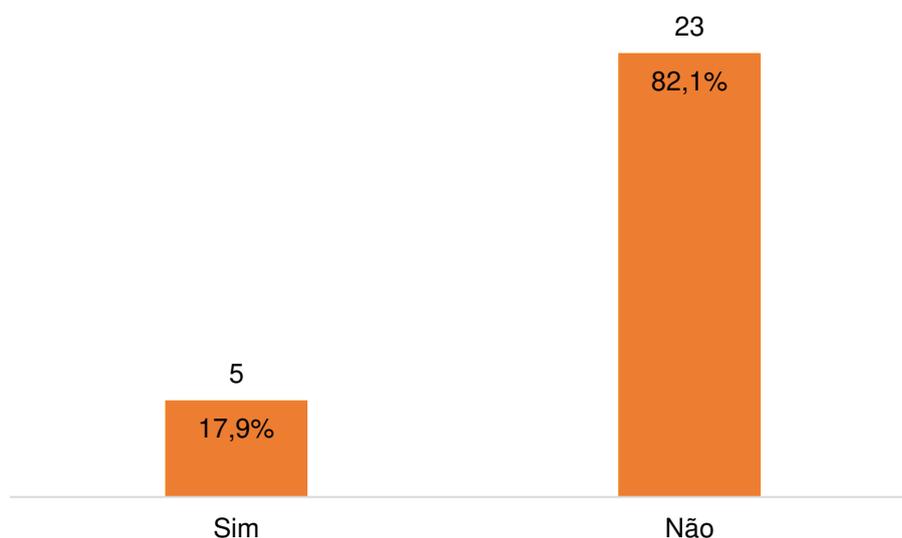
A avaliação dos insumos apresenta as características principais dos recursos disponíveis, sejam eles materiais ou não, para alcançar os objetivos e metas estabelecidos (Stufflebeam, 2003). A sua importância é evidente na fase inicial de

organização das atividades. Esta categoria foi composta por seis perguntas do questionário, conforme será discutido nos parágrafos que seguem.

A pandemia de COVID-19, ao ser anunciada pela OMS, teve rápida disseminação no planeta, demandando isolamento e distanciamento sociais. No caso das instituições de ensino, estas tiveram suas atividades presenciais paralisadas e passaram a adotar o ERE, conforme já discutido. Essa adoção, no entanto, foi permeada por conflitos, questionamentos e incertezas entre professores, gestores, estudantes e suas famílias, especialmente diante da desigualdade social que circunscreve os modos de vida de boa parte da população brasileira.

Os professores logo tiveram que adaptar as suas práticas de ensino para contextos virtuais, desde a Educação Infantil à Educação Superior, utilizando as suas próprias casas como ambientes e espaços de trabalho para planejar e executar as aulas. Neste estudo, 82,1% consideraram que os ambientes de suas casas não eram adequados para planejar e ministrar aulas para as crianças, conforme demonstra o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Percepção dos professores sobre o ambiente familiar ser adequado ou não para planejar e ministrar aulas durante o ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Destaca-se que a pandemia trouxe uma mudança abrupta no ambiente de trabalho dos professores, com o surgimento do home office. A adaptação ao ensino remoto exigiu novas habilidades tecnológicas e pedagógicas, além de desafios relacionados ao equilíbrio entre vida profissional e pessoal, impactando a forma de

ensinar e aprender. Dentre os 17,9% dos professores que consideraram seus ambientes familiares como adequados para trabalhar durante o ERE, dois justificaram suas respostas, apresentadas a seguir:

“Sim. Como morava sozinho, eu tinha o silêncio necessário para organizar e planejar aulas. O silêncio no meu ambiente foi importante para a realização de um trabalho desafiador” (Professor 8).

“O meu, eu achava. Era no meu quarto forrado, eu fechava a porta, mas, às vezes, a internet caía” (Professora 22).

As duas respostas convergem para o entendimento de que, por morarem sozinhos ou por terem espaços privativos em suas casas, os referidos professores conseguiam planejar e ministrar as suas aulas sem a interferência de terceiros. Porém, essa não foi a realidade apontada pela maioria dos professores, conforme visto no Gráfico 11. Para 82,1% dos professores que vivenciaram essa realidade, as respostas obtidas tiveram como ponto comum justamente o barulho causado por terceiros (familiares, vizinhos ou pessoas na rua). As respostas a seguir ilustram e representam as justificativas dadas por esses professores.

“Não. Na minha residência faltou espaço adequado, livre de interferências, de barulho ou incômodos. Resultou em várias interferências, como barulho de tráfego, sons perturbadores, vizinhos causando distrações, familiares interrompendo gravações, entre outros” (Professora 3).

“Não era adequado, mas fiz algumas adaptações, como acordar de madrugada para gravar vídeos e não ter barulho externo” (Professora 4).

“Não. Tive que organizar um espaço para melhor desenvolver meu trabalho e facilitar as atividades propostas para os meus alunos” (Professor 18).

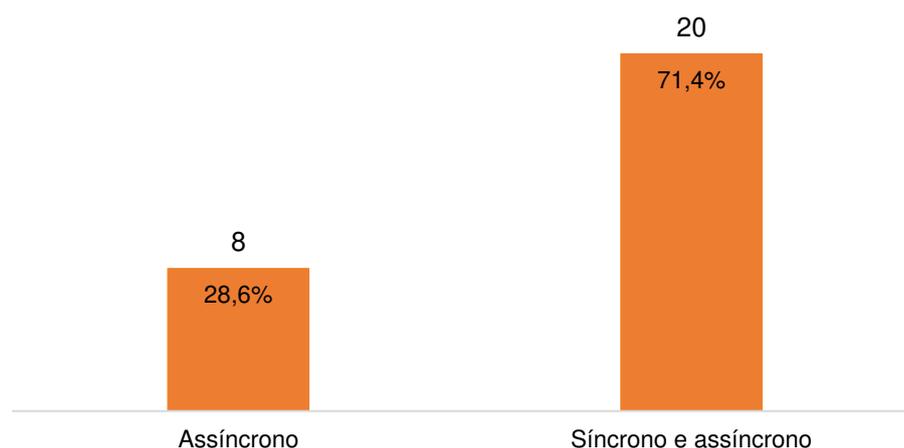
“Não, pois tínhamos os familiares em casa e os vizinhos que, muitas vezes, faziam barulho, além do barulho da rua” (Professora 28).

Os problemas apontados por esses professores também foram relatados por outros estudos sobre as condições de trabalho docente durante o ERE, não apenas com crianças, mas nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino (Cipriani; Moreira; Carius, 2021; Aureliano; Queiroz, 2023; Luiz; Martins; Marinho, 2023). Esse cenário impactou não só a forma como os professores ensinavam, uma vez que “mudanças na estrutura de aprendizagem dos alunos em ambiente domiciliar são condições limitantes e com potencial impacto negativo no processo educacional dos alunos” (Garcia *et al.*, 2023, p. 15). Ou seja, de forma geral, o ERE representou

um cenário potencialmente negativo para professores e estudantes que não estavam preparados para aquela mudança drástica.

Diante desse cenário, para o direito das crianças à educação não fosse interrompido e seu processo de aprendizagem fosse garantido mesmo em meio à pandemia, durante o ensino remoto, a rede municipal de Iguatu realizou atividades de diferentes formatos para atender às distintas realidades dos estudantes e de suas respectivas famílias. Assim, 71,4% dos professores afirmaram que suas escolas adotaram o modelo de atividades síncronas e assíncronas ao mesmo tempo, enquanto 28,6% adotaram apenas as atividades assíncronas, conforme ilustrado no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Modelo de ensino remoto adotado pelas escolas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

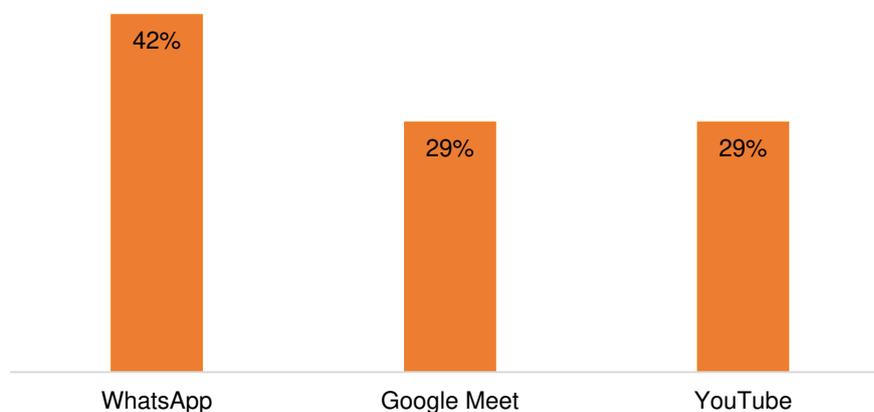
Por atividades síncronas, compreendem-se as aulas ministradas com o uso de recursos tecnológicos em que há interação em tempo real entre professores e estudantes. Já as atividades assíncronas são aquelas em que não há interação simultânea entre professores e estudantes. Durante as atividades síncronas, os estudantes podem interagir entre si e com o professor, utilizando recursos como *chat* e videochamadas por meio de plataformas específicas, tais como *Google Meet* e *WhatsApp*, por exemplo. Por outro lado, nas atividades assíncronas, o professor utiliza uma variedade de plataformas para estruturar e publicar materiais didáticos (textos, videoaulas, áudios, imagens etc.), além de conduzir avaliações educativas (Rêgo; Mercado; Costa, 2023).

Ainda que fizessem parte da mesma rede de ensino, o fato de algumas escolas se restringirem ao modelo assíncrono de aulas se justifica pelo contexto socioeconômico da localidade que as escolas fazem parte, sem distinção para as escolas da zona rural ou urbana, pois esse problema se faz presente em ambas as realidades do município.

De acordo com a pesquisa as escolas que adotaram apenas o modelo assíncrono levaram em consideração a falta de recursos que as famílias das crianças teriam para que pudessem manter os seus filhos estudando de forma *online* no ERE e, para isso, enviavam as atividades impressas para as famílias e, posteriormente, recebiam para correção. Todavia, a maioria das escolas, conforme o Gráfico 12, conseguiu realizar tanto atividades síncronas quanto assíncronas com as crianças. Esses dados se assemelham aos apresentados por Sommerhalder, Pott e Rocca (2022) e Oliveira *et al.* (2023), que investigaram as realidades de escolas de uma capital e de um município do interior do país, respectivamente, e constataram que nessas escolas ambos os tipos de atividades foram empregados para atender as diferentes realidades dos estudantes.

Para a realização das atividades síncronas, os professores apontaram três plataformas adotadas pelas escolas visando garantir a interação entre professores e estudantes. O Gráfico 13 apresenta essas plataformas, construído a partir das respostas dos professores. Cabe destacar que os professores citaram mais de uma plataforma, prevalecendo o uso do *WhatsApp*, utilizado por 42% dos professores.

Gráfico 13 – Plataformas virtuais adotadas pelos professores no ERE

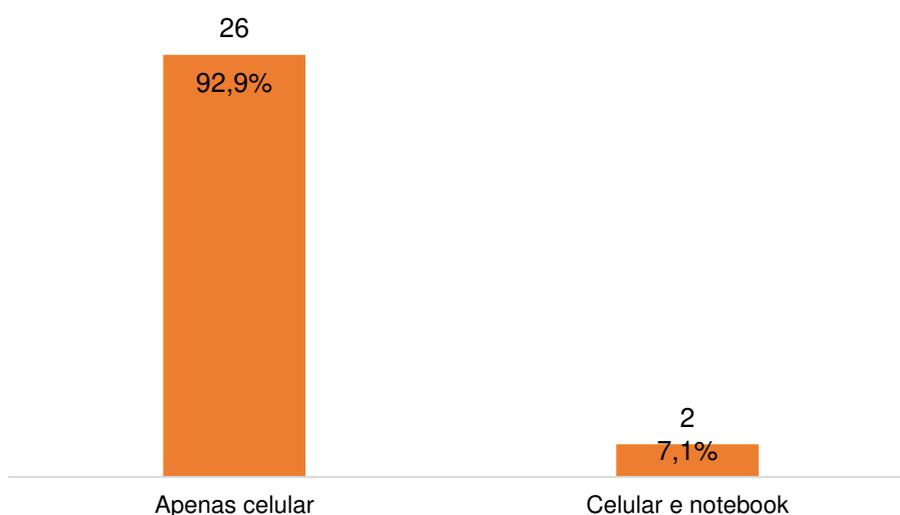


Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Essa realidade também foi descrita por Sommerhalder, Pott e Rocca (2022, p. 12), ao afirmarem que, no estudo por eles realizado, “a maior parte das professoras(es) (82,5%) indicou o uso de *WhatsApp*® como uma plataforma digital para contatos, interação e envio de arquivos às famílias e às crianças”. Costa, Nascimento e Souza (2023, p. 10) também apresentam dados semelhantes, no qual, “por *WhatsApp*, as professoras indicavam para as famílias as páginas do livro que deveriam ser trabalhadas”, considerando a realidade das escolas da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

O Gráfico 14 justifica e permite compreender melhor o motivo pelo qual o *WhatsApp* foi a plataforma mais utilizada no ERE, pois o celular era o principal meio tecnológico utilizado pelos estudantes e suas respectivas famílias para acessarem as aulas, sendo utilizado por 100% dos estudantes, enquanto o *notebook* foi apontado uma única vez, mas articulado ao celular. Para Muller e Fantin (2022), a expressividade do uso de celulares para as atividades educacionais com crianças se justifica, principalmente, por ter se tornado um recurso mais acessível para as famílias em comparação com a aquisição de computadores, por exemplo, além de ter multifuncionalidade para essas famílias, o que não ocorre na mesma proporção com os computadores.

Gráfico 14 – Principais meios tecnológicos utilizados pelos estudantes para participar das aulas



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Em relação aos recursos tecnológicos utilizados pelos professores, de acordo com o Gráfico 15, a maioria dos participantes (75%) afirmou que os recursos foram insuficientes e que não foi fornecida uma infraestrutura adequada por parte das escolas ou da própria rede municipal de ensino para a execução do ensino remoto. A seguir, alguns destaques das respostas representativas concedidas pelos professores:

“A escola não disponibilizou ferramentas tecnológicas para apoiar os professores durante o ERE, porém foi disponibilizado a impressão das atividades dos alunos que estavam em situação econômica desfavorável” (Professora 3).

“Os recursos foram insuficientes, pois foi necessário comprar celulares que pudessem atender as demandas, além de conhecer, baixar aplicativos, aprender a lidar com as novas tecnologias, assim como o acesso à internet” (Professora 6).

“Não. Na época foi muito difícil, pois tive que comprar com os próprios recursos financeiros todos esses materiais, notebook e outros” (Professor 17).

“Eu só tinha o celular, e minha internet era péssima” (Professora 26).

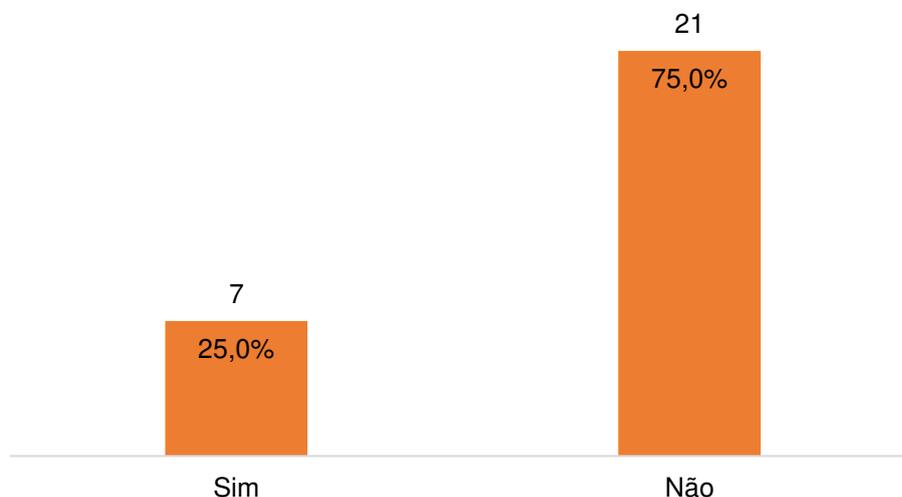
“Não, porque não tivemos suporte para desenvolver as aulas, a exemplo da internet, que era da nossa própria residência. A escola não forneceu equipamento, nem a gestão municipal” (Professora 28).

Por outro lado, o Gráfico 15 demonstra que 25% consideraram que os recursos que dispunham para planejar e ministrar as aulas durante o ERE eram suficientes, apesar de serem custeados pelos próprios professores, porém no momento das respostas demonstraram uma certa insatisfação. Desse total, apenas dois professores justificaram suas respostas, mas ressaltando que poderiam ser melhores.

“Sim. O celular e notebook funcionavam, mas a internet as vezes falhava” (Professora 20).

“Os recursos tecnológicos eram bons, como: celular, notebook e a internet, embora sentisse a necessidade de mais recursos” (Professora 21).

Gráfico 15 – Percepção dos professores sobre os recursos tecnológicos que dispunham serem ou não adequados para ensinar as crianças no ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

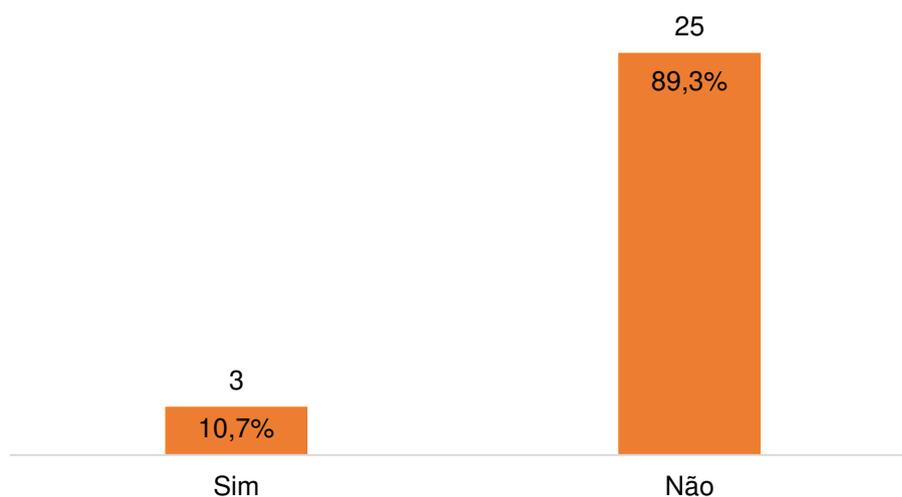
A carência de recursos tecnológicos de uso pedagógico foi uma realidade que se fez bastante presente entre os professores brasileiros durante a pandemia de COVID-19, e não apenas entre os estudantes, pois parte desses profissionais também teve que investir na aquisição de equipamentos para fornecer um melhor ensino aos estudantes. Fialho e Neves (2022), ao investigarem as repercussões do ERE na práxis docente, identificaram que, em primeiro lugar, a carência de equipamentos tecnológicos foi o fator que mais afetou o ensino-aprendizagem. As autoras concluíram que:

A superação deste cenário inóspito exige medidas urgentes e efetivas, sobretudo aquelas de iniciativa do poder público, para a promoção da equalização social, com o fomento abrangente do acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação, além do investimento em capacitação profissional voltada às novas demandas pedagógicas do ensino remoto emergencial e à valorização do magistério (Fialho; Neves, 2022, p. 1).

Assim como ocorre no ensino presencial, o ERE, seja adotando o modelo síncrono ou assíncrono, demandou dos professores conhecimentos para que, da melhor forma possível, conseguissem fazer o uso pedagógico desses recursos tecnológicos, tal como apontado anteriormente por Fialho e Neves (2022). Porém, entre os professores participantes deste estudo, apenas 10,7% afirmaram ter recebido

algum tipo de formação, seja por parte da escola ou da Secretaria Municipal de Educação, conforme demonstra o Gráfico 16.

Gráfico 16 – Formação recebida pelos professores para uso das plataformas virtuais no ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dentre os professores que responderam “sim”, apenas uma justificou, afirmando:

“Recebemos tutoriais de como usar as plataformas, bem como os links dos vídeos” (Professora 3).

Entre os professores que responderam “não”, não houve justificativas. Gomes *et al.* (2021) contribuem com o debate dessa pesquisa ao afirmarem que a formação de professores para o uso das tecnologias digitais é fundamental e não pode ser deixada de lado no contexto pós-pandêmico. No entendimento das autoras, a eficaz utilização de tecnologias digitais no ensino está intrinsecamente ligada ao papel crucial da formação docente, pois o seu uso implica escolhas estratégicas de recursos e métodos, demandando professores não apenas tecnologicamente, mas também pedagogicamente qualificados para o seu uso. Isso é fundamental para que os professores possam definir com clareza os objetivos educacionais a serem alcançados na interação com os estudantes diante do uso das tecnologias digitais.

Os dados apresentados nesta categoria evidenciam, em síntese: i) que o ambiente familiar não era adequado para os professores planejarem e ministrarem as aulas durante o ERE; ii) as atividades síncronas e assíncronas foram utilizadas para atender as diferentes realidades das crianças e suas famílias, especialmente, utilizando o *WhatsApp* como plataforma virtual e o celular como meio tecnológico; e iii) os insumos que os professores e estudantes dispunham durante o ERE foram insuficientes diante do processo de ensino-aprendizagem, gerando impactos, até então não mensuráveis em sua totalidade nacional pelo poder público ou pelas pesquisas educacionais, para o trabalho dos professores e, sobretudo, para o aprendizado e o desenvolvimento educacional das crianças. Dito isto, a seguir serão apresentados os dados da categoria processo.

5.3 Categoria processo

A categoria processo reúne dados com vistas a fornecer informações regulares sobre os procedimentos adotados nas ações de uma determinada atividade. No caso deste estudo, nas ações pedagógicas desempenhadas pelos professores junto aos estudantes em processo de alfabetização durante e no pós-pandemia. Isso permite detectar falhas de planejamento, fazer correções na execução das ações e manter atualizado o registro dos procedimentos, constituindo um importante mecanismo de informações para os processos em andamento (Stufflebeam, 2003). Compuseram esta categoria quatro perguntas do questionário.

O primeiro dado diz respeito à avaliação dos professores sobre a experiência pós-pandêmica do ERE para a alfabetização e o letramento das crianças. Das respostas obtidas e ilustradas no Gráfico 17, a maioria (89,3%) dos professores avaliou como negativa, especialmente pelo fato de o ERE não permitir a troca de experiência face a face entre crianças e professores, impactando no desenvolvimento integral dos estudantes, conforme as respostas representativas destacadas a seguir:

“Desestimulante por não ouvir as crianças como deveria nem haver a troca de informações de maneira correta” (Professora 2).

“O ensino na Educação Infantil deixou muito a desejar tanto na escrita e preparo em desenvolver habilidades importantes de coordenação motora e o próprio reconhecimento das letras, e o nome, no caso a sua própria identidade” (Professora 6).

“Foi uma experiência muito ruim, pois os alunos estavam muito necessitados, principalmente de afeto com as pessoas, como também de baixa aprendizagem” (Professora 16).

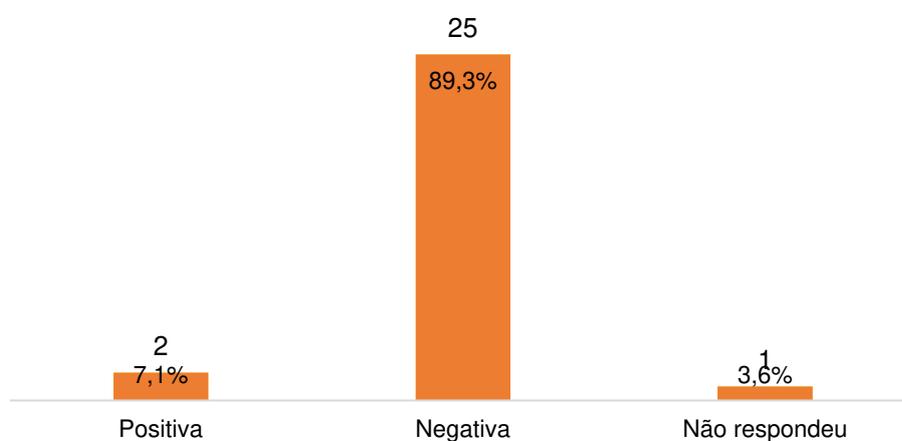
“Foi uma quebra nesse processo de aprendizagem que deixou marcas” (Professora 23).

Por sua vez, 7,1% consideraram positiva e 3,6% não responderam a pergunta (Gráfico 17). Foram obtidas as seguintes justificativas para o “sim”:

“Considerando o período de pandemia, o ensino ERE foi de fundamental importância para apoiar o desenvolvimento de aprendizagem do aluno” (Professora 3).

“Foi uma experiência que causou inquietações e inovações para o professor, nós reinventamos ressignificamos o ensino, e a mediação para possibilitar a alfabetização e letramento foi a experiência que permitiu o acesso à tecnologia na pandemia” (Professor 8).

Gráfico 17 – Percepção dos professores sobre a experiência do ERE na alfabetização e letramento das crianças no pós-pandemia



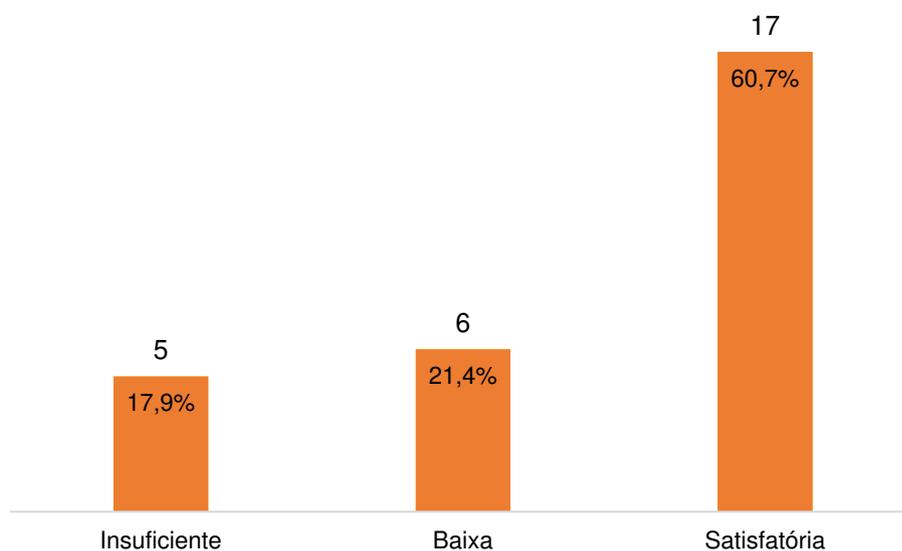
Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A adoção do ERE, ainda que tenha ocorrido entre diferentes instituições de ensino no Brasil e no mundo para não interromper os estudos, desde a Educação Básica até a Educação Superior, revelou poucos aspectos positivos para a aprendizagem dos estudantes, especialmente entre as crianças, conforme apontado pelos professores nas respostas anteriormente citadas. Esse dado aponta para um descontentamento dos professores com o ERE no que diz respeito à alfabetização e ao letramento das crianças, representando uma experiência negativa de ensino-aprendizagem.

Dias e Ramos (2022) apresentam dados que dialogam com este cenário de percepção negativa dos professores sobre a experiência da alfabetização e do letramento das crianças a partir do ERE, ao discorrerem que as crianças que vivenciaram a Educação Infantil durante o ERE, agora matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tiveram seus processos de aprendizagem impactados negativamente pelo contexto pandêmico, inclusive reverberando em uma diminuição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

Com a retomada das aulas presenciais, e considerando os impactos da pandemia e do ERE na aprendizagem das crianças, a maioria (60,7%) dos professores considerou que a quantidade de atividades pedagógicas realizadas diariamente com as crianças no pós-pandemia, com vistas ao favorecimento dos processos de alfabetização e letramento, foi satisfatória. Por outro lado, 21,4% consideraram uma quantidade baixa e 17,9% consideraram ser uma quantidade insuficiente, tal como ilustrado no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Percepção dos professores sobre a quantidade de atividades realizadas diariamente com as crianças no pós-pandemia



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As respostas exibidas a seguir representam a totalidade das justificativas dos professores para as respostas “insuficiente” e “baixa” à referida pergunta sobre a quantidade de atividades realizadas diariamente com as crianças no pós-pandemia:

“Não suficiente para que fosse recuperada a aprendizagem e ficou muito a desejar” (Professora 5).

“Foram insatisfatórias, pois as crianças apresentavam um baixo desempenho nas suas habilidades relacionadas a leitura e a escrita” (Professora 10).

“A quantidade de atividades foi inferior e, sendo assim, as crianças chegaram do pós pandemia sem base de alfabetização, tendo que retornar as atividades da base alfabetizadora” (Professora 28).

“As atividades eram poucas, pois eram poucos os pais que davam assistência” (Professora 4).

“No início tive que reduzir o número de atividades para os alunos irem se acostumando com as atividades” (Professora 20).

“Muitas atividades não seriam adequadas porque muitas crianças não conseguiam acompanhar” (Professora 24).

“Eram mínimas, pois não tínhamos retorno” (Professora 25).

A Professora 12, por sua vez, respondeu satisfatoriamente à indagação sobre o volume de atividades passadas aos estudantes:

“Eram elaboradas com estratégias a fim de recompor a aprendizagem dos alunos” (Professora 12).

As respostas anteriores revelam um cenário de preocupação e cuidado dos professores diante da retomada das aulas presenciais junto às crianças em fase de alfabetização no município de Iguatu-CE, após o encerramento do ensino remoto. De acordo com os participantes, as atividades foram realizadas considerando as suas limitações e suas habilidades diante do que haviam aprendido durante o ERE. No contexto pós-pandemia, nota-se que o planejamento das atividades de alfabetização das crianças assumiu um papel fundamental para os professores, exigindo cuidados específicos e adaptativos.

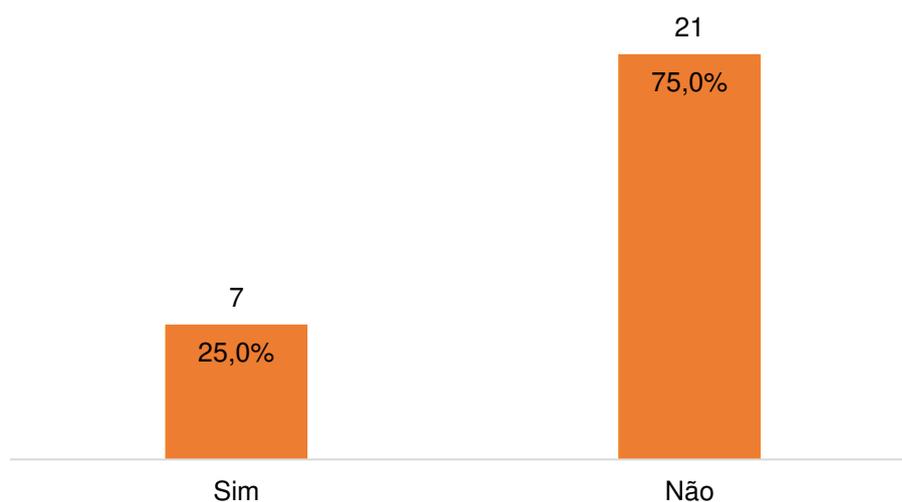
Compreender as necessidades educativas individuais das crianças, especialmente, após um período de interrupção no ensino presencial mediante a adoção do ERE, foi essencial para desenvolver estratégias eficazes que promovam a recuperação e o avanço educacional nas práticas de alfabetização e letramento. Para Moraes (2023), os professores devem considerar não apenas o conteúdo curricular, mas também aspectos socioemocionais, utilizando abordagens diferenciadas e recursos tecnológicos para engajar os estudantes de maneira significativa. Além disso, a colaboração com as famílias e a avaliação contínua das estratégias adotadas

são práticas indispensáveis para garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio mútuo durante essa transição educacional.

Por outro lado, os professores afirmaram, em sua maioria (75%), que durante o ensino remoto as escolas não programaram reuniões de avaliação da aprendizagem das crianças junto às famílias durante o ERE, conforme indica o Gráfico 19. Isso impactou negativamente o acompanhamento do aprendizado das crianças, o que depende fortemente das relações família-escola, a exemplo do que citou a Professora 6:

“A escola encontrou dificuldade de acesso as famílias, pois elas não possuíam nenhum preparo a acessar as reuniões”.

Gráfico 19 – Existência de reuniões com as famílias dos alunos sobre o ensino remoto



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A realidade apresentada pela Professora 6 se fez presente tanto entre as escolas da zona rural quanto da zona urbana de Iguatu/CE, pois das 13 escolas rurais, apenas 3 realizaram reuniões, e das 15 escolas urbanas, apenas 4 realizaram reuniões com as famílias dos estudantes. Ou seja, as dificuldades se fizeram presentes em todo o município. Dentre os professores que afirmaram ter realizado reuniões, apenas cinco justificaram suas respostas, apresentadas abaixo.

“Sim, a escola disponibilizou um dia da semana para reunião, entrega e devolutiva de atividades dos alunos sem acesso à internet” (Professora 3).

“Sim, mas não frequentemente” (Professora 7).

“Sim, tivemos reuniões de alinhamento com as famílias, e pedir para a devolução de tarefas” (Professor 8).

“Sim, o diretor fez reunião com as famílias” (Professora 20).

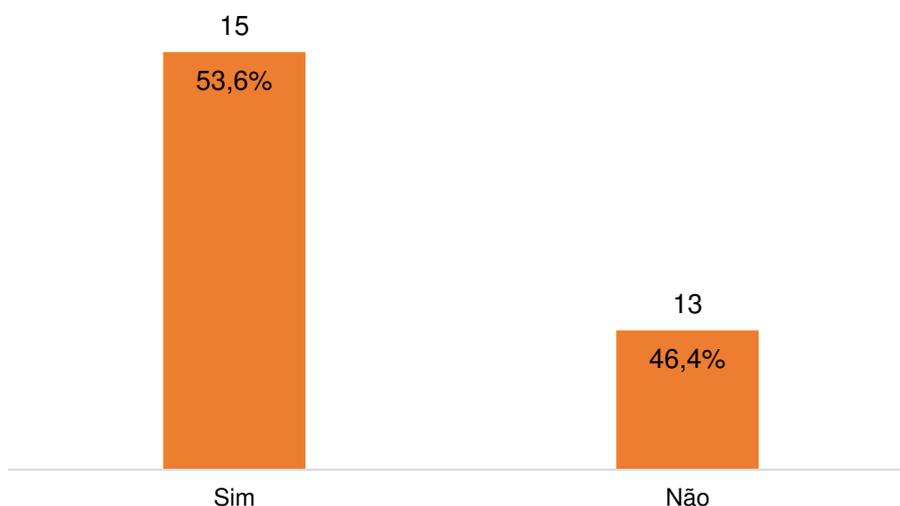
“Sim, através de reuniões online” (Professora 24).

O envolvimento da família no processo educativo das crianças é de fundamental importância para o seu sucesso, especialmente, diante de um contexto pandêmico. O acompanhamento familiar desempenha um papel crucial na educação das crianças, influenciando diretamente seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A presença e o envolvimento familiar não apenas complementam o aprendizado recebido na escola, mas também proporcionam um suporte emocional e motivacional essencial para o sucesso escolar.

Uma família ativamente engajada na vida educacional de seus filhos demonstra interesse genuíno por seu progresso, ajudando a fortalecer sua autoestima e confiança. Além disso, Medina, Ribeiro e Kyrillos (2023) afirmam que o acompanhamento familiar facilita a comunicação entre escola e casa, permitindo que os professores compreendam melhor as necessidades individuais dos alunos e adaptem suas estratégias de ensino em conformidade com elas. Dessa forma, a parceria entre família e escola não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também contribui para a construção de bases sólidas para um futuro escolar e pessoal bem-sucedido.

Por outro lado, 53,6% dos professores afirmaram que as escolas apresentaram dados relativos ao período de adoção do ensino remoto sobre a aprendizagem das crianças, na retomada das aulas presenciais. Esses dados foram importantes para se identificar os desafios e as lacunas daquele período a serem supridos no retorno às aulas presenciais, conforme ilustrado no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Existência de dados institucionais sobre a aprendizagem das crianças durante o ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ao verificar os dados dos gráficos 19 e 20, nota-se que as escolas dispunham de informações sobre a aprendizagem das crianças a partir do ERE, mas foram compartilhadas apenas com os professores, deixando de lado as famílias das crianças. As justificativas abaixo representam as respostas desses professores.

“Sim, foram aplicadas atividades diagnósticas” (Professora 2).

“Sim, com o objetivo de traçar planos, metas para recompor a aprendizagem” (Professora 12).

“Foi aplicado um diagnóstico da turma” (Professora 21).

“Sim, para poder suprir as necessidades de cada turma” (Professora 23).

No contexto pós-pandêmico, a avaliação da aprendizagem das crianças assume um papel ainda mais crucial no processo educacional. A necessidade de compreender o impacto das interrupções no ensino presencial e implementar estratégias eficazes de recuperação e acompanhamento torna a avaliação um instrumento indispensável. Além de diagnosticar a aprendizagem das crianças, a avaliação permite identificar lacunas de aprendizagem e oferecer suporte personalizado, promovendo a equidade educacional (Luckesi, 2015). Não obstante, a colaboração entre escola e família é fundamental para garantir que as avaliações

sejam orientadas por princípios éticos e pedagógicos, contribuindo para um processo educacional resiliente e adaptável às necessidades emergentes dos alunos.

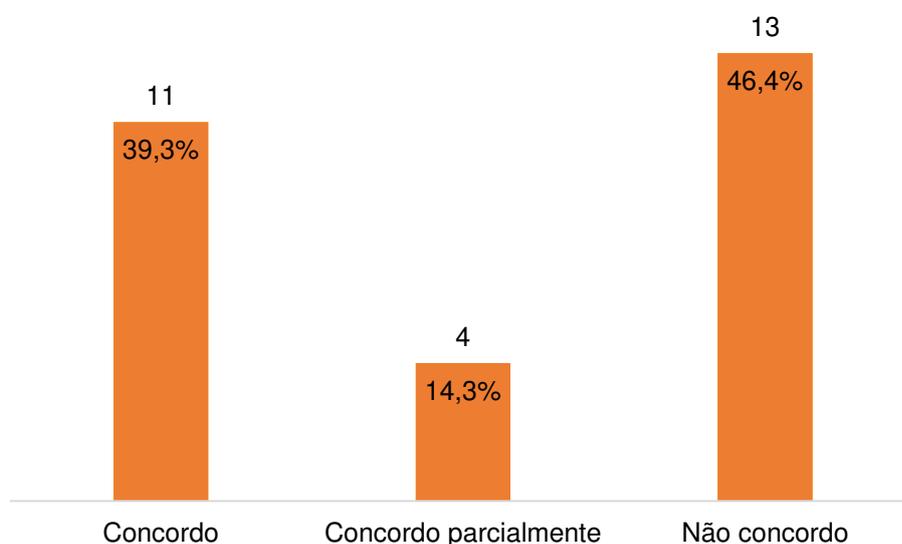
Em resumo, esta categoria permitiu conhecer o processo de retomada das aulas presenciais no contexto pós-pandêmico. Este processo se deu considerando que: i) os professores perceberam a alfabetização e os letramentos das crianças durante o ERE como algo negativo; ii) no pós-pandêmico, a quantidade de atividades realizadas com as crianças nas escolas foi considerada satisfatória; iii) não foram realizadas reuniões com as famílias das crianças sobre o ERE; e iv) as escolas dispunham de dados sobre a aprendizagem das crianças durante o ERE, mas não foram compartilhadas com suas famílias, apenas com os professores. Essa realidade será analisada com maiores detalhes na categoria a seguir.

5.4 Categoria produto

A categoria produto, dentro do modelo CIPP, procura identificar as diferenças entre as intenções originais e os resultados obtidos com o ERE, especialmente no que concerne ao processo de alfabetização das crianças no município de Iguatu-CE, no pós-pandemia. Os dados levantados nesta pesquisa viabilizaram uma análise crítica acerca das discrepâncias entre o antes e o depois da implementação do ensino remoto (Stufflebeam, 2003). Compuseram esta categoria cinco perguntas do questionário.

Inicialmente, buscou-se conhecer se os professores consideravam que as crianças aprenderam coisas novas por meio do ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19, no que diz respeito às habilidades necessárias à alfabetização e ao letramento. Os resultados obtidos foram organizados no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Percepção dos professores sobre a aquisição de habilidades necessárias à alfabetização e letramento pelas crianças durante o ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com o Gráfico 21, a maioria dos professores participantes da pesquisa (46,4%) disse não concordar que os alunos adquiriram as habilidades necessárias à alfabetização e letramento durante o ERE. A seguir, algumas justificativas por eles indicadas:

“Não, pois a grande maioria nem acesso as vídeo aulas tinham. Pelo contrário, houve um atraso no aprendizado” (Professora 4).

“Não, pois as crianças para aprenderem precisavam de recursos didáticos para desenvolver suas habilidades” (Professora 14).

“Não concordo, visto que a participação era muito baixa e não havia acompanhamento por parte da família” (Professora 28).

Por sua vez, ainda conforme o Gráfico 21, 39,3% disseram concordar e 14,3% disseram concordar parcialmente com a aquisição de conhecimentos necessários à alfabetização e ao letramento durante o ensino remoto pelas crianças, e apontaram as seguintes justificativas:

“Meus alunos aprenderam sim muitas coisas, pois tentava favorecer um ensino de aprendizado de significação, embora não tenha adquirido todas as habilidades, pois alguns não tinham acesso à internet e os pais não sabiam desenvolver as atividade.” (Professora 6).

“De certa forma sim, pois desenvolveram a oralidade, o vocabulário, a concentração, além de aprofundar os laços familiares” (Professora 10).

“Sim. Conseguiram desenvolver algumas habilidades, como a escrita das letras (vogais), e a se comunicar, interagir” (Professora 24).

“Em partes, pois as crianças passaram a usar mais o celular nas suas mais diversas funções” (Professor 18).

“Algumas sim, outras não, porém a mãe não tinha celular para a quantidade de filhos” (Professora 20).

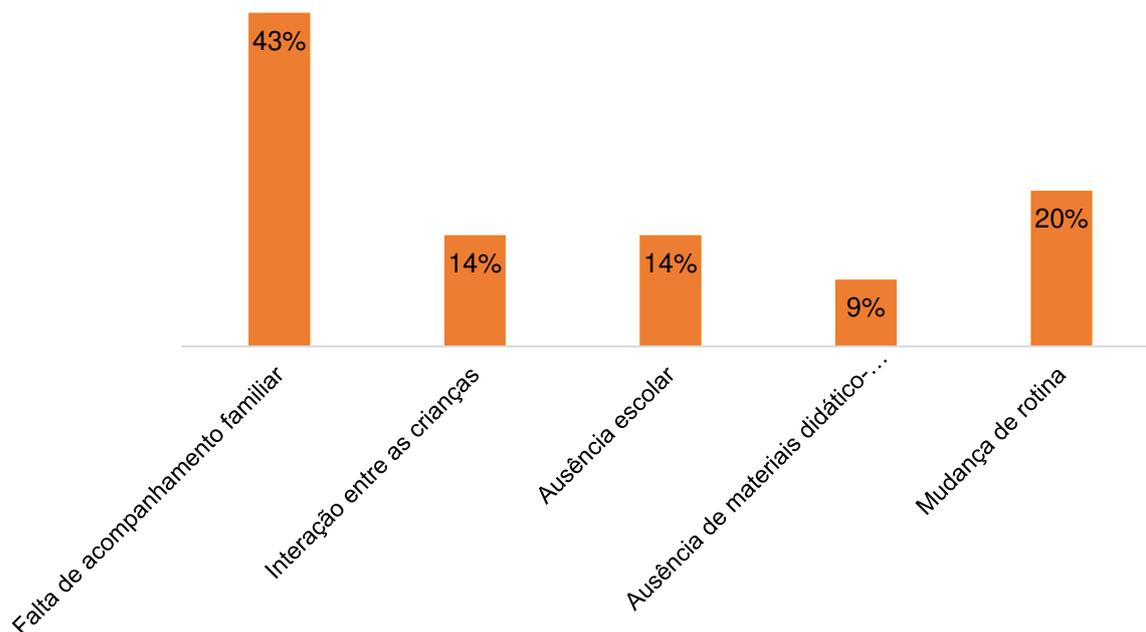
Os dados revelam duas realidades: enquanto parte dos estudantes conseguiu seguir os seus estudos com o acompanhamento de sua família, e foram deixadas marcas de letramentos como exemplo podemos citar que mesmo sem saberem ler as crianças conseguiam ir sozinhas até a página do YouTube, já outra parte teve dificuldades em acompanhar as aulas tanto pela ausência de recursos tecnológicos quanto pela ausência de acompanhamento familiar das crianças durante as aulas remotas. Esses resultados indicam que, embora o ensino remoto tenha oferecido vantagens em termos de flexibilidade e acesso a recursos digitais, a presença física e a interação social continuam sendo elementos cruciais para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

Diante desse cenário, Gatti (2020) considera que o contexto pós-pandêmico, com o objetivo de recuperar o que foi perdido durante a pandemia em termos de escolarização das crianças:

[...] precisará ter foco no que é realmente importante e nas formas que garantam desenvolvimento cognitivo flexível, permitindo a construção criativa de conceitos, de problematização e de busca de outros ou novos conhecimentos. Detalhe de detalhe não cabe nessa temporalidade nova que está sendo colocada no retorno à escola, seja pela formação presencial, seja por uma parte remota. Haverá necessidade de esforço para repensar aspectos ligados aos conteúdos e às didáticas, buscando formas ativas e participativas de construção de mediações cognitivas (Gatti, 2020, p. 36).

Ainda em relação à aprendizagem, os professores foram questionados sobre quais fatores consideravam mais prejudiciais à alfabetização das crianças após o encerramento do ensino remoto. As respostas foram analisadas e tabuladas no Gráfico 22, no qual se observa que a falta de acompanhamento familiar (43%) e a mudança de rotina (20%) foram os principais fatores apontados pelos professores.

Gráfico 22 – Fatores que prejudicaram a alfabetização das crianças após o ERE



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A seguir, são apresentados alguns exemplos de justificativas apontadas pelos professores a respeito desses fatores:

“Falta de acompanhamento familiar; infrequência por conta da insegurança e o medo do retorno da doença” (Professora 1).

“Foram muitos fatores, um deles foi as famílias que não acompanhava as atividades e não enviava para ser corrigida, alguns pais não sabiam ler ou compreender o que estava sendo pedido” (Professora 6).

“Não ter participado presencial da pré-escola” (Professora 19).

“Quebrou a questão da rotina escolar e prejudicou no processo de socialização” (Professora 23).

O Gráfico 22 expõe uma realidade que se fez presente em todo o contexto nacional no que diz respeito à realidade dos não alfabetizados e aspectos socioeconômicos, falta de acompanhamento familiar dos estudantes, especialmente quando crianças, que foi apontado pela maioria dos professores (43%). Outros fatores também foram apontados e não podem ser deixados de fora deste debate, tais como a mudança na rotina das crianças (20%), o que também afetou a interação entre elas (14%), impactando na ausência escolar (14%) e, em menor proporção, a ausência de

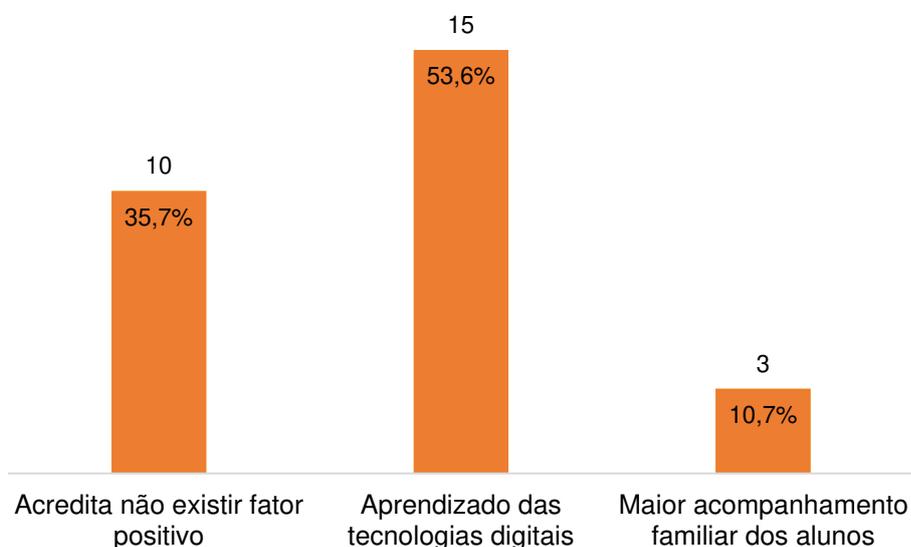
materiais didático-pedagógicos para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem (9%).

A falta de acompanhamento familiar, apontada pelos professores, já era um problema vivenciado pelas escolas antes da pandemia (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010; Lima; Chapadeiro, 2015), mas se tornou mais evidente no ERE, embora parte dessa ausência tenha origem socioeconômica. De acordo com os autores, o acompanhamento familiar depende de “meios tecnológicos necessários, tais como: celular, *tablet* ou computadores com acesso à internet. Contudo, a falta desses recursos e a pouca habilidade no uso foram fatores limitantes” (Araujo *et al.*, 2022, p. 10).

Assim, no cenário pós-pandêmico, o que se percebe, mediante as respostas dos professores, é que esse problema continua impactando significativamente a escolarização das crianças. Para Guimarães (2022), essa realidade exige das escolas a criação de estratégias educacionais de apoio às famílias ainda mais consistentes do que as realizadas antes da pandemia, a fim de que sejam direcionadas ao compromisso de auxiliar a educação dos seus filhos.

Quanto aos fatores positivos que os professores visualizaram no modelo de ensino remoto adotado pela escola visando promover as habilidades necessárias à alfabetização e ao letramento das crianças, destaca-se a aprendizagem das tecnologias digitais (53,6%), embora uma parte considerável dos professores (35,7%) acredite não existir fator positivo, conforme ilustrado no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Fatores positivos do ERE adotado pela escola para a alfabetização e o letramento das crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As justificativas apresentadas pelos Professores 5, 15 e 18 endossam que o “aprendizado das tecnologias digitais” foi um fator positivo do ERE para a alfabetização e os letramentos das crianças:

“Os alunos e as famílias ficaram mais aptos a utilizarem os recursos digitais” (Professora 5).

“Um fator positivo foi a habilidade que os alunos aprenderam com o retorno da devolutiva em gravar áudio e vídeo” (Professora 15).

“Através dos recursos tecnológicos são encontrados alguns aplicativos de leitura, jogos de leitura que acabam ajudando no estímulo a leitura” (Professor 18).

Por sua vez, os Professores 6, 17 e 20 consideraram um “maior acompanhamento familiar” como fator positivo do ERE no processo de alfabetização das crianças:

“Houve família que acompanhou seus filhos e conseguiu atingir a alfabetização com o compromisso, o grupo de WhatsApp com a comunicação dos pais” (Professora 6).

“A presença e apoio da família” (Professora 17).

“Foi fator positivo para as famílias acompanharem a aprendizagem dos filhos de perto” (Professora 20).

Já os Professores 4, 13 e 23 consideraram que “não existem fatores positivos” do ERE para o processo de alfabetização e letramento das crianças, conforme pode ser visto em seus depoimentos:

“Não positivo, pois a comunidade a qual as crianças estão inseridas não estava preparada para o ensino remoto” (Professora 4).

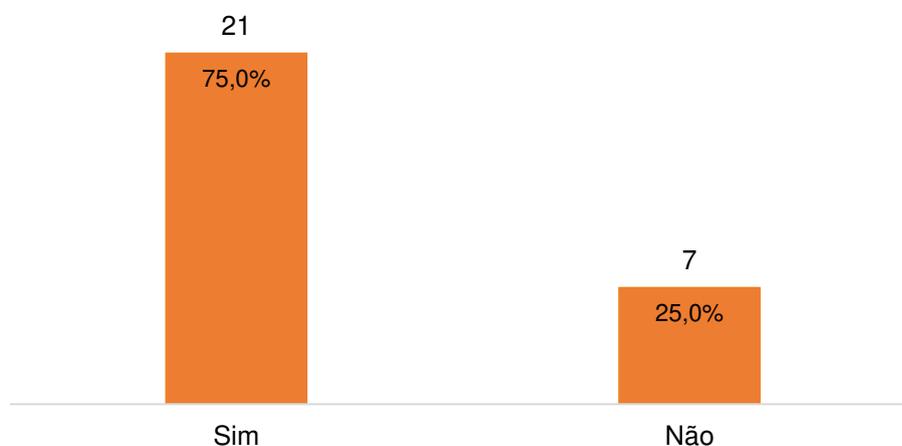
“Não vejo fatores positivos. Ressalto não por parte da escola, mas pela comunidade a qual está inserida. Foi disponibilizada atividades semanais, porém a parceria não aconteceu” (Professora 13).

“Não acho que deixou fatores positivos” (Professora 23).

O uso pedagógico das tecnologias digitais durante o ERE envolveu questões complexas, indo desde a ausência de equipamentos e recursos tecnológicos entre estudantes, suas famílias e até entre os próprios professores, conforme já discutido ao longo deste estudo. Ao mesmo tempo, o Gráfico 23 revela que o ensino remoto permitiu que as crianças tivessem algum tipo de aprendizado das tecnologias digitais desde cedo. Esse entendimento também foi destacado por Silva *et al.* (2022, p. 1), ao afirmarem que “a pandemia da Covid-19 evidenciou a necessidade de inovação nos métodos de ensino-aprendizagem e acelerou a utilização das tecnologias digitais e a adaptação a elas”.

Por fim, foi perguntado aos professores se continuavam utilizando as tecnologias digitais com as crianças na escola no retorno das aulas presenciais. Dentre os participantes, 75% afirmaram que continuam utilizando, enquanto 25% disseram não mais utilizar, conforme representa o Gráfico 24.

Gráfico 24 – Uso de tecnologias digitais com as crianças no retorno às aulas presenciais



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dentre os professores que responderam “sim” à manutenção do uso das tecnologias digitais durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças no pós-pandemia, os Professores 2, 4, 12 e 22 registraram seus depoimentos:

“Sim, alguns materiais e recursos tecnológicos tiveram mais utilidade sendo usados em aula presencialmente” (Professora 2).

“Sim. É de suma importância a utilização da tecnologia para estimular o aprendizado das crianças” (Professora 4).

“Sim, pois contribuiu para facilitar as aulas mais lúdicas, interativas e atrativas para as crianças” (Professora 12).

“Sim, para fazer pesquisa de atividades, dinâmicas, jogos, a internet se tornou aliada” (Professora 22).

Por outro lado, os professores que responderam “não” à manutenção do uso das tecnologias digitais durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças no pós-pandemia, os Professores 3, 10, 14 e 28 afirmaram o que segue:

“Não, a escola deixa a desejar na questão de disponibilidade de tecnologia” (Professora 3).

“Não, pois não tenho habilidades com as tecnologias. Nunca tive formação a respeito” (Professora 10).

“Não. Trabalhamos em sala de aula com materiais concretos, jogos pedagógicos e didáticos” (Professora 14).

“Não. A escola não disponibiliza recursos” (Professora 28).

A descontinuidade do uso das tecnologias digitais entre os professores é reflexo da própria ausência de investimentos das redes de ensino na formação continuada desses professores. Conforme indica o Gráfico 16 da categoria insumos (subseção 5.2), apenas 10,7% dos professores disseram ter recebido formação adequada por parte das escolas ou da Secretaria Municipal de Educação para utilizarem, da melhor forma possível, essas tecnologias com as crianças.

Modelski, Giraffa e Casartelli (2019) apontam que o uso das tecnologias digitais entre professores tem se tornado uma área de crescente interesse e pesquisa no campo educacional contemporâneo, pois elas oferecem uma gama de oportunidades para aprimorar a prática pedagógica, facilitando a personalização do ensino, promovendo a colaboração entre estudantes e expandindo o acesso ao conhecimento. Assim, professores que incorporam as tecnologias digitais em suas aulas tendem a identificar melhorias no ensino-aprendizagem.

No entanto, desafios como a necessidade de formação para o seu uso, a gestão do tempo e a garantia de acesso equitativo às tecnologias podem ser obstáculos significativos a serem superados. Nesse caso, investir na formação de professores é fundamental para a mudança desse cenário, pois, conforme Libâneo (2014), é ela que promove reflexões entre os professores para integrar tecnologias nas salas de aula visando enriquecer a comunicação e promover a compreensão mais profunda dos conhecimentos culturais e científicos no ensino-aprendizagem.

Diante do que foi apresentado nesta quarta e última categoria, os dados revelam desafios impostos às escolas e aos professores no que diz respeito à escolarização das crianças que vivenciaram a Educação Infantil diante do ERE e que, no pós-pandemia, estão cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental de forma presencial. O processo vem sendo permeado por dificuldades de aprendizagem, as quais precisam ser consideradas no planejamento dos professores alfabetizadores.

Os resultados apresentados nesta categoria revelaram que: i) a maioria dos professores considerou que as crianças desenvolveram as habilidades necessárias à alfabetização e ao letramento durante o ERE, seja integral (39,3%) ou parcialmente (14,3%); ii) a falta de um acompanhamento familiar mais expressivo das crianças foi o principal fator apontado pelos professores (53,6%, Gráfico 22), enquanto apenas 10,7% (Gráfico 23) consideraram que na pandemia o acompanhamento familiar foi

algo positivo, o que contribuiu para as dificuldades de alfabetização durante o ERE; iii) apesar dos desafios e das dificuldades, o ERE promoveu o aprendizado das tecnologias digitais entre as crianças, fazendo com que a maioria dos professores continuasse utilizando esses recursos no pós- pandemia.

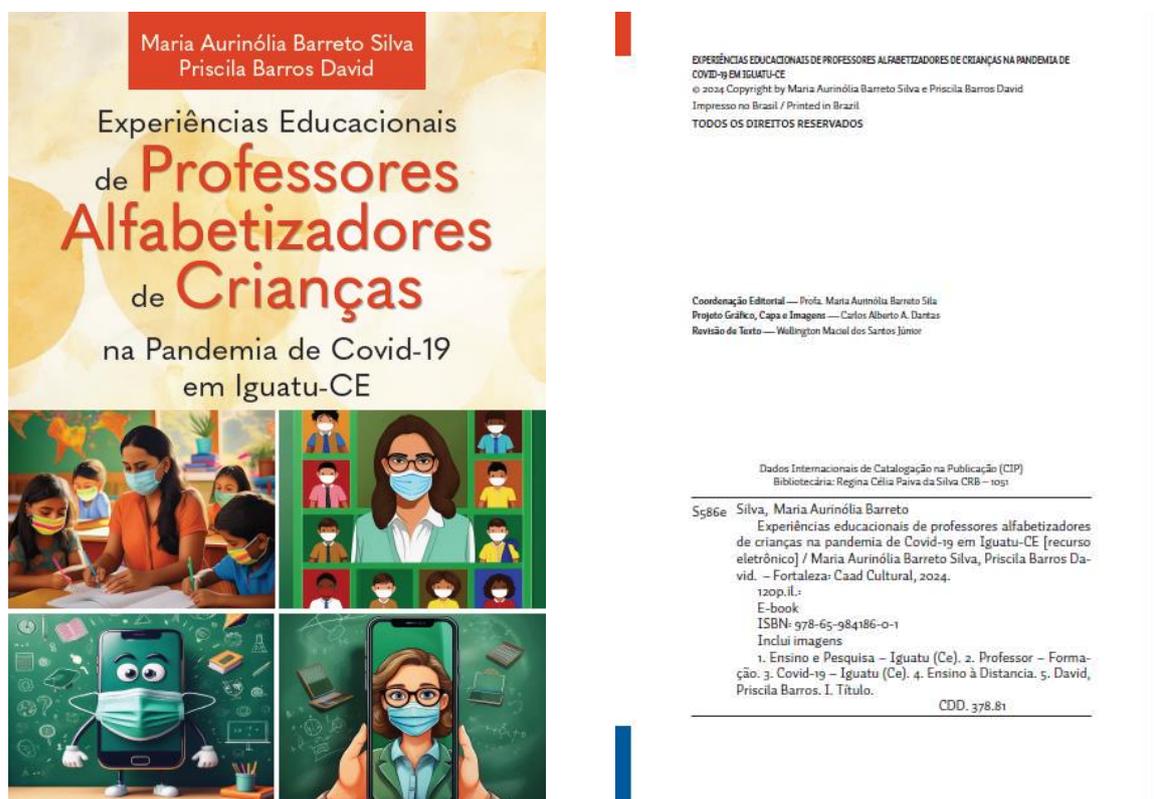
Em síntese, as quatro categorias, apoiadas no modelo CIPP, foram fundamentais para conhecer o contexto, os insumos, o processo e o produto relacionados à escolarização das crianças nas escolas públicas da rede municipal de Iguatu/CE, com ênfase na alfabetização e no letramento, não apresentando diferenças significativas entre o que foi vivenciado nas escolas da zona urbana e nas escolas da zona rural do município.

6 EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CRIANÇAS NA PANDEMIA DA COVID-19 EM IGUATU-CE: DESCRIÇÃO DO E-BOOK

Visando contribuir com as práticas e as reflexões dos professores alfabetizadores de crianças sobre o período vivenciado na pandemia de COVID-19, que implicou em desafios, em possibilidades e em perspectivas para as práticas de alfabetização e de letramento durante e após a pandemia, neste capítulo é apresentado o produto educacional desenvolvido a partir desta dissertação, que consistiu na elaboração de um *e-book*.

O *e-book* reúne relatos das experiências de 11 professores quanto à alfabetização e letramento de crianças no ERE durante a pandemia de COVID-19, no município de Iguatu, a fim de divulgar o trabalho desenvolvido por eles diante do referido contexto, no que concerne às metodologias, tecnologias e estratégias didáticas que adotaram para alfabetizar e letrar as crianças na rede pública municipal de ensino. A Figura 2 ilustra a capa e a ficha catalográfica do *e-book*.

Figura 2 – Capa e ficha catalográfica do *e-book* publicado



Fonte: Extraído de Silva e David (2024).

Rôças, Moreira e Pereira (2018) destacam que os produtos educacionais na área de Ensino devem ser concebidos a partir de um contexto sócio-histórico, funcionando como um produto que facilita o diálogo entre professores e professoras. Eles devem ser flexíveis, passíveis de serem criados e adaptados continuamente, gerando novas oportunidades e estratégias de intervenção educativa.

Por isso, a escolha do *e-book* deu-se por representar um produto educacional que, além de apresentar a realidade vivenciada pelos professores em questão, é uma forma de valorizar o trabalho que desenvolveram com as crianças durante e após a pandemia, resistindo aos desafios impostos pela COVID-19.

O *e-book* tem como título “Experiências educacionais de professores alfabetizadores de crianças na pandemia de COVID-19 em Iguatu-CE”, foi publicado pela Editora Caad Cultural, da cidade de Fortaleza, consta com o prefácio da Professora Doutora Ana Paula de Medeiros Ribeiro (UFC), e foi estruturado da seguinte forma: i) apresentação do livro; ii) introdução do livro, refletindo sobre o que motivou o desenvolvimento do referido material; iii) os relatos de experiência dos professores, que tiveram centralidade no livro e cada relato corresponde a um capítulo do *e-book*, em formato de artigo resumido, seguindo o modelo de Ferdig *et al.* (2020), totalizando 11 capítulos/relatos distribuídos em 4 partes, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Estrutura interna do *e-book*

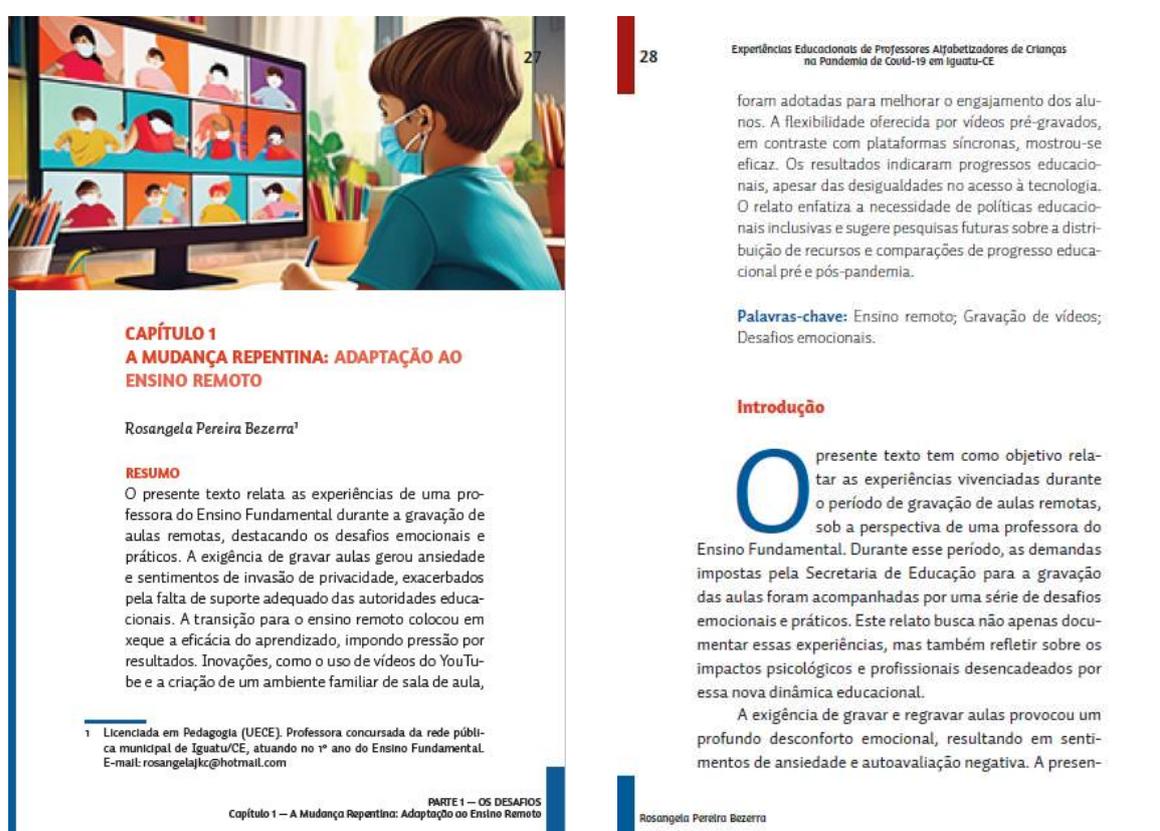
<h2>Sumário</h2>	
PREFÁCIO • 11	
<i>Ana Paula de Medeiros Ribeiro</i>	
APRESENTAÇÃO • 17	
<i>Maria Aurinólia Barreto Silva</i> <i>Priscila Barros David</i>	
INTRODUÇÃO • 21	
PARTE I – OS DESAFIOS	
CAPÍTULO 1 – A MUDANÇA REPENTINA: ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO • 27	
<i>Rosângela Pereira Bezerra</i>	
CAPÍTULO 2 – INFRAESTRUTURA E RECURSOS: SUPERANDO A FALTA DE ACESSO • 34	
<i>Josefa Onete de Araújo</i>	
CAPÍTULO 3 – A NOVA DINÂMICA DE ENSINO: A PROFESSORA NA TELA • 45	
<i>Maria José Damasceno Brito</i>	
PARTE II – AS ESTRATÉGIAS	
CAPÍTULO 4 – FERRAMENTAS E TECNOLOGIAS: UTILIZANDO RECURSOS DISPONÍVEIS • 53	
<i>Josefa Souza da Costa</i>	
CAPÍTULO 5 – CRIATIVIDADE NA SALA DE AULA VIRTUAL: MÉTODOS INOVADORES DE ENSINO • 60	
<i>Gecineuma da Silva Nogueira</i>	
CAPÍTULO 6 – COLABORAÇÃO E APOIO: TRABALHANDO EM REDE • 68	
<i>Antonio Roniskel de Oliveira</i>	
PARTE III – AS CONQUISTAS	
CAPÍTULO 7 – HISTÓRIA DE SUCESSO: SUPERANDO OBSTÁCULOS • 81	
<i>Irineide Saraiva da Silva Crispim</i>	
CAPÍTULO 8 – APRENDIZADO PERMANENTE: O LEGADO DA PANDEMIA • 88	
<i>Francisca Alves de Araújo Silva</i>	
PARTE IV – INSPIRAÇÃO PARA OUTRAS REDES DE ENSINO	
CAPÍTULO 9 – EXEMPLOS INSPIRADORES: INICIATIVAS QUE PODEM SER REPLICADAS • 97	
<i>Socorro Alves de Lavor</i>	
CAPÍTULO 10 – DICAS PRÁTICAS PARA EDUCADORES E GESTORES • 104	
<i>Raimunda Silva de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 11 – O FUTURO DA EDUCAÇÃO: PLANEJANDO PARA A RESILIÊNCIA • 111	
<i>Francisca Moreira de Holanda Nascimento</i>	
CONSIDERAÇÕES FINAIS • 118	

Fonte: Extraído de Silva e David (2024).

Cada capítulo foi escrito a partir dos relatos dos professores entrevistados, o que permitiu configurar cada entrevistado como autor do seu próprio relato, ou seja, como autor do capítulo, contemplando as seguintes seções: a) informações de capa, contendo o título do capítulo, o resumo e as palavras-chave (o resumo deverá conter o máximo de 250 palavras); b) a introdução, que versa sobre o contexto vivenciado, contemplando as impressões iniciais dos professores sobre o período da pandemia e a adoção do ERE para alfabetizar crianças, descrevendo as situações que causavam angústias, assim como as perspectivas da migração do ensino presencial para o remoto; c) a inovação, que contempla o relato reflexivo dos professores relacionado às suas práticas pedagógicas de alfabetização das crianças no ERE, descrevendo as metodologias, as técnicas e os métodos que utilizaram para trabalhar com essas crianças visando garantir o máximo de aprendizagem possível; d) os resultados, indicando os avanços alcançados por esses professores com os estudantes mediante o trabalho de alfabetização que desenvolveram no ERE, assim como as lacunas,

apresentando o que não foi possível realizar durante o ERE e expondo os motivos para que isso não fosse possível; e) pesquisas futuras, onde os professores sugerem pesquisas futuras a serem desenvolvidas mediante o que vivenciaram no ERE; f) referências, descrevendo as obras e os autores que os professores utilizaram para fundamentar os seus referidos capítulos; e g) apêndices, inserindo, quando possível, materiais ilustrativos (fotos, cópias de planos de aula etc.), conforme o desejo do professor relator da experiência. A Figuras 4 e 5 ilustram artes de um dos capítulos.

Figura 4 – Ilustração do resumo e da introdução de um dos capítulos do *e-book*



Fonte: Extraído de Silva e David (2024).

Figura 5 – Ilustração das sugestões e referências de um dos capítulos do *e-book*

Experiências Educacionais de Professores Alfabetizadores de Crianças na Pandemia de Covid-19 em Iguatu-CE

32

tratégia foi essencial para minimizar as disparidades no acesso à educação durante o período de ensino remoto. Contudo, identificamos uma lacuna significativa na capacidade de suporte por parte da Secretaria de Educação, que não conseguiu proporcionar igualdade de condições para todos os estudantes.

Este relato não destaca os desafios enfrentados e sublinha a importância de políticas educacionais inclusivas e acessíveis. Ao refletir sobre essas experiências, buscamos documentar as dificuldades vivenciadas e contribuir para um debate sobre as medidas necessárias para garantir um ensino equitativo e de qualidade em situações emergenciais como a pandemia.

Sugestões de pesquisas futuras

Inicialmente, é crucial investigar a distribuição e o uso adequado dos recursos oferecidos durante a pandemia, garantindo que tenham sido acessíveis e benéficos para todos os envolvidos. Além disso, seria pertinente realizar estudos comparativos sobre o progresso educacional antes e durante o período pandêmico com dados quantitativos e métodos estatísticos.

Ao integrar essas perspectivas, pretende-se capturar uma visão abrangente dos desafios e realizações durante a pandemia e promover discussões fundamentadas sobre como melhor apoiar tanto os alunos quanto os educadores em futuros cenários educacionais adversos.

Rosângela Pereira Bezerra

Experiências Educacionais de Professores Alfabetizadores de Crianças na Pandemia de Covid-19 em Iguatu-CE

33

Referências

ANDRÉ, I. R. N.; SANTOS, G. L. Vivendo o tempo atmosférico: o YouTube como ferramenta pedagógica no ensino de geografia. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 55, e8354, 2020.

PINHO, P. S. et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, e00325157, 2021.

Apêndices

A sacola viajante foi uma das atividades inovadoras desenvolvidas com as crianças visando à promoção de uma leitura itinerante junto às suas famílias.



PARTE 1 – OS DESAFIOS
Capítulo 1 – A Mudança Repentina: Adaptação ao Ensino Remoto

Além dessa estrutura, o *e-book* conta com as considerações finais, apontando os desafios, as possibilidades e as perspectivas das práticas de alfabetização e letramento de crianças no contexto do ERE.

O *e-book* consta com 120 páginas ilustradas e pode ser acessado por meio do *link* (<https://drive.google.com/file/d/1AKEBVU812xxFRxqyl82h9Kmp-WU41kgW/view?ts=66aa816a>), sendo o acesso de forma gratuita e livre a todas as pessoas.

Desde que decidi realizar uma pesquisa com os professores para apresentar a realidade do nosso contexto em relação às tecnologias digitais, não imaginei que seria tão difícil obter as informações necessárias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação consistiu em investigar, sob a ótica dos docentes, como se deu o processo de alfabetização e letramento das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental no município de Iguatu-CE, durante o ano de 2022, oriundas do ERE, executado durante a pandemia de COVID-19. Para tal, foi utilizado um questionário com os professores, além da realização de entrevistas com roteiro semiestruturado para conhecer essa realidade.

Os dados resultantes desse processo permitiram conhecer a quase totalidade da realidade vivenciada no município pelos professores da referida rede municipal vivenciaram nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Participaram do estudo 28 dos 31 professores vinculados às 31 escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental em Iguatu/CE. Os três professores que não participaram da pesquisa estavam afastados durante a geração dos dados.

Além disso, o modelo CIPP de avaliação adotado na elaboração do instrumento e na análise dos dados foi fundamental para o alcance dos resultados obtidos nesta dissertação. De forma detalhada, o modelo revelou nuances do processo apresentando os detalhes do contexto, insumos, processo e produto referentes ao que foi vivenciado pelos professores de Iguatu/CE em suas práticas de alfabetização e letramento das crianças durante e após a pandemia da COVID-19.

Em um primeiro momento, destaca-se que a revisão sistemática de literatura realizada para fundamentar esta dissertação demonstrou que a adoção do ERE na alfabetização de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental apresentou mais desafios do que oportunidades para os processos de ensino e aprendizagem. Tais desafios incluem tanto aspectos materiais, como a falta de disponibilidade de recursos tecnológicos para as famílias das crianças acompanharem as atividades educativas, quanto aspectos imateriais, como a falta de formação continuada e de conhecimento dos professores, crianças e famílias para utilizar efetivamente os recursos tecnológicos adotados no ERE.

Em relação ao objetivo geral, verificou-se que o processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental no município de Iguatu/CE, durante o ano de 2022, oriundas do ERE, foi desafiador, pois a maioria dos professores considerou que houve mais perdas do que ganhos durante o ERE em

relação às crianças, impactando negativamente em suas aprendizagens e desenvolvimento no contexto pós-pandêmico, com a retomada das aulas presenciais.

De modo específico, esta dissertação também buscou mapear as metodologias, tecnologias e estratégias didáticas adotadas por esses professores no processo de alfabetização e letramentos das crianças. Os dados revelaram que os professores se valeram de uma diversidade de metodologias e estratégias didáticas para atender, ainda que minimamente, às necessidades educacionais das crianças, especialmente envolvendo atividades síncronas e assíncronas, considerando que nem todas as crianças e suas famílias tinham condições de acompanhar, em tempo real, as aulas ministradas pelos professores.

Com a retomada das aulas presenciais, os professores apontaram, em sua maioria, que seguiram fazendo uso de algumas tecnologias digitais para planejar e executar suas aulas, pois compreenderam que, mesmo com os desafios e as dificuldades, a pandemia permitiu que as crianças se familiarizassem com as tecnologias digitais e que isso foi positivo no cenário pós-pandêmico.

O segundo objetivo específico da dissertação consistiu em verificar as principais dificuldades de alfabetização e letramentos das crianças que frequentaram o ERE em 2020 e 2021, na perspectiva dos professores. As respostas obtidas indicaram que as dificuldades foram, inicialmente, de ordem material, pois muitas crianças não tinham equipamentos tecnológicos para acompanhar as aulas de forma síncrona, incluindo a ausência de equipamentos entre os próprios professores, que tiveram que adquirir, com seus próprios recursos financeiros, equipamentos básicos para gravar aulas ou ministrar aulas on-line.

Em um segundo momento, as dificuldades residiram no fato de que parte das crianças não tinha acompanhamento familiar durante e após a pandemia, o que gerou atrasos em sua aprendizagem e desenvolvimento as quais, em parte, não conseguiram adquirir as habilidades e competências necessárias à alfabetização e ao letramento. Tais dificuldades trouxeram consequências para a sua escolarização no Ensino Fundamental, advindas do ERE quando ainda frequentavam a Educação Infantil.

Por fim, o último objetivo específico desta dissertação consistiu na elaboração de um *e-book* com os relatos das experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa na alfabetização e letramento de crianças no contexto da pandemia da COVID-19. O referido produto educacional, além de

narrar as experiências vivenciadas pelos professores de Iguatu, representou uma forma de valorizar o trabalho por eles desenvolvidos com as crianças visando garantir, da melhor forma possível, práticas de alfabetização e letramento que pudessem contribuir com a aprendizagem das crianças oriundas do ERE.

A pesquisa foi dividida em três etapas, e desde o início percebi uma certa resistência. Muitos colegas se esquivavam de responder ao questionário escrito, o que provavelmente foi uma das barreiras. Em uma ocasião, por exemplo, ao chegar em uma escola da zona rural após me perder por mais de 40 minutos seguindo a Transnordestina, abordei duas professoras que, de imediato, disseram: "Eu respondo, mas não escrevo nada". Acabei entrevistando-as oralmente e anotando suas respostas ao mesmo tempo, o que foi uma situação bastante inusitada e até cômica.

Visitei 31 escolas, mas consegui completar apenas 28 questionários. Houve resistência de uma professora que suspeitava de motivações políticas, enquanto outra estavam de licença e, outra aposentada. Após concluir essa etapa, começou a fase das entrevistas, que também foi desafiadora. Convencer os professores da importância do trabalho para o município exigiu esforço, e ao final consegui entrevistar 11 deles. No entanto, muitos ainda hesitavam em se abrir completamente, temendo possíveis retaliações futuras. Apesar disso, os que responderam se destacaram pela coragem, e consegui extrair um panorama real da situação, ainda que tenha precisado suprimir algumas falas para evitar qualquer conotação política.

No cenário pós-pandemia, ficou claro que, apesar das dificuldades, os professores conquistaram muitas vitórias. São verdadeiros soldados em combate, e tudo passa pela ponta de seus lápis. Acredito ter plantado uma semente que, com o tempo, poderá render muitos frutos na educação de Iguatu.

Diante do exposto, considera-se que os objetivos desta dissertação foram alcançados com êxito, sugerindo, como pesquisa futura, a continuidade de estudos que investiguem a aprendizagem das crianças que vivenciaram o ERE durante a pandemia e que agora cursam o Ensino Fundamental de forma presencial, considerando a percepção dos professores, e também a percepção das próprias crianças, utilizando instrumentos pedagógicos de verificação da aprendizagem sobre as habilidades que desenvolveram ou até então, como também qual foi a percepção de suas famílias.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e159401, 2020.
- ARAUJO, D. C. G. *et al.* Percepções sobre o ensino remoto-domiciliar durante o isolamento físico: o que a mães têm a nos relatar? **Saúde & Sociedade**, São Paulo, v. 31, e200877, 2022.
- ARAÚJO, T. M. F. **Necessidades formativas como eixo da formação docente para alfabetizar letrando na Educação do Campo, em Espírito Santo/RN (2019-2021)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.
- ARRUDA, L.; GROSCH, M. S. Formação continuada de professoras alfabetizadoras: relações com a alfabetização e letramento. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-28, 2020.
- AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e39080, 2023.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BARROS, M. S. Alfabetização e letramento: um erro de cisão. **Revista Desempenho**, Brasília, v. 2, n. 31, p. 1-13, 2019.
- BRANCO, J. C. S.; NEVES, I. S. V. Trabalho docente em tempos de COVID-19: EaD e Educação Remota Emergencial. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 3, p. p. 18-33, 2020.
- BRANDÃO, A. C. P.; SILVA, A. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017.
- BRASIL. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico - versão preliminar. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica 2021**. Brasília: MEC/INEP, 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei

nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art7. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

CAHYADI, A. *et al.* COVID-19, emergency remote teaching evaluation: the case of Indonesia. **Education and Information Technologies**, [s.l.], v. 27, p. 2165-2179, 2022.

CAMINI, P.; FREITAS, A. T. Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 250-264, 2022.

CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021.

CEARÁ. **Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020a**. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus.

CEARÁ. **Resolução nº 481, de 20 de março de 2020b**. Dispõe sobre o regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema de Ensino do estado do Ceará, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do Coronavírus (Covid-19).

CHARCZUK, S. B. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020.

CHAVES, J. F. **Políticas públicas e ensino remoto na alfabetização**: uma proposta de curadoria de conteúdos para o município de Santa Maria. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação docente na Educação Básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55–70.

COSTA, R. P. N.; NASCIMENTO, A. M.; SOUZA, M. P. C. Educação infantil e pandemia da covid-19: ações dos burocratas de médio escalão na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280014, 2023.

CRUZ, M. N. Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, 2017.

DAVID, P. B. *et al.* Ensino remoto emergencial na Educação Infantil: experiência em escolas privadas. **Estudos de Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e08335, 2021.

DIAS, É.; RAMOS, M. N. A educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas da Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 859-870, 2022.

DICKEL, A. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, 2016.

ESPÍNDOLA, C. S.; NOGUEIRA, G. M. Leitura e escrita na Educação Infantil: as histórias como estratégia de inserção no universo escrito. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, e27019, 2022.

FERDIG, R. E. *et al.* (org.). **Technology, and Teacher Education during the COVID-19 Pandemic: Stories from the Field**. [s.l.], Association for the Advancement of Computing in Education, 2023.

FERREIRA, C. F. G.; NOGUEIRA, G. M. Os desafios do ensino remoto para alfabetizadoras em início de carreira. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, e02206, 2022.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e260256, 2022.

FISCILETTI, R. M. D. S. A educação a distância no Brasil como direito fundamental a educação: Fontes normativas. **Amazon's Research and Environmental Law**, Ariquemes, v. 4, n. 3, p. 81-99, 2017.

FONSECA, C. A.; PINTO, M. B. Desenvolvimento do letramento literário a partir de estratégias de leitura. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 96-116, 2022.

FONSECA, J. R.; TEIXEIRA, L. R.; CARMONA, D. A. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, e34333, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GATTI, B. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020.

GARCIA, R. V. B. *et al.* Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124612, 2023.

GARCIA, T. C. M. **Ensino remoto emergencial**: propostas de *design* para organização de aulas. Natal: UFRN, 2020.

GARIGLIO, J. A. Histórias de vida de professores de Educação Física iniciantes: tempos, contextos e sujeitos da formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 78, p. 1335-1352, 2023.

GASPARY, A. C. A. **Apropriação de ferramentas computacionais em ambientes digitais virtuais, com crianças com câncer hospitalizadas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. A. S. **Avaliação do programa "um computador por aluno" (PROUCA) sob a ótica do modelo CIPP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

GOMES, S. S. *et al.* Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, e39048, 2021.

GOULART, I. C. V.; CABRAL, G. R.; NAVES, L. M. Diálogos construídos com professoras alfabetizadoras: quem ensina e quem aprende com o ensino remoto? **Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, e542, 2022.

GROENWALD, C. L. O.; RUIZ, L. Formação de professores de matemática: uma proposta de ensino com novas tecnologias. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 9, p. 1-10, 2006.

GUIMARÃES, E. P. Estratégias educacionais de apoio as famílias: durante e pós-pandemia. **Holos**, Natal, v. 7, p. 1-17, 2022.

HARBE, R. P. T.; BRITO, L. R.; BERGMANN, J. C. F. O ensino híbrido na literatura em tempos de pandemia. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 33, n. 66, e102023, 2023.

HODGES, C. *et al.* The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 jun. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IGUATU. **Portaria nº 12, de 17 de março de 2020**. Decreta situação de emergência em saúde no município de Iguatu e determina a adoção de medidas preventivas contra o novo CORONAVÍRUS (COVID-19), dentre elas a suspensão das aulas na rede municipal de ensino.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 9, p. 233-255, 2019.

LACERDA, T. E. (org.). **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021.

LAGUNA, T. F. S. *et al.* Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, p. 403-412, 2021.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, T. C. H.; CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolas e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 493-502, 2015.

LOBO, D. A.; BARWALDT, R. Práticas pedagógicas inovadoras e tecnologias digitais imersivas na Educação Infantil. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 230-256, 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2015.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2014.

LUIZ, M. E. T.; MARTINS, S. E.; MARINHO, A. Atuação docente no ensino superior: facilidades, dificuldades e perspectivas frente à covid-19. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280056, 2023.

MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, A. C.; TIBÚRCIO, A. P. A. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, 2017.

MACEDO, M. S. A. N. Limites e possibilidades do ensino remoto da alfabetização: o que dizem as alfabetizadoras do interior do Ceará. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 16, p. 103-116, 2022.

MACHADO, M. F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira**: narrativas e saberes em curso de formação continuada online. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Carlos, 2015.

MACHADO, Y. S. R. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. 2020. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências e Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 1263-1267, 2021.

MARQUES, Y. M. M. **Experiências na alfabetização de crianças com sistemas remotos em meio à pandemia de COVID-19 no Distrito Federal**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2021.

MANSUR, P. F. **Implementação de gestão de educação a distância na graduação do programa UAB/UNB**: um estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MEDINA, A. M. C.; RIBEIRO, M.; KYRILLOS, I. Desafios familiares durante a pandemia e o fortalecimento de vínculos na infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 1-11, 2023.

MELO, W. V.; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 43-59, 2015.

MENDES, L. **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia**. 2021. (Dissertação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2021.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e180201, 2019.

MORA, D. P. M.; AGUADO, G. A. B. Práticas educativas em ambientes virtuales de aprendizaje. **Aleth. rev. desarro. hum. educ. soc. contemp.**, Bogotá, v. 8, n. 2, p. 48-63, 2016.

MORAES, A. P. A. "**Faz falta o amigo, a professora...**": experiência escolar e pandemia em narrativas de crianças. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

MORO, C. *et al.* Avaliação em Educação Infantil: desafios brasileiros em diálogo com as experiências de Portugal e da Itália. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 655-674, 2022.

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MULLER, J. C.; FANTIN, M. Mediações familiares e escolares entre crianças e tecnologias digitais. **Proposições**, Campinas, v. 33, e20200085, 2022.

MUNHOZ, A. S. **O Estudo em Ambiente Virtual de Aprendizagem**: um guia prático. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

NASCIMENTO, F. A. A. A. C.; SARMANHO, J. D. L. S. Alfabetização na perspectiva do letramento durante a pandemia. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, e021004, 2021.

NEVES, V. N. S.; VALDEGIL, D. A.; SABINO, R. do N. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. e325271, 2021.

NUNES, E. B. L. L. P.; PEREIRA, I. C. A.; BRASILEIRO, T. S. A. A interação como indicador de qualidade na avaliação da educação a distância: um estudo de caso com docentes, tutores e discentes. **Avaliação**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 869-887, 2018.

OLIMPIO, N. L. A. *et al.* Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia: um relato de experiência no ciclo de alfabetização. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 3, e021024, 2021.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010.

OLIVEIRA, J. B. A. Cartilhas da alfabetização: a redescoberta do Código Alfabeto. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-710, 2010.

OLIVEIRA, J. M. **Desenvolvimento de ambiente virtual para reabilitação de crianças com paralisia cerebral**. 2015. Dissertação (Mestrado em Informática Aplicada) - Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, L. M. *et al.* A corporeidade e a educação infantil: desafios para os docentes no ensino remoto emergencial. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e265880, 2023.

OLIVEIRA, M. F. **Comunidades de aprendizagem profissional**: a avaliação como suporte da ação gestora. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

PAULA, L. T. **Informação em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)**: perspectivas. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2020.

PAULA, S. M.; DAMÁZIO, L. C. M. Avaliação de um programa de curso de Medicina utilizando o módulo lógico. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 2, e25911225895, 2022.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento - equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1977.

PIRES, F. F.; CARNEIRO, R. G.; SARAIVA, M. R. O. Covid-19, escolas e infâncias no Brasil: controvérsias científicas, políticas e emocionais em cena. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, e270119, 2022.

PONTES, R. A. F.; GOMES, S. S.; LEITE, V. F. A. A didática no epicentro da formação de professores: crise e superação em contexto de pandemia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, e30146, 2022.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

RÊGO, A. P. M.; MERCADO, L. P. L.; COSTA, C. J. S. A. Cuidados éticos nas interações síncronas no contexto das aulas on-line. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e82903, 2023.

RIBEIRO, M. P.; CLÍMACO, F.C. Impactos da Pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 96-110, 2020.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. "Esquece tudo o que te disse": os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018.

ROCHA, J. A.; BREVES FILHO, J. S.; GOMES, M. J. N. O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "afinando palavras" em escolas públicas cearenses. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 467-488, 2017.

- RODRIGUES, T. D. F. F.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, J. S. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.
- ROMANZINI, A. V.; BOTTON, L. T. J.; VIVIAN, A. G. Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do Ensino Fundamental. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, n. esp. 5, p. 148-163, 2022.
- RUMENIG, E. Atividades escolares presenciais na sindemia de covid-19: razões para comemorar? **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 31, n. 1, e210367, 2022.
- SALDANHA, P.; LADEIRA, P.; FEITOZA, C. Brasil completa 1 ano de reabertura de escolas com diagnóstico precário. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/brasil-completa-1-ano-de-reabertura-de-escolas-com-diagnostico-precario.shtml>. Acesso em: 20 set. 2022.
- SALVADOR, P. T. C. O. *et al.* Objeto e ambiente virtual de aprendizagem: análise de conceito. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 70, n. 3, p. 572-579, 2017.
- SANTOS, R. B. S.; CAVALCANTE, F. S.; LIMA, R. A. Os desafios e as contribuições das TDICs para o ensino no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 3, p. 1215-1231, 2023.
- SARAIVA, K. **Educação a distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.
- SASSI, S. B. **O ambiente virtual de aprendizagem como apoio ao ensino presencial de matemática**: uma proposta com design instrucional. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
- SENHORAS, E. M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128-136.
- SERRA, I. V. S. *et al.* Ensino remoto da pandemia de covid-19: um olhar sob a perspectiva de Paulo Freire. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 27, e84547, 2022.
- SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. A.; MENEZES, J. B. F. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, A. P. **A modalidade EaD semipresencial e a disciplina de cálculo diferencial e integral**. Marília: UNESP, 2017.

SILVA, C.; GONÇALVES, A. V. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, e29164, 2021.

SILVA, D. S. M. *et al.* Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: novos desafios em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 46, n. 2, e058, 2022.

SILVA, I. O. *et al.* A escola na ausência da escola: reflexões das crianças durante a pandemia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 42, n. 118, p. 270-282, 2022.

SILVA, M. A. B.; DAVID, P. B. **Experiências educacionais de professores alfabetizadores de crianças na pandemia de Covid-19 em Iguatu-CE**. Fortaleza: Caad Cultural, 2024.

SILVA, W. D. A. *et al.* Formação inicial docente e Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em Química: percepções e experiências de alunos concluintes. **Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 3, e2171, 2021.

SILVA, W. D. A.; GOMES, S. S. Químicos bacharéis que formam professores na Licenciatura em Química: saberes, práticas e concepções docentes. **Revista Cocar**, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-21, 2023.

SILVA, W. D. A. **História e memória do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Ceará (1995-2019): entre concepções e identidades curriculares**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

SILVA, W. D. A. **Histórias de vida e desenvolvimento profissional docente de formadores na Licenciatura em Química: feitos, lutas e perspectivas no contexto das reformas educacionais**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SILVA, W. D. A.; SANTANA, A. J. S.; MOTA, M. D. A. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na pandemia: percepções de professores formadores. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, e42239, 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOMMERHALDER, A.; POTT, E. T. B.; ROCCA, C. A educação infantil em tempos de SARS-CoV-2: a (re)organização dos fazeres docentes. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e254817, 2022.

SOUZA, E. P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicada**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP model for evaluation. *In*: KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. L. (org.). **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Springer, 2003. p. 31-62.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209- 244, 2000.

TAVARES, I. L.; PAIXÃO, E. S. B. Implicações no processo educativo das crianças decorrentes da migração compulsória do ensino presencial para o ensino remoto em uma escola de Macapá/AP. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2022.

VALENTE, J. A. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **UNIFESO-Humanas e Sociais**, Teresópolis, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014.

VELOSO, B.; MILL, D. Institucionalização da educação a distância pública enquanto fenômeno essencialmente dialético. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e33842, 2022.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. Á. S. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 213-228, 2011.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO UTILIZADO COM OS PROFESSORES

Questão geral: Como se deu a alfabetização e o letramento das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental das 31 escolas públicas da rede municipal de Iguatu/CE, no ano de 2022, as quais vivenciaram a Educação Infantil, por meio do ERE, em 2020 e 2021??

PERGUNTAS RELACIONADAS AO CONTEXTO: Que aspectos do contexto foram favoráveis ao processo de alfabetização das crianças no pós-pandemia (a sua formação no uso das tecnologias digitais, a formação ofertada pela secretaria municipal de educação, as condições das famílias dos alunos em termos de equipamentos digitais para acompanhar as aulas)?

1. Nome do(a) professor(a)
2. Idade
3. Formação acadêmica (inicial e continuada)
4. Sexo: () masculino () feminino
5. Há quanto tempo é professor(a)?
6. Há quanto tempo trabalha como professor(a) alfabetizador(a)?
7. Há quanto tempo é professor(a) da escola em que trabalha atualmente?
8. Possui formação para fazer uso de tecnologias digitais com crianças?
9. Em que mês e ano as aulas presenciais foram suspensas e a escola passou a adotar o ERE?
10. Como se deu a relação entre o(a) professor(a), a escola e as famílias das crianças no momento de migração das aulas presenciais para o ERE?
11. A escola em que trabalha modificou o seu calendário letivo para se adaptar ao ERE, tal como antecipar férias?
12. Você considera que o ambiente da sua casa utilizado para planejar e executar as atividades dos seus alunos era adequado para que essas atividades pudessem ser trabalhadas com os alunos?
13. Você considera que os recursos tecnológicos que você dispunha em sua casa, bem como os fornecidos pela escola (caso tenham sido fornecidos), eram adequados para ensinar as crianças no ERE (ex: Velocidade da Internet, notebook, impressora etc.)?

PERGUNTAS RELACIONADAS AOS INSUMOS: A infraestrutura da escola e das famílias disponível foi satisfatória para atender às demandas do ERE (modelo de ensino adotado, plataforma virtual utilizada pela escola, material didático

fornecido pela escola para os alunos, e treinamento das famílias e dos professores para lidarem com as tecnologias)?

14. Qual foi o meio tecnológico principal de acesso às aulas utilizados com os alunos?

15. Que modelos de ensino remoto foram adotados pela escola (síncrono, assíncrono, ambos)?

16. Quais plataformas online foram adotadas pela escola para apoiar o ensino remoto?

17. Os professores receberam alguma formação por parte da escola ou da secretaria municipal de educação para fazerem uso das plataformas adotadas no ERE?

PERGUNTAS RELACIONADAS AO PROCESSO: Em que aspecto os professores enfrentaram maior dificuldade com o ERE em ações que favoreceriam a criança em seu processo de alfabetização e letramento no pós-pandemia (quantidade e tipos de atividades diárias, motivação da criança, interação com as famílias, retorno das atividades propostas para as crianças, avaliação da aprendizagem)?

18. A escola programou reuniões de avaliação com as famílias durante o período de ensino remoto para o acompanhamento e avaliação desse modelo de ensino para alfabetizar as crianças?

19. A escola abriu canais de comunicação direta com as famílias das crianças que estavam sendo alfabetizadas para apoiar e orientar aos responsáveis sobre as atividades indicadas pelos professores durante o ensino remoto?

20. Como você avalia a quantidade de atividades realizadas diariamente com as crianças que favoreceriam o processo de alfabetização e letramento dessas crianças no pós-pandemia?

21. Você considera que os seus alunos estavam motivados para participar das aulas remotas durante a pandemia?

22. Como você avalia a experiência com o ensino remoto para a alfabetização e o letramento das crianças de educação infantil no pós-pandemia?

PRODUTO: Como a experiência dos professores com o ERE pode ser utilizada para informar sobre futuras decisões sobre a adoção de um modelo de ensino mediado pelas TDIC que favoreça a alfabetização e o letramento das crianças?

23. Você concorda que os seus alunos aprenderam coisas novas por meio do ensino remoto enquanto estavam no que concerne às habilidades necessárias à alfabetização e o letramento?

24. Você considera que o aprendizado dos seus alunos no ensino remoto foi tão satisfatório quanto em um modelo de ensino presencial?

25. Quais os fatores que mais prejudicaram a alfabetização dos seus alunos após o ERE?

26. A escola em que trabalha apresentou dados sobre a aprendizagem das crianças durante o período de adoção do ERE na retomada das aulas presenciais, a fim de identificar os desafios e as lacunas daquele período para serem supridas no retorno das aulas presenciais?

27. Com o retorno das aulas presenciais você tem continuado a utilizar as tecnologias digitais na alfabetização das crianças?

28. Na sua opinião, quais são os fatores positivos do modelo de ensino remoto adotado pela escola para o ensino das habilidades necessárias à alfabetização e o letramento das crianças?

29. Na sua opinião, quais são os fatores negativos do modelo de ensino remoto adotado pela escola para o ensino das habilidades necessárias à alfabetização e o letramento das crianças?

Você tem interesse em participar de uma entrevista sobre esta pesquisa? Se sim, deixe aqui o seu e-mail e o seu telefone (contato de WhatsApp).

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA

1 – Professor(a), nos conte, com o maior número de detalhes possível, como foi a retomada das aulas presenciais, no período pós-pandêmico, em relação às práticas de alfabetização e letramento com as crianças.

2 – Como você visualiza, atualmente, a alfabetização e o letramento das crianças diante do que foi vivenciado por elas durante a pandemia por meio do ensino remoto emergencial?

3 – Quais os desafios e as dificuldades você tem vivenciado no período pós-pandêmico para alfabetizar e letrar as crianças, e que têm relação direta com o ensino remoto?

4 – Como você tem buscado superar ou amenizar esses desafios e essas dificuldades?

5 – Como você avaliava a aprendizagem das crianças atualmente em termos da alfabetização e do letramento?

6 – Conte, com detalhes, como você planeja e ministra as suas aulas do ciclo de alfabetização atualmente, considerando o que as crianças vivenciaram durante o ensino remoto.

7 – O que mudou e o que não mudou em sua prática pedagógica durante e após a pandemia em termos de planejamento das suas aulas? E por que mudou?

8 – Quais os principais recursos, técnicas e/ou metodologias de ensino você têm usado para alfabetizar e letrar as crianças no cenário pós-pandêmico?

9 – Há algo mais que você queira mencionar sobre a sua prática profissional no período pós-pandêmico?

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a Secretaria da Educação do Município de Iguatu contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada "AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO EM IGUATU-CE" a ser realizada pela pesquisadora MARIA AURINÓLIA BARRETO SILVA.

Iguatu/CE, 07 de março de 2024.

Elane Lavor Barbosa
Secretária da Educação de Iguatu

Elane Lavor Barbosa
Secretária da Educação
Portaria N° 0555/2024

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado pela mestranda MARIA AURINÓLIA BARRETO SILVA como participante da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO EM IGUATU-CE”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar, sob a ótica dos docentes, como se deu o processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental no município de Iguatu-CE, durante o ano de 2022, oriundas do Ensino Remoto Emergencial executado durante a Pandemia de COVID-19. Para isso, será realizada uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, do tipo estudo de caso, cujos dados serão gerados a partir da aplicação de um questionário para mapear o contexto pré e pós-pandemia junto aos professores, além da entrevista com professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental das referidas escolas.

A sua participação se dará através das respostas referentes ao questionário e da realização de uma entrevista, com duração máxima de 30 (trinta) minutos, a ser realizada em local e horário previamente acordados com a pesquisadora. A entrevista será gravada em formato de áudio e depois transcrita para fins de análise dos dados.

Os benefícios da sua participação nesta pesquisa resultarão em contribuir com a ampliação das discussões sobre o tema em questão, que ainda é pouco explorado pela literatura, especialmente permitindo conhecer melhor a realidade do município de Iguatu-CE. Através da pesquisa busca-se identificar as lacunas existentes em suas práticas e que necessitam ser preenchidas visando melhorar o seu trabalho, ao mesmo tempo em que permitirá pensar a escolarização das crianças na retomada das aulas presenciais em face dos desafios enfrentados pelas crianças da Educação Infantil durante o ensino remoto emergencial.

Sua participação nesta pesquisa poderá lhe causar um possível desconforto e/ou constrangimento ao narrar o que já vivenciou enquanto professor(a) de práticas de alfabetização e letramento no contexto do ensino remoto emergencial. Ainda, pela duração prevista para a entrevista, poderá ter um leve cansaço físico e/ou mental. Caso essas situações venham acontecer, o(a) senhor(a) poderá optar por não responder à pergunta ou desistir de participar da pesquisa sem haver qualquer tipo de penalidade. A sua participação será totalmente voluntária e não receberá nenhum tipo de pagamento para participar da pesquisa.

A qualquer momento você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Rubrica do(a) participante: _____

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Maria Aurinólia Barreto Silva
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Aurino Lopes de Souza, 123, Vila Coqueiro – Iguatu/CE
Telefones para contato: (88)99218-3594

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
 O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O _____ abaixo assinado _____, _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Iguatu/CE, ____/____/____

Nome do(a) participante da pesquisa	____/____/____ Data	Assinatura
Nome da pesquisadora	____/____/____ Data	Assinatura
Nome da testemunha (se o voluntário não souber ler)	____/____/____ Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	____/____/____ Data	Assinatura

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS NO PERÍODO PÓS-PANDÊMICO EM IGUATU-CE

Pesquisador: MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78976924.0.0000.5054

Instituição Proponente: Instituto UFC Virtual

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.817.412

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como tema central o processo de alfabetização de crianças. De acordo com a literatura citada pelo pesquisador responsável, as práticas de alfabetização no Brasil foram sendo aperfeiçoadas, assumindo diferentes concepções que vão desde os métodos silábicos e fônicos até às práticas sociais de leitura e de escrita, a depender das concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas dos professores, das escolas e das políticas educacionais. Esta prática sofreu influência, recentemente, das estratégias desenvolvidas para controlar a pandemia da Covid-19. Entre as estratégias, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial (ERE) que constituiu uma ferramenta adotada de forma momentânea pelas instituições de ensino para que as atividades educacionais não fossem totalmente interrompidas durante a pandemia, substituindo as aulas presenciais pelas virtuais, mas distinguindo-se da EaD. O uso forçado das tecnologias digitais no ERE gerou um cenário de desigualdades de aprendizagem entre as crianças, pois uma parcela significativa dos alunos que na época estavam cursando a Educação Infantil não teve condições de acompanhar, com qualidade, as atividades elaboradas pelos seus professores, prejudicando o seu desenvolvimento cognitivo. Embora não existam dados oficiais sobre a realidade dos alunos que se matricularam no 1º ano do Ensino Fundamental em 2022, os quais vivenciaram a Educação Infantil por meio do ERE durante a pandemia, acredita-se que as dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem são ainda

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.817.412

mais evidentes, pois esses alunos, em parte, não tiveram experiências de socialização com outras crianças no “chão da escola”, as quais são importantes para o processo de alfabetização que, oficialmente, é iniciado no Ensino Fundamental. Esta pesquisa busca verificar como se deu a alfabetização das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Iguatu/CE, no ano de 2022, as quais vivenciaram a Educação Infantil através do ERE durante o período de 2020 e 2021. Será desenvolvida uma pesquisa quali-quantitativa com professores da rede pública municipal de Iguatu, interior do Ceará, que trabalham com a alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Será aplicado um questionário para mapear o contexto pré e pós-pandemia junto aos professores, além da entrevista com professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental das referidas escolas mediante um roteiro semiestruturado. Um convite será lançado no grupo de WhatsApp dos professores do município, a fim de obter o maior número possível de respostas no questionário e, em um segundo momento, os professores serão convidados para a realização da entrevista. Serão incluídos professores que tenham trabalhado como alfabetizadores de crianças na escola durante o período da pandemia, entre 2020 e 2022, quando se adotou o ERE em substituição ao ensino presencial; aceitem participar voluntariamente da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e no momento da aplicação da pesquisa não estejam afastados de suas atividades docentes na escola. Os dados serão analisados mediante a adoção do modelo Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP). O CIPP considera os seguintes elementos em seu modelo de avaliação: Contexto, avaliando as demandas e as possibilidades para que os objetivos sejam traçados e possam gerar resultados; Insumos, que consiste na avaliação de abordagens alternativas com o objetivo de que o planejamento seja executado, ainda que mudanças sejam necessárias para que os objetivos sejam alcançados; Processo, contemplando a avaliação da execução do que foi planejado, de modo a permitir que os resultados obtidos também possam ser explicados a partir dessa etapa; e Produto, que consiste na identificação dos resultados alcançados, considerando o que foi projetado e o que foi alcançado.

Objetivo da Pesquisa:

Geral: Investigar, sob a ótica dos docentes, como se deu o processo de alfabetização das crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental no município de Iguatu-CE, durante o ano de 2022, oriundas do Ensino Remoto Emergencial executado durante a Pandemia de COVID-19.

Específicos: Mapear as metodologias, tecnologias e estratégias didáticas adotadas pelos

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.817.412

Pesquisador Responsável	carta_solicitando_cep.pdf	06/03/2024 11:32:52	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito
Outros	lattes_aurinolia.pdf	06/03/2024 11:30:55	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito
Orçamento	4_DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	06/03/2024 11:29:51	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/03/2024 11:28:37	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5_DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES_ENVOLVIDOS_NA_PESQUISA.pdf	06/03/2024 11:27:17	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_sme.jpg	06/03/2024 11:22:47	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.jpg	06/03/2024 11:20:00	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_dissertacao.pdf	06/03/2024 11:18:49	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinada.pdf	23/02/2024 08:55:55	MARIA AURINOLIA BARRETO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 10 de Maio de 2024

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-275
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br